

# European Music Schools Unison

Ce rapport d'un projet européen visant à l'amélioration de l'enseignement des adultes dans les écoles de musique donne beaucoup de matière à réflexion et encourage à aborder cette thématique. Ce projet a été réalisé en trois ans par des professeurs, directeurs et élèves d'écoles de musique de quatre pays différents

L'analyse de la situation des élèves adultes – leur situation quotidienne, leurs besoins comme leurs forces et difficultés particulières – a orienté les participants à suivre 3 pistes:

- L'élève comme partenaire
- L'interconnexion des éléments de l'enseignement avec un accent sur l'expression (Personnelle et musicale)
- L'utilisation d'approches méthodologiques innovantes en relation avec certains problèmes comme p. ex. le trac

Les descriptions des stages, les récits d'expérience ainsi que les résultats quantitatifs démontrent que l'on peut progresser dans ce domaine relativement inexploré avec des moyens finalement modestes.

Ce rapport est donc recommandé à tous ceux qui ont à cœur l'éducation musicale du grand public, et en particulier les professeurs et directeurs d'école de musique ainsi que ceux qui sont chargé de leur formation.

## L'enseignement pour adultes dans les écoles de musique : nouvelles pistes

Étude menée par quatre écoles de musique européennes avec le soutien financier du programme européen Grundtvig II



ALLEMAGNE

Musik-, Tanz- & Kunstschule Bannewitz e. V.



AUTRICHE



FRANCE



ECOLE DE MUSIQUE  
d'Amboise et de sa Région



ITALIE



# **L'enseignement pour adultes dans les écoles de musique : nouvelles pistes**

Étude menée par quatre écoles de musique européennes avec le soutien financier du programme européen Grundtvig II

**Landesmusikschule St. Georgen an der Gusen (Autriche)**  
**Musik-, Tanz- und Kunstschule Bannewitz e.V. (Allemagne)**  
**Ecole de Musique Paul Gaudet Amboise (France)**  
**Musikschule Überetsch (Italie)**

Coordinateurs :  
Christian Fürst et Ted Pawloff

« L'apprentissage la vie durant » est une maxime particulièrement valable dans le domaine de la formation d'adultes – qui s'applique autant aux professeurs qu'aux élèves !

*Linde Dietz-Lippisch*

**Copyright images et texte © 2007** : Landesmusikschule St. Georgen an der Gusen, Musik-, Tanz- & Kunstschule Bannewitz, Ecole de Musique Paul Gaudet, Musikschule Überetsch

**Sous la direction de** : Ted Pawloff & Christian Fürst

**Rédaction** : Linde Dietz-Lippisch, Christian Fürst, Jacques Nachbaur, Ted Pawloff, Irmela Werner.

**Texte original en allemand**

Edité par : Landesmusikschule St. Georgen an der Gusen, Linzer Straße 12, 4222 St. Georgen/Gusen, Tel. 0043/7237/24 52, E-Mail : c.fuerst@eduhi.at

Mise en page : Mayrhofer & Partner Drucktechnik GmbH., Linz

Imprimé par : Druckerei Denkmayr, Linz

Couverture : Christian Fürst

**Version en français**

Traduction supervisée par Ted Pawloff et Jacques Nachbaur

Editée par : Ecole de Musique Paul Gaudet, 48 rue Rabelais, 37400, Amboise, France



Sokrates



Financé avec l'assistance de l'Union Européenne et de la province fédérale de la Haute Autriche

# Table des matières

Avant-propos : Professeur Reinhart von Gutzeit (Recteur de l'Université Mozarteum Salzburg) .....	5
1. Le Projet – Description et historique – <i>Christian Fürst</i> .....	6
2. Participants (institutions, enseignants, élèves) .....	9
3. Les adultes dans l'école de musique .....	11
Introduction – <i>Linde Dietz-Lippisch</i> .....	11
Que signifie pour moi la musique ? (extraits à partir des questionnaires) .....	11
Modification démographique et style de vie – <i>Christian Fürst</i> .....	13
4. Analyse de la situation – <i>Ted Pawloff</i> .....	15
Situation quotidienne et besoins des adultes .....	15
Ressources particulières et problèmes des adultes .....	16
5. Notre réponse : le projet « European Music Schools Unison » .....	19
Pilier 1 : l'élève comme partenaire – <i>Irmela Werner</i> .....	19
Pilier 2 : L'enrichissement mutuel de la théorie, de la pratique et de l'histoire de la musique – <i>Ted Pawloff</i> .....	19
Pilier 3 : Méthodes innovantes – les séminaires .....	20
Introduction et buts – <i>Linde Dietz-Lippisch et Ted Pawloff</i> .....	20
« Entraînement Mental pour Musiciens » avec Peter Gallenstein – <i>Veronika Gusenbauer</i> .....	22
« Formation au rythme » avec Gerhard Reiter – <i>Evelin Hiersemann</i> .....	23
« Faire la musique et pensée musicale » avec Joanne Leekam – <i>Helga Bohnstedt</i> .....	24
« Respiration, Voix et Mouvement » avec Ute Gerzabek – <i>Anne Knoblich</i> .....	25
« La Musique par la Voix » avec Gilles Petit – <i>Manuela Kloibmüller</i> .....	26
« Rythmique Indienne et Ensemble pour Débutants » avec Manfred Paul Weinberger – <i>Philippe Pelletier</i> .....	27
« Improvisation » avec Karen Schlimp – <i>Philippe Pelletier</i> .....	28
Conférence « Le professeur de musique face à des exigences particulières » par le MMag. Dr. Rainer Holzinger – <i>Andrea Hennerbichler</i> .....	29
Les meilleures méthodes existantes – choix et commentaire – <i>Christian Fürst et Manuela Kloibmüller</i> .....	30
Rapports d'expériences : résultats qualitatifs .....	32
Directeurs .....	32
Enseignants .....	36
Elèves .....	42
7. Les questionnaires : résultats quantitatifs – <i>Ted Pawloff</i> .....	44
Inventaires .....	44
Dépouillement .....	46
Résultats .....	48
8. Conclusions – <i>Ted Pawloff</i> .....	57
9. Les questionnaires – <i>Groupe de travail international</i> .....	59
10. Liste d'auteurs .....	64

## Avant-propos

Professeur Reinhart von Gutzeit (Recteur de l'Université Mozarteum Salzburg)

**Non scholae, sed vitae discimus.** Nous étudions non pour l'école mais pour la vie. L'enfant de 12 ans s'est approprié la célèbre phrase de Sénèque. Elle avait d'abord une fonction didactique – rendre le datif plus accessible – mais aussi un message rassurant : la portée de l'apprentissage ne devrait pas se limiter à la note à laquelle est soumis le travail scolaire, mais s'étendre plus loin, dans la vie réelle (c'est ce qu'on pensait en tout cas). Et plus tard encore a été ajoutée l'idée qu'il ne s'agissait pas seulement du savoir acquis, qui devrait rester pour toujours et nous accompagner, mais aussi d'une culture de l'apprentissage, de la recherche et de l'aspiration.

**Les élèves actuels** ont tout simplement plus de difficultés. Comment comprendre la nécessité d'apprendre péniblement ce à quoi on peut avoir accès avec Wikipedia en effectuant une recherche, quand et là où l'on veut? En outre, la quantité de connaissances pertinentes augmente si rapidement que même le plus studieux des élèves sera toujours comme une tortue dans cette course vers le savoir.

**Il est grand temps** d'effectuer un nouveau départ et de remettre au goût du jour la valeur immatérielle de l'apprentissage. Une impulsion forte dans cette direction est donnée, depuis un certain temps, par l'expression « life-long-learning ». Elle englobe aussi les écoles de musique qui s'estimaient exclusivement compétentes pour les enfants et les adolescents, et qui maintenant dirigent leurs efforts vers les adultes et leurs besoins musicaux.

**Il y a là beaucoup de cas différents** : le père qui veut reprendre sa pratique d'un instrument interrompue, afin d'aider ses enfants lors des exercices et de faire de la musique avec eux ; la femme d'une quarantaine d'années qui n'a plus à fournir toute son énergie pour l'éducation de ses enfants et qui, en tant que saxophoniste débutante, aimerait se prendre en main toute seule ; le retraité qui a envie d'une occupation donnant un sens réel et qui cherche à s'intégrer à un ensemble orchestral. Il ne fait absolument aucun doute que ce sont là des missions très honorables pour des écoles de musique, qu'elles peuvent donner lieu à un épanouissement pédagogique pour les enseignants et que des moyens publics puissent être utilisés à juste titre pour cela.

**Est-ce une tâche difficile?** Oui et non. Les élèves adultes ont, d'une certaine façon, plus de mal : Dans certains cas, ils apprennent plus lentement, pratiquent davantage l'autocritique et connaissent très souvent l'échec. Mais il existe également quelques problèmes qu'ils n'ont pas, contrairement à

nos jeunes élèves (p. ex. aucun d'eux ne viendra à l'école de musique uniquement parce que ses parents le veulent !). Aucun professeur de musique d'âge mûr n'a entendu quoi que ce soit à propos de l'enseignement d'élèves adultes. Ainsi, au début de ce travail, les enseignants ont besoin de la même chose que leurs élèves adultes : le courage de s'engager sur un terrain moins connu. On l'acquiert le mieux dans l'échange systématique d'expériences avec d'autres personnes qui s'occupent du même thème. C'est encore mieux si l'horizon d'expériences est européen et révèle au grand jour des connaissances que l'on pourrait difficilement attendre au niveau de la coopération collégiale régulière dans le cadre national. C'est pourquoi le projet présenté dans ce texte est une occasion majeure de fournir une aide conséquente et de nombreuses impulsions de fond au démarrage d'une nouvelle variante de la pédagogie musicale.

**Deux aspects supplémentaires** montrent à quel point ce travail est important pour les écoles de musique et le deviendra plus encore. D'une part aucun de ces élèves adultes ne recherche une carrière musicale. De cette façon, ils sont un symbole de la mission bien comprise des écoles de musique : il s'agit de tous et de chacun – et non principalement de ceux qui, au sens d'une carrière professionnelle musicale, sont « prometteurs » (même si cette tâche est aussi source de bonheur pour l'enseignant !). D'autre part – et dans une plus large mesure – nous nous développerons si nous suivons l'évolution démographique et l'automatisation toujours croissante d'une société qui ne peut plus offrir d'emploi à temps plein pour tous. Remplirons-nous alors judicieusement notre temps ou le perdrons-nous? Par rapport à la terrible menace d'une consommation médiatique complètement sans bornes, il y a véritablement une alternative positive : un engagement culturel intensif à tous les âges – life long cultural learning.



Professeur Reinhart von Gutzeit (Recteur de l'Université Mozarteum Salzburg)

# 1. Le Projet – Historique et courte description

*Christian FÜRST*



Christian FÜRST  
(Directeur d l'École de Musique de St. Georgen/Gusen)

**La première tentative** en novembre 2002 de monter un projet européen entre écoles de musique dans le secteur pédagogique était partie de l'école de musique de Vinci (Italie) avec les écoles de musique d'Amboise (France) et de St. Georgen/Gusen (Autriche). Faute d'un temps de préparation suffisant, et donc de maturité des objectifs pédagogiques sur le plan du contenu, la demande fut rejetée par la représentation française de l'UE.

**Dans un deuxième temps**, à partir de l'automne 2003, à l'initiative et à travers la coordination de Christian FÜRST (école de musique nationale St. Georgen/Gusen) et sur la base conceptuelle de Ted Pawloff, le projet fut orienté dans une nouvelle direction suite à une réflexion intensive sur la gestion de projet, sur les conditions générales définies par l'Union Européenne et sur l'approche du thème particulier de l'enseignement d'adultes dans les écoles de musique. Le projet s'est déroulé du 1er août 2004 au 31 juillet 2007.

**Dans le cadre des programmes** Lifelong Learning (jusqu'ici Socrates) Grundtvig 2 de l'Union Européenne, sont soutenus des projets impliquant des partenariats transnationaux. L'objectif est le développement de concepts de formation innovateurs visant à améliorer la qualité de l'enseignement (musical dans notre cas) pour adultes. L'accord d'au moins trois agences nationales de l'UE est nécessaire pour l'approbation d'un projet. Dans notre cas, nous avons obtenu l'accord des quatre pays.

**Avec les écoles de musique partenaires** d'Amboise (France), d'Eppan (Italie Sud Tyrol) et Bannwitz près de Dresde (Allemagne), nous nous sommes fixé en commun l'objectif d'étudier les particularités et les méthodes de l'enseignement musical des jeunes adultes (à partir de 16 ans) et des adultes afin d'approfondir des méthodes efficaces et de développer des méthodes innovantes. Le titre choisi pour ce projet est « European Music Schools Unison – Écoles de Musique Européennes à l'Unison ». Avec ce projet, nous sommes partis d'une série de conditions générales et de réflexions. L'évolution de la pyramide des âges de la population d'Europe occidentale ainsi qu'une série de tendances économiques et sociales font que la proportion d'élèves adultes dans les écoles de musique augmentera à moyen-long terme. Ces élèves ont d'autres besoins et aussi d'autres forces et faiblesses que des enfants. Ce projet devait donc dévelop-

per et/ou identifier des procédures et méthodes concrètes permettant aux enseignants de traiter les besoins particuliers des élèves adultes ainsi que d'encourager et d'utiliser de façon optimale leurs capacités. Les enseignants d'écoles de musique sont en effet confrontés au fait que les méthodes d'apprentissage acquises lors de leur formation universitaire ont surtout été orientées vers l'enseignement d'enfants et trop peu vers les besoins des adultes, seniors compris.

**Les résultats du projet** découlent des contacts de travail des directeurs et des enseignants, de conférences, des stages donnés par des invités, de l'observation réciproque des cours, de l'échange d'œuvres pour l'enseignement, et enfin de la réflexion intensive sur des questions que le thème soulève, systématisée par des enquêtes et des rencontres entre élèves et écoles de musique lors de concerts communs.

**Au cours de la première année**, le projet a été affiné collectivement, permettant de définir des questionnaires pour évaluer dans chaque école la situation de l'enseignement musical pour adultes et son évolution au cours du projet. Ces questionnaires concernaient élèves et enseignants, et portaient sur une observation des enseignements et sur une évaluation des concerts en commun, ces concerts ayant lieu en début et en fin de projet pour permettre de mesurer les progrès réalisés. Par ailleurs les meilleures méthodes d'enseignement des 19 enseignants participant au projet, aussi bien du point de vue des enseignants que de celui des élèves ont été rassemblées et mises à la disposition des quatre écoles sur un site Internet commun, ce qui a contribué à approfondir la réflexion sur des questions fondamentales.

**Une partie du concept** est basée sur les « trois piliers de l'enseignement des adultes » qui ont été à leur tour dérivés de l'analyse de la situation, des besoins et des caractéristiques particulières des élèves adultes.

**Le premier pilier** est l'échange partenarial entre l'enseignant et l'élève. Il y a satisfaction lorsque l'élève est au courant des contenus des cours, du déroulement et des buts de l'enseignement, lorsque cet enseignement est transparent, que la planification des cours est réalisée ensemble et non fixée de manière unilatérale.

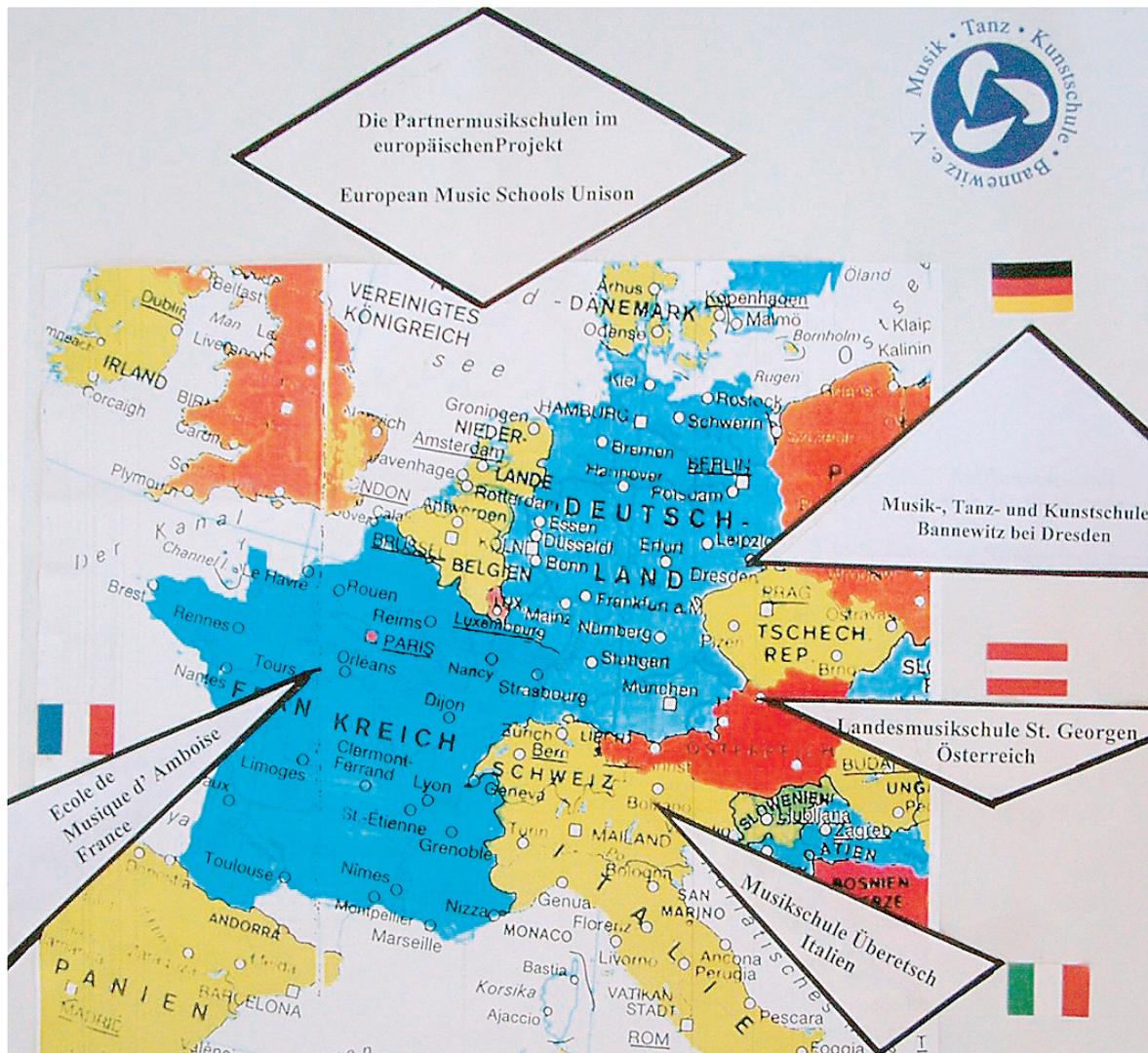
**Le deuxième pilier** de l'enseignement pour adultes tient compte des capacités intellectuelles des adultes mieux structurées que celles des enfants et en particulier du couplage entre l'intellect, les émotions et l'action. La théorie, la pratique (la technique) et l'histoire de la musique peuvent et doivent s'entrelacer beaucoup plus que cela n'est possible dans l'enseignement pour enfants.

**Le troisième pilier** de l'enseignement pour adultes se réfère à des contenus spécifiques et des voies d'accès enrichissantes qui ont été élaborées lors de stages, comme l'entraînement mental, les méthodes rythmiques, la musique par la voix, le travail du souffle et du corps ou la détente.

**Dans la seconde année du projet**, des méthodes innovantes ont été étudiées et approfondies par les enseignants au cours de stages, et leur pertinence pour l'enseignement des adultes a été testée. Le choix des stages, dirigés par des spécialistes renommés, a été effectué par le groupe de travail des enseignants participants.

**Durant la troisième année du projet**, les professeurs participants ont utilisé dans leurs enseignements les contenus des stages ainsi que les expériences issues de l'échange des meilleures méthodes pour leurs élèves adultes, le but étant d'obtenir en fin de projet, des résultats démontrables par une nouvelle évaluation des concerts et des méthodes d'enseignement

**Les buts proposés étaient donc ambitieux :** s'engager dans de nouvelles voies dans l'enseignement des adultes, appliquer des méthodes innovantes, et vérifier l'efficacité concrète des mesures entreprises sur l'enseignement. Néanmoins, il faut considérer ces buts dans le contexte propre à des écoles de musique en fonctionnement : il n'était pas question de pratiquer des innovations théoriques ou méthodologiques en vue de créer des approches entièrement inconnues. Le projet se limitait à introduire et appliquer d'autres méthodes dans des écoles de musique sans pour autant tout changer avec l'avantage d'une mise en œuvre im-



La géographie du projet,

médiate en pratique. Dans le quotidien de l'enseignement, la problématique de l'enseignement des adultes ne fait pas encore à notre connaissance objet d'un travail systématique, et donc il n'y correspond pas de méthodologie élaborée. Les nouvelles voies dans lesquelles nous nous sommes engagés consistent donc en l'établissement de telles bases. Comme l'indiquent les récits personnels, les résultats et les conclusions, ceci a permis à tous les participants d'avancer dans leur développement ainsi que de faire progresser l'enseignement même.

**Le projet était également sujet à certaines limites** en ce qui concerne la vérification de l'efficacité des actions entreprises : ce ne pouvait être un projet rigoureusement scientifique, projet qui aurait alors exigé un plus grand nombre de participants, des groupes de contrôle ainsi qu'un gros travail préliminaire sur les critères de qualité des questionnaires et la statistique. Ceci dit, la procédure employée fut aussi systématique et rigoureuse que possible afin d'assurer aux résultats le

maximum de fiabilité que le cadre du projet pouvait permettre.

**Je me fais le porte-parole de l'ensemble** des participants au projet pour remercier tout particulièrement Ted Pawloff pour sa contribution essentielle à la mise au point du projet et à son bon déroulement, grâce à son savoir-faire de psychologue et à ses compétences linguistiques en allemand, français et anglais. Il a de plus apporté la contribution d'un élève violoncelliste et d'un professeur donnant à des adultes un cours intitulé « voix, chant et mouvement » à l'école de musique d'Unterweissenbach.

**En tant que coordinateur du projet**, je tiens également à remercier l'ensemble des Directeurs et des Responsables d'Écoles, des enseignants et des élèves qui ont participé directement ou indirectement au projet. Sans leurs soutiens, leurs aides, leurs motivations persistants, ce projet ambitieux n'aurait pu arriver à son terme au bout de 3 longues années d'efforts.

La Version allemande et française de ce texte sont fournis sous [www.musikschule4222.at](http://www.musikschule4222.at) sous forme de fichier PDF pour le téléchargement.

Pour éviter les lourdeurs d'écriture, quelques auteurs ont choisi de n'utiliser que les formes masculines. Bien entendu, les personnes – élèves comme professeurs – des deux sexes sont toujours visées.

## 2. Participants (institutions, enseignants, élèves)

### St. Georgen an der Gusen – Österreich

L'école de musique de St. Georgen an der Gusen près de Linz est, avec ses filiales de Mautausen, Ried in der Riedmark et Steyregg, une institution de la province fédérale de Haute-Autriche. 862 Élèves reçoivent une instruction de la part de 38 enseignants. Le champ des activités s'étend à une école d'art avec une offre de cours d'instruments, de chant et de danse, et dans des secteurs comme la musique pour les handicapés, la promotion précoce de la musique, la musique et le théâtre, la musique sur ordinateur et la vidéo. Une grande importance est donnée au jeu d'ensemble et à la formation de nombreux ensembles musicaux.

Le coordinateur de projet et directeur Christian Fürst est responsable de la direction artistique et administrative du projet et joue le rôle d'interlocuteur central pour l'ensemble des partenaires et en collaboration étroite avec Ted Pawloff.

Les attributions dans le détail :

- définir le but du projet
- recherche de partenaires
- organisation de réunions de préparation, propositions pour l'action prévue, préparation commune du formulaire de demande de subvention, organisation (sur le fond) de la réunion de travail, organisation et mise en œuvre des stages internationaux
- Création du site Internet
- Collecte et travail suivi sur les propositions et les résultats (coordonner)

École de musique de St. Georgen an der Gusen  
Directeur Christian Fürst  
Linzerstr. 12, 4222 St. Georgen/Gusen, Autriche  
c.fuerst@eduhi.at  
www.musikschule4222.at

Enseignants participants au projet :  
Directeur Christian Fürst, *Accordéon, claviers électroniques*  
Ria Georgiadis, *flûte traversière*  
Veronika Gusenbauer, *piano*  
Andrea Hennerbichler, *piano*  
Susanne Kerbl, *chant*  
Manuela Kloibmüller, *Accordéon*  
Mag. Peter Schedlberger, *Clarinette*

Elèves concernés (total 45) :  
Accordéon : 9, Chant : 13, Clarinette : 4, Piano : 10,  
Flûte traversière : 9



Le château de Weinberg à Kefermarkt/Autriche, centre de formation commun aux Ecoles de musique de Haute Autriche, lieu du séminaire de février 2005

### Amboise – France

L'École de Musique Paul Gaudet (Amboise et sa Région) se trouve dans la ville d'Amboise sur les bords de Loire, où Léonard de Vinci a passé les dernières années de sa vie. L'École, de statut associatif privé, est soutenue financièrement et techniquement par les collectivités territoriales locales : Communauté de communes du Val d'Amboise, Conseil Général d'Indre et Loire, ville d'Amboise.

Il y a environ 300 élèves pour 24 professeurs dans toutes les disciplines instrumentales

Ecole de Musique Paul Gaudet  
Président : Jacques Nachbaur  
Directeur : Pascal Caraty  
48, Rue Rabelais, 37400 Amboise, France  
ecoledemusique.amboise@wanadoo.fr

Enseignants participants au projet :  
Catherine Natalini, *piano*  
Josiane Spinosi, *guitare*  
Philippe Pelletier, *contrebasse*

Élèves concernés (total 21) :  
Guitare : 7, Piano : 12, Violoncelle : 2



Portrait : Jacques Nachbaur, président de l'école de musique d'Amboise, France.

Participants au concert d'avril 2005 devant le château d'Amboise. Debout au centre, Pascal Caraty Directeur à Amboise



*Le fait d'apprendre à connaître la culture des autres partenaires n'était pas sans importance dans le projet. Ici, les participants de la réunion supplémentaire à l'occasion de la célébration des 800 ans de la ville de Dresde en juillet 2006 dans le Zwinger de Dresde.*

## Eppan – Süd-Tyrol/Italie

L'école de musique **Überetsch** fait partie de l'institut pour l'éducation musicale en allemand et langues latines du Sud-Tyrol. Dans l'établissement principal « Leonhard von Call » à Eppan ainsi que dans l'annexe de Kaltern, plus de 900 élèves sont formés par 40 professeurs dans tous les genres instrumentaux, avec également la possibilité d'un enseignement spécialisé pour élèves doués et talentueux. Une des priorités de l'école de musique se trouve dans l'enseignement musical précoce, « jardin de musique », « musique et mouvement », à l'âge préscolaire. La spécialité « chanter » est obligatoire jusqu'à la fin de l'école primaire élémentaire en tant que spécialité supplémentaire. Traditionnellement, les joueurs de cuivres, qui figurent dans de nombreux ensembles de musique à instruments à vent, sont assez fortement représentés.

Ecole de musique Überetsch  
Directrice Mag. Linde Dietz-Lippisch  
Albertus-Magnus-Platz 1, 39057 Eppan (BZ), Italie  
ime.mseppan@ime.schule.suedtirol.it

Enseignants participants au projet :  
Helga Bohnstedt, *guitare*  
Karl Huber, *Accordéon*  
Hans Tutzer, *Saxophone*  
Ludwig Wilhalm, *Trompette*

Élèves concernés (total 32) :  
Accordéon 8, Guitare 5, Saxophone 4, Trompette 15

## Bannewitz – Allemagne

*L'école de musique « Leonhard von Call » à Eppan/Italie*

Dans l'école de musique, de danse et d'art de Bannewitz près de Dresde, plus de 600 élèves sont formés par 48 enseignants dans toutes les spécialités



du chant et de l'instrument, par un enseignement de danse, de théâtre et d'art. En particulier, un fort accent est mis sur des projets en commun comme par exemple des orchestres, des ensembles musicaux et des projets de théâtre musical.

Ecole de musique, de danse et d'art Bannewitz e.V.  
Président : Professeur Hartmut Zabel  
Directrice gérante : Irmela Werner  
August-Bebel-Str. 1, 01728 Bannewitz/Dresden  
Tel. 0351/4046200, Fax : 0351/4046202  
mu-ta-ku.bannewitz@web.de  
www.musik-tanz-kunstschule.de

Enseignants participants au projet :  
Evelin Hiersemann, *guitare, mandoline*  
Anne Knoblich, *contrebasse*  
Torsten Liebert, *Violon*  
Jutta Max, *flûte à bec et flûte traversière*  
Irmela Werner, *guitare, piano*

Élèves concernés (total 39) :  
Instruments à vent 8, Percussions 1, Instruments à cordes 21, Instruments à claviers 9



## 3. Les adultes dans l'école de musique

### INTRODUCTION

Linde Dietz-Lippisch

#### Rêve de jeunesse – devenu réalité sur le tard

« Ça y est, je tente le coup ! » Les études sont terminées, les enfants ont grandi. Oui, pour quelques-uns même, la vie active fait déjà partie du passé. « Allez, je réalise mon rêve : apprendre à jouer d'un instrument ! ». Il y a beaucoup de parents, et ce ne sont pas toujours les mères – qui veulent faire de la musique en même temps que leurs enfants, prendre à nouveau des cours, s'exercer pendant les moments de loisir ou tard le soir. Des projets entre enfants et parents, tels qu'ils sont pratiqués avec succès dans quelques écoles de musique, jouissent d'une grande popularité et conduisent souvent à des succès surprenants.

#### Erreurs et confusion d'une « carrière » ratée dans la jeunesse

Les adultes qui se pressent aujourd'hui à l'école de musique apportent souvent une expérience musicale déjà « significative ». Pour beaucoup d'entre eux, l'instruction précoce est chargée de souvenirs négatifs. L'arrêt prématuré d'une formation musicale peut être justifié par des arguments innombrables.

Pourquoi une personne souhaite-t-elle juste maintenant (re)partir vers une formation musicale? D'où vient la nostalgie de l'expression de soi-même à travers des moyens musicaux?

### QUE SIGNIFIE POUR MOI LA MUSIQUE?

(extraits à partir des questionnaires)

#### St. Georgen/Gusen

La musique

- ◆ Est pour moi un travail de l'âme.  
Le chant est pour moi un travail sur soi-même, sur le rayonnement personnel.  
(Comptable, âge : 41-50 ans)
- ◆ Est pour moi synonyme de message – message aux enfants – joie – formation de l'ouïe – encouragement des talents ; elle fait partie de ma vie – une vie sans chant serait inconcevable pour moi, ma profession et mon travail pédagogique également auraient une grande lacune.  
(Educatrice de Jardin d'Enfant, âge : 31-40 ans)
- ◆ Est une façon de concevoir la vie, sans elle tout le cours de la vie serait sombre et trouble.  
(Professeure au Lycée, âge : 31-40 ans)

- ◆ Fait partie intégrante du contenu de la vie. Dans chaque phase de la vie, il y a un enrichissement qui est en rapport avec la musique. En particulier, faire de la musique en groupe, par exemple dans un groupe de chant ou dans un ensemble ou en jouant du piano à quatre mains, procure vraiment beaucoup de joie et de bonheur.  
(Professeure à l'école de musique, âge: 41-50 ans)
- ◆ Signifie dans ma vie, la possibilité de :
  - vivre une incomparable expérience de groupe
  - ressentir quelquefois aussi une solitude particulière
  - participer, de temps à autre, à une expérience parfaite
  - d'éprouver mes limites et aussi mes possibilités
  - ressentir des émotions
  - pouvoir se libérer des contraintes du quotidien  
(Fonctionnaire, âge : 31-40 ans)
- ◆ Signifie pour moi
  - exprimer les ambiances les plus différentes de la vie quotidienne
  - se plonger dans un autre monde pendant quelques temps
  - communauté et camaraderie avec d'autres musiciens
  - défi de progresser soi-même sur le plan musical et d'atteindre des objectifs que je me suis donné  
(Employé, âge : 31-40 ans)
- ◆ est pour moi une bonne possibilité de gérer mes sentiments, de les exprimer et de les vivre ; dans le jeu, dans le chant, dans la danse.  
(Mère au foyer, âge : 41-50 ans)
- ◆ faire soi-même de la musique veut dire se confronter à sa propre ambition, à son défi et à des expériences positives, mais aussi parfois à une stagnation et à de la frustration.



Mag. Linde Dietz-Lippisch  
(Directrice de l'école de musique à Eppan/Italie)

*Les morceaux de musique joués en communs étaient, en raison des courtes répétitions, un défi et, en même temps, les temps forts des concerts. Le groupe de guitare commun lors du dernier concert au château de Nöthnitz/Bannewitz en mai 2007.*



- ◆ C'est aussi quelquefois l'abandon du quotidien et parfois s'ouvre un monde complètement nouveau, où les problèmes du quotidien sont relativisés d'une manière merveilleuse.  
(Employée de banque, âge : 31 – 40 ans)

### Bannewitz

La musique

- ◆ Signifie pour moi aussi bien la joie que l'effort. Il est bon d'exiger de moi que j'apprenne à jouer de la flûte et de travailler à la réalisation de ce désir.  
Je ressens comme indice d'une haute qualité de vie le fait d'organiser moi-même activement une partie de ma vie telle que la pratique musicale à l'aide d'une bonne enseignante.  
(Diplômée en pédagogie sociale, âge : 41 – 50 ans)
- ◆ Représente pour moi un enrichissement énorme de mon quotidien, une détente et un contre-poids aux exigences d'une famille de six membres avec un bébé et un mari qui, pour des raisons liées à son travail, doit chaque semaine passer du temps dans différentes usines. Pour moi, le cours de musique est, au quotidien, une espèce d'île où je peux me régénérer et avancer dans le travail chez moi et à l'école de musique, de sorte que je ne sois plus obligée de « jouer » des morceaux, mais plutôt de « faire de la musique », afin de pouvoir m'exprimer. Puisque avec le temps je suis de nouveau arrivée aussi loin, je me réjouis d'étudier des œuvres expressives, de pouvoir faire de la musique et de la ressentir avec des enfants.  
(Mère au foyer, âge : 31 – 40 ans)
- ◆ Me donne surtout la possibilité de décrocher et de me détendre. Me libérer du stress du quotidien, m'immerger dans mon « propre petit monde ». Elle me permet d'exprimer à ma manière des expériences et des moments de vie, mais surtout des sentiments, ce qui serait probablement difficile avec des mots.  
A travers les nombreuses entrées en scène, j'ai appris comment mieux me concentrer et avoir l'air sûr de moi/en confiance face à beaucoup de gens, même si à l'intérieur de moi-même je ne suis pas du tout si sûr de moi. De même, j'ai appris par le cours, que la pratique continue, même quand il s'agit de détails et de banalités, est une condition nécessaire du succès.  
(Étudiant, âge : 21 – 30 ans)
- ◆ Est ma vie  
Dans la pratique indépendante de la musique, surtout en relation avec le chant, un sentiment s'exprime très bien et crée une ambiance. Jouer peut même représenter un genre d'équilibre au quotidien ou d'exutoire à une colère ou à de la tristesse.  
Je dirais que la musique est un des éléments les

plus importants de la vie, en tout cas de la mienne.  
(Étudiante, âge : 15 – 20 ans)

### Amboise

La musique

- ◆ Permet de s'exprimer, de faire passer ses sentiments au travers des instruments pratiqués. Elle demande un gros travail personnel, d'écoute, de mémorisation. Elle permet le bonheur personnel lors des exécutions musicales. C'est une façon de créer, d'exercer sa créativité.
- ◆ Favorise également la rencontre avec d'autres personnes et les échanges avec elles. Elle est un lien social important et un moyen de communication privilégié car on peut se comprendre sans la parole.
- ◆ Est une composante de la culture mais nous permet, par sa pratique, de rencontrer les autres cultures.
- ◆ (Écoutée) est un grand plaisir et apporte beaucoup d'émotion. Elle permet de danser, de rire, de pleurer, de donner le meilleur de soi-même.
- ◆ La musique apaise et redonne courage et foi dans la vie et dans les autres. Elle embellit la vie.
- ◆ Jouer d'un instrument est aussi une école d'humilité et de persévérance, où l'on comprend que l'on ne progresse qu'en travaillant.
- ◆ La pratique musicale est source d'équilibre tant sur le plan physique que psychique.

### Eppan

La musique

- ◆ La musique est pour moi une source d'amélioration, lorsque je vais mal. Elle me calme et me rend heureux. La musique est quelque chose d'indescriptible, quelque chose de particulier dont l'homme a besoin. Pour moi, on ne peut s'empêcher d'y penser ! C'est une des plus belles choses au monde.
- ◆ La musique relie, rend libre et joyeux. Elle atteint beaucoup d'âmes et déconnecte du quotidien. Beaucoup d'amitiés entre jeunes et seniors sont nées grâce à la musique.

## MODIFICATION DÉMOGRAPHIQUE ET STYLE DE VIE

Christian Fürst

### Modification démographique : Conséquences des modifications démographiques

L'Europe est confrontée à de grands changements démographiques. Le nombre des personnes âgées continuera à augmenter, celui des jeunes sera en recul. Cela a des conséquences pour presque tous les secteurs de vie, entre autres pour le secteur de l'éducation. Il importe de prendre conscience des problèmes futurs, et d'autre part, d'élaborer dès aujourd'hui des concepts afin de ne pas être dépassés par les conséquences du développement démographique. Il ne faut pas se méprendre en assimilant la démographie à un « thème de la vieillesse » : il s'agit aussi de l'avenir des jeunes gens et des familles.

### L'évolution du nombre d'habitants d'ici 2040 : étude du cas de la Haute-Autriche

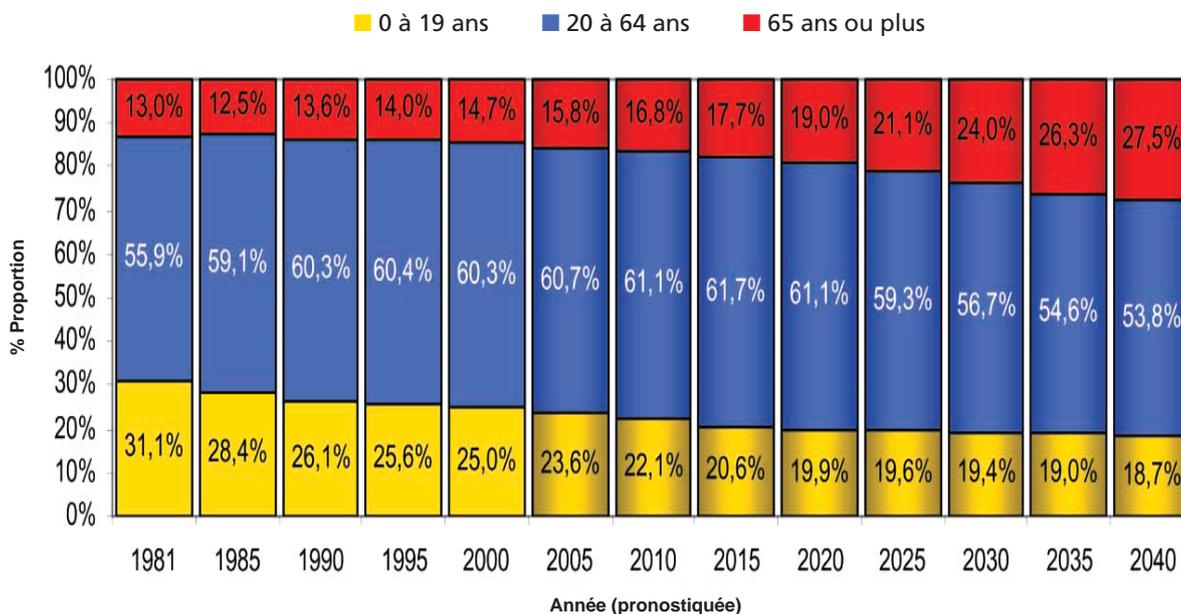
La population de cette région autrichienne continuera d'augmenter au cours des prochaines décennies. L'augmentation du nombre d'habitants jusqu'à 2024 sera le fait de taux de natalité et de migration positifs. Au-delà, l'augmentation de la population sera exclusivement le fait d'un taux de migration positif. Ensuite, à partir de 2040, la population de Haute-Autriche commencera à décliner. Les déficits de naissances seront alors si élevés qu'ils ne pourront plus être compensés par les taux positifs de migration.

### Modification de la pyramide des âges en Autriche

La tendance à l'augmentation de la population des gens âgés observée par le passé au détriment de la population jeune, avec l'augmentation simultanée de l'espérance de vie, se poursuivra donc dans l'avenir. Jusqu'au début des années quatre-vingt au 20ème siècle, il y avait sur 100 habitants de la Haute-Autriche, 31 enfants et jeunes de moins de 20 ans, 56 en âge de travailler, et 13 à l'âge de la retraite (l'âge de la retraite s'élève aujourd'hui à 65 ans). Au cours des 35 prochaines années la pondération entre les jeunes gens et les aînés changera. C'est ainsi que nous aurons à l'avenir 1/3 de seniors et 1/5 de jeunes gens, alors que jadis, les seniors formaient un septième du total et les jeunes en formaient un tiers. A long terme, le nombre de jeunes élèves potentiels diminuera environ d'un quart (- 20 600 enfants).

En conclusion, les tendances qui se dessinent en Autriche sont également vraies pour le reste de l'Europe occidentale, avec bien entendu des variations plus ou moins accentuées : par exemple la relativement forte natalité en France freinera l'évolution vers le vieillissement mais ne l'empêchera pas. On peut dire que, dans la société du savoir du 21ème siècle, et particulièrement dans une société vieillissante, l'apprentissage qui nous accompagne toute la vie durant deviendra essentiel pour tous. L'apprentissage permanent doit devenir un principe évident pour tous les groupes d'actifs, les groupes d'âge et les professionnels.

## Modification de la pyramide des âges en Haute-Autriche 1981 à 2040



Source : Oberösterreich altert : Trends – Ursachen – Konsequenzen (La Haute-Autriche vieillit : tendances – causes – conséquences) : Statistik Land Oberösterreich 1/2006)

## Changement de style de vie

L'évolution de la pyramide des âges de la population d'Europe occidentale mais aussi certaines tendances économiques et sociales entraînent que la part des élèves adultes dans les écoles de musique va augmenter à long terme (voir aussi 4. Situation quotidienne et besoins des adultes).

Le dynamisme des adultes (y compris celui des plus âgés) et les besoins accrus en dehors de la vie active conduisent à une organisation des loisirs de plus en plus active et consciente. Les causes sont entre autres : une réduction des horaires de travail, une prospérité plus élevée, un meilleur accès aux médias (Internet) et à la formation, la création de nouvelles possibilités par les écoles de musique, les concerts, la publicité et une offre de manifestations culturelles en général plus grande. Les adultes veulent faire quelque chose pour eux-mêmes et cherchent un loisir relatif à l'art ou à la culture à titre de compensation d'un travail souvent stressant. L'intérêt pour la formation apparaît dans l'offre quasi-incommensurable des universités populaires, des associations culturelles etc ; un diplôme universitaire à l'âge de la retraite n'est même plus une rareté.

Souvent, ceci n'est pas une question d'argent et de mobilité. A partir des descriptions « Que signifie pour moi la musique ? » (voir précédemment) il n'est pas difficile de reconnaître que faire de la musique doit être considéré comme une aide à la vie et que des contacts sociaux avec des personnes partageant les mêmes idées sont motivants. Également, la tranche de vie post-vie active et post-familiale s'est beaucoup modifiée ce siècle en raison d'influences historiques, culturelles, techniques et politiques. De plus en plus de personnes deviennent de plus en plus âgées. En particulier, le nombre des adultes plus âgés avec une constitution physique encore bonne et un mode de vie actif augmente constamment. Beaucoup de personnes sortant de la vie active entre 55 et 65 ans ne se sentent par conséquent pas encore vieux. Par la sortie de la vie active et la réduction de devoirs familiaux causée par le départ des enfants du foyer parental, la situation change. Des réorientations sont nécessaires.

L'aspiration à l'autoréalisation et à la créativité, à l'ouverture d'esprit, à la nouveauté et le désir de s'élever personnellement et de se perfectionner caractérisent donc la conception de la vie d'un nombre croissant de personnes de tous âges. Les plus âgés de ceux-là font partie du groupe qui, plus souvent que la moyenne, profite des offres de formation par les universités populaires ou par des études formelles.

Les études sur la population adulte/âgée partaient souvent du principe que dans la phase de vie post-vie active ou post-familiale, les anciennes habitudes quotidiennes et l'ancien comportement relatif aux loisirs sont maintenus et que des adultes plus âgés n'osent pas essayer ou découvrir de nouvelles activités. Maintenant, il y a suffisamment de preuves que des adultes plus âgés et à la retraite ne sont pas seulement attachés au style de vie en cours jusqu'alors mais développent bien des centres d'intérêt nouveaux ainsi que des expériences et des activités nouvelles. Une part considérable des adultes plus âgés n'a pas moins soif de connaissance que beaucoup de jeunes élèves et étudiants (cf. Saup en 1991).

L'affirmation d'une perte d'intelligence générale avec l'âge est également une idée stéréotypée et non prouvée. Beaucoup de capacités mentales comme la pensée logique, la capacité d'abstraction, les capacités linguistiques ou la perception générale des faits changent moins au cours de la vie en fonction de l'âge qu'en fonction de l'état de santé, du statut socio-économique, du niveau de formation ainsi que des conditions ambiantes stimulantes. Des études sur l'âge et sur l'efficacité intellectuelle à l'âge adulte montrent que seulement à partir de 80 ans par exemple, se produit une réduction de l'intelligence liée à certaines zones de performance intellectuelle. Le dicton « ce qui n'est pas appris tout petit ne le sera jamais » est non fondé. Des adultes plus âgés n'apprennent généralement pas plus mal, mais seulement différemment des plus jeunes.

Source : *La Haute-Autriche vieillit : Tendances – causes – conséquences (statistique de la région de Haute-Autriche 1/2006)* Saup 1991  
<http://www.uni-ulm.de/LiLL/5.0/publikationen/sfs/teil1.htm>

## 4. Analyse de la situation

Ted Pawloff

### SITUATION QUOTIDIENNE ET BESOINS DES ADULTES

#### SITUATION QUOTIDIENNE DES ADULTES

Notre quotidien n'est – sauf exceptions – rien moins que notre vie elle-même. Notre façon de le vivre et de le ressentir détermine finalement à quel niveau se situent la joie et l'accomplissement avec lesquels nous vivons effectivement notre vie.

Pourtant, la vie moderne soumet notre quotidien à bon nombre de pressions: par exemple, chaque secteur de la vie, le travail en particulier, est touché par la mécanisation accélérée et l'automatisation, le stress, le durcissement des conditions économiques et la commercialisation. L'automatisation correspond non seulement à l'utilisation de moyens techniques, mais aussi à la normalisation, la standardisation et la bureaucratisation. A ces pressions peuvent s'ajouter selon l'individu celles de la vie familiale, de l'environnement physique et social. De surcroît, des secteurs de vie dont l'importance tient dans leur valeur intrinsèque (p. ex. l'enfance, l'âge, la culture, la santé, le développement personnel) sont mercantilisés de plus en plus comme source de profits. Il y a danger qu'ils en perdent leur sens réel. Un tel appauvrissement a des conséquences sérieuses à tous égards.

#### BESOINS RÉULTANTS

Ces tendances provoquent une pression qui n'est pas seulement ressentie durant les heures de travail (surcharge, dépendance au travail, etc.). Elles produisent aussi un besoin d'« équilibre » correspondant, besoin d'équilibre que les loisirs peuvent en partie satisfaire. Mais le choix de nos loisirs peut avoir un effet important aussi bien positif que négatif: par exemple trop de télévision ou trop de jeux électroniques sont nuisibles pour la santé et la psyché. Par contre, les loisirs qui stimulent l'esprit et le corps, et la musique est de ceux là, sont des moyens puissants pour mieux équilibrer le quotidien.

#### Autonomie, créativité, possibilités d'expression et d'expérience personnelles

Les objectifs d'un environnement de travail mécanisé et automatisé peuvent réduire les opportunités d'autonomie, de créativité, d'expérience et d'expression personnelles. Même pour les postes de direction, pour lesquels la responsabilité personnelle et la créativité sont exigées, il existe des frontières claires qui peuvent avoir un effet limitatif.

Dans la musique en revanche, il n'y a de frontière de principe pour aucun de ces aspects: que ce soit



Ted Pawloff  
(école de Musique  
St. Georgen/Gusen)



Ensemble choral d'adultes de St. Georgen lors du premier concert d'évaluation en Autriche.

dans l'interprétation (et déjà dans le choix) d'un morceau ou dans l'improvisation libre, le musicien a la plus grande autonomie possible, laquelle exige de la créativité autant qu'elle l'encourage. La possibilité de s'exprimer soi-même est précisément le fondement essentiel dans le processus de création musicale, fondement qui donne vie à la pièce. Cela constitue encore un processus constant d'expérience et d'épanouissement personnels.

### **Liberté d'être soumis à une pression sur le rendement exercée de l'extérieur ou interne**

La réalisation de performances peut être une source profonde de satisfaction – que ce soit dans le travail ou ailleurs. Mais dans les conditions économiques actuelles, cela s'accompagne souvent d'une augmentation du stress négatif. Celui-ci naît là où les exigences du travail dépassent à long terme la capacité de les remplir : peur de ne pas atteindre les objectifs fixés et souvent dégradation concomitante des conditions de travail (toujours faire plus avec les mêmes moyens).

En revanche, la musique comme activité librement choisie est, en principe, relativement exempte de pression sur le rendement ou la performance exercée de l'extérieur. En même temps, elle offre une occasion idéale de travailler une éventuelle habitude personnelle de se mettre sous pression excessive soi-même.

### **Vivre des valeurs pour elles-mêmes**

La principale raison de faire de la musique évoquée par un adulte est naturellement la joie et la satisfaction qu'elle procure. Celles-ci découlent de la convergence d'un grand nombre de valeurs dont l'importance relative est naturellement différente selon les personnes. L'essentiel est l'affirmation concrète, la réalisation et l'approfondissement de ces valeurs par la pratique de la musique, d'après la maxime – « il n'y a rien de bien, à moins qu'on le fasse » (Erich Kaestner).

### **Contacts socio-musicaux**

Une des autres conséquences de la vie moderne est la solitude. Il est clair que des activités de groupe comme la pratique de la musique s'opposent à cette tendance et conduisent à une amélioration des compétences sociales (Prof. Bastian 2000)<sup>1</sup>.

Tous les aspects positifs de la pratique musicale mentionnés sont pour ainsi dire des conséquences « naturelles », c.-à-d. qu'ils découlent de l'activité elle-même. Mais il est évident, particulièrement pour un débutant, que le fait de vivre ces aspects positifs dépend considérablement du talent de transmission de l'enseignant, et peut même se solder par un échec si le style d'enseignement n'est pas approprié.

## **RESSOURCES PARTICULIÈRES ET PROBLÈMES DES ADULTES**

### **INTRODUCTION**

Même si l'objectif général d'apprentissage de la musique est le même pour les enfants et les adultes, il y a malgré tout des différences importantes. Globalement, on peut dire que l'adulte a une individualité plus développée, avec des facultés intellectuelles et émotionnelles beaucoup plus mûres que celles d'un enfant. De là découlent un nombre de possibilités, voire aussi de besoins ou d'avantages à considérer. Par contre, l'âge adulte n'est pas qu'avantages : il signifie aussi la diminution ou la perte de l'innocence, de la confiance naturelle en soi et dans le monde, et d'une certaine souplesse physique, mentale et émotionnelle.

### **Une décision consciente et délibérée**

L'adulte n'entre pas dans le domaine de la musique comme l'enfant. Ce dernier, dans la plupart des cas, obéit aux parents ou poursuit une vocation innée que ses parents encouragent. L'adulte vient indépendamment, avec ses propres intentions, souhaits, espérances, attentes, peurs etc., en fonction justement de sa personnalité plus développée. Il faut donc par un dialogue plus approfondi, reconnaître l'autonomie qui l'a mené à ce nouveau départ et prendre en compte d'emblée ses aspirations particulières. Les citations d'élèves adultes sur ce que signifie la musique pour eux et l'analyse faite de leur situation quotidienne et des besoins qui en découlent pourront guider le professeur dans cette rencontre.

### **AVANTAGES**

#### **Motivation personnelle :**

Ceci découle directement de ce qui a été dit plus haut, et c'est un avantage considérable. En général, le soin apporté aux tâches et à l'apprentissage croît avec l'âge. Cette tendance sera d'autant plus renforcée que le choix de la musique est intime et personnel. Cette motivation doit bien sûr être encouragée. L'enrichissement par la musique sera d'autant plus intense dans la mesure où l'enseignant tiendra compte justement des besoins, ressources et problèmes particuliers de l'adulte.

#### **Capacité de la planification à long terme**

L'adulte ne se fait pas en général d'illusions sur le fait qu'en (re)commençant la musique, il a un long chemin devant lui. Il importe donc d'engager cette capacité en montrant et discutant avec l'élève le chemin à parcourir avec ses beautés, sa joie, sa variété mais aussi ses défis, de ne pas escamoter les

<sup>1</sup> Bastian, H. G. Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen ; Mainz 2000. Comme beaucoup d'études, celle-ci a pour sujets des enfants, mais il est probable que les adultes réagissent à la musique de la même manière.

difficultés tout en indiquant la voie par laquelle il saura les surmonter.

### Capacité, voire besoin de reconnaître et intégrer les aspects multiples d'une chose.

L'adulte a plus de capacités que l'enfant pour voir et comprendre les relations entre les diverses phases et techniques de l'apprentissage. Il ne faut pas sous-estimer l'importance de cette capacité, car elle est riche d'implications pour l'enseignement. En premier lieu, l'enseignant est appelé à rendre évidents les liens entre les multiples aspects de l'apprentissage de la musique.

En second lieu, l'élève adulte a besoin de comprendre pourquoi telle ou telle chose lui est demandée afin de pouvoir s'engager. Une fois la raison clarifiée, il peut s'investir en fonction de sa capacité de planification à long terme. Dans la majorité des cas, les raisons relèvent elles-mêmes des liens entre différents aspects de la musique (voir le Chapitre 5, Pilier 2 : Enrichissement mutuel de la théorie, de la pratique (technique) et de l'histoire de la musique)

### Capacité de réflexion sur soi

En général, l'adulte n'est plus naïf en ce qui concerne ses capacités et ses possibilités. Cette capacité peut être exploitée à toutes les étapes du parcours. Par exemple, dans les moments difficiles où il ne semble pas faire de progrès, pouvoir expliquer que l'apprentissage ne se fait pas en courbe simple, mais qu'il y a des plateaux naturels où une consolidation s'effectue au niveau du système nerveux central saura rassurer l'adulte beaucoup plus que l'enfant en proie à la frustration ou à l'ennui.

### Capacité d'indépendance

Le fait d'être mûr implique une autonomie réelle. Cette autonomie doit pouvoir entrer en jeu : il convient de lui préparer les espaces qui aideront à progresser (p.ex. travail technique), mais également qui alimenteront la joie de la découverte (p.ex. interprétations, contexte historique) et la satisfaction de comprendre de nouvelles significations (p.ex. structure, harmonie). L'enseignant est le guide, mais il n'en découle pas qu'il soit censé fournir toutes les réponses.

## DÉSAVANTAGES

### Tendance à intellectualiser

Celle-ci est une façon d'aborder son expérience seulement de façon intellectuelle (« dans la tête »). Ceci revient à éviter de la ressentir profondément.



Elle bloque la réception de ce que transmet l'enseignant et rend impossible le jeu vivant et musical. Même si l'expression de soi, la recherche d'émotions et le développement personnel sont les principales raisons pour le choix de la musique, ces expériences ne sont pas toujours favorisées par nos conventions et notre mode de vie (voir Situation quotidienne et besoins des adultes). Ainsi, l'habitude d'intellectualiser peut être difficile à perdre, d'autant plus qu'elle est une défense contre ce que les émotions profondes peuvent avoir de troublant. Une relation de confiance avec l'enseignant est une condition pour que l'élève puisse prendre le risque de s'y engager et de montrer ses émotions dans son interprétation.

Il faut donc donner les moyens de ressentir à nouveau ce que la tendance à intellectualiser a fait perdre de vue. Il importe d'ouvrir la possibilité de nouvelles expériences sans manquer de donner à l'intellect de quoi le satisfaire. Ces nouvelles expériences doivent mettre l'accent sur le plan corporel et/ou affectif. Le travail du rythme engageant le corps et établissant un sens sûr de la pulsation ramène littéralement les pieds sur terre tout en demandant un travail de compréhension. La musique elle-même est un remède souverain dans le travail intensif de l'expression sur tous les plans (sonorité, phrasé, articulation, dynamique), remède qui lui aussi est axé à parts égales sur les sens, le physique ainsi que l'émotion, mais demandant une capacité intellectuelle éveillée et active.

### Tendance à avoir des tensions et blocages.

Les tensions et blocages physiques ou psychologiques sont souvent le résultat d'une longue histoire personnelle. Bien sûr, l'enseignant n'est pas thérapeute, mais son rôle dépasse néanmoins souvent

*Discussion parfois animée au sein du Comité de pilotage. Jacques Nachbaur et Pascal Caraty d'Amboise, août 2004 à Bannwitz/Allemagne.*

celui de simple « expert musical ». Le travail corporel, le travail du souffle, le chant sont autant de voies par lesquelles ces problèmes peuvent être abordés. Il importe de pouvoir répondre aux besoins de l'élève, mais aussi, le cas échéant, de savoir lui proposer d'autres possibilités, comme par exemple Technique Alexander, Feldenkrais, Respiro, Sophrologie, Gerda Alexander, Tai Chi, Qi Gong, Yoga.

### **Manque de confiance en soi.**

Qui n'a pas eu l'expérience de la musique comme consolation? Pour ces personnes, les progrès qui se font au fil du temps peuvent représenter une expérience étonnante, mettant en question les habitudes de doute de soi. Le travail intensif des aspects déjà mentionnés (rythme, expression) constitue une affirmation du moi. Pour aborder ce travail, la mise en confiance est, naturellement, primordiale. Celle-ci sera facilitée par la rencontre de l'élève adulte à son niveau. Mais au fur et à mesure que l'élève assimile ces aspects, il change. Là encore il faudra faire prendre conscience à l'élève adulte du chemin parcouru en s'appuyant sur sa capacité de réflexion sur lui-même et adapter les techniques d'apprentissage en fonction de l'évolution observée. De même, les disciplines mentionnées plus haut – le travail corporel, du souffle, l'utilisation de la voix – peuvent donner une base où une nouvelle expérience de soi se fait jour.

### **Hautes demandes de performance, haut niveau d'attente de soi, angoisse relative aux jugements.**

Ce problème est très répandu, et touche les enseignants autant que les élèves. On peut dire que nous vivons une « culture de l'erreur ». Les problèmes déjà mentionnés peuvent y être liés. Mais le fait de se retrouver débutant quand, dans le reste de la vie, on connaît peut-être le succès professionnel ou que l'on est plus ou moins établi, peut être déconcertant.

Un deuxième facteur qui favorise ce problème est le fait que, grâce à la diffusion de la culture, chacun connaisse les meilleures interprétations. La différence entre le niveau de l'élève et celui atteint par les professionnels peut être profondément décourageante.

Une tâche de première importance pour l'enseignant consiste donc dans la transmission de méthodes, d'expériences et de comportements qui visent à réduire ce problème. Par exemple rappeler que l'objectif n'est pas la recherche de la perfection mais est d'abord et avant tout le plaisir personnel et le plaisir partagé avec d'autres (musiciens).

### **Possibilités de développement plus restreintes.**

L'adulte qui commence la pratique d'un instrument ne pourra que dans les plus rares des cas atteindre un niveau professionnel. De plus, avec l'âge, l'apprentissage peut devenir plus lent. Il y a donc des limites physiques. Sur le plan physique, l'adulte ne vise pas, de toutes façons, la carrière de virtuose : ses intentions et ses souhaits (qui, d'ailleurs, sont susceptibles de changer au fil de ses progrès) tracent le cadre dans lequel l'apprentissage se fera. Dans la limite de ce cadre, la satisfaction et la joie qu'il pourra obtenir ne connaissent pas, elles, de limites.

## 5. Notre réponse : le projet « European Music Schools Unison »\*

### **PILIER 1 : L'ÉLÈVE COMME PARTENAIRE**

*Irmela Werner*

Il est plus important pour des adultes que pour des enfants de baser la communication ainsi que les choix de la littérature et de la méthode sur des échanges de vues réguliers.

#### **Dialogue préliminaire :**

Pour les adultes qui se décident à apprendre à jouer d'un instrument de musique ou qui recommencent à en jouer, cet acte est le fruit d'une mûre réflexion. Les expériences ont montré qu'il est très important d'avoir un dialogue préliminaire et d'étudier la biographie musicale de l'adulte. Quelles expériences a-t-il eu avec la musique, et surtout avec l'enseignement de la musique et les professeurs de musique? Quel rôle ont joué les parents qui ont soutenu ou refoulé des désirs musicaux ou qui, par des attentes trop élevées et excessives, ont laissé des talents s'étioler ou se dénaturer? Quels motivations, désirs, attentes, objectifs et, éventuellement, craintes, l'élève a-t-il? Quels styles de musique préfère-t-il?

Souvent, des adultes ont des attentes tout à fait concrètes en ce qui concerne les contenus de l'enseignement, les directions musicales, etc. Il y a de nombreuses raisons pour cela (voir Style de vie) et les méthodes d'enseignement pour adultes qui sont décrites plus précisément dans les chapitres ultérieurs doivent aussi être diversifiées.

L'enseignant devrait aussi conseiller à propos des directions musicales, des possibilités, de la variété de l'offre et du choix de l'instrument. Il est aussi important de faire prendre conscience à l'adulte de son rôle actif et de sa propre responsabilité. Un plan de travail provisoire et souple avec des mises à jour et des réexamens périodiques devrait être mis au point en commun.

De grandes différences d'approche existent entre personnes qui se remettent à un instrument et débutants : pour quelqu'un qui s'y remet c'est souvent plus facile, parce qu'il peut faire le lien avec ce qui a déjà été appris. Pour les adultes qui partent complètement de zéro, et surtout pour des débutants plus âgés, c'est souvent beaucoup plus difficile. Beaucoup de choses doivent alors être clarifiées au début : cela commence par la prise de conscience de la pratique régulière et des progrès a priori relativement lents sur l'instrument, car les

adultes ont souvent des attentes excessives en ce qui concerne les objectifs à atteindre.

Il s'agit de faire comprendre que l'apprentissage de l'instrument, surtout les capacités techniques, sont limités par des difficultés motrices, des tensions et des blocages acquis au cours des années. De cette manière, des déceptions ultérieures sont évitées.

Les adultes pratiquent d'avantage l'autocritique et veulent progresser rapidement. Souvent, il faut beaucoup les encourager et évaluer positivement ce qui a été atteint. Par leurs expériences des concerts et des auditions, ils ont des exigences plus élevées que les enfants pour ce qui est du résultat musical. Ici, faire de la musique avec l'enseignant aide à transmettre le plaisir de jouer, et à diminuer le stress et les peurs. L'enseignant doit se mettre à la disposition de l'élève en tant que partenaire en ce qui concerne le jeu et s'ajuster à son niveau de performance.

Les concerts et les séances de travail musical seulement pour adultes aident particulièrement à surmonter le trac. On peut profiter de ces occasions pour faire de la musique dans un environnement décontracté et pour échanger sur les succès aussi bien que sur les problèmes.

#### **Organisation**

Souvent le travail et la famille ne permettent pas à l'élève adulte d'avoir des horaires d'enseignement bien réglés. L'enseignant doit prendre ceci en considération et lui proposer des horaires de cours flexibles, afin de tenir compte des réalités de sa vie.

### **PILIER 2 : L'ENRICHISSEMENT MUTUEL DE LA THÉORIE, DE LA PRATIQUE ET DE L'HISTOIRE DE LA MUSIQUE**

*Ted Pawloff*

#### **L'expression personnelle est centrale**

L'hypothèse centrale du projet qui ressort des analyses de la situation quotidienne et des besoins des élèves adultes, et qui est clairement confirmée par les déclarations des élèves (voir chapitre 3), est l'importance particulière de l'expression et de l'expérience personnelles à travers la musique pour élèves adultes. Il en résulte que pour les différents secteurs de l'enseignement il faut



Irmela Werner  
(Directrice gérante de l'école  
de musique, de danse et  
d'art de Bannewitz.)

\* Ecoles de musique  
européennes à  
l'unisson

1. organiser ou orienter autour de ce thème central,
2. transmettre dans ce sens
3. établir des liens explicites durant l'enseignement.

### La technique au service de l'expressivité

Si un aspect technique spécifique – par exemple le travail des différents coups d'archet – est introduit par l'intermédiaire d'exemples musicaux que l'enseignant démontre de manière particulièrement expressive avec un accent mis sur le contenu à transmettre, alors tout l'ensemble prend vie. Cela peut arriver aussi de façon ludique, de sorte que par exemple sans explications préalables, l'élève parvienne de lui-même à saisir l'essentiel par le biais du jeu et de l'imitation. Le point important est que l'enthousiasme soit éveillé pour vouloir maîtriser cet aspect technique, pour pouvoir soi-même obtenir justement ces effets au service de l'expression. Alors la technique sèche se transforme en possibilités d'expression et de musicalité.

### Relier et intégrer

Un deuxième aspect important que l'analyse des ressources et problèmes particuliers des élèves adultes a mis en relief (voir chapitre 4) est la capacité et même le besoin de l'adulte de penser en termes de relations entre les choses. Il est ainsi utile de créer consciemment et expressément et/ou de mettre l'accent sur les relations entre les différents secteurs (théorie, technique et histoire de la musique) de l'enseignement.

Par exemple, les différences stylistiques des époques musicales dont l'effet est sur le plan esthétique et émotionnel peuvent servir d'impulsion pour le travail des techniques correspondantes. L'intérêt s'accroît si des informations pertinentes sont ajoutées. Par exemple, certaines différences stylistiques des époques successives proviennent de circonstances techniques comme la construction et la tonalité des instruments.

### La variété des mondes musicaux

Cela conduit à un thème qui est lié au mode de pensée en réseau, à la plus grande culture générale de l'adulte, ainsi qu'à la demande centrale d'expérience personnelle : l'importance des différentes époques avec leur style et leurs techniques de représentation spécifiques. Elles représentent largement différents mondes d'expériences et de tonalités qui peuvent offrir un libre cours aux désirs d'expression et d'épanouissement personnels. Éprouver, comparer, essayer de comprendre et peut-être décrire les différences de ces mondes, afin de les mettre en lumière d'autant plus nettement dans le jeu, sont des possibilités de satisfaire

aux besoins de l'adulte. Puisque chacune de ces époques a un contexte historique, la capacité de l'adulte à faire des recherches indépendamment peut être utilisée ici de manière particulièrement favorable. Une compréhension de l'environnement dans lequel un morceau est né apporte une satisfaction à la curiosité intellectuelle.

### Les compositeurs en tant que personnalités – ami ou vis-à-vis.

Le thème du contexte historique se reflète et s'approfondit quand on considère différents compositeurs en tant que personnalités. Un rapport personnel est une autre possibilité d'enrichissement qui aura pour l'adulte une importance en général plus grande que chez l'enfant.

### Découverte de la structure musicale et des rapports musicaux

Ce qui représente parfois une faiblesse de l'adulte – la tendance à intellectualiser – peut être utilisée en relation avec la structure et les rapports musicaux pour retrouver ce dont il s'agit, la musique. En général, la satisfaction qui fait suite à la compréhension des liens est plus marquée chez l'adulte que chez l'enfant. Que sont et où sont les conclusions importantes d'une phrase, quelle en est la structure, comment se modifie le thème. Les réponses aux questions de ce genre sont susceptibles d'apporter satisfaction intellectuelle aussi bien que possibilités de transformation du jeu.

La théorie est une enveloppe terne, indispensable dans la complexité de ses contenus mais qui est constamment remplie par la pratique, la vie et l'expérience. Cette unité, liée avec la connaissance de l'histoire, crée une base sur laquelle les élèves adultes peuvent vivre leur créativité avec enthousiasme.

## PILIER 3 : MÉTHODES INNOVANTES LES SÉMINAIRES

*Linde Dietz-Lippisch et Ted Pawloff*

### Introduction et buts

Les deux premiers piliers ont été élaborés par l'ensemble des participants en soumettant la pratique de l'enseignement à une réflexion intensive sur la base de l'analyse précédente (voir chapitre 4 – « situation quotidienne et besoins des adultes » et « ressources et difficultés particulières des adultes »). Ainsi, les enseignants associés étaient en mesure d'établir des bases solides en ce qui concerne ces aspects du projet en s'appuyant sur leurs propres ressources et expériences. Approfondir ces bases et



Manuela Kloibmüller et Thorsten Liebert en plein effort d'improvisation.

améliorer par là même la qualité de l'enseignement était l'un des objectifs auquel le choix des stages devait répondre. Ainsi, était conçu l'exposé « Enseignement d'adultes – Exigences particulières pour les enseignants de musique d'aujourd'hui » du Dr Rainer Holzinger sur le développement du premier pilier « L'élève en tant que partenaire ». De la même manière étaient prévus les stages « Faire la musique et penser musicalement », avec le professeur Joanne Leekam, en grande partie, et pour partie « La musique par la voix » avec Gilles Petit, en tant que suggestion pour la réalisation du second pilier. « L'enrichissement mutuel de la théorie, de la pratique (technique) et de l'histoire de la musique ».

Les discussions et la réflexion ont souligné l'importance d'autres secteurs qu'il ne semblait possible de couvrir que par la formation et par de nouvelles expériences. Ce sont en particulier :

- La gestion du trac (« Entraînement mental pour Musiciens » avec le Dr Peter Gallenstein).
- Le travail du corps et du souffle et l'utilisation de la voix dans l'enseignement (« Respiration, voix, mouvement » avec le Professeur Ute Gerzabek et « La musique par la voix » avec Gilles Petit)
- Le travail du rythme (« Formation au rythme » avec Gerhard Reiter, « Rythmique indienne et ensembles pour débutants » avec Manfred Paul Weinberger)
- L'utilisation de la solmisation relative (« Faire la musique et penser musicalement », avec le Pro-

fesseur Joanne Leekam et « La musique par la voix » avec Gilles Petit)

- L'improvisation (« Improvisation dans l'enseignement de la musique » du Professeur Karen Schlimp et « La musique par la voix » avec Gilles Petit)

De cette manière, un lien solide entre la théorie et la pratique a pu être établi. Mais la pratique elle-même se définit simplement par la notion de « formation ». L'apprentissage signifie très souvent le « désapprentissage » de comportements habituels. Par exemple :

- Mot clé : souffle ! Pour s'approprier la vertu d'une respiration correcte, afin ensuite de pouvoir la communiquer sans danger et de manière fructueuse à des élèves, il faut une formation intensive.
- Mot clé : rythme. De nouvelles connaissances, transportées au travers de rythmes indiens et africains, pénètrent le corps et l'âme. Là aussi, formation !

Cérébraux tels que nous, Européens, sommes maintenant, il n'est pas possible de faire sans la théorie, jusqu'à ce qu'on en vienne à la conclusion que rien ne nous bloque davantage que cette tête, justement. Il faut donc un processus de première qualité qui requiert une formation permanente et suivie.

Les séminaires de notre projet Grundtvig 2 ont contribué à élargir le comportement, l'état des connaissances, et la sensibilisation des enseignants dans la formation musicale d'adultes, à pratiquer l'exercice de la remise en question personnelle, à découvrir les règles du jeu dans le contact avec une « clientèle » souvent mal connue. Le chemin vers le « je », qui, à partir de blocages transmis par la culture environnante, empêchait le contact avec notre perception de nous-mêmes, ouvre souvent – étonnamment, de manière spontanée – le chemin vers le « tu ». Cette expérience fondamentale pour les personnes enseignantes qui sont très souvent plus jeunes que leurs élèves, est bien celle qui sous-tend l'intérieur de ce projet, et la clé pour sa signification et sa validité pérennes.

**« ENTRAÎNEMENT MENTAL POUR MUSICIENS » AVEC PETER GALLENSTEIN**

*Veronika Gusenbauer*

*« J'ai trop peu répété, je ferai des erreurs, je paraîtrai stupide, et tout le monde dira que c'est n'importe quoi. »*  
*« Ça ne valait vraiment pas la peine d'avoir autant travaillé, pour s'effondrer maintenant. »*  
*« Je suis sur la scène et j'ai oublié la musique. Un cauchemar. »*

C'était une petite visite dans la loge d'artiste un quart d'heure avant l'entrée en scène d'un musicien. Nous changeons de scène et rendons visite au public.

*« Quand ma meilleure amie joue sa guitare, j'oublie tout le quotidien et mes émotions négatives disparaissent. »*  
*« Une belle musique me fait monter les larmes. »*  
*« La journée d'aujourd'hui était tout à fait épuisante, mais ces deux heures vont me remettre daplomb »*

Les « pensées négatives » énoncées au début viennent des participants au séminaire Grundtvig d'entraînement mental, donc de musiciens parfaitement formés, qui, minutieusement préparés, attendent d'entrer en scène. Les pensées des auditeurs sont fictives, il est vrai, cependant un contraste similaire entre les mondes émotionnels des musiciens et des auditeurs n'est pas rare. Pourquoi la situation de l'entrée en scène agite-t-elle si profondément nos peurs, contre toute raison, de ne pas être pris au sérieux, d'être jugé, de ne plus pouvoir faire appel à aucun réflexe? Comment pourrions-nous maîtriser différemment cette situation?

Les participants se sont penchés intensivement sur ces questions, et ont été consternés par la cruauté

*Peter Gallenstein (à droite) dans son enseignement sur l'entraînement mental et le « coaching » personnel pour l'entrée en scène.*



des « pensées négatives » intériorisées. Découvrir les peurs des collègues, mettre en lumière les émotions de chacun, cela a créé un rapprochement entre les membres du groupe

*« Je donnerai aujourd'hui le meilleur de moi-même, et la musique m'illumine. »*

*« Je me réjouis et je suis impatient. »*

*« C'est mon jour. »*

Maintenant, les pensées négatives ont été transformées.

Pour stabiliser ce processus central, une série de techniques est apprise, comme par exemple la « Relaxation progressive d'après Jacobson », vision de succès, visualisations.

À la fin du séminaire, il y eut mise à l'épreuve de la situation d'entrée en scène, quelques participants ressentant à nouveau à ce moment leurs peurs et les blocages qui en découlent. Une rétroaction affectueuse du groupe leur a permis de reconnaître l'écart entre leur propre perception et celle des auditeurs et, enfin, de donner une représentation de la même pièce avec une qualité bien meilleure.

Une réunion captivante s'est terminée, avec le sentiment que les frontières entre nations et individus, entre musiciens et auditeurs, et aussi entre idéaux et capacités propres se sont affaiblies.



## « FORMATION AU RYTHME » AVEC GERHARD REITER

*Evelin Hiersemann*

L'objectif de la formation au rythme est

- d'acquérir la capacité de sentir la mesure et la pulsation
- garder des rythmes
- produire plusieurs rythmes en même temps.

Gerhard Reiter, formé par des maîtres authentiques, confronta les enseignants aux rythmiques indiennes, africaines, latines et arabes.

Les professeurs participants au cours acceptèrent l'aventure de découvrir le monde des rythmes avec un point de vue nouveau.

Gerhard Reiter a transmis les bases de la rythmique par un argumentaire actif et agréable. Par son style décontracté et sa manière d'être pleine d'humour, les difficultés initiales ont pu être surmontées, de sorte que du plaisir a pu naître de la pratique de la rythmique et d'instruments qui étaient en partie nouveaux pour nous. Il s'est mis au « niveau zéro » avec nous, p. ex. lorsque nous apprenions à manipuler un nouvel instrument. Cela exige déjà un peu de patience, et ce fut très bien pour nous, enseignants, de nous rappeler à quels problèmes les débutants sont confrontés durant les cours.

L'application des exercices de rythme et des suggestions relatives à la conduite des cours nous ouvre, dans notre cours avec des élèves adultes, de nouvelles voies d'élaboration et d'intensification des bases rythmiques.

La base de tous les rythmes est formée par la pulsation qui est présente dans tous les exercices de rythme par le fait de marcher ou de taper du pied. Puis ont suivi des exercices de Beat et d'Offbeat et des rythmes de base et, plus tard, des arrangements rythmiques. Des rythmes particuliers sont d'abord écoutés, puis parlés en syllabes (basées sur le langage rythmique indien) et battus des mains, puis transposés sur des instruments de rythme ou des objets du quotidien.

Au début du cours, il nous a été difficile de réaliser un très bon test sur la sûreté d'un rythme : dans le groupe, nous battons des mains sans fin sur un rythme de base simple. Le directeur du stage fait le tour et pose une question à chaque participant : p. ex. citez les notes de la gamme si majeur en partant de la fin. Même des questions aussi simples n'étaient que difficilement résolues tout en produisant le rythme en tapant des mains. Petit à petit seulement, nous sommes parvenus à suivre le rythme lui-même en tapant des mains, et à répondre à la question. Cela était seulement possible

*Gerhard Reiter dans son séminaire de rythme à Eppan en avril 2006.*

lorsque le rythme était automatisé et la concentration pouvait alors être transférée du rythme vers la réponse à la question.

Une fois que le rythme, à travers l'écoute et l'exécution même, peut être réalisé de manière sûre, alors suivent la notation au moyen de syllabes (basées sur le langage rythmique indien) puis la notation normale (voir : Gerhard Reiter- Bodypercussion 1 paru aux éditions Helbling).

Lors des travaux de groupe (p. ex. jeux question et réponse rythmique) naissait une véritable concurrence entre participants qui se terminait dans la joie et la bonne humeur. En tant qu'enseignant, cette façon de vivre le rythme donne l'envie d'en transmettre le plaisir durant le cours. Ce stage donne envie de rythme !

### « FAIRE LA MUSIQUE ET PENSÉE MUSICALE » AVEC JOANNE LEEKAM

*Helga Bohnstedt*

Ce stage nous a montrés des moyens ludiques de rendre transparents des rapports musicaux essentiels ainsi que certains aspects de la logique fondamentale du langage musical.

Les techniques qui ont été appliquées étaient la Solmisation relative et l'improvisation. Le principe didactique est compatible avec la Music Learning Theory de E. Gordon. La méthodologie s'inspire de l'œuvre de H. Schenker, Strukturelles Hören (L'écoute structurelle).

Avec ces approches, le cœur de l'apprentissage de la musique est l'audition et non le cognitif ou l'aspect purement moteur de la musique. Ce n'est que suite à une compréhension par l'oreille qu'a lieu une confrontation avec le texte et la connaissance de la musique théorique. Ce qui est noté rattache à ce qui a été auparavant expérimenté de manière sensorielle ou affective. A travers le contact ludique et improvisé avec les éléments musicaux, la capacité d'expression musicale va être pratiquée et élargie.

Une partie du travail était contenue dans le chant de séries de tons différentes qui ont été rendues visibles en même temps par des signes de main. Différentes gammes ou modes ont progressivement été étudiés : le Pentatonique et le mode Éolique, l'espace de la tonique à la dominante et différents types d'accords. De cette manière, nous avons mieux fait la connaissance de la qualité de chaque intervalle et de sa relation avec la tonique ou d'autres tons dominants.

Par la vision simultanée de la solmisation, la liaison entre une hauteur de ton et un signe de la

main a été apprise. Bientôt, une représentation exacte du ton était possible sans l'avoir écouté, et le chant était alors pratiqué seulement d'après les signes de la main. Cette compréhension croissante des connexions dans un ensemble de tons était finalement la base d'improvisations ou de représentations de séries de tons (également à deux voix) par les signes de la main de la part des participants.

Par la suite, des notes étaient chantées en les nommant (solmisation relative). Un autre élément du stage était l'approche didactique. Des exemples ont été donnés pour des thèmes d'enseignement spécifiques, sur la manière dont ils doivent être transmis efficacement. Il s'agissait toujours de créer tout d'abord une impression auditive : p. ex. différentes phrases musicales ou schémas, par assimilation, sont clairement saisis. L'étape suivante est la désignation et l'arrangement à l'intérieur des schémas connus de ce dont on n'est pas sûr. La possibilité de devenir soi-même créatif naît de la synthèse, que ce soit par l'improvisation ou la composition. Ensuite vient une compréhension théorique de la musique.

Dans ce stage, l'amélioration croissante, et en peu de temps, de la représentation des hauteurs de ton et du chant par déchiffrement a été vécue. Une différence fondamentale a été observée dans le « Solfège cantato » entre les capacités des français et celles des participants germanophones. Dans la carrière d'un musicien en France, le chant avec les noms des notes (do, ré, mi) est pratiqué des années durant et de manière toujours plus compliquée. Dans les pays germanophones, la capacité de représentation des tons et le chant par lecture s'améliorent plutôt comme effets bénéfiques secondaires du chant dans une chorale et de la pratique musicale. Il a donc été intéressant pour nous de constater combien cette capacité si importante peut être mieux et plus rapidement apprise avec ce système, sans recourir à une tradition du solfège abstrait et relativement peu créatif appliqué à des éléments musicaux complexes. La question posée mais non élucidée était de savoir comment ce système pouvait être transformé en enseignement instrumental.

Personnellement, la signification extrêmement importante de la représentation intérieure des tons et de la compréhension des contextes de tons m'est à nouveau apparue et m'a incitée dans chaque phase, que ce soit pour des débutants ou pour des niveaux avancés, à veiller à une acquisition constructive du langage musical. Pour cela, j'utilise le chant, l'improvisation, la composition et l'analyse.

## RESPIRATION, VOIX ET MOUVEMENT AVEC UTE GERZABEK

Anne Knoblich

Dans le stage dirigé par Ute Gerzabek « Respiration, Voix et Mouvement », ont été présentés les programmes d'exercices qu'elle a développés pour la technique de respiration. Elle relie entre elles des méthodes et des techniques très différentes et laisse parler son expérience de chanteuse et de pédagogue de la respiration.

Le but du cours était d'identifier une voie par laquelle chacun pouvait exercer sa technique de respiration et ainsi s'éveiller à la conscience de respirer. D'une part, il devrait être possible d'inclure celles-ci dans le quotidien, d'autre part la spécificité du jeu instrumental de chacun ne devait pas être perdue de vue. De plus, il a été montré quelles conclusions ressortent de l'enseignement relatif à l'organisation, à l'ambiance d'un cours ou à la transmission aux élèves adultes.

La procédure méthodique était marquée par le lien entre la transmission du savoir en théorie et l'entraînement pratique à la respiration. L'autoréflexion immédiate et les dialogues en faisant le tour des participants au cours terminaient les séquences.

Sur le plan de la thématique, on a commencé par une introduction sur l'effet de la respiration et donc de l'approvisionnement en oxygène des organes, du cœur, de la circulation sanguine et de la musculature. Les exercices ciblés demandaient la connaissance des quatre zones de la respiration, respectivement centrée, située sur le côté, dans la poitrine et dans la zone ventrale. Ces zones peuvent être modifiées par certains mouvements respiratoires.

Tous les exercices ont relié la respiration, l'attitude corporelle et la mobilité. La force que possède la respiration est montrée par les zones d'action des exercices initiaux, même les plus faciles. Comme par exemple la respiration de nettoyage, une expiration profonde qui expulse l'air vicié des poumons et que l'on sent dans son corps, son esprit et son âme. Les exercices suivants sensibilisent à la mobilité des différentes parties du corps. La musculature est détendue et renforcée, les tensions musculaires sont équilibrées, l'équilibre est renforcé, la circulation sanguine est stabilisée et ainsi, la concentration, la condition et la stabilité sont obtenues. Une respiration consciente et un corps fortifié influencent considérablement l'équilibre mental, la conscience de soi et donc le rayonnement sur l'environnement. Toutes les composantes contribuent à un sentiment de vie positif.

Puisque pour des adultes, l'enseignement des instruments et du chant est une facette enrichissante de leur vie, s'est donc posée la question de savoir s'il était possible, et si oui comment, d'insérer ces exercices dans le déroulement d'un cours, de rendre les élèves réceptifs et ouverts, soit encore d'organiser l'apprentissage de manière effective et agréable. A cet égard, un film a été très instructif, dans lequel était montré comment une élève très fatiguée participait au cours, et comment son jeu instrumental était lourd et inarticulé. Après avoir pratiqué quelques exercices de respiration et de détente musculaire, elle est apparue détendue et sereine. En conséquence, elle a pu jouer avec dextérité et en produisant un son de bonne qualité.

Pour l'approfondissement final de l'enseignement, des séquences propres d'exercices de respiration ont été faites. Les indications données à cet égard sur des exercices spécifiques aux instruments en vue du bon fonctionnement de l'appareil moteur nécessaire au jeu sont, pour chaque musicien, d'une importance extraordinaire. Cette partie du stage a abouti à une transposition pratique à l'instrument. Chacun avait la possibilité de présenter un morceau de musique. Avec l'animatrice, la respiration et l'attitude ont été analysées en commun. La correction du flux respiratoire et l'optimisation de la posture qui va de pair ont provoqué des modifications impressionnantes du rayonnement des musiciens et du son résultant.

Les exercices ont toujours été accompagnés par l'incitation à s'observer précisément soi-même, pour constater comment la respiration agit sur chacun. Le chemin vers une technique de respiration propre à soi est finalement un processus individuel et par conséquent chacun est son meilleur professeur. A coup sûr, la base pour cela a été posée durant ce stage.

*Séminaire sur la respiration avec Ute Gerzabek (à gauche) en février 2005 dans le château Weinberg/ Autriche. Josiane Spinosi (2ème à gauche) décrit dans le chapitre 6 comment une respiration juste peut améliorer le jeu instrumental.*



## « LA MUSIQUE PAR LA VOIX » AVEC GILLES PETIT

*Manuela Kloibmüller*

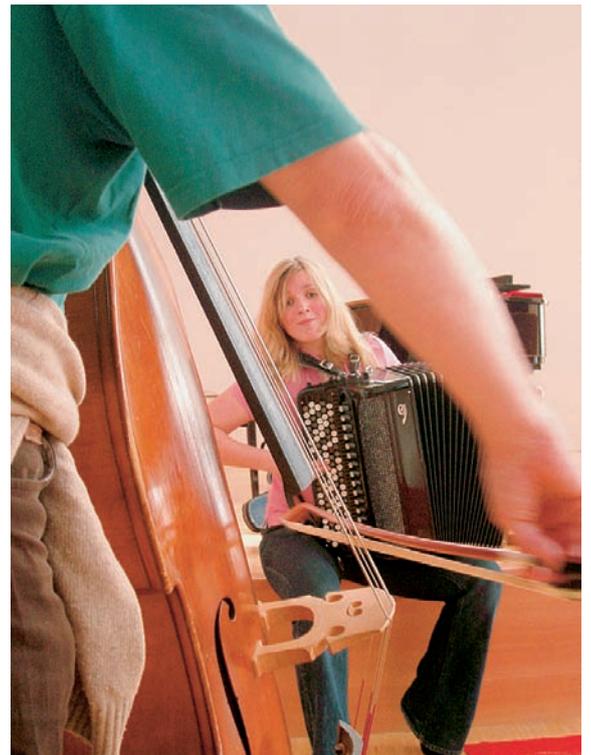
Un homme d'apparence audacieuse, avec des cheveux qui lui tombent sur les épaules, habillé de façon multicolore, dans le hall une étoffe aux couleurs vives, un SA résonnant doucement ; une tampoora, un petit harmonium, – c'est l'impression qu'ont eue les participants au séminaire – c'est à cela que ressemblerait le cadre de base pour la musique indienne pour débutants. Et c'était bien une musique indienne pour débutants, pour nous, qui passions du statut de musiciens européens bien formés à celui de débutant en musique, en ce qui concerne la complexité rythmique et mélodique de la musique indienne avec ses ragas, joueurs de tabla et ses variétés de formes musicales. La formation des musiciens indiens est absolument différente de la tradition musicale occidentale. Les musiciens vivent chez leurs enseignants, apprennent ainsi sur plusieurs années les gammes, rythmes et formes les plus divers. Importantes sont la transmission verbale, l'improvisation et une philosophie de vie personnelle.

*Dans le stage « la musique par la voix » avec Gilles Petit, nous avons appris à chanter les gammes indiennes puis essayé d'en exprimer l'émotion sur différents instruments...*

Gilles Petit – un Français qui a passé beaucoup d'années en Inde et a souvent été au contact de la musique indienne – réussit à unir les univers, absolument différents, de la musique européenne et indienne. Il ne se sert donc pas d'instruments, mais utilise le biais de notre instrument personnel, la voix. Non seulement le soleil remplit la salle du stage, mais il y a aussi un SA ensoleillé, un ton de base, un bourdon qui sert de centre et d'orientation. Le bourdon représente un plan acoustique, non seulement dans l'espace du stage, mais aussi un plan acoustique qu'on retrouve dans toutes les cultures depuis des siècles et qui sert de base commune à tous les musiciens dans les styles musicaux les plus divers. Là-dessus s'élève une gamme dont chaque note est nommée avec une syllabe et qui fait résonner des phrases musicales fortement expressives et très variées

### SA RE GA MA PA DA NI SA

Le travail consiste à répéter les phrases musicales, à maîtriser les gammes avec une seule respiration, tout en exécutant un phrasé qui va en s'amplifiant avant de retourner au calme. Ensuite vient l'improvisation libre qui, selon la personnalité des participants, adopte plus ou moins le son des chants indiens joyeux et totalement entraînants. Des sons sont produits et tous les musiciens sont entraînés à savourer les tons, car c'est là que doivent être recherchés la passion d'un MA ou l'espoir d'un DA. L'enseignement pour adultes nécessite précisément cette création d'une relation à la qualité du son, aux notes de la gamme, aux tonalités possi-



bles aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur. La musique est étroitement liée aux émotions et aux sentiments qui sont la condition pour l'apparition d'une mélodie, d'une dynamique et de phrases et qui ici deviennent physiques par le chant et la respiration. Les élèves adultes en particulier sont à la recherche d'expériences musicales physiques et mentales inhabituelles, et les modes indiens ou Ragas peuvent être des éléments judicieux et motivants d'un enseignement moderne pour l'adulte, qui donnent accès à des univers sonores exotiques.

Pour toutefois éviter de trop en demander à l'occidental qui pratique la musique, il y a besoin de faire un lien entre les cultures musicales et Gilles Petit a rendu compréhensible quelques échelles indiennes au travers de l'enseignement européen de l'harmonie. C'est par exemple ainsi qu'un Asavari correspond à l'éolique mineur, yaman au lydique ou le kafi au dorique. L'objectif de ce stage était in fine d'apprendre le maximum de phrases dans les gammes citées, d'expérimenter, de chanter, pour pouvoir un peu mieux comprendre les exemples musicaux donnés à la fin.

## « IMPROVISATION » AVEC PROF. KAREN SCHLIMP

*Philippe Pelletier*

L'improvisation, pour un musicien de formation classique, habitué à lier son sort musical à une partition écrite, peut se présenter comme un exercice redoutable, voire traumatisant. Une première approche, avec un autre formateur, nous avait laissé une impression d'inabouti. D'abord, parce que l'apprentissage était lié à un style musical que nous ne pratiquons pas, et connaissons peu : le jazz ; ensuite parce que les exigences du formateur, en matière de résultat, étaient sans doute un peu trop ambitieuses dans le cadre d'une simple initiation.

De ce fait, nous avons abordé la prestation de Karen Schlimp avec un peu d'anxiété, bien que le mot soit fort.

Divine surprise, nous avons commencé par utiliser l'espace en reproduisant un ostinato rythmique. La première improvisation, en quelque sorte, consistait à se déplacer librement en reproduisant le rythme. Aucune angoisse, tout cela était largement à notre portée ! Tout le groupe était parfaitement détendu, et jouait le jeu avec plaisir. Tout doucement nous sommes passés du rythme à la mélodie, reproduite par chacun sur son instrument, puis encore avec beaucoup de douceur, chacun, à son tour, a essayé de créer une petite variation autour du thème proposé par notre formatrice. Cette séquence a duré un très long moment ;



le facteur temps, pour s'approprier la formidable audace qui consiste à improviser, devant le groupe, me semble essentiel pour que le processus s'enclenche avec un minimum d'appréhension.

*...et nous avons pratiqué les Ragas (gammes) indiens par la voix.*

Je pense, qu'au-delà des techniques que Karen nous a transmises, c'est sa méthode qui est la plus prégnante, car jamais elle ne met les stagiaires en situation d'échec. Tous les exercices sont soit présentés comme de simples jeux (au sens de jouer, s'amuser) sans conséquences sur un éventuel jugement de valeur de nos compétences musicales, soit, par sa maîtrise personnelle de l'exercice, dès l'instant où l'on collabore sincèrement, ce qui a toujours été le cas, nous conduisent à un résultat dont nous sommes nous-mêmes les premiers surpris. Plus d'une fois nous avons été littéralement épatés par la qualité de nos improvisations, qu'elles soient réalisées par le groupe tout entier ou bien par des petits ensembles.

*Improvisation au cours du séminaire de Karen Schlimp.*



Karen a choisi soigneusement de nous faire improviser sur des styles musicaux que la plupart d'entre nous connaissaient déjà. Par exemple des ground, des basses continues, mais aussi sur des organisations mélodiques relevant de gammes mineures ou majeures que nous maîtrisons parfaitement, puisque qu'il s'agit, d'une part de l'essentiel de nos apprentissages, quand nous étions nous-mêmes élèves, et que nous sommes aujourd'hui en charge, en qualité de professeurs, de transmettre. Cette démarche extrêmement positive, nous met directement en situation de réutiliser les savoirs acquis pendant ce stage avec nos propres élèves. Ce que j'ai expérimenté avec Lucile et Renaud, mon duo piano violoncelle, et me semble-t-il avec succès ! L'un et l'autre n'ont jamais eu l'occasion d'improviser. Lucile a eu une première expérience non concluante et devant l'exercice, ils ont pris un grand plaisir, et se sont lancés très spontanément. Cela leur a permis non seulement de prendre confiance dans leurs capacités créatrices, mais aussi d'aborder l'apprentissage de leur instrument de façon plus ludique.

En conclusion, il me semble que ce genre de pratique devrait faire partie intégrante de tout cursus musical, surtout, en ce qui concerne les musiciens classiques qui, même s'ils ne rejettent pas ce style de musique, ne se sentent pas attirés par la pratique du jazz.

Ce stage aura été pour moi l'un des plus intéressants car il modifie les perspectives liées à l'apprentissage de l'instrument ainsi que celui de la

musique de chambre. C'est une authentique source de plaisir partagé, c'est aussi un travail exigeant certes, mais toujours avec un caractère extrêmement ludique. C'est une spécificité, dans mon enseignement, que j'aimerais développer. Je souhaite sincèrement compléter cette initiation par une formation complémentaire.

**« ENSEIGNEMENT D'ADULTES – EXIGENCES PARTICULIÈRES POUR LES ENSEIGNANTS DE MUSIQUE D'AUJOURD'HUI »  
PAR DR. RAINER HOLZINGER**

*Andrea Hennerbichler*

« Écrivez votre nom, adresse et numéro de téléphone, mais avec la main qui n'écrit pas normalement ». Cette tâche nous a plutôt mal réussi, à nous stagiaires. Nous comprenions immédiatement, ce que pourrait ressentir un adulte qui vient pour la première fois dans un cours d'enseignement instrumental sans connaissances musicales préliminaires.

Les adultes ont besoin d'un autre type d'enseignement. Ils attendent beaucoup, amènent des préjugés et sont différemment motivés. C'est pourquoi une discussion détaillée au début de l'enseignement est très importante. Elle devrait être une espèce d'anamnèse des informations les plus importantes.

*Manfred Paul Weinberger et les participants des quatre écoles à son séminaire à Steyregg/Autriche en octobre 2005.*



- informations sur les personnes (emploi, famille)
- motif (s) du souhait d'apprendre maintenant un instrument
- attentes par rapport à l'enseignement (pratiquer, jouer, objectifs et cadre temporel)

Durant le cours, l'enseignant devrait aider l'élève à combler le fossé entre les attentes et les possibilités effectives, entre le niveau de jeu et un niveau de vie, entre l'état à atteindre et l'état actuel.

Pour cela, sont utiles :

- Les informations sur la tendance moyenne des courbes d'apprentissage (non linéaires)
- La connaissance des modifications cognitives avec l'âge (tout ne devient pas plus mauvais)
- Le soutien de l'activité de la moitié droite du cerveau (p. ex. utiliser des comparaisons imagées, jouer de mémoire, apprentissage au moyen d'une illustration, p. ex. : le staccato au piano est comme le sautilllement de balles de tennis de table)
- Le renforcement de la motivation intrinsèque (stimulée par des forces intérieures) et extrinsèque (stimulée par des forces extérieures).
- L'éveil de la curiosité, donner des possibilités de choix, encourager au lieu de contrôler
- Accorder des marges de manœuvre, ne pas prescrire de façon trop détaillée
- La focalisation consciente de l'attention (approfondir)
- La connaissance sur le type d'apprentissages spécifique de l'élève (visuel, acoustique, moteur)
- Quel type de débutant est l'élève (inconstant, compulsif, satisfait)

Un feed-back constructif :

- moi messages au lieu de toi messages (p. ex. toi message : tu fais toujours la même erreur ! moi message : Je ne peux apparemment pas mieux transmettre cela)
- éloge différencié (dire ce qui était bon, indiquer ce qui était faux sans blâme),
- enseigner à estimer sa propre performance de façon réaliste
- laisser corriger immédiatement
- faire l'éloge en cas de correction réussie
- enseigner que ce n'est pas une catastrophe de faire une faute.

Un exposé extrêmement utile pour l'enseignement avec des adultes qui peut encore être approfondi avec le document d'enseignement du conférencier.

## « RYTHMIQUE INDIENNE ET ENSEMBLE POUR DÉBUTANTS » AVEC MANFRED PAUL WEINBERGER

*Philippe Pelletier*

Cela aurait pu n'être qu'un jeu !

Des ta, des taka, des timi, des takite, ainsi que leurs savantes combinaisons en des formules mystérieuses, reproduites parfois de façon lancinante. Un observateur extérieur aurait pu se croire au contact d'une secte en pleine cérémonie. Le grand maître officiait face à ses disciples. Après des explications, qui semblèrent pour certains assez sommaires, voire sibyllines, il indiquait sur un grand tableau, couvert de signes cabalistiques, la marche à suivre. Tous reprenaient en cœur les formules magiques, accompagnant leur psalmodie de gestes de la main, répétitifs et semblant donner une régularité à l'ensemble. Parmi les fidèles, il faut bien le reconnaître, il y avait du mou. Certains semblaient un peu dépassés par le flot continu des formules, et l'attention soutenue que réclamait leur répétition. D'autant que, l'impression de monotonie n'était qu'apparente ! Les ta, taka, et autres sons bizarroïdes, se mélangeaient en permanence pour former des phrases rythmiques d'une grande complexité. D'autres se demandaient tout simplement, après avoir exploré, dans leur folle jeunesse, des paysages musicaux extrêmement divers et variés, vers quoi on les guidait.

Cela aurait pu n'être qu'une expérience un peu vaine et sans lendemain.

Mais, l'univers de la rythmique indienne qui nous a été dévoilé, sur un temps trop court, de façon un peu trop succincte et superficielle, sans que la compétence de notre initiateur soit en cause, nous a permis de découvrir tout un monde musical, qui pour ma part m'était, sinon totalement inconnu, du moins étranger. J'ai particulièrement apprécié, en fin de stage, l'écoute active et argumentée, de morceaux de grands maîtres indiens. Ce qui, pour moi, n'aurait été, précédemment, qu'une écoute exotique, est devenue, même de façon très modeste, au regard de mes acquisitions techniques, une écoute enrichissante, parce que je pouvais enfin déceler une petite part des trésors que recèle cette musique.

De là à en conclure, dans mon enseignement en direction des adultes, que je puisse réutiliser ces connaissances, il y a un pas. Je pense, d'ailleurs, que cela illustre une des différences qui existent entre nos pratiques européennes. En France, nos élèves nous arrivent avec une sorte de préconnaissance de ce que nous allons leur enseigner. Souvent, leur bagage musical et culturel est important, et leur demande tient surtout à la compréhension d'œuvres du répertoire classique, afin de

pouvoir les jouer ensuite. Notre système de formation musicale, basé sur ce répertoire, et sur une très ancienne tradition de l'enseignement du sol-fège, semble y répondre parfaitement. Je ne suis pas certain que les diriger vers l'apprentissage de la rythmique indienne leur rendra particulièrement service, d'autant que cela induit l'acquisition d'un langage spécifique, éloigné de celui qui leur est nécessaire dans leur pratique instrumentale. Par contre, et c'est là que notre initiation prend tout son sens, sur le plan de la découverte culturelle, je me sens plus à même de faire écouter cette musique à mes élèves. Toutefois, il va sans dire que je ne me permettrais en aucune façon de me lancer dans une quelconque initiation. Tout au plus, serais-je capable de faire découvrir et apprécier la complexité de cet art.

La deuxième partie de l'intervention de notre formateur a consisté en une initiation au jazz, ainsi qu'à l'improvisation dans ce style. La découverte, pour beaucoup d'entre nous, des codes propres à cette musique se solde par un enrichissement. Notamment pour ce qui est de l'usage des modes anciens et d'une harmonie libérée, avec le recours à de nombreux accords de septième d'espèce (septièmes majeures ou mineures). Je ne m'étendrai pas une fois de plus sur l'intérêt culturel que cela a représenté, en ce qui me concerne, car cela va sans dire. Mais force est de reconnaître que l'autre intervenante en matière d'improvisation, Karen Schlimp, a répondu plus concrètement à mon désir personnel, d'intégrer l'apprentissage de cette forme d'expression musicale, dans mon enseignement. Il faut dire qu'elle s'est attachée à nous faire travailler sur des formes baroques ou contemporaines, dont le langage est plus directement accessible à des musiciens de formation classique.

Il faut ajouter enfin, que notre école a développé un département nommé musiques actuelles, au sein duquel plusieurs enseignants, spécialisés dans le jazz, y enseignent les secrets de cette discipline, et donc l'improvisation. Si je ne souhaite pas, pour l'instant, m'inviter sur leurs plates-bandes, je suis néanmoins très heureux d'avoir pu y poser un pied, même un peu maladroit. Toutefois, je compte bien m'y inviter, à part entière, dans un futur proche.

En résumé, un solde positif, pour cette session, qui aura su aiguïser en nous de nouvelles curiosités musicales.

## LES MEILLEURES MÉTHODES EXISTANTES – CHOIX ET COMMENTAIRE

*Christian Fürst et Manuela Kloibmüller*

Un objectif essentiel de la coopération européenne ne se trouve pas seulement dans le développement de nouvelles voies vers une formation des adultes dans les écoles de musique. Une attention particulière a été portée sur les multiples expériences des pédagogues participants. Après sélection au cours du projet elles sont rassemblées dans le résumé suivant.

Désignées comme meilleures méthodes existantes, elles servent de suggestions à l'enseignement et de supplément aux expériences de chaque enseignant. Nous avons attaché une attention particulière à inclure les expériences des élèves dans l'identification de ces méthodes.

**Veronika Gusenbauer (professeur de piano) :**

### Syllabes indiennes de rythme

« Si on exprime le rythme par la parole (c'est beaucoup plus facile et plus marquant que de le jouer), il peut être rendu sans problème et de manière précise avec un instrument. Nous obtenons aussi un succès d'apprentissage semblable par le soutien de passages rythmiques exigeants avec des mots ou des textes ».

### Poser ses mains sur le revers de la main

« Si quelqu'un a des problèmes pour mettre en œuvre un type de touche ou réaliser une articulation, le fait de poser ses mains sur le revers des miennes et de ressentir le mouvement peut aider. L'effet est optimal lorsqu'il ou elle joue et ressent, plusieurs fois, alternativement ».

### Favoriser la représentation interne de la qualité du son

L'expérience directe du son et de l'expression par le chant et/ou le jeu ou le chant en groupe, aide les élèves à

- sortir d'eux-mêmes,
- ressentir la musicalité de l'interprétation,
- mieux garder en mémoire et, ainsi, à organiser la musique de façon plus vivante.

**Manuela Kloibmüller (professeur d'accordéon) :**

### Théorie de la musique

« L'écoute et le jeu simultanés de différentes époques et styles laissent une impression très intense. Il est particulièrement intéressant d'écouter le



Lucille Groleau (piano) et Renaud Chaboussou (violoncelle) encouragés par leur professeur Philippe Pelletier, concert à Ried in der Riedmark/Autriche.

morceau à élaborer dans plusieurs interprétations, et de définir des différences et des ressemblances ».

### Communication

« Faire de la musique en groupe, assister à des concerts ou encore des entretiens personnels entre élèves sont importants, puisque à ce niveau, surtout pour des adultes, peuvent survenir échanges sur la littérature, sur des problèmes, des crises de motivation ou des thèmes professionnels ».

### Le corps

« Puisque à l'accordéon le dos est particulièrement sollicité, je recommande de pratiquer un sport, de préférence la gymnastique du dos ou de nager (particulièrement la nage dorsale). Une bonne constitution physique procure de l'énergie pour faire de la musique. Des exercices spéciaux d'éveil et d'étiement au commencement d'un cours rendent les élèves plus éveillés et prêts pour la musique ».

### Ria Georgiadis (professeur de flûte traversière)

#### Apprentissage multicanal

Le trésor pédagogique est profond et aucunement poussiéreux :

- taper des mains, danser, parler,
- se servir des textes, pour s'approprier des rythmes complexes,
- faire des exercices de gymnastique pendant le

jeu, pour s'exercer à l'indépendance,

- répéter ou imiter, de préférence en essayant de diriger son attention vers différents paramètres musicaux
- jouer d'arrière vers l'avant,
- s'exercer à la rythmique,
- varier l'articulation, pour éveiller l'attention,
- augmenter progressivement la vitesse d'exercice avec le métronome,
- s'inventer des métaphores et des images pour approfondir la compréhension de l'endroit et connecter la moitié droite du cerveau...
- Des notions comme l'apprentissage à plusieurs canaux, instruction harmonisée sur le type d'apprentissage (visuel, auditif, haptique-kinesthétique, verbal-abstrait, orienté sur la parole) et la relation des deux hémisphères de cerveau s'avèrent porteuses pour l'apprentissage.

### Hans Tutzer (professeur de saxophone)

#### Le travail personnel

« L'élève devrait pouvoir bien répartir le temps pour travailler et se constituer un système, avec lequel il va de l'avant, de façon continue, avec ses différentes tâches (gammes, études, morceaux). On devrait par conséquent toujours montrer à l'élève, comment travailler au mieux. On devrait commencer à pratiquer des passages difficiles avec un métronome, lentement, puis augmenter seulement progressivement. »

**L'enseignant à l'instrument**

« En tant qu'enseignant j'ai toujours mon instrument à la main, pour jouer des exercices et faire de la musique avec les élèves »

**Ecouter la musique**

« Je trouve très important pour des élèves d'écouter de la musique. Avec l'offre actuelle des supports audio, il n'est toutefois pas simple pour un élève de s'orienter. Il a besoin d'indices pour accéder aux bons supports audio. »

**Karl Huber (professeur d'accordéon)****Variété de la littérature**

« Il faut un mélange : dans les catégories de danses différentes selon les époques, depuis la musique à programme jusqu'à la musique moderne et à l'improvisation, il y a beaucoup d'inconnu à découvrir de manière naturelle et souvent beaucoup de nouveauté par une « voie simple », plus rapide qu'apprendre par les détours de méthodes crispées. Ainsi, faire de la musique peut devenir une expérience réelle ! »

**Esprit d'équipe**

« Cela veut dire jouer des rôles différents, se retenir ou se mettre en évidence, se concerter, communiquer, mener un dialogue – tout cela procure du plaisir quand ça va de pair avec le jeu en groupe ! »

**La musique et l'espace**

« Comme l'image et la lumière, il est très important de faire de la musique au bon endroit, p. ex. : musique sacrée dans des espaces où l'acoustique est appropriée... et de même pendant les cours ! »

**Evelin Hiersemann (professeur de guitare)****Imagination**

« Avant de commencer un morceau, on devrait développer une sensation mentale, trouver une ambiance, écouter intérieurement le morceau »

**Interprétation**

« Les idées propres de l'élève affluent dans l'étude des pièces, couplées avec l'incitation à essayer différentes idées. Cela comprend l'explication de chaque époque musicale, des événements originels. Une présentation imagée ou rappelant un vécu, ainsi que l'explication métaphorique du contenu à exprimer confortent cette image. L'écoute de l'enseignant pour trouver, mettre en œuvre ou réaliser

des propositions d'interprétation reste indispensable. Avec l'emploi conscient de moyens instrumentaux spécifiques, on utilise à fond les moyens d'expression musicaux. Pour souligner des mélodies qu'on voudrait mettre en évidence, la comparaison avec le son d'un orchestre ou d'une chorale est appropriée. »

**Chanter**

« Chanter convient remarquablement comme base pour acquérir la mélodie principale, les rythmes et les courbes mélodieuses (respiration), ainsi que pour différentes approches d'interprétation. »

**Josiane Spinosi (professeur de Guitare)****Réciproque de la présentation**

Laisser l'élève jouer l'intégralité de son morceau ou de passages étudiés pendant le cours, sans l'interrompre comme un cadeau que chacun se fait. Respect du travail réalisé dans la semaine.

**Installation de la pulsation**

Je frappe dans les mains ou sur les cuisses le rythme désiré ou le dit avec des onomatopées amusantes en insistant sur les appuis, accents etc... L'élève s'en souvient en s'exerçant à la maison, il les redit en jouant. Certains passages rythmiques sont joués ensemble pour avoir une pulsation commune puis je m'efface progressivement et l'élève continue à jouer seul avec assurance. Très efficace.

**Prise de conscience de la crispation**

Aux élèves qui jouent en étant crispés, des épaules par exemple (épaules hautes), je leur propose de monter encore plus haut leurs épaules puis de les relâcher d'un coup. On recommence plusieurs fois l'exercice. Le fait de crispier encore plus, d'aller dans le sens de la crispation permet une prise de conscience plus aiguë plutôt que de demander de relâcher tout de suite même avec l'aide d'une expiration.

**Pratique collective**

Pour favoriser le jeu en ensemble, j'organise une fois tous les mois et en accord avec les emplois du temps des élèves une rencontre informelle pour déchiffrer des duos par exemple.

## 6. Rapports d'expériences : résultats qualitatifs

### ST. GEORGEN AN DER GUSEN

*Christian Fürst*

Le travail intensif sur la thématique « enseignement d'adultes », l'impact dans les médias ainsi que la diffusion du sujet constituent une piste de réflexion importante aussi bien sur le plan de l'école de musique que dans son environnement, et ont conduit peut-être à une nouvelle orientation. Ainsi, des adultes sont maintenant intégrés plus tôt dans l'organisation de l'enseignement et celui-ci se développe déjà de manière adaptée aux adultes. Actuellement, environ 200 adultes prennent des cours dans notre fédération d'écoles. Dans des reportages de télévision et de radio (ORF), des revues spécialisées (*Üben & Musizieren – Travailler et Jouer la Musique*) et des exposés lors des réunions de directeurs d'écoles de musique, l'importance du projet a été soulignée et notre école de musique a acquis une nouvelle stature.

Le coût en temps important pour la coordination totale du projet, l'organisation des stages et des concerts en Autriche, quelquefois aussi compliquée par l'engagement variable des participants, à côté du travail scolaire restant, me faisaient toucher aux limites du possible. Le coût en temps supplémentaire fut, pour tous, un investissement important et s'est traduit, entre autres, dans un échange accru d'expériences à l'intérieur du corps enseignant et dans le développement professionnel et personnel positif de nos élèves.

Les voyages pour les concerts internationaux, les échanges de vues, la naissance d'amitiés entre élèves, enseignants et directeurs adultes partageant les mêmes idées, étaient pour moi, dès le début, un objectif de grande importance. Avoir l'occasion d'expériences en d'autres pays est apparu comme une motivation supplémentaire pour l'engagement considérable de notre équipe musicale de l'école. C'est ainsi qu'à côté du travail théorique dans ce projet, l'essentiel n'a pas été oublié à savoir, faire de la musique et écouter, ce dont on profite avant toute autre chose.

Nous avons reçu du professeur Ernst Kronsteiner, directeur de l'institut de psychologie pédagogique de l'université privée de Linz « Anton Bruckner », des retours positifs sur la préparation et l'évolution du projet, sur les structures et l'élaboration des formulaires d'évaluation et des questions. J'ai été témoin d'une marque d'estime particulière de notre travail à l'occasion de l'invitation à exposer le projet lors de la présentation des nouveaux programmes d'éducation de l'UE pour 2006-2013 dans



l'ancien palais impérial à Vienne en mars 2007.

La « réunion d'ensembles musicaux » dans notre école de musique offre, de plus, la possibilité à des adultes de se produire avec n'importe quelle combinaison d'instruments, sans prérequis sur le type de musique, sans pression et au-delà des générations. Cette forme de concurrence innovatrice est basée sur le fait d'apporter et de recevoir des retours constructifs sur le niveau de jeu respectif des participants.

Grâce au conseiller culturel et chef du gouvernement provincial, le Dr Josef Pühringer, au directeur musical de la province, Walter Rescheneder et à Karl Geroldinger, directeur du système d'écoles de musique de la province de Haute-Autriche, le socle de la vie culturelle est préparé de telle sorte que ce genre de projets puissent être mis en œuvre avec succès chez nous.

Ainsi, certains des résultats obtenus peuvent maintenant être transposés à de plus jeunes élèves musiciens (peur de la scène, improvisation, technique de respiration...). Un défi encore à affronter concerne la diffusion des résultats et la transposition dans et au-delà du cadre des écoles de musique associées. En rétrospective, je me réjouis du résultat intéressant du projet et de beaucoup de rencontres et d'amitiés cordiales.

### BANNEWITZ E.V.

*Irmela Werner*

Notre projet européen a eu un effet extérieur étonnant pour notre école : ce projet est désormais connu dans le public, dans la presse spécialisée et

*Présentation du projet devant Madame la ministre de la culture et de la science au palais du Hofburg à Vienne en Mars 2007. Sur la photo, le directeur de l'agence européenne autrichienne Ernst Gesslbauer, l'élève musicienne Claudia Haider, le directeur de projet culturel de l'Union Européenne Michel Richonnier, le directeur Christian Fürst (de gauche à droite).*



Pascal Caraty  
(Direktor de l'école de  
Musique Paul Godet, France)

quotidienne, à la radio, sur Internet, ainsi que, et surtout, au travers de 3 concerts (conférence d'ouverture de projet août 2004, concerts communs supplémentaires des 4 écoles de musique à l'occasion de la fête des 800 ans à Dresde, juillet 2006, et concert de clôture des 4 écoles, mai 2007). Cela a contribué à la visibilité de l'École de musique, de danse et d'art Bannewitz e.V. chez des personnes intéressées, des spécialistes et des politiques. Des adultes ont été encouragés à s'inscrire à l'école pour des cours de musique. Cela peut être constaté au nombre croissant d'élèves adultes dans notre école.

La présentation du projet dans la revue spécialisée « *Üben und Musizieren* » (travailler et faire la musique) (février 2006) donna lieu à des questions de la part d'autres écoles de musique et de collègues de l'Allemagne entière. Une maison d'édition de musique a manifesté son intérêt pour le thème de la pratique musicale des adultes, et cela fera éventuellement l'objet d'une publication. Les agences nationales de l'UE en Allemagne et en Autriche estiment que ce projet est l'un des meilleurs concernant l'apprentissage des adultes qu'ils aient soutenu. J'ai été invitée à le présenter à la conférence « *The Joy of Learning* » organisée par Grundtvig à Helsinki en octobre 2006.

Dans l'école, nous avons vécu un échange d'expériences renforcé entre les enseignants participants. Par le travail commun sur le projet, des voyages communs et des concerts, tous les participants se sont rapprochés et il s'est développé un esprit d'équipe tout à fait particulier.

La connaissance des autres écoles, pays et collègues a élargi l'horizon politique, humain et professionnel, et des amitiés personnelles sont nées avec les collègues des autres pays.

Les élèves ont ressenti une amélioration qualitative de l'enseignement par des méthodes nouvelles pour eux. Pour beaucoup, c'était une incitation à s'exercer, entre autre afin de pouvoir participer à des concerts internationaux. Chez eux aussi, sont nées de nouvelles amitiés et de nouvelles façons de voir les autres pays.

Le projet a apporté des résultats tout à fait concrets, en prenant à son compte les exemples positifs des autres écoles européennes. Par exemple, nous avons obtenu des sponsors avec un « panneau publicitaire pour piano à queue » pour notre nouveau piano à queue dont nous avons vu le modèle en Autriche.

Naturellement, nous espérons aussi un effet durable du projet par la continuation des partenariats entre les écoles. Nous nous occuperons aussi du thème de la formation des adultes de manière renforcée, et nous transmettrons volontiers nos expériences à d'autres écoles et collègues.

## AMBOISE

*Pascal Caraty*

S'inscrire dans une problématique telle que celle de l'amélioration de la pédagogie des adultes dans les écoles de musique d'Europe pouvait sembler d'une ambition démesurée compte tenu des différences très importantes entre les pays européens dans l'apprentissage musical et des moyens mis à disposition de ceux-ci. Lorsque l'École de Musique de St Georgen/Gusen (Autriche) a souhaité refaire vivre ce projet Grundtvig 2 (un premier avait échoué avec Vinci en Italie), elle avait déjà réfléchi de son côté à l'amélioration du projet initial et a proposé aux autres partenaires lors du Comité de Pilotage de compléter les travaux antérieurs avec un volet de formation des enseignants venus des différentes écoles de musique tout en conservant l'idée de la production de quatre concerts (un par pays) d'évaluation des productions.

Ce projet a permis dans un premier temps de rencontrer de nouvelles personnalités soucieuses de participer à l'objectif initial, de confronter des techniques d'apprentissage où l'on a bien vu des différences fondamentales surtout en ce qui concerne le volet plus théorique de la formation, d'écouter lors des concerts l'ensemble des élèves présentés par pays et d'appréhender les performances en toute objectivité.

Au début du projet, une difficulté est apparue concernant l'âge de certains élèves. Nous avons été très étonnés de voir lors du premier concert des élèves de 15 à 20 ans (la Commission Européenne considère l'adulte à partir de 15 ans) et de ce fait, nos collègues étaient dans la légalité. Mais, il nous semble que les problématiques sont quand même très différentes selon que l'on est en courbe de progression normale avec les facultés liées à ce « relatif » jeune âge et tout ce qui entoure l'apprentissage ou réapprentissage de personnes d'un âge plus avancé. Heureusement, lors de l'avancement du projet, nous avons pu constater la prise de conscience de nos collègues sur ce problème particulier et que nous avons, en particulier lors du dernier concert à Bannewitz une large majorité d'élèves de mêmes âges que les Amboisiens permettant ainsi des contacts fructueux entre élèves de pays différents.

Les formations qui ont été retenues et suivies par les professeurs ont révélé différentes choses : certaines étaient plus passionnantes que d'autres, les intervenants avaient plus ou moins pris pour objet direct l'amélioration pédagogique des adultes dans leur préparation. Néanmoins, au final la majorité des formations a été vécue comme un enrichissement personnel indéniable mais nécessitant parfois une importante adaptation pour une utilisation concrète et pratique des notions apprises.

Le dispositif de contrôle des différentes étapes et les questionnaires mis à disposition des différentes parties sont un support très bien construit et aussi rigoureux que possible mais d'un poids non négligeable venant s'ajouter au quotidien, déjà bien chargé, de chacun.

Je pense que les formations permettent aujourd'hui aux professeurs d'être plus armés devant certaines situations, d'avoir des outils leur permettant une plus grande réactivité devant un problème particulier. Néanmoins les acquis actuels ne sont qu'un début et il serait souhaitable de pouvoir aller plus loin.

Le projet Grundtvig 2 vécu ici, avec 3 partenaires germanophones et 1 francophone a sans aucun doute été compliqué par des relations entre partenaires de langues différentes à tous les niveaux en dépit de la présence d'un expert trilingue de qualité. Au départ nous avons sans doute sous-estimé les difficultés dues aux différences de langue et de culture entre nous et nos 3 partenaires. Néanmoins les échanges ont été fructueux grâce à la bonne volonté de tous.

En conclusion, un bilan un peu contrasté avec d'une part des acquis indéniables pour tous, une organisation bien détaillée mais avec une certaine lourdeur administrative, et d'autre part des élèves que nous ne pouvions impliquer dès le début en raison de la nature même du projet, une ou deux formations au contenu un peu en retrait par rapport à ce que l'on pouvait espérer au vu du programme qui avait servi à les sélectionner. L'apport des autres contributions devrait être de nature à infléchir cette opinion.

## ÜBERETSCH/EPPAN

*Linde Dietz-Lippisch*

Nos enseignantes et enseignants se sont laissés prendre et entraîner par l'impulsion de notre groupe de coordination de St. Georgen a.d. Gusen, Haute-Autriche. Dès le début, grand a été leur intérêt pour une structure aussi précise et claire dans son analyse de la problématique. Le regroupement de toutes les écoles de musique de la région du Sud Tyrol, l'Institut pour l'enseignement musical dans les langues allemande et latine (IME) à Bozen, est également convaincu du caractère bien réfléchi de ce concept. Il s'est chargé de la responsabilité juridique ainsi que du contrôle financier du projet.

### Les professeurs de musique sont des artistes

Pour organiser un concert, enseignants comme élèves sont tout feu tout flamme. « Wow ! Nous allons en France ! Nous allons à Dresde ! »

Que ces projets communs s'avèrent ensuite coûteux en terme de temps de travail, et l'enthousiasme diminue parfois : un projet cherchant à respecter la rigueur scientifique engendre beaucoup d'efforts.



Le groupe de pilotage au travail final en juin 2007 à Amboise. De gauche à droite, Christian Fürst, Linde Dietz-Lippisch, Jacques Nachbaur, Pascal Caraty, Irmela Werner, Ted Pawloff.

*Le groupe de pilotage au travail final en juin 2007 à Amboise. De gauche à droite, Christian Fürst, Linde Dietz-Lippisch, Jacques Nachbaur, Pascal Caraty, Irmela Werner, Ted Pawloff.*

### Les professeurs de musique sont des enseignants

La formation musicale d'adultes n'est pas, jusqu'ici, un thème très actuel, parce que les écoles ne leur ouvrent encore pas suffisamment leurs portes. Le changement des structures dans l'école publique en direction des lycées de musique, écoles primaires à orientation musicale, etc. ouvrira certainement aussi, au cours des prochaines années, la porte pour la formation des adultes. Le projet de l'UE effectue un excellent travail préparatoire pour des jeunes enseignants encore peu expérimentés, afin de leur permettre de se montrer compétents face à cette « clientèle ». Des séminaires de grande valeur y contribuent, tels qu'il y en eut à Eppan, et dont les contenus provoquent déjà aujourd'hui chez nos enseignants une modification positive de leur concept d'enseignement.

### Grundtvig dans le public

Notre participation au projet de l'UE n'est pas seulement décrite positivement et avec attention dans les médias du Sud-Tyrol.

L'IME, notre président le Dr Walter Stifter en tête, et l'administration communale d'Eppan représentée par le maire, le Dr Franz Lintner, ont fait part de leur intérêt pour le projet par leur présence ainsi que par leur participation personnelle à des séjours chez les partenaires. La documentation finale aura aussi pour effet de garantir à ce projet la pérennité qu'il mérite.

Les amitiés personnelles avec les directeurs, les enseignants, et aussi avec les animateurs des stages, sont un trésor que nous voulons aussi garder et maintenir au-delà du projet. Unisono !

## Professeurs

### Jutta Max

Les effets des formations n'étaient pas, la plupart du temps, immédiats ou automatiques. Pourtant, j'ai remarqué – parfois seulement pendant le cours – comment, au fil du temps, mon approche s'était modifiée. Ces effets n'étaient pas seulement limités aux élèves adultes, mais étaient aussi profitables aux élèves plus jeunes et aux débutants.

Pris globalement, le projet, les stages, les contacts personnels et – chaque fois que cela a été rendu possible – ceux avec les conférenciers, ont considérablement élargi mon horizon, m'ont confortée dans quelques points de vue, m'ont aussi donné de l'assurance en tant que personne et enseignante, tout en me donnant une vision claire de mes propres capacités, forces et faiblesses. Pour cela je leur suis très reconnaissante ! Aussi, mon intérêt pour la nouveauté, les stages, et l'échange de compétences a été bien stimulé. Un acquis important pour mon enseignement d'adultes est surtout venu de l'exposé du Dr Rainer Holzinger qui a décrit de manière intéressante l'origine et l'environnement (monde et expérience professionnels) des adultes et a ainsi rendu compréhensibles les grandes différences par rapport aux plus jeunes élèves.

Cela m'a vraiment donné plus de patience, une compréhension et une capacité d'empathie, ainsi que des possibilités d'explication par rapport aux adultes. Ainsi, il était également plus facile de les encourager face aux difficultés du moment. J'ai vu plus clairement les conséquences positives de l'entraînement au rythme avec Gerhard Reiter et la relation entre improvisation et littérature (les notes écrites) avec Karen Schlimp.

Même si « j'étais à fond » dans le travail avec Monsieur Reiter, je n'ai pourtant ressenti qu'après à quel point le battement et la sensation de battement sont importants ! Cela me venait vraiment « de l'intérieur », de sorte que, lors des cours, j'ai eu un sentiment physique beaucoup plus clair en écoutant si l'impact de base était là ou pas, si le tempo était bon ou si l'élève avait effectivement un rapport/une sensibilité pour le battement et le tempo.

La préparation de nouveaux morceaux par l'improvisation était nouvelle pour moi, même si l'utilisation de la littérature/de notes pour improviser ne m'était pas étrangère. Mais jusque là, je n'avais pas encore connu l'improvisation comme aide à l'élaboration, c'est à dire autrement que comme activité propre.

Les « matériaux » et les idées, tout comme le déroulement des heures d'improvisation m'ont aussi inspiré beaucoup d'idées pour le travail avec mon groupe d'improvisation.

D'un stage : « Ensemble de débutants », je me serais attendu à davantage de conseils pratiques et à de l'aide. Comment construit-on par exemple un ensemble d'adultes, que peuvent être les astuces/aides importantes dans ce domaine, comment/quels instruments et personnes (âge, talent, intérêts...) peut-on regrouper judicieusement...? Quels obstacles peut-il y avoir (en raison de l'approche des adultes)? Je me suis trouvé face à ces questions pendant une demi-année, alors que j'essayais de développer et de diriger un ensemble d'adultes.

Ce à quoi je ne m'attendais pas du tout, fut de constater les conséquences positives et durables du stage « Faire la Musique et Pensée Musicale ». Ainsi, les exercices de Madame Leekam étaient finalement la base pour l'entraînement intensif et efficace pour accorder l'instrument avec les élèves, parce qu'à travers la solmisation (principalement avec les tons à trois sons accords) et l'indication par signes de main des hauteurs de notes, l'importance de la voix en tant qu'outil m'a été présentée de manière tout à fait nouvelle et pratique. Aussi, l'idée de jouer plus fréquemment du piano pour la justesse ou pour un rapport d'audition au ton et à la construction du morceau, a son origine dans ce séminaire. En outre, par le travail structurel sur le morceau, pour faire la différence tons importants/tons principaux de mélodie, un outil très important pour le niveau avancé et l'enseignement des adultes m'a été donné. De cela, je n'aurais pu rêver au moment du séminaire, comme beaucoup d'autres participants.

### Veronika Gusenbauer

Le changement le plus significatif que j'ai ressenti suite au projet concerne le point de vue global sur les élèves adultes. Cette modification avait déjà commencé au début dans le cadre de la réflexion sur la conception et l'évaluation du projet global. Dans le groupe de travail, des discussions parfois vives ont eu lieu au sujet de l'organisation et du contenu des questionnaires, discussions grâce auxquelles le thème des adultes et de leurs besoins et capacités particuliers ont pris de l'importance dans ma perception.

Toutefois, les formations ont constitué la partie la plus captivante de notre projet.

Lors du stage, « Respiration, voix, mouvement » avec Ute Gerzabek, nous avons pris connaissance des possibilités de détendre l'élève et de l'aider à faire de la musique dans un état plus éveillé et plus concentré. Cette formation a été d'une haute qualité, mais est difficilement applicable dans l'enseignement, parce que ce secteur suppose vraiment beaucoup d'expérience et de savoir. Je trouverais absolument nécessaire une formation approfondie dans le travail corporel, pour ensuite l'appliquer à l'élève.



Fin de séminaire dans le château de Weinberg (Autriche). Après le travail, les temps libres permettent aussi la création de liens amicaux entre professeurs d'origine diverses.

J'ai, certes, aussi trouvé le séminaire des rythmes indiens avec Manfred Weinberger intéressant et instructif, mais pourtant trop loin de la situation d'enseignement.

Le stage « Entraînement Mental pour Musiciens » avec Peter Gallenstein fut pour moi le plus captivant. J'ai trouvé intéressante, quoique perturbante, la rencontre avec mes propres peurs et mes a priori négatifs. Nous avons appris aussi bien des techniques liées au corps que des méthodes mentales, pour améliorer le passage à la situation de représentation scénique.

Les nombreuses méthodes d'aide et de support fournies par Peter Gallenstein ont suscité chez mes élèves adultes un intérêt particulièrement grand, ce qui montre à quel point ce thème est brûlant.

Un stage parfaitement applicable et aussi gai était la formation au rythme avec Gerhard Reiter. Il est déjà clair que pratiquer des rythmes avec son propre corps en liaison avec des syllabes a énormément aidé mes élèves. J'ai appris là que pour des élèves qui manquent de rythme, il est nécessaire de travailler à fond la pulsation au moyen du corps et ensuite de tout construire à partir de cela.

Le stage « Faire et penser la musique musicalement » était particulièrement riche, aussi bien pour des contenus tout à fait élémentaires tels que la solmisation, que pour la compréhension des travaux au sens analytique. Je ne l'ai pas seulement senti

comme particulièrement enrichissant pour le travail avec des adultes mais aussi pour l'enseignement des enfants. J'aurais aimé en apprendre plus parce que, personnellement, comprendre plus profondément la musique à partir de sa nature essentielle me fascine particulièrement.

Au total, beaucoup d'éléments des stages étaient propices à une utilisation directe, quelques-uns auraient toutefois nécessité des approfondissements pour pouvoir être appliqués dans l'enseignement.

Un répertoire d'aides très varié m'est resté pour faciliter l'accès des adultes à la musique, et contrairement au début de mon activité d'enseignante, j'ai le sentiment agréable de pouvoir puiser, au besoin, dans ma boîte à astuces pour aider mes élèves à progresser dans leur apprentissage avec plus d'aisance et de plaisir.

#### *Josiane Spinosi*

Les différences ont eu un effet immédiat ou différé selon les cas. Au final, les répercussions positives l'emportent largement.

Le premier stage « Respiration, voix, mouvement » avec Ute Gerzabek a été très intéressant. D'abord, d'un point de vue personnel : se réapproprié son corps, laisser le souffle s'installer et apprendre à le contrôler. Après une pratique de 6 ans de yoga dans les années passées, le stage a réactualisé ma

conscience de la respiration, et ses effets positifs dans la vie en général et en particulier en situation de jeu musical.

J'ai immédiatement retransmis aux élèves adultes et aux autres (enfants, adolescents) les exercices appris, riches, dans mon quotidien, les bienfaits de la maîtrise du souffle et de la respiration. Une belle expérience a eu lieu : à la fin du stage, j'ai joué de la guitare devant les autres stagiaires avec le regard et l'écoute attentive de Ute. Ma sonorité était affaiblie car mon bras droit n'était pas habité par une respiration libre.

Ute a posé sa main sur le bas de mon dos et m'a demandé de « respirer » dans ce lieu. Aussitôt ma sonorité s'est amplifiée, j'ai eu la sensation d'une grande libération ! Une expérience extrêmement positive que chacun a pu vérifier dans l'instant !

L'improvisation initiée par Karen Schlimp a été extrêmement positive. Savoir improviser dans n'importe quel style, de manière ludique (pas uniquement jazz) est une compétence fondamentale en tant qu'enseignant. Avec elle, nous avons abordé la musique yiddish, les styles baroque, le menuet, la sarabande, le fait d'improviser à partir d'un ostinato. J'ai entendu de belles improvisations entre les différents stagiaires. Signe que la musique est un langage de communion. Cette compétence qui a besoin d'être développée, pratiquée régulièrement a trouvé dans ce stage une réelle impulsion.

L'entraînement mental de Peter Gallenstein est LE stage qui m'a sensibilisé au plus haut point. Sorte

d'annonce de travail personnel (introspection) qui permet de mieux se connaître et d'accepter ses faiblesses. Nous avons constaté à quel point les musiciens que nous sommes avaient des fragilités émotionnelles qui sont aussi des forces. Nous avons pratiqué des exercices qui permettent de positiver toutes nos « phases négatives », nos comportements sont maîtrisés nous empêchant d'être libre sur scène. Tous nos collègues et élèves ont profité de cette expérience au cours de la réunion de travail qui a suivi ce stage.

Le travail de J. Leekam a été intéressant, dans la mesure où il m'a montré la différence d'approche musicale entre les nations. En France, les professeurs ont une formation musicale qui inclut le solfège, l'analyse, l'histoire de la musique (les dictées mélodiques, dictées rythmiques...). Connaître un autre mode d'approche permet une aventure extraordinaire et permet de s'interroger sur nos propres pratiques. Lors des cours de guitare, l'aspect « analyse » de la partition au service de l'interprétation a été encore plus mis en évidence après ce stage.

« L'entraînement au rythme » de G. Reiter a été un moment de bonheur. Les musiciens classiques que nous sommes, sont retournés aux sources de la musique : le rythme. Nous avons joué tous ensemble : une façon de souder le groupe par la musique. Nous avons découvert la technique de différents instruments de percussions. Ce stage a été extrêmement fédérateur, m'a ouvert à la rythmique, élément fondamental de la musique quel que soit son style. Déjà, sensibilisée par ma « poly - culture » française et malgache à cet aspect, ce stage a permis de le réactualiser, de le renforcer et de l'inclure de manière systématique dans les cours. En effet, les adultes ont souvent des difficultés rythmiques et je n'ai plus hésité à reprendre certaines phases musicales en les « faisant vivre » rythmiquement avec le corps par exemple.

La conférence de R. Holzinger a été un « outil » théorique de grande importance. Connaître les particularités psychologiques des adultes (dont je suis), leurs motivations et les différentes phases d'évolution dans la vie donnent des éléments de réflexions qui sont souvent l'occasion de débats positifs avec les élèves (hors cours).

Prendre en compte le fait qu'un adulte qui s'inscrit à l'école de musique réalise un rêve d'adolescent par exemple. Réaliser que la relation professeur élève résonne différemment car parfois l'élève « régresse » et se place d'emblée dans une position « jeune » élève.

Au final, ce projet international est une véritable ouverture, un vivier de rencontres, d'interrogations professionnelles et humaines.

*Avec Gilles Petit, un connaisseur de la musique indienne, nous commençons par des exercices de relâchement.*



Inclure le corps, les sentiments personnels, l'intelligence de la réflexion musicale, la spontanéité de l'improvisation, la rigueur et le plaisir du travail, font désormais partie de mon enseignement aux adultes (comme aux enfants). Cette formation m'a permis d'approfondir et d'actualiser mon enseignement.

#### *Anne Knoblich*

Quand, il y a environ trois ans, la directrice de notre école de musique a fait du recrutement dans le cadre de ce projet, j'étais plutôt sceptique sur l'apport d'un tel projet, et encore davantage sur ses effets.

La première réunion de travail s'est trouvée être pour moi une affaire captivante. Des enseignants de domaines les plus divers de quatre pays différents ont élaboré des directives, des thèses, des thèmes centraux et des formulaires d'évaluation pour des élèves, des enseignants, des auditeurs libres, etc.

Nous revenions constamment à la question de savoir ce qui caractérise la situation de chacun des pays. Les relations et problèmes les plus divers sont apparus, mais de nombreuses ressemblances ont également été découvertes. Ces discussions n'ont pas seulement conduit à un rapprochement – lié au travail – des participants, mais des contacts personnels ont aussi été noués. Des thèmes professionnels spécifiques et de nombreux autres encore, qui allaient au-delà du thème d'étude, étaient discutés durant les pauses.

Nous avons choisi huit séminaires visant au perfectionnement des pédagogues, toujours avec une vue sur la particularité de la formation des adultes. Les thèmes de cours allaient de la transmission concrète des paramètres musicaux jusqu'à la forme de l'ensemble de l'enseignement et de l'interaction avec les élèves musiciens adultes. Dans beaucoup de cas, j'ai été confortée dans ma manière d'enseigner jusque là. J'ai aussi énormément appris : des notions connues étaient perçues sous un autre angle ou bien des notions déjà oubliées me revenaient à l'esprit. J'ai essayé autant que possible d'inclure dans mon cours ce qui m'avait été transmis. Les élèves me demandent régulièrement des possibilités d'improvisation sur la contrebasse. Grâce aux perfectionnements sur ce thème, je peux exécuter des morceaux improvisés durant chaque cours avec mes élèves. La joie est des deux côtés. J'ai doucement essayé d'insérer des éléments d'improvisation dans l'ensemble de musique de chambre pour adultes. Après ma timidité initiale, une toile sonore s'est aussi développée ici, grâce à laquelle le sentiment organique d'un jeu d'équipe dans les morceaux de musique a été favorisé. Les instrumentalistes ont pris bonne note de ce pro-

grès sur le plan du son. Les réactions des musiciens partenaires sont allées de la sensation de joie de faire de la musique jusqu'à l'étonnement à propos de leurs propres capacités de performance.

Dans des stages à dominante psychologique, il s'est agi de la sensibilisation aux besoins d'adultes dans le processus de l'apprentissage musical. Que l'apprentissage d'un instrument par des adultes soit différent de celui des enfants, paraît logique pour tout le monde. Quelles en sont les causes, comment l'organisation de l'enseignement peut-elle être mise en adéquation avec celle de la vie quotidienne, comment définir le but d'un cours avec les adultes, comment est-ce que gérer les frustrations dans le contexte de l'apprentissage musical, comment apporter de l'aide en cas de trac avant l'entrée en scène, etc. Il y avait là beaucoup de pistes de réflexion que je prends en considération dans la pratique et qui me font rechercher le dialogue avec mes élèves adultes beaucoup plus que cela n'était le cas jusqu'à présent. Concrètement, cela a eu de l'effet dans la pratique d'heures de musiques régulières dans notre école.

Des thèmes comme par exemple l'entraînement à la respiration, la décontraction, et la sensation corporelle, sont aussi importants dans la vie quotidienne que lorsqu'on apprend à jouer d'un instrument. Ici, le pont est facilement fait entre le général et le particulier. Ce qui est accepté avec beaucoup de reconnaissance par de nombreux élèves. Dans ce domaine, j'ai reçu des impulsions importantes pour ma pratique personnelle de la musique.

On pourrait encore énumérer plusieurs choses. Pour finir, je peux en tout cas dire que mon scepticisme initial ne s'est pas vérifié. Pour moi personnellement et pour mes élèves, ce projet en valait la peine. Je suis sûre que la conception fondamentale élaborée à partir des résultats est la mieux appropriée pour servir de base d'un développement ultérieur de la formation musicale des adultes.

#### *Mag. Peter Schedlberger*

J'ai rejoint le projet en cours de route. Après une courte phase d'introduction, j'ai participé, en octobre 2005, à une série de stages d'une semaine à côté des contenus intéressants des stages, il était particulièrement captivant de faire la connaissance de mes collègues des écoles partenaires. J'ai pu gagner en termes de vision d'ensemble à travers leurs conditions de travail, leurs méthodes d'apprentissage et l'organisation de l'enseignement musical dans les autres pays, et il était aussi très intéressant de comparer la qualité de mon propre travail dans un environnement international. J'ai trouvé très enrichissant les stages à Eppan durant la semaine de Pâques 2006. À côté du travail nous

avons joué du printemps sud tyrolien, du paysage, de la bonne nourriture, et avons obtenu ainsi une bonne connaissance de la culture locale. J'ai été enthousiasmé par l'organisation des stages, l'atmosphère détendue, le conférencier extrêmement compétent et le programme-cadre qui favorisait l'esprit de groupe.

Le voyage pour le concert dans le cadre de la célébration des 800 ans de Dresde était pour tous les participants une énorme motivation et a encouragé l'esprit de groupe parmi les élèves, mais également dans le groupe de collègues.

J'ai trouvé des contenus de stage auxquels, durant mes études ou mes formations jusqu'alors, je n'avais pas encore été confronté ou en tout cas pas de cette manière, comme par exemple l'improvisation, l'entraînement au rythme et/ou à la percussion, l'entraînement du corps et l'entraînement mental comme aides contre le stress de l'entrée en scène. Pour moi, il devenait de plus en plus clair que le travail avec des élèves adultes était un défi mais aussi que c'est une grande chance pour l'avenir, si on considère le recul des taux de natalité et l'âge de notre société. Deux points essentiels différencient l'enseignement des adultes de celui des enfants : d'une part, les élèves adultes ont plutôt un accès analytique à l'apprentissage. Ils veulent savoir précisément pourquoi ils doivent faire quelque chose et questionnent sur le déroulement de la musique et les méthodes d'apprentissage musical beaucoup plus précisément que les enfants, qui ont une approche de la musique vraiment beaucoup plus ludique. D'autre part, pour des adultes, la peur de la scène est beaucoup plus grande que chez les enfants ou les adolescents, qui grandissent avec la pratique de la scène dans les écoles de musique, qui ont une perception des concerts beaucoup plus ludique et qui ont plus de facilité à corriger leurs erreurs.

Durant mes cours, j'ai réussi à mettre en pratique quelques notions nouvellement apprises, comme par exemple la méthode de Gerhard Reiter qui est devenue entre temps pour moi un outil important pour résoudre des problèmes rythmiques. J'ai trouvé particulièrement important pour moi les stages sur le thème de l'improvisation ; ils m'ont ouvert le chemin vers une musique plus libre avec mes élèves. Sur la base de modèles d'accompagnement et d'échelles simples qui ne comportent que peu de tons, nous avons improvisé des morceaux de musique entraînants. Un constat essentiel pour moi a été que, pour l'initiation à l'improvisation, il est important que le matériau sonore et les rythmes utilisés soient fixés précisément, et ensuite, au cours du temps, si on peut se servir de ce matériel de façon ludique, de toujours ajouter progressivement des éléments nouveaux. Quelques-uns sont pour moi-même tellement nouveaux que cela

prendra sûrement un certain temps pour les appliquer pleinement dans l'enseignement.

#### *Manuela Kloibmüller*

Un aspect très positif du projet a été l'échange d'expériences entre enseignants de différents pays avec des concepts et/ou des objectifs différents. On a pu découvrir de nouvelles approches en partie propres aux pays, particulièrement en ce qui concerne les interprétations artistiques sur le plan musical, et aussi en ce qui concerne les données structurelles des cours de musique.

Bien que je n'aie pu utiliser chacun d'eux, j'ai pu personnellement tirer profit des différents stages, dont les contenus étaient clairs et nets.

Pour moi, l'aspect scientifique du projet n'est pas vraiment indiscutable. Le manque d'indépendance entre l'observateur et ceux qui étaient observés, entre l'objet d'analyse et celui qui analysait, d'autant plus que le nombre de participants était restreint, ne satisfait pas, à mon avis, aux exigences scientifiques classiques et implique donc un certain recul dans l'analyse des résultats.

#### *Helga Bohnstedt*

En ce qui concerne l'évaluation des questionnaires de mes élèves et les entretiens avec eux, je constate à quel point le contact avec l'école de musique et avec la musique est important pour eux.

Par exemple, un de mes élèves qui a 70 ans et est retraité dispose de beaucoup de temps pour s'exercer. Il le fait aussi tout à fait consciemment, pour rester en bonne forme sur le plan mental. Il est ouvert à tout ce qui va au-delà de la « normale », c.-à-d. également l'improvisation et l'accompagnement de chansons pop dans un style de battement moderne. En principe, pour tous les élèves hommes et femmes adultes le jeu en groupe est important, parce que là, la pression de performance qu'on se met soi-même tombe et, avec un effort relativement mineur, une musique efficace naît. J'observe une grande disposition à travailler à des améliorations musicales. Ils jouent volontiers des morceaux sur une durée plus longue et s'améliorent progressivement en restant tenaces. La musique est importante pour eux, parce qu'elle influence positivement l'ambiance et permet une déconnexion totale du quotidien. D'après les questionnaires, s'exercer n'est pas toujours synonyme de plaisir, mais, pour un adulte, il semblerait que sans un certain effort, il n'y a pas non plus de plaisir à faire de la musique. Tous saluent l'alternance de différents styles de musique, ce qui est particulièrement vrai pour la guitare. Ce qui a été appris dans le cadre de l'enseignement d'harmonie est réussi en pratique. Des accompagnements de chants et des cadences pour improviser sont acceptés avec davantage de compréhension. Les représentations auxquelles ils

participent sont certes liées à beaucoup d'excitation (plus que chez des enfants et des jeunes), mais pour eux, c'est important, malgré tout, et c'est un défi qu'ils veulent relever. Les formations ont été intégrées dans mes cours. La formation au rythme a mis à ma disposition du matériel supplémentaire comme par exemple le travail avec des syllabes vocales. La formation à la Solmisation m'a beaucoup encouragée à travailler encore plus avec l'audition et la voix, même si la Solmisation n'a pas été évoquée directement dans mon enseignement.

## ELÈVES

### Markus Larndorfer

De toutes les matières proposées dans les écoles de musique en Haute-Autriche, les cours de chant ont sûrement une attraction pour les élèves adultes plus importante que la moyenne. Cela vaut aussi pour le LMS St.Georgen/Gusen, de sorte qu'une implication particulièrement forte dans le projet européen a eu lieu ici. Du point de vue des élèves adultes, les contacts avec des écoles de musique étrangères, leurs enseignants et leurs élèves étaient, à coup sûr, très intéressants. Concrètement, j'ai participé activement à trois réunions, dont deux en Autriche et la troisième à Amboise, en France, dans l'école qui est partenaire.

Le projet européen était aussi, pour les élèves et les enseignants, une occasion de réfléchir sur eux-

mêmes. Entre autres, le questionnaire pour élèves a été utile. La somme des impressions subjectives de nous autres, élèves, donne sûrement une base utile pour une évaluation fondée de la formation scolaire de musique pour des adultes. Les questions nous ont aussi apporté, à nous qui attendions des retours, des connaissances précieuses. Il m'est par exemple apparu clairement que les enseignants qui s'occupent d'élèves adultes sont confrontés à des attentes particulièrement fortes. Cela va de la flexibilité nécessaire relative à la compatibilité des emplois du temps entre travail et loisirs, jusqu'aux attentes très concrètes des élèves en ce qui concerne le contenu des cours (orientations de la musique, etc.). Les exigences didactiques lors des cours pour adultes sont également particulières. Dit sommairement, les adultes sont peut-être les élèves les moins faciles.

Un regard un peu plus large a confirmé que la Haute-Autriche est certainement un modèle en matière d'enseignement de la musique. Nos hôtes d'Allemagne, d'Italie et de France ont été enthousiasmés par les nouveaux locaux des écoles de musique dans les villages de Steyregg, St. Georgen et Ried/Rdm ainsi que par les salles de cours de Mauthausen, dont l'atmosphère est tout aussi agréable. J'ai pu moi-même visiter l'école de musique d'Amboise et constater que l'offre en matière d'espace là-bas n'était ni quantitativement ni qualitativement comparable à la nôtre. Inversement, on a toutefois pu ressentir le fait qu'un environnement comparativement modeste n'agit pas automatique-



Elèves des quatre écoles de musique lors d'un morceau de clôture joué en commun.



Visite de l'usine de fabrication de cuivres Antoine Courtois à Amboise, avril 2005.

ment de manière négative sur l'engagement ou sur le succès des enseignants et des élèves. Au contraire – beaucoup de ce qui est à notre disposition au quotidien en termes de salles de cours et de séminaires doit être compensé là-bas par l'initiative personnelle et le talent d'improvisation. La maxime selon laquelle l'argent ne joue pas au football est complètement applicable à la musique ! Que reste-t-il du projet européen pour nous élèves ? L'expérience personnelle qui fait que la musique unit par-delà les frontières des pays, des langues et des cultures. La musique prend de la distance et construit des ponts entre les uns aux autres.

#### *Gerda Dorninger*

Dans le cadre de notre projet européen, nous sommes partis pour Amboise en France du 31 mars au 02 avril 2005. Nous avons ressenti la cordiale hospitalité de nos hôtes français ainsi que leur engagement pendant la totalité de notre séjour à Amboise.

Également, l'échange avec les élèves partenaires d'Allemagne et d'Italie (Sud Tyrol) était extrêmement excitant. L'entretien avec les hôtes français était légèrement plus difficile en raison de la barrière linguistique. Il est arrivé qu'on commence une phrase en français, qu'on la poursuive en anglais et qu'on la termine en allemand. La grande implication de Ted, qui officiait comme interprète, a toutefois éliminé toutes les barrières linguistiques.

Le voyage était à tous égards captivant. Ainsi, nous avons exploré Amboise avec sa superbe vieille ville, nous avons visité le château royal et la maison dans laquelle Léonard de Vinci a vécu autrefois, observé la fabrication des instruments en cuivre – et fait de la musique.

Le point culminant du voyage était le concert commun des élèves des quatre pays. Lors de cette mani-

festation, on a senti l'enthousiasme de chaque participant pour la musique. Après la présentation des différentes écoles, on a encore fait de la musique en groupe. On peut tout à fait dire que ce soir-là, « la musique est devenue vivante ». Après le concert aussi, on a encore discuté.

A l'aide d'un questionnaire, nous avons encore été encouragés à réfléchir à la manière dont nous faisons nos cours de musique et aussi à nos expériences personnelles. Là, j'ai surtout été impressionnée par la précision du questionnaire ainsi que par la disponibilité (des enseignants) à traiter nos impressions et à mettre en question traditions et habitudes. J'en suis venue à réfléchir sur quelques questions concernant le déroulement de mon enseignement, puisque je l'avais rarement fait autant en détail.

#### *Anja Rentsch*

Le voyage à l'occasion du concert en Italie était une très belle expérience dans toute ma « période de flûte ». Il était intéressant de faire la connaissance de personnes d'autres pays qui vous sont si semblables. Le concert multiculturel qui a ainsi eu lieu, était super. Que tout cela ait si bien fonctionné m'a impressionnée, de réaliser ce projet à 4 écoles de musique dans 4 pays différents et puis de les réunir tous les 4 dans un concert. Génial !

Le questionnaire, qui devait être rempli, m'a montré à quel point l'enseignement possède en réalité plusieurs facettes. Normalement, on ne remarque pas du tout cela. Il y a tellement de choses qui passent dans la musique. Par exemple, une idée d'un joueur peut améliorer grandement un morceau et en renforcer son expression. Ou beaucoup de techniques de soufflage différentes (parfois très drôles), qu'on peut utiliser. C'était déjà, en partie, très amusant d'essayer. Des exercices oraux ou l'utilisation du corps ont également amélioré mon jeu de flûte. J'ai remarqué qu'on peut aussi obtenir un meilleur résultat final par les pratiques les plus amusantes.

#### *Lucile Groleau*

L'idée d'être intégrée au sein d'un programme de réflexion portant sur l'adéquation des méthodes de formation à un public adulte, commun à quatre pays européens, m'a semblé fort intéressante dès le départ, au niveau à la fois musical et humain, grâce à la possibilité d'échanges riches autour d'un projet fédérateur entre les participants, qu'ils soient apprenants ou enseignants, des écoles partenaires.

Cette expérience a été très positive, notamment quant à une gestion améliorée du stress, surtout en situation de concert, toute d'incertitude, de doute de soi, avec cette particularité que cette for-

mation était fondée, en ce qui me concerne, sur l'interprétation de morceaux en duo (piano & violoncelle). Donc, indissociable de ce préalable d'ordre psychologique, a été effectué tout un travail visant à l'association progressive d'une meilleure maîtrise pour mon partenaire et moi-même de notre propre partie tout en sachant rester constamment à l'écoute de l'autre interprète, et ce avec beaucoup plus de sérénité, tout cela grâce des séances plus particulièrement adaptées à notre profil particulier d'apprenants adultes.

A l'issue de ce programme, c'est avec satisfaction que je commence vraiment à ressentir une réelle évolution, en termes de complexité des pièces interprétées certes, mais surtout en ce qui concerne une plus grande capacité à surmonter l'anxiété provoquée par le fait de jouer en public, celle-ci cédant enfin progressivement la place à un sentiment bien plus positif d'un partage du plaisir de la musique avec d'autres.

#### *Renaud Chaboussou*

Le programme Grundtvig 2 a été pour moi l'occasion de faire connaissance, d'échanger et d'établir des liens d'amitié avec des personnes d'autres pays européens que je n'aurais sans doute jamais eu l'occasion de rencontrer.

Ce fut l'opportunité d'effectuer des voyages vers 2 pays européens (l'Autriche et l'Allemagne), et d'avoir de riches contacts avec nos amis musiciens allemands, autrichiens et italiens.

J'ai pu ainsi découvrir ces pays voisins et mieux les connaître, d'abord, bien sûr, à travers la musique et l'importance qu'elle occupe dans la vie de tous

les jours de nos voisins européens, mais aussi grâce aux rencontres et aux conversations que j'ai eues avec les autres participants, également grâce au tourisme, aux visites et à la découverte des pays et de leurs cultures, de leurs traditions, de leur cuisine, de leur histoire, de leurs paysages, des villes, des musées et des châteaux,

Ce fut l'occasion de parler concrètement l'allemand et l'anglais et c'est pour moi un grand plaisir de pratiquer, de progresser et d'échanger dans ces deux langues.

Et surtout, Grundtvig 2 m'a permis de progresser considérablement dans ma pratique du violoncelle, particulièrement en musique de chambre, avec Lucile au piano. D'abord avec l'apport des techniques de décontraction et de préparation aux conditions de concert que notre professeur Philippe a acquises au cours des stages de ce programme et qu'il nous a transmises. Ensuite par le défi que ce programme représentait pour nous. Durant plus de 2 ans, nous nous sommes efforcés de relever ce challenge en travaillant intensivement les pièces que nous avons choisies de produire au cours des 3 concerts du programme. En particulier, la sonate de Haendel, que nous avons jouée lors du concert de clôture au Château Nöthnitz à Bannewitz, m'a permis de réaliser des progrès significatifs tant dans le travail d'écoute de l'autre que dans une meilleure justesse de mon jeu.

C'est du fond du cœur que je remercie les responsables des quatre écoles de musique et tous ceux qui, par leur travail et leur ténacité, ont permis de réaliser ce beau projet européen.

## 7. Les questionnaires : résultats quantitatifs

Ted Pawloff

### LES INVENTAIRES

#### INTRODUCTION

Les questionnaires ont servi pour ainsi dire à atteindre un objectif « conscient » et évident, mais ont servi une deuxième cause qui finalement était peut-être la plus importante.

L'intention était de vérifier l'effectivité des mesures concernant l'amélioration des cours de musique pour adultes, mesures qui devaient être mises en œuvre dans le cadre du projet. Un tel examen équivalait à une mesure de dimensions ou de paramètres mesurables. Une notion comme la qualité de l'enseignement pour des adultes est, toutefois, aussi bien indéterminée que très générale. Ce n'est pas une tâche facile que de la traduire (dans le langage technique, opérationnaliser) en dimensions mesurables.

Ce travail a été effectué au début du projet par le groupe de travail des enseignants participants, parce qu'en même temps il déterminait le déroulement du projet. La conséquence fut un échange de vues animé, personnel et simultanément enrichis-

sant dans le groupe menant à une clarification de la question centrale – en fait, qu'est-ce vraiment que la qualité de l'enseignement pour des adultes et au moyen de quelles caractéristiques concrètes peut-t-il être prouvé qu'elle s'est accrue ? Il n'aurait probablement pas pu y avoir meilleure préparation pour les formations que de s'occuper aussi sérieusement de leur sens et de leurs objectifs. En même temps, la mise en œuvre concrète des questionnaires a eu, chaque fois, pour effet de raviver les contenus élaborés durant la préparation et de les actualiser.

#### PRINCIPES

La base pour la définition et l'opérationnalisation d'un enseignement de qualité fut trouvée en considérant les besoins, ressources particulières et problèmes de l'élève adulte, et en s'appuyant sur les 3 piliers de base du projet : l'élève en tant que partenaire, l'enrichissement mutuel de la théorie, de la pratique (technique) et de l'histoire de la musique, et enfin les méthodes innovantes.

Un exemple de ce processus ressort du constat que

*Tout début est difficile ... professeurs de musique dans le rôle de débutants (en improvisation) lors du stage de Manfred Paul Weinberger.*



la situation quotidienne de beaucoup d'adultes est marquée par la mécanisation et l'automatisation, qui créent un besoin de pouvoir faire de nouvelles expériences et de s'exprimer en tant que personne. Il en résulte que la construction des talents techniques n'est pas donnée comme nécessité sèche, mais comme un élargissement créatif des possibilités de l'expression personnelle.

### COMPARAISON AVANT – APRÈS

Il a été décidé de vérifier l'effet du projet par une comparaison de la qualité de l'enseignement au début et à la fin du projet. Cette comparaison devait prendre en compte le fait que la qualité de l'enseignement puisse être vue, vécue, et appréciée de différents points de vue. Étaient pris en considération :

- Le point de vue de l'élève à travers un questionnaire pour les élèves ;
- Le point de vue de l'enseignant(e) à travers un questionnaire pour les enseignants ;
- Le point de vue du collègue des enseignants de musique à travers une observation de l'enseignement ;
- Le point de vue du public qui constate le résultat de l'enseignement sous forme de musique, par une évaluation des performances scéniques des élèves lors des concerts communs des écoles de musique participantes.

Chacune de ces étapes a été mise en œuvre au début et à la fin du projet, pour permettre une comparaison. En plus, les formations ainsi que le projet entier ont été évalués par les enseignants participants. Tous les formulaires d'évaluation et les questionnaires sont fournis en annexe.

A titre d'exemple, on a demandé aux élèves, de juger la déclaration : « Mon/ma professeur/e m'aide à exprimer mon individualité et mon expérience personnelle par la musique » sur une échelle à six niveaux, entre exact et absolument faux.

### FORCES ET FAIBLESSES DE LA PROCÉDURE

Remarque : dans ce paragraphe, la discussion relève les forces et faiblesses de la méthode des questionnaires, et non celles du projet entier.

#### Forces

Les points forts de cette procédure découlent de la présente description. On les trouve sans aucun doute dans la minutie et la variété des aspects sous lesquels la question centrale a été élaborée et examinée en détail. Le fait qu'elles soient le résultat d'un travail en commun intensif par de nombreux pédagogues expérimentés en musique, représentant un large éventail de spécialités musicales et

venant de différentes traditions musicales européennes, garantit aussi que les enquêtes couvrent le sujet de façon complète et équilibrée. Cela a bien été confirmé du côté professionnel entre autres (voir la section 1, Le projet – description et avant-propos, et le rapport personnel du directeur Christian Fürst). On a aussi veillé à éviter des biais classiques. En particulier, le questionnaire pour les élèves, les observations sur l'enseignement, les évaluations des formations ainsi que l'évaluation totale ont été analysés de manière anonyme. Les évaluations des concerts dont le but était bien l'évaluation de l'enseignement par l'intermédiaire de celle des représentations scéniques, ont été faites discrètement par les directeurs, tous musiciens et membres de jury expérimentés.

#### Faiblesses d'ordre pratique

Pour permettre une évaluation scientifique, statistique et pertinente, chaque question nécessite un nombre suffisant de résultats, qui, dans ce cas, est égal au nombre de participants (questionnaires d'enseignants et d'élèves) et/ou d'observations (observations d'enseignement). Ceci n'a été possible dans le cadre du projet que de façon limitée. D'une part, le nombre de participants était limité, parce que les formations ne pouvaient être financées qu'une fois pour 20 enseignants maximum. D'autre part, les enseignants eux-mêmes avaient des nombres d'élèves adultes très différents. Enfin, la quantité de travail supplémentaire pour les directeurs et les enseignants dans le cadre du projet était déjà si considérable qu'il n'était pas possible de réaliser un nombre statistiquement satisfaisant d'observations d'enseignement. Pour la même raison, l'établissement de groupes de contrôle ne fut pas possible.

Deuxièmement, il aurait été en principe souhaitable de pouvoir appliquer dans l'enseignement les contenus des stages sur une plus longue période, avant que le deuxième inventaire n'ait lieu : certes, entre celui-ci et le premier stage il y a eu presque deux ans, mais entre celui-ci et les deux derniers seulement neuf mois.

Troisièmement, il aurait été avantageux, au sens du critère de qualité de l'objectivité,<sup>1</sup> de ne faire faire toutes les observations – à savoir les observations d'enseignement et les évaluations des concerts – que par des personnes externes au projet et inconnes des participants. Cela n'était pas possible dans le cadre du projet. Cependant, au vu des rapports individuels, il apparaît clairement qu'enseignants et directeurs ont joué le jeu et qu'en conséquence ce biais théorique n'a probablement pas eu d'impact. On retrouve ce genre de situation dans le contexte médical d'enquêtes ou d'essais cliniques sans que cela remette en cause la validité des résultats.

<sup>1</sup> L'objectivité est l'un des critères principaux auxquels doivent se conformer les enquêtes. Il signifie que ceux qui mènent l'enquête ne peuvent influencer les réponses.

## Faiblesses de principe

Même si on reconnaît aux participants la capacité à prendre du recul intérieurement, il est possible que la participation au projet ait des conséquences sur leur jugement, en particulier pour les enseignants. L'intensité avec laquelle ils ont réfléchi au processus d'enseignement a été décrite ci-dessus. Le premier inventaire a certes eu lieu après cette phase de définition de projet, mais avant les stages qui devaient approfondir en partie les thèmes de la réflexion. Il est tout à fait concevable que la compréhension de quelques questions contenues dans les inventaires, ait changé durant le projet, au moins pour quelques participants. Il en résulterait que la base fondamentale du jugement de ces questions n'était plus identique entre le premier et deuxième inventaire. En d'autres termes, ils auraient répondu différemment à la question la première fois s'ils avaient déjà su ou vécu ce qu'ils pouvaient seulement prendre en considération la deuxième fois.

La probabilité d'un tel décalage augmente donc dans la mesure où le processus a produit les changements à mesurer. Dans le cas présent, comme cela a déjà été souligné, les enseignants participants étaient tous pédagogues et musiciens expérimentés, de sorte que leurs horizons ont été vraisemblablement élargis par leur participation au projet, mais sans modification fondamentale des bases de leurs pratiques ou de leurs expériences et donc avec peu d'impact sur leurs jugements.

De plus, comme déjà mentionné, des enquêtes doivent correspondre à certains critères<sup>2</sup> pour avoir une validité scientifique et doivent avoir été réalisées dans cette optique. Ces conditions ne sont pas remplies dans le cas présent, puisqu'elles auraient été démesurément difficiles à satisfaire. Il faut toutefois remarquer que des circonstances semblables dans une étude consacrée au même thème<sup>3</sup> ont été commentées comme suit, relativement à la validité : « Le total des réponses qui finalement ont été fournies par des experts expérimentés et capables d'estimer le sujet à sa juste mesure a cependant sans doute produit un résultat pertinent ». Dans le projet actuel, les conditions énoncées ici ont été amplement satisfaites.

## Conclusions

De ces considérations, il ressort que l'on ne peut attribuer aux résultats des questionnaires et à leur comparaison une certitude scientifique assurée du point de vue de la statistique que de façon limitée. Les considérer alors comme sans valeur serait toutefois une erreur. Leur signification, qui dépend naturellement en partie de l'interprétation du lecteur, sera renforcée de façon décisive ou remise en

question par l'accord entre les résultats de ses différents éléments. Ils devront être interprétés à la lumière des rapports d'expérience qui décrivent bien la valeur et l'effet du projet de manière qualitative. Les résultats obtenus sont, en tous cas, une preuve du sérieux et de l'engagement des enseignants et des élèves participants dans l'effort visant à améliorer la qualité de l'enseignement pour les élèves adultes.

## DÉPOUILLEMENT

### ECHANTILLON

Les participants dont les données ont pu être prises en compte lors du dépouillement, étaient 12 enseignants (9 femmes et 3 hommes, avec une moyenne d'âge de 39 ans au début du projet). Une condition était la participation à au moins quatre formations ou trois formations plus, au début du projet, la participation au groupe de travail international. L'ancienneté moyenne dans l'enseignement était 14 ans au commencement du projet, 4 des membres avaient été formés au conservatoire, 7 dans des universités et 1 par une autre voie de formation.

Ces enseignants avaient un nombre total de 45 élèves adultes au début (36 femmes, 9 hommes) et 34 à la fin du projet (24 femmes et 10 hommes). La distribution d'âge des élèves est indiquée dans le tableau 1 ; sur 45 élèves, 19 ont quitté et 8 se sont rajoutés, c.-à-d. que sur les 34 participants présents à la fin, 26 ont pris part au projet dans son ensemble.

**Tableau 1** : Distribution d'âge des élèves ayant participé au projet

Age	2004	2007	2004	2007
15-20	17	10	38 %	29 %
21-30	6	3	13 %	15 %
31-40	6	5	13 %	15 %
41-50	13	12	29 %	35 %
51-60	3	4	7 %	12 %
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>	<b>100 %</b>

Les élèves ayant quitté le projet sont principalement les plus jeunes. Cela correspond au cursus normal pour beaucoup d'élèves qui fréquentent les écoles de musique depuis l'enfance : ils arrêtent souvent leur formation musicale pendant les dernières années scolaires ou après le baccalauréat.

La situation relative à leur formation est indiquée dans le tableau 2 :

<sup>2</sup> A part l'objectivité, les deux autres critères principaux sont la fiabilité et la validité. La fiabilité veut dire qu'une répétition de l'enquête sous des conditions semblables donnera un résultat semblable. La validité doit être vérifiée sous plusieurs aspects et concerne celle du concept même ainsi que celle de la technique de mesure : dans le cas présent, existe-t-il réellement quelque chose correspondant à l'idée « qualité de l'enseignement pour adultes », ou s'agit-il de quelque chose de purement subjectif? Et si ce quelque chose existe, les réponses aux questions correspondantes elles à son état ou à quelque chose d'autre, comme par exemple la façon dont le celui ou celle qui répond veut être vu?

<sup>3</sup> Klüppelholz, W., 1993 Projekt Musikalische Erwachsenenbildung an Musikschulen 1990-1992. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. (Projet Enseignement pour Adultes à l'École de Musique - Rapport Final du Suivi Scientifique) Verband Deutscher Musikschulen e.V. Page 6

<sup>4</sup> Ce passage a été rédigé après les rapports d'expérience, mais avant le dépouillement final des résultats.

**Tabelau 2** : niveau de formation des élèves participant au projet

Année	2004	2007	2004	2007
Ecole obligatoire	10	7	22 %	21 %
Baccalauréat	21	16	47 %	47 %
Université	14	11	31 %	32 %
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>

Les instruments dont ils jouaient sont présentés dans le tableau 3.

**Tableau 3** : distribution des élèves participants au projet en fonction des instruments

Instrument	2004	2007	2004	2007
Claviers	13	14	29%	41%
Cordes	23	13	51%	38%
A vent	8	6	18%	18%
Percussion	0	1	0%	3%
Chant	1	0	2%	0%
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

La durée moyenne de l'enseignement musical s'élevait à 5,16 années en 2004 et 4,97 en 2007. Un tiers à peine des élèves jouait d'un autre instrument, et deux tiers (légèrement moins en 2007) avaient déjà, dans le passé, reçu puis interrompu un enseignement instrumental.

### REMARQUES STATISTIQUES PRÉLIMINAIRES

A de rares exceptions près (p. ex. la question sur l'âge des participants), les questions sont de nature qualitative.<sup>5</sup> En conséquence, les valeurs chiffrées attribuées aux réponses ne sont en aucun cas une mesure quantitative de la valeur attribuée au sujet de la question, il s'agit en effet dans ce cas d'une échelle nominale.

Les questions pour les enseignants avaient 6 niveaux de réponses possibles, allant de « correspond » à « ne correspond pas », et à ces niveaux ont été assignés, selon l'élément, des valeurs de 1 à 6. La procédure statistique a consisté à calculer les valeurs moyennes pour chaque question ainsi que pour chaque école participante et au total. Pour quelques éléments, l'échelle nominale (de 1 à 6) a été, en plus, réduite à une échelle binaire (réponse positive ou négative), afin de pouvoir confronter les valeurs moyennes au nombre d'évaluations positives et négatives en début et en fin de projet. Pour la réduction, toutes les réponses de 1 à 3 ont été évaluées comme positives et celles de 4 à 6 comme négatives. Cette analyse n'a pas été faite pour les questions où l'échelle de réponse allait de « souvent » jusqu'à « jamais »

En ce qui concerne les questionnaires pour élèves, la procédure était semblable, toutefois légèrement plus complexe, puisqu'il y avait, en particulier au début, de grandes différences dans le nombre des élèves adultes pour chacun des enseignants (max. 11, min. 1, moyenne 3,75 en 2004 et 2,83 en 2007). Si seulement une moyenne globale avait été déterminée, les enseignants ayant davantage d'élèves auraient eu, en conséquence, un effet prépondérant sur le résultat. La moyenne des réponses d'élèves pour chaque enseignant a été donc calculée, et de ces valeurs moyennes par enseignant sont ressorties la moyenne générale et celles par école. Dans ce cas, une valeur extrême, qui résulte du départ d'un élève et de l'incorporation ultérieure d'un autre, a été éliminée de l'évaluation.

Pour l'évaluation, c'est le programme Excel 2003 qui fut utilisé. Pour la vérification de la significativité de quelques résultats, des t-test dans le programme statistique SPSS (version 13.0.1) ont été mis en œuvre. Je voudrais exprimer ici mes remerciements à Monsieur le Prof. Dr Johannes Lehner de l'Université Johannes Kepler de Linz pour son aide amicale.

Pour l'évaluation totale du projet de la part des enseignants, aucun test statistique n'a été mis en œuvre, puisqu'il n'y avait pas de groupe contrôle. S'il y avait eu des groupes contrôle on aurait d'ailleurs observé très probablement des différences significatives entre participants et non participants, mais ceci aurait seulement permis la conclusion triviale, bien que statistiquement prouvée, qu'une réflexion de trois ans sur un thème a des effets que n'a pas l'absence de cette réflexion !

Tous les autres questionnaires ont permis une comparaison des réponses entre le début et la fin du projet. Des tests bilatéraux ont été utilisés pour le questionnaire pour élèves et pour enseignants.

Comme déjà mentionné, l'échantillon des enseignants était petit (12). Si les réponses des élèves n'avaient pas été moyennées d'après les enseignants, le plus grand échantillon d'élèves aurait indiqué des différences statistiquement significatives plus nombreuses et plus importantes. Toutefois, comme cela a déjà été expliqué, la différence à déterminer dans l'enseignement ne devait pas être influencée plus fortement par quelques enseignants du fait de leur plus grand nombre d'élèves.

Enfin, on a renoncé à faire état des résultats sur les observations d'enseignement et les évaluations de concerts. Le nombre d'observations possibles dans le projet ne garantissait finalement aucune évaluation correcte de l'enseignement, et la distribution d'âge des élèves participant aux concerts variait trop entre le début et la fin du projet pour permettre une comparaison valide.

<sup>5</sup> Beaucoup de questions traitent de la fréquence de certains éléments de l'enseignement. Il y a 6 réponses possibles allant de « toujours » à « jamais ». Étant donné que les réponses intermédiaires n'ont pas de valeur précise, les réponses à ces questions ne correspondent pas, elles non plus, à des dimensions objectivement mesurables.

## RÉSULTATS

### EVALUATION GLOBALE

Ce questionnaire montre comment les enseignants ont finalement évalué le projet presque à son terme : toutes les formations avaient eu lieu depuis longtemps déjà, les dépouillements dans chaque école étaient (majoritairement) complets, les concerts de clôture avaient eu lieu, la plupart des rapports individuels étaient écrits. Comment les enseignants voyaient-ils rétrospectivement le projet, à la lumière des questions qu'ils avaient préparées presque 3 ans auparavant?

Les résultats sont présentés dans le tableau 4. Les questions qui concernent l'évolution interne du projet et qui n'ont pas d'importance pour la qualité de l'enseignement, ne sont pas citées.

Les valeurs qui ont été rattachées aux réponses vont de 1 (l'évaluation la plus positive) à 6 (l'évaluation la plus négative), c.-à-d. que le « neutre » s'est vu attribuer la valeur 3,5.<sup>6</sup> Il est à noter, tout d'abord, que :

1. Toutes les valeurs moyennes sont situées en dessous de cette valeur neutre, indiquant ainsi une appréciation globalement positive.
2. Toutes les questions ont donné lieu à une réponse positive d'une majorité d'enseignants.

En d'autres termes, tous les aspects essentiels de l'enseignement des adultes ont été améliorés selon l'avis majoritaire du corps enseignant dans le projet.

Pour différencier les réponses, celles-ci ont été réparties en tiers selon leur valeur moyenne : tiers supérieur (1 - 1,83, marqué en vert), médian (jaune) et inférieur (turquoise).

La moyenne des réponses à la question No 1 « au total, la participation au projet était importante pour moi » atteint presque la valeur maximale avec 1,18 (1 = « oui »). Au total, les professeurs ont répondu très positivement à 5 des 16 questions, comme p. ex. « Ma perception des élèves adultes s'est trouvée améliorée suite à la participation au projet ». 6 des 16 questions ont été évaluées dans le tiers positif médian, 5 dans l'inférieur.

Une autre répartition ressort du nombre des réponses positives : 10 questions sur 16 ont obtenu des réponses positives de la part de 11 ou de tous les 12 enseignants, même si pour quelques-unes de ces questions, le jugement de valeur n'était pas au plus haut (p. ex. No. 5 « La qualité de mon cours avec des élèves adultes s'est accrue suite à la participation au projet » a obtenu une réponse positive de tous les 12 enseignants, avec un jugement de valeur seulement dans le tiers médian, dans ce cas à 2,00). 3 questions sur 16 ont obtenu des réponses

positives de la part de 9 ou 10 enseignants, et seulement 3 sur 16 de la part de 7 ou 8 seulement.

Sont intéressantes les 5 questions qui tombent dans le tiers inférieur et qui comprennent aussi les trois ayant la plus petite majorité positive (7 ou 8). Ces dernières étaient : 6 : « Mon plaisir d'enseigner s'est accru suite à la participation au projet », 7 : « Ma décontraction pendant le cours s'est accrue suite à la participation au projet » et 9 : « La tension des élèves adultes pendant le cours a diminué suite à la participation au projet ».

Les participants étaient naturellement des spécialistes fortement motivés. Ce qui est peut-être étonnant, c'est que le projet ait apporté malgré tout à 7 sur 12 d'entre eux un accroissement de la motivation. Il en va de même pour la deuxième des trois questions. La troisième concerne les élèves : seulement 8 enseignants sur 12 ont trouvé que la tension des élèves a diminué lors de l'enseignement ; la moyenne des jugements dans le tiers inférieur indique une dispersion des résultats confirmant ainsi qu'il s'agit d'un problème relativement difficile, ce qui était d'ailleurs une des hypothèses initiales sur lesquelles était basé le projet. Il est néanmoins remarquable que, dans un temps relativement court et avec des moyens modestes, une amélioration ait été constatée par une bonne majorité. D'autre part, le succès modeste montre justement combien ce problème est crucial et difficile, et conduit à la conclusion que des mesures supplémentaires aussi bien directes – comme le travail physique et mental – qu'indirectes – dans la mise en œuvre et l'organisation de l'enseignement – doivent être envisagées afin d'obtenir des améliorations plus grandes.

Les 2 autres questions qui ont été évaluées dans le tiers inférieur, étaient les questions 4 et 10 : « Mon développement musical a été favorisé par la participation au projet » et « La technique des élèves adultes s'est améliorée suite à la participation au projet ». Pour ces deux questions, la majorité de réponses positives (9 sur 12) comparée à une moyenne de jugements dans le tiers inférieur indique une certaine dispersion des résultats ou un sentiment quelque peu mitigé. Pour la première question, vaut ce qui a déjà été dit ci-dessus : il est très réjouissant que des musiciens professionnellement formés, dont quelques-uns avec des carrières concertantes et avec une longue expérience de l'enseignement se soient sentis, de manière relativement majoritaire, soutenus dans leur développement en tant que musiciens par le projet. D'une autre manière, le résultat positif en ce qui concerne l'amélioration de la technique des élèves est remarquable, même s'il est modeste : toujours est-il que la technique est essentiellement quelque chose de spécifique à l'instrument, et pour cela, seul l'échange des meilleures méthodes existantes

<sup>6</sup> Ceci est l'interprétation la plus sévère. Une autre admettrait toutes les valeurs autre que 6 (« ne correspond pas ») comme positives, faiblement à partir de 5 jusqu'à très positive pour 1.

**Tableau 4** : évaluation globale du projet par le corps enseignant : 1ère colonne : valeurs moyennes des réponses (de « oui » = 1 jusqu'à « pas du tout » = 6) ; 2ème colonne : nombre de réponses positives (comprises entre de 1 et 3,2) ; 3ème colonne : Nombre de réponses négatives (supérieures à 3,2). 4ème colonne : nombre total de réponses.

CODES COULEUR				
Tiers supérieur (1,82 – 1), 11 ou 12 enseignants sur 12				
Tiers médian (2,68 – 1,83), 9 ou 10 enseignants sur 12				
Tiers inférieur (3,51 – 2,69), moins de 9 enseignants sur 12.				
QUESTIONS	Moyenne	+	-	Professeurs
1. Jugement d'ensemble : au total, la participation au projet était importante pour moi.	1,18	12	0	12
2. Ma compétence dans la formation des élèves adultes s'est accrue suite à la participation au projet.	1,91	11	1	12
3. Mon développement personnel a été favorisé par la participation au projet.	1,73	12	0	12
4. Mon développement musical a été favorisé par la participation au projet.	2,82	9	3	12
5. La qualité de mon cours avec des élèves adultes s'est accrue suite à la participation au projet.	2,00	12	0	12
6. Mon plaisir d'enseigner s'est accru suite à la participation au projet.	2,82	7	5	12
7. Ma décontraction pendant le cours s'est accrue suite à la participation au projet.	2,80	8	3	11
8. Le plaisir des élèves adultes pendant le cours s'est accru suite à la participation au projet.	2,00	11	1	12
9. La tension des élèves adultes pendant le cours a diminué suite à la participation au projet.	2,73	8	4	12
10. La technique des élèves adultes s'est améliorée suite à la participation au projet.	2,82	9	3	12
11. L'expression musicale des élèves adultes s'est améliorée suite à la participation au projet.	2,36	10	2	12
12. Ma relation aux élèves adultes s'est améliorée suite à la participation au projet.	1,82	11	1	12
13. Ma perception des élèves adultes s'est améliorée suite à la participation au projet.	1,36	11	1	12
14. Les formations ont eu un effet positif sur moi.	1,45	12	0	12
15. Les formations ont favorisé mon développement personnel.	2,09	11	1	12
16. Les formations ont amélioré le cours pour élèves adultes.	1,91	12	0	12
<b>MOYENNE</b>	<b>2,11</b>	<b>10,38</b>	<b>1,56</b>	<b>11,94</b>

avait été prévu dans le projet. C.-à-d. que les améliorations ont plutôt été obtenues par des moyens indirects, parmi lesquels le travail physique et le travail de respiration avec la diminution résultante de la tension et de la maladresse motrice, l'utilisa-

tion renforcée des images et des comparaisons, l'enrichissement du travail sur la technique par une mise en relation avec d'autres aspects de l'enseignement, et peut-être directement par le travail rythmique.

**Tableau 5** : évaluation globale des formations avec le nombre de participants (1ère colonne) et le nombre d'enseignants ayant déclaré avoir mis en œuvre les contenus (2ème colonne), le pourcentage d'enseignant ayant mis en œuvre la formation (3ème colonne) et la moyenne globale des évaluations des stages par les enseignants (dernière colonne)

CODES COULEUR				
Tiers supérieur (1,82 – 1) ou mise en œuvre de 66,67 % – 100 %				
Tiers médian (2,68 – 1,83) ou mise en œuvre de 33,34 % – 66,66 %				
Tiers inférieur (3,51 – 2,67) ou mise en œuvre de 0 % – 33,33 %				
STAGE	Participation	Mise en œuvre	%	Moyenne des Évaluations
1 Respiration, voix, mouvement – Ute Gerzabek	9	7	78%	1,72
2 Rythmique indienne et ensemble de débutants – Manfred Paul Weinberger	11	0	0%	2,23
3 Improvisation – Karen Schlimp	11	7	64%	1,98
4 Entraînement Mental – Peter Gallenstein	8	7	88%	1,63
5 Nouvelles pistes pour faire de la musique – Gilles Petit	9	1	11%	1,74
6 Faire de la musique et penser musicalement – Joanne Leekam	10	5	50%	3,07
7 Entraînement au rythme – Gerhard Reiter	11	8	73%	1,49
8 Enseignement pour adultes : exigences particulières au professeur de musique d'aujourd'hui – Rainer Holzinger	11	8	73%	1,93

Si la technique a connu une amélioration, il n'est pas étonnant que cela s'applique aussi à l'expression musicale (question 11), et à l'augmentation du plaisir des élèves lors de l'enseignement (question 8).

Pour finir, est à noter un point important : ce sont justement les secteurs dont on pouvait supposer qu'ils connaîtraient la plus faible modification suite au projet, qui ont aussi obtenu les plus faibles suffrages et évaluations. La plausibilité de ces résultats renforce l'hypothèse de la pertinence de ce questionnaire.

## FORMATIONS

La dernière partie de l'évaluation globale concerne la transposition des formations en enseignement. Ces résultats sont présentés dans le tableau 5, avec en outre la notation globale provenant des évaluations des stages. Pour des raisons d'espace, ces der-

nières ne seront pas ici présentées en détail, mais le formulaire d'évaluation est joint en annexe : il se compose de 18 questions qui, en 4 sections traitent du contenu, de la transmission, de l'applicabilité des stages ainsi que du verdict global.

Trois des stages (1, 4 et 7) ont obtenu une évaluation dans le tiers positif supérieur ainsi qu'une transposition élevée, un autre stage (3) et une conférence (8) en étaient proches. 5 stages sur 8 ont été jugés favorablement. Intéressants sont les 3 autres qui donnent une image différente.

Il n'y a pas eu de transposition dans la pratique pour le séminaire 2, l'évaluation tombe dans le tiers médian. La description (voir le chapitre 5 – notre réponse : le projet : « rythmique indienne et ensemble de débutants ») montre que quelques participants s'étaient sentis légèrement dépassés, la relation à l'enseignement d'adultes n'était pas claire, et de là la valeur du stage a été ressentie principalement dans le cadre de la rencontre avec une autre tradition musicale.

Il y a également eu pour le séminaire 5 une transposition très faible, mais l'évaluation était très positive. Puisque le contenu trace une voie vers la musique sans texte de notes (appuyée sur la tradition indienne, où l'accès à tout instrument s'effectue par la propre voix), une transposition réelle équivaldrait à une transformation radicale de l'enseignement. On peut conclure que cette façon de faire a été ressentie de manière excitante et attractive, mais en même temps n'a pas été vue comme étant transposable, en tout cas non sans une élaboration beaucoup plus intensive et peut-être des indications plus détaillées et complètes de la méthode d'application dans la tradition musicale occidentale.

C'est justement ce qu'offrait le troisième de ces stages (6). La faible (dans le tiers inférieur) évaluation se réfère probablement à la façon de transmettre. Pour quelques participants, pendant et après le stage, il n'était pas clair de voir comment la transposition pourrait avoir lieu (voir le chapitre 6 – rapports empiriques : résultats qualitatifs : les rapports d'expérience d'enseignants, p. ex. Jutta Max, Josiane Spinosi). Plus tard, quelques-uns des contenus ont été éprouvés comme étant fort utiles, de sorte qu'une transposition par 50% des enseignants a néanmoins eu lieu. Toutefois, ici également, il est clair, selon les rapports, que la mise en œuvre d'un modèle d'enseignement radicalement différent pour débutants, sans textes de notes mais basé d'abord sur l'ouïe, n'a pas eu lieu. Au total, les enseignants indiquent à l'unanimité une amélioration de l'enseignement grâce aux formations (question 16, tableau 4).

## QUESTIONNAIRE POUR ÉLÈVES

La première constatation est que sur 53 questions, seules 3 n'ont pas indiqué une amélioration. Parmi les autres, 31 (en dépit du petit échantillon) démontrent une amélioration statistiquement significative allant de faible jusqu'à haute. Comme mentionné dans les remarques statistiques préliminaires, avec une autre méthode d'évaluation (d'après les élèves), encore plus de résultats auraient été significatifs.<sup>7</sup>

Les résultats montrent de manière impressionnante que des progrès importants ont été observés pour les 3 piliers du projet (« L'élève comme partenaire », « Unité de la théorie, de la pratique et de l'histoire de la musique » et les solutions méthodologiques innovantes apprises dans les stages) : les questions qui correspondent au premier pilier et qui montrent des améliorations fortes et/ou significatives sont I.15, I.19, I.20, II.1 et II.2. Au deuxième pilier correspondent particulièrement les questions II.1, II.2, II.3, II.4 et II.5. L'effet des métho-

des innovantes sera particulièrement confirmé par les réponses aux questions I.18, III.2, III.3, III.10 et III.12 à 16.

Pour l'estimation de l'amélioration, dans les questions III.2, 3, et 5, l'absence d'un groupe de contrôle oblige à nuancer l'interprétation du résultat : il est sûr que tout élève, même sans mise en œuvre de méthodes supplémentaires, aurait éprouvé, à la suite de trois années d'enseignement, une amélioration de la justesse, de la rythmique et probablement une diminution du sentiment d'être dépassé par les exigences de son professeur. Toutefois, il ressort clairement des rapports des enseignants et des élèves que les méthodes ont apporté une contribution positive (p. ex. l'utilisation d'un langage du rythme). Seule l'ampleur de cette contribution n'est pas clairement discernable sans groupe de contrôle.

Des trois questions qui indiquent une détérioration, deux d'entre elles ont à voir avec la nervosité et/ou une charge due au stress de performance (I.17, 9). De même, deux questions où malgré une amélioration de la valeur moyenne, l'enseignant a été évalué négativement pour plus d'enseignants à la fin qu'au début (I.10, II.16), ont à voir avec ce thème.

La raison la plus probable de cette tendance négative ne se trouve pas dans la modification de l'enseignement, mais dans celui de l'échantillon. Le tableau 1 montre qu'au début, la majorité des élèves (51%) avait moins de 31 ans, dont la plupart moins de 20, donc principalement des élèves qui, depuis l'enfance, avaient fréquenté l'école de musique. La trajectoire de ces élèves à l'école de musique s'achève souvent après le baccalauréat, puisqu'ils quittent alors la maison parentale. À la fin, en raison de ces départs, 62% des élèves avaient plus de 30 ans – ceux qui étaient partis étaient en majorité des jeunes. Les élèves qui sont encore jeunes, particulièrement s'ils ont déjà l'habitude depuis l'enfance de se produire devant un public, réagissent différemment de ceux qui doivent se présenter pour la première fois devant un public en tant que débutants à l'âge adulte.<sup>8</sup>

Cette interprétation est confirmée par le résultat de la question I.18 : celui-ci indique de façon faiblement significative une amélioration de la capacité de l'enseignant à aider l'élève à éliminer le stress de performance. Celle-ci ne saurait aller en parallèle avec un accroissement du stress à moins que celui-ci ne soit dû à d'autres causes.

Toutefois, les observations ci-dessus soulèvent la question de savoir si d'autres réponses n'auraient pas été influencées elles aussi par cette modification de l'âge des élèves. Ceci ne peut pas être exclu à priori, mais ne joue probablement pas un rôle aussi grand que dans le thème du trac : très vrai-

<sup>7</sup> « Significatif » : veut dire que la probabilité qu'un certain résultat ait été obtenu par hasard est faible. Plus celle-ci est faible, plus le résultat est significatif :  $p < 0,05$  indique une probabilité de hasard d'une fois sur 20,  $p < 0,01$  d'une fois sur 100 et  $p < 0,001$  d'une fois sur 1000.

<sup>8</sup> Il est vrai que les élèves jeunes deviennent plus nerveux devant un public à partir de l'adolescence. Toutefois, il reste une différence importante entre leur routine à cet égard comparée à la situation d'un débutant adulte.

**Tableau 6 :** Questionnaire pour élèves au début et à la fin du projet, avec différences : valeurs moyennes et différence (trois premières colonnes), nombre d'évaluations positives (comprises entre 1 et 3) et négatives (comprises entre 4 et 6) avec variation du nombre de réponses positives (cinq dernières colonnes). Pour les questions qui se réfèrent à la fréquence (fin du tableau), seules les valeurs moyennes sont indiquées.

**Significativité :** Nombres en gras = faiblement significatifs  $p < 0,065$  ; \* =  $p < 0,05$  ; \*\* =  $p < 0,01$  ; \*\*\* =  $p < 0,001$

CODES COULEUR								
Différence des moyennes (troisième colonne de couleur)	Dégradation							
	Amélioration de 0 à 0,49							
	Amélioration $\leq -0,50$							
Différence du nombre d'évaluations positives (dernière colonne de couleur)	Moins							
	Nombre égal avec possibilité d'amélioration							
	Nombre égal avec impossibilité d'amélioration							
	Augmentation de 1-2							
	Augmentation de 3 ou plus							
I. Élève comme partenaire: aspects pédagogiques et psychologiques	2004	2007	Diff.	+	-	+	-	Diff.
1. J'éprouve du plaisir pendant le cours.	1,69	1,36	-0,33	12	0	12	0	0
2. Je travaille avec plaisir.	2,34	2,01	-0,33	11	1	11	1	0
3. Mon professeur tient compte de mes préférences musicales.	1,88	1,80	-0,08	12	0	12	0	0
4. Mon professeur tient compte de mon interprétation musicale.	1,93	1,73	-0,20	11	1	12	0	1
5. Mon professeur m'aide à exprimer mon individualité et mon expérience de la vie par la musique.	2,48	2,01	-0,47*	9	3	11	1	2
6. Ma responsabilité personnelle est mise à contribution par mon professeur.	2,10	1,55	-0,55*	12	0	12	0	0
7. J'ai l'impression que mon professeur enseigne avec engagement.	1,29	1,08	-0,21**	12	0	12	0	0
8. Mon professeur souligne de façon suffisante les aspects positifs de mon jeu.	1,56	1,49	-0,07	12	0	12	0	0
9. Je me sens bien guidé par mon professeur dans mon développement musical.	1,41	1,32	-0,09	12	0	12	0	0
10. Mon professeur a l'aptitude de se mettre au diapason.	1,56	1,30	-0,26	12	0	12	0	0
11. Je suis satisfait de mes progrès dans mon cours.	2,37	2,23	-0,14	11	1	11	1	0
12. Je suis impatient avec mes progrès.	3,80	3,46	-0,34	3	9	4	8	1
13. Je suis satisfait de ma participation dans ce cours.	1,37	1,27	-0,10	12	0	12	0	0

14. J'ai des problèmes avec la concentration.	3,14	2,99	-0,14	8	4	8	4	0
15. Je trouve que l'enseignement est fait d'une façon qui convient à un adulte.	1,62	1,28	-0,33*	12	0	12	0	0
16. Mon professeur me met sous pression de performance.	2,31	2,14	-0,17	10	2	9	3	-1
17. Je me mets moi-même sous pression de performance.	2,75	3,00	0,25	10	2	8	4	-2
18. (Si oui) Mon professeur sait comment m'aider à la surmonter.	2,28	1,65	-0,62	9	2	11	0	2
19. Mon professeur se montre compréhensif au sujet de l'influence de ma vie familiale et professionnelle sur mes possibilités de travail personnel.	1,54	1,23	-0,30*	12	0	12	0	0
20. Les horaires des cours sont variables si nécessaire.	2,19	1,39	-0,81**	12	0	12	0	0
21. Les cours de musique m'apportent un équilibre dans la vie quotidienne.	1,58	1,20	-0,38*	12	0	12	0	0
22. La musique enrichit mes contacts avec les autres	2,24	1,68	-0,56**	11	1	12	0	1
<b>II. L'enrichissement mutuel de la théorie, la pratique et l'histoire de la musique, didactique</b>								
1. Je suis informé des buts de mon enseignement.	2,72	1,83	-0,89*	8	4	12	0	4
2. Je participe à la planification du contenu des cours.	2,93	1,79	-1,13***	8	4	12	0	4
3. Je peux bien suivre les contenus de l'enseignement de sorte qu'il m'est possible de les travailler en autonomie.	2,20	1,43	-0,77**	11	1	12	0	1
4. Des éléments de l'harmonie, de la théorie, du travail de l'oreille et de l'histoire de la musique, du rythme font partie de mes cours.	2,99	2,04	-0,95***	8	4	12	0	4
5. Les liens entre l'harmonie, la théorie, le travail de l'oreille, l'histoire de la musique et le rythme sont rendus évidents dans l'étude des morceaux	3,21	2,24	-0,97**	7	5	11	1	4
6. Mon professeur fait de la musique avec moi	1,80	1,43	-0,36	11	1	12	0	1
7. Je travaille une multiplicité de styles musicaux dans mes cours.	1,95	1,5	-0,46	11	1	12	0	1
8. Je suis nerveux avant de jouer ou pendant que je joue en cours (J'ai peur de jouer en cours).	3,16	2,78	-0,37	8	4	8	4	0
9. Je n'aime pas jouer devant ma famille ou mes amis à cause de la nervosité que je ressens à ces occasions. (J'ai peur de jouer devant ma famille ou mes amis).	3,09	3,48	0,39	7	5	5	7	-2
10. Le jeu sur scène est une épreuve de nerfs pour moi (J'ai peur de jouer sur scène).	3,40	3,15	-0,25	7	5	6	6	-1
11. Je trouve que l'expression et l'interprétation sont suffisamment approfondies (dans la limite de mes moyens) avant le passage à un nouveau morceau.	2,01	1,72	-0,29	12	0	11	1	-1
12. Le fait que le travail de la technique amènent un élargissement de mes possibilités d'expression personnelle m'est bien communiqué.	1,77	1,49	-0,27	12	0	12	0	0
13. Mon professeur m'incite à me documenter (publications musicales, biographies...), à pratiquer d'autres arts ou assister à des manifestations culturelles.	3,35	2,43	-0,92**	6	6	12	0	6

## CODES COULEUR

CODES COULEUR								
Différence des moyennes (troisième colonne de couleur)	Dégradation							
	Amélioration de 0 à 0,49							
	Amélioration <= -0,50							
Différence du nombre d'évaluations positives (dernière colonne de couleur)	Moins							
	Nombre égal avec possibilité d'amélioration							
	Nombre égal avec impossibilité d'amélioration							
	Augmentation de 1-2							
	Augmentation de 3 ou plus							
III. Méthodes et systèmes	2004	2007	Diff	+	-	+	-	Diff
1. Mon professeur m'oriente vers d'autres techniques de travail corporel.	3,13	2,79	-0,34	7	5	8	4	1
2. Je ressens une sécurité rythmique dans le jeu.	3,48	2,57	-0,91*	7	5	11	1	4
3. Je ressens une sécurité en ce qui concerne la justesse (individuellement ou en ce qui concerne l'accord de plusieurs instruments).	3,38	2,57	-0,80*	9	3	11	1	2
4. Les exigences du professeur sont en dessous de mes capacités.	1,80	1,61	-0,19					
5. Les exigences du professeur sont en excès de mes capacités	3,16	1,71	-1,45**					
6. Le jeu ou le chant entraîne des tensions ou des douleurs.	2,14	1,99	-0,15					
7. Je fais de la musique avec d'autres élèves.	3,20	2,69	-0,52*					
8. Je pratique le déchiffrage.	2,65	3,00	0,35					
9. J'improvise pendant les cours.	5,19	4,78	-0,41					
10. Mon professeur ou/et moi utilisons la voix chantée et parlée pour une meilleure compréhension du contenu musical.	3,49	2,63	-0,86*					
11. Mon professeur utilise des images ou des comparaisons pour approfondir mon expression musicale.	2,53	2,29	-0,24					
12. Mon professeur utilise un langage rythmique ou du travail rythmique corporel.	3,29	2,25	-1,04**					
13. La relaxation ou d'autres méthodes de travail de corps font partie des cours.	4,56	3,48	-1,08**					
14. Le travail mental fait partie des cours.	4,39	3,28	-1,11**					
15. La solmisation (lecture) relative (ou la syllabe do dénote la tonique de la gamme utilisée) fait partie des cours.	5,48	4,34	-1,14**					
16. Des exercices de respiration font partie des cours.	4,84	4,04	-0,79					
17. Des analyses d'œuvres font partie des cours.	4,48	3,98	-0,50					
18. Le travail avec des enregistrements fait partie des cours.	4,63	4,02	-0,61					
<b>Moyenne globale</b>	<b>2,47</b>	<b>2,04</b>	<b>-0,43</b>	<b>8,55</b>	<b>1,80</b>	<b>9,27</b>	<b>1,07</b>	<b>0,73</b>

semblablement, la question I.5 « Mon professeur m'aide à exprimer mon individualité et mon expérience personnelle par la musique » pourrait être interprétée comme une « question pour adulte plus âgé ». Toutefois, les déclarations d'élèves (voir le chapitre 3 – Adultes dans l'école de musique : ce que représente pour moi la musique), y compris celles des plus jeunes participants, montrent que la musique en tant qu'expérience personnelle possède une importance indépendante de l'âge. Il est en tout cas probable que les questions qui se réfèrent à des modifications concrètes de la fréquence de certains contenus (à partir de III.4), ne sont pas influencées par le décalage d'âge.

La troisième question qui montre une détérioration, dans ce cas une diminution de la fréquence, est III.8, « Je pratique le déchiffrage ». La raison la plus probable est la plus grande variété de l'offre supplémentaire qui est prouvée par les autres questions de cette section : il est bien possible qu'il y ait, tout simplement, moins de temps pour le jeu à vue si davantage de travail est fait sur le corps, la voix, la respiration et le rythme. À cet égard, ce résultat doit peut-être être évalué comme un indicateur de l'application d'autres solutions méthodologiques, plutôt que comme une détérioration.

Le résultat pour II.11, « Je trouve que l'expression et l'interprétation sont suffisamment approfondies (dans la limite de mes moyens) avant le passage à un nouveau morceau. Mon professeur utilise des images ou des comparaisons pour approfondir mon expression musicale », est intéressant également : bien que la moyenne générale indique une amélioration, à la fin, un enseignant n'est pas évalué positivement à cet égard. Il est possible que ce résultat indique davantage un effet de la réflexion plus approfondie sur l'enseignement renforcée de la part des élèves plutôt qu'une modification réelle de l'enseignement de ce professeur en ce qui concerne cette question. Quelques rapports personnels des élèves indiquent que la participation au projet et le fait de répondre aux questionnaires a favorisé une prise de conscience. À cet égard, le résultat pourrait être la conséquence d'exigences accrues de la part des élèves résultant du projet.

En résumé, on peut dire que le projet a apporté en tout cas des améliorations claires de l'enseignement pour adultes du point de vue des élèves.

## AUTOÉVALUATION DES ENSEIGNANTS

Pour des raisons d'espace, beaucoup de questions qui se réfèrent à la fréquence des contenus d'enseignement ne sont pas reproduites ici, puisque les résultats répètent en général ce qui s'exprime dans le questionnaire d'élèves, à savoir l'utilité et le succès des formations comme sources de solutions méthodologiques innovantes.

Sur 9 questions, 3 indiquent une amélioration de façon faiblement significative et une de façon significative, 5 au total atteignent une amélioration de 0,50 ou plus, et 4 indiquent l'absence d'évolution.

L'amélioration qu'indique la question II.1 est liée au premier pilier du projet : il est évident que la réflexion sur le thème des élèves comme partenaires a incité à une planification de l'enseignement en terme de partenariat, ce qui a bien été confirmé de manière très claire par les élèves (questionnaire pour élèves II.2). Il est intéressant de noter que les enseignants, tout comme les élèves, ont classé la question des souhaits musicaux au même niveau (II.2, questionnaire d'élèves I.3), celle-ci étant donc clairement différente de celle relative à la planification.

De même, il est intéressant de noter que l'amélioration de la flexibilité des heures d'enseignement (II.4, questionnaire d'élèves I.20) est évaluée de façon beaucoup plus positive par les élèves. Cela pourrait être dû au fait que toute amélioration a une importance plus grande pour les individus concernés – ici les élèves – que pour les professeurs. Ceci montre combien il importe de se mettre au diapason de l'élève et de ses besoins.

Il est possible que la raison de l'écart entre II.3 et le questionnaire d'élève I.5 se trouve ici. Les élèves ressentent une amélioration significative dans la capacité des enseignants à les aider à exprimer leur individualité et leur expérience de la vie dans la musique, alors que les enseignants ne perçoivent qu'une faible amélioration. Comme déjà indiqué, une autre possibilité réside dans la modification de l'échantillon des élèves : cet aspect de la musique serait pour les adultes, d'après cette interprétation, d'une plus grande importance que pour les jeunes. Que cette importance joue un grand rôle dans le choix des adultes de la musique comme activité est bien une hypothèse fondamentale du projet.

En ce qui concerne l'amélioration de la capacité d'aider les élèves à surmonter le trac (III.4), les points de vue des élèves et des professeurs se recourent (I.18).

Au total, l'autoévaluation des enseignants a montré également que le projet a entraîné une amélioration de l'enseignement des adultes.

**Tableau 7** : Autoévaluation des enseignants au début et en fin de projet, avec différences : valeurs moyennes et différence (trois premières colonnes de couleur) et nombre d'évaluations positives et négatives avec différence (cinq dernières colonnes de couleur).

**Significativité** : nombres en gras = faiblement significatifs  $p < 0,065$  ; \* =  $p < 0,05$

CODES COULEUR								
Différence des moyennes (troisième colonne)	Amélioration 0-0,49							
	Amélioration $\geq 0,50$							
Différence du nombre d'évaluations positives (dernière colonne)	Egal sans possibilité d'accroissement							
	Accroissement de 1-2							
	Accroissement de 3 ou plus							
Questions	2004	2007	Diff	2004		2007		Diff
				+	-	+	-	+
II.1. Je planifie le contenu des cours et le modifie le cas échéant en accord avec l'élève.	2,50	1,92	<b>-0,58</b>	9	3	12	0	3
II.2. Je m'informe des vœux musicaux de mes élèves.	1,50	1,33	-0,17	12	0	12	0	0
II.3. Je soutiens et favorise l'expression de leur individualité et de leur expérience de la vie à travers la musique.	2,08	1,92	-0,17	10	2	11	1	1
II.4. Je peux offrir à mes élèves la flexibilité des horaires.	2,58	2,08	-0,50	9	3	10	2	1
II.5. Je tiens compte des contraintes personnelles de mes élèves.	1,50	1,42	-0,08	12	0	12	0	0
II.6. Je donne l'occasion à mes élèves d'exprimer leurs vœux, leurs propositions et leurs doutes personnels.	1,08	1,08	0,00	12	0	12	0	0
III.2. Je facilite le développement musical de mes élèves en les invitant à s'intéresser à la littérature secondaire, d'autres arts ou aux manifestations culturelles.	3,25	2,75	<b>-0,50</b>	7	5	8	4	1
III.4 Je parviens à aider mon élève à surmonter son trac	3,00	2,17	<b>-0,83*</b>	8	4	11	1	3
III.5. Je parviens à aider mon élève à jouer ou chanter de façon plus détendue.	2,67	1,92	<b>-0,75</b>	9	3	11	1	2

## 8. CONCLUSIONS

Ted Pawloff

L'objectif du projet était l'amélioration de l'enseignement des adultes par l'exploration de voies innovantes dans le quotidien des écoles de musique. Pour juger du succès du projet, les rapports d'expériences des élèves, enseignants et directeurs participants ont été mis en commun, en plus d'un examen quantitatif aussi rigoureux que possible de l'efficacité des mesures prises.

De toutes ces sources il ressort que l'enseignement des adultes a connu une amélioration incontestable. Tous les participants soulignent la grande valeur du projet et mettent en lumière différents enrichissements de leurs expériences de l'enseignement. Les résultats quantitatifs confirment de manière impressionnante le succès du projet malgré la faible taille de l'échantillon.

Quelles leçons importantes peut-on tirer de cette expérience, et jusqu'à quel point celles-ci sont-elles à même d'être mises en œuvre par d'autres?

Les réponses à ces questions sont en partie directement issues de la structure et du mode de fonctionnement du projet :

La première étape a consisté en une réflexion intensive sur la situation, les besoins, les ressources et les problèmes des élèves adultes. Rien que ceci a permis une sensibilisation importante, qui a servi de point de départ pour la suite.

Les conséquences furent :

- premièrement, une organisation plus consciente de la relation entre élèves et enseignants, de la planification et de la mise en œuvre de l'enseignement dans une forme convenable pour les adultes (1er pilier).
- deuxièmement, la mise de l'accent sur les éléments de l'expression personnelle et de l'expérience personnelle avec la mise en connexion expresse des contenus d'enseignement (2ème pilier).

En d'autres termes, on pourrait résumer ceci à : « intéresses-toi aux élèves ». Cela n'apparaît trivial que si l'on oublie que la science de la pédagogie n'est autre que le suivi systématique de ce principe. C'est justement cette réflexion systématique et approfondie sur les besoins des élèves adultes qui est une condition essentielle pour l'amélioration de l'enseignement pour adultes.

Ces deux piliers ont été élaborés par les enseignants suite à la présentation du concept. C'est-à-dire que les succès qui ont été obtenus sont à la portée de tous ceux qui sont prêts à faire un tel travail.

Les descriptions détaillées des contenus du projet pourraient être notre modeste contribution dans une telle entreprise et c'est la raison de leur publication ici.

Concrètement, cela signifie que la rencontre humaine joue un rôle tout à fait essentiel dans l'enseignement pour adultes. De nombreux contenus sont véhiculés par le dialogue, non seulement sous forme d'explications ou discussions, mais aussi dans le fait de faire de la musique ensemble. Il est le fondement d'une recherche commune d'une pulsion de vie dans la musique : le travail d'expression et la promotion de la musicalité sont le fil d'Ariane de toutes les phases de l'enseignement.

Les images et les comparaisons sont des outils importants. En tant qu'outils pour concrétiser les indications de l'enseignant, elles les rendent abordables. Autrement, ces indications sont susceptibles de ne pas être saisies avec la profondeur nécessaire et d'être mises en œuvre avec une certaine vacuité ou une certaine uniformité. Les images et les comparaisons ne doivent pas être les seuls outils : ici également, la démonstration par l'enseignant sur l'instrument peut mener à un éveil de la créativité de l'élève qui pourra s'épanouir d'autant plus facilement dans son jeu par la suite.

La troisième conséquence du fait de « s'occuper de l'élève » fut l'appropriation d'un outillage méthodologique supplémentaire et spécialement adapté aux besoins spécifiques de l'élève adulte (3ème pilier - les stages).

Aucun de ces outils n'est complètement nouveau - ici également, et du moins en ce qui concerne le quotidien d'une école de musique, la nouveauté réside dans la réflexion consciente et systématique sur ces éléments, et sur la manière par laquelle ils peuvent être vécus et transmis aux adultes de façon optimale. La musique restant la musique, ils sont naturellement significatifs dans l'enseignement des enfants - la différence se trouve dans l'accentuation et l'approche.

Les approches efficaces sont d'une importance capitale en cas de nervosité et d'angoisse de la scène. Ceci suppose un travail sur les propres pensées et attitudes de l'enseignant.

Le travail corporel est crucial. Ceci peut être réalisé de diverses façons : directement par le travail sur le corps et la respiration, par l'utilisation de l'instrument personnel d'origine, la voix, par la sensation de la pulsation et le développement du sens du rythme.



Ted Pawloff  
(école de Musique  
St. Georgen/Gusen)

Concernant les méthodes de travail corporel telles que Respiro, Alexander et Feldenkrais, leur valeur est généralement bien reconnue. L'expérience de ce projet souligne combien il serait souhaitable de donner aux enseignants d'écoles de musique une bonne base de ce type pour leur enseignement.

La voix est importante pour de nombreuses raisons. Elle est essentielle pour la formation naturelle de l'audition et aide à la représentation concrète du son. Le fait de la cultiver avec l'aide de l'enseignant garantit le lien entre l'abstraction (analyse) et l'expérience concrète. Ce lien est soutenu par l'utilisation de la solmisation relative. Avec son aide pour la synthèse de la saisie mélodique et rythmique de la partition, l'apprentissage peut être rendu plus rapide. De plus, l'analyse des formes et de l'harmonie devient une expérience concrète.

La formation et la maîtrise consciente de la respiration sont d'une importance aussi grandes. Sans cette aptitude vitale, les possibilités d'expression musicale d'un phrasé qui se développe naturellement et celles de l'articulation du flux mélodique sont accessibles seulement de façon restreinte.

Il va de soi que faire de la musique sans un bon sens du rythme et de la pulsation révèle toujours une faiblesse. Pour éviter cette situation, l'utilisation de langages de rythme, « marcher » la pulsation lors de la mise en place lente du rythme, la « bodypercussion », entre autres, sont des outils efficaces. Et cela procure du plaisir.

Finalement, la relation entre tous les éléments cités non seulement dans le jeu à partir d'une partition, mais aussi dans la « production personnelle » par l'improvisation est une voie royale pour l'approfondissement du sens musical et de la joie créatrice. A partir du vécu et de la compréhension de ses propres tentatives, les subtilités et la profondeur d'œuvres composées sont perçues de manière totalement différente.

Tout cela suggère un approfondissement possible de ce qui a été atteint dans ce projet : un enseignement pour débutants adultes basé sur l'expérience et l'ouïe sans textes de notes, tel que par exemple celui développé par Edwin E. Gordon (Music Learning Theory) et aussi, entre autres, celui recommandé par le professeur Wiedemann. Cette possibilité a été indiquée de différentes manières dans cinq des formations. Elle n'était, malgré tout, pas contenue dans les objectifs et n'aurait pas été réalisable dans le cadre du projet car introduisant trop de changement, mais quelques expériences en font clairement ressortir l'efficacité et le bon sens.

*Fête pour la célébration des 800 ans de la ville de Dresde en juillet 2006 : lors du concert en commun, 100 élèves adultes des quatre écoles de musique ont joué le thème de l'Eurovision de M. A. Charpentier.*



## 9. Les questionnaires – Groupe de travail international

**Conception et direction :** Ted Pawloff

**Membres :** Pierre Chatenay, Veronika Gusenbauer, Evelin Hiersemann, Susanne Kerbl, Manuela Kloibmüller, Anne Knoblich, Torsten Liebert, Philippe Pelletier, Irmela Werner.

Les questionnaires sont ici publiés avec les valeurs donnée à chaque réponse indiquées en rouge. Lors des inventaires, les questionnaires furent imprimés et distribués sans ces valeurs.

### EVALUATION DES CONCERTS EN COMMUN

Une fiche d'évaluation sera remplie pour chaque élève participant par chaque membre du comité d'évaluation. Dans le cas d'un ensemble, les membres du comité décideront au préalable lequel (ou quels) musicien(s), de façon à produire autant que possible le même nombre d'évaluations pour chacun de ces derniers.

La section statistique/conditions générales est remplie avant le concert.

Les fiches d'évaluation complétées sont retenues et dépouillées par l'école hôte.

Mettez une croix dans les carrés correspondant à votre réponse, ou remplissez les lignes vides.

#### I. Statistik, Rahmenbedingungen

##### a. Statistik

1. Nom \_\_\_\_\_ 2. Œuvre \_\_\_\_\_ 3. Instruments en jeu: \_\_\_\_\_

4. Âge 15-20  21-30  31-40  41-50  51-60  61-70  71+

5. Nombre d'années d'apprentissage (au cas d'une reprise, marquer le nombre d'années d'apprentissage originel, la durée de l'interruption, et le nombre d'années d'apprentissage courant):

6. Autre formation musicale (Instrument et durée):

##### b. Conditions générales

1. Il y a suffisamment de chambres à la disposition des élèves pour la préparation avant le concert.

2. Il y a une bonne coordination des répétitions avant le concert. Correspond       Ne correspond pas

3. La salle de concert est convenable et a une bonne acoustique. Correspond       Ne correspond pas

4. La qualité de l'instrument est suffisante. Correspond       Ne correspond pas

5. Autres remarques. Correspond       Ne correspond pas

#### II. CONCERT

Bitte beurteilen Sie das Vorspiel in Anbetracht der Rahmenbedingungen und des Lernjahres in Bezug auf folgende Aspekte :

Présentation:

1. Comportement sur la scène Très bien réussi       Pas réussi

2. Présence sur scène Très bien réussi       Pas réussi

Présentation artistique

3. Jeu musical Très bien réussi       Pas réussi

4. Sûreté rythmique Très bien réussi       Pas réussi

5. Jeu d'ensemble Très bien réussi       Pas réussi

6. Sûreté pendant le jeu Très bien réussi       Pas réussi

7. Capacité à surmonter son trac. Très bien réussi       Pas réussi

8. Capacité de se tirer de fautes éventuelles (rayer si non applicable) Très bien réussi       Pas réussi

9. Jeu décontracté Très bien réussi       Pas réussi

10. Interprétation Très bien réussi       Pas réussi

Autres critères

11. L'élève joue par coeur (en partie) Oui  Non

12. Le choix des pièces correspond au niveau de l'élève Correspond  Trop difficile  trop facile

13. Impression d'ensemble Très bien réussi       Pas réussi

Commentaire:

**AUTOÉVALUATION POUR PROFESSEURS**

Estimez combien chacune de ces phrases décrit vos cours pour adultes jusqu'à présent, et mettez une croix dans le carré correspondant:

**II. Section A**

- |   |            |                            |                            |                            |                            |                            |                            |                   |
|---|------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------|
| 1. Je planifie le contenu des cours et le modifie le cas échéant en accord avec l'élève.                            | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 1. Je m'informe des voeux musicaux de mes élèves.   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 2. Je soutiens et favorise l'expression de leur individualité et de leur expérience de la vie à travers la musique. | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 3. Je peux offrir à mes élèves la flexibilité des horaires.   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 4. Je tiens compte des contraintes personnelles de mes élèves.  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 5. Je donne l'occasion à mes élèves d'exprimer leurs voeux, leurs propositions et leurs doutes personnels.          | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 6. J'offre à mes élèves la possibilité de jouer ensemble.   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 7. Mes cours comportent:  |            |                            |                            |                            |                            |                            |                            |                   |
| i. De la théorie musicale   | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| ii. De l'harmonie   | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| iii. De l'enseignement sur les styles musicaux  | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| iv. Du travail de l'oreille   | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| v. De l'histoire de la musique  | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| vi. Du travail du rythme  | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| vii. De l'improvisation   | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| viii. Du déchiffrage  | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| ix. De la solmisation relative  | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| x. Du travail mental  | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| xi. Des exercices de respiration  | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| xii. Des analyses d'oeuvres   | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| xiii. Des enregistrements   | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| xiv. Autres:  | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |

**III. Section B**

- |  |            |                            |                            |                            |                            |                            |                            |                   |
|--|------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------|
| 1. Je donne l'occasion à mes élèves de se produire sur scène.  | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| 2. Je facilite le développement musical de mes élèves en les invitant à s'intéresser à la littérature secondaire, d'autres arts ou aux manifestations culturelles. | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| 3. J'utilise les expériences suivantes dans mes cours (formations, stages etc.):   |            |                            |                            |                            |                            |                            |                            |                   |
| i. Entraînement mental ou Stretching   | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| ii. Souffle, voix et mouvement   | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| iii. Qi Gong   | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| iv. Entraînement rythmique   | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| v. Cours d'improvisation   | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| vi. Faire et penser la musique musicalement  | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| vii. La musique par la voix  | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| viii. La voix  | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| ix. La solmisation relative  | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| x. Ensemble pour débutants   | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| xi. Rythmique indienne   | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| xii. Technique Alexander   | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| xiii. Autres   | Souvent    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Jamais            |
| 4. Je parviens à aider mon élève à surmonter son trac  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 5. Je parviens à aider mon élève à jouer ou chanter de façon plus détendue.  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 6. Quelles méthodes supplémentaires est-ce que j'utilise sur le plan du travail corporel?  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 7. Quelles méthodes est-ce que je préfère pour défaire les blocages psychologiques et physiques?   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |

## QUESTIONNAIRE POUR ÉLÈVES

### I. ÉLÈVE COMME PARTENAIRE

Estimez à quel point les phrases qui suivent correspondent à votre expérience:

- |   |            |                            |                            |                            |                            |                            |                            |                   |
|---|------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------|
| 1. J'éprouve du plaisir pendant le cours.   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 2. Je travaille avec plaisir.   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 3. Mon professeur tient compte de mes préférences musicales.  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 4. Mon professeur tient compte de mon interprétation musicale.  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 5. Mon professeur m'aide à exprimer mon individualité et mon expérience de la vie par la musique.   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 6. Ma responsabilité personnelle est mise à contribution par mon professeur.  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 7. J'ai l'impression que mon professeur enseigne avec engagement.   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 8. Mon professeur souligne de façon suffisante les aspects positifs de mon jeu.   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 9. Je me sens bien guidé par mon professeur dans mon développement musical.   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 10. Mon professeur a l'aptitude de se mettre au diapason.   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 11. Je suis satisfait de mes progrès dans mon cours.  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 12. Je suis impatient avec mes progrès.   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 13. Je suis satisfait de ma participation dans ce cours.  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 14. J'ai des problèmes avec la concentration.   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 15. Je trouve que l'enseignement est fait d'une façon qui convient à un adulte.   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 16. Mon professeur me met sous pression de performance.   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 17. Je me mets moi-même sous pression de performance.   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 18. (Si oui) Mon professeur sait comment m'aider à la surmonter.  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 19. Mon professeur se montre compréhensif au sujet de l'influence de ma vie familiale et professionnelle sur mes possibilités de travail personnel. | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 20. Les horaires des cours sont variables si nécessaire.  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 21. Les cours de musique m'apportent un équilibre dans la vie quotidienne.  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 22. La musique enrichit mes contacts avec les autres  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |

### III. L'ENRICHISSEMENT MUTUEL DE LA THÉORIE, LA PRATIQUE ET L'HISTOIRE DE LA MUSIQUE, DIDACTIQUE

- |   |            |                            |                            |                            |                            |                            |                            |                   |
|---|------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------|
| 1. Je suis informé des buts de mon enseignement.  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 2. Je participe à la planification du contenu des cours.  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 3. Je peux bien suivre les contenus de l'enseignement de sorte qu'il m'est possible de les travailler en autonomie.   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 4. Des éléments de l'harmonie, de la théorie, du travail de l'oreille et de l'histoire de la musique, du rythme font partie de mes cours. (Indication pour la réponse : plus l'ensemble de ces éléments fait partie de vos cours, plus votre croix sera proche de « correspond ». Plus il en manque, plus elle s'approchera de « ne correspond pas ») | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 5. Les liens entre l'harmonie, la théorie, le travail de l'oreille, l'histoire de la musique et le rythme sont rendus évidents dans l'étude des morceaux  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 6. Mon professeur fait de la musique avec moi   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 7. je travaille une multiplicité de styles musicaux dans mes cours.   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 8. Je suis nerveux avant de jouer ou pendant que je joue en cours (J'ai peur de jouer en cours).  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 9. Je n'aime pas jouer devant ma famille ou mes amis à cause de la nervosité que je ressens à ces occasions. (J'ai peur de jouer devant ma famille ou mes amis).  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 10. Le jeu sur scène est une épreuve de nerfs pour moi (J'ai peur de jouer sur scène).  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |

- |   |            |   |                   |
|---|------------|---|-------------------|
| 11. Je trouve que l'expression et l'interprétation est suffisamment approfondie (dans la limite de mes moyens) avant le passage à un nouveau morceau. | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 12. Le fait que le travail de la technique amène un élargissement de mes possibilités d'expression personnelle m'est bien communiqué.                 | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 13. Mon professeur m'incite à me documenter (publications musicales, biographies...), d'autres arts ou aux manifestations culturelles.                | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 14. Nombre de fois par an où je me produis en public  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |

IV. MÉTHODES ET SYSTÈMES

- |   |         |   |        |
|---|---------|---|--------|
| 1. Mon professeur m'oriente vers d'autres techniques de travail corporel.   | souvent | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | jamais |
| 2. Je ressens une sécurité rythmique dans le jeu.   | souvent | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | jamais |
| 3. Je ressens une sécurité en ce qui concerne la justesse (individuellement ou en ce qui concerne l'accord de plusieurs instruments). Estimez quelle est la fréquence avec laquelle les phrases qui suivent correspondent à la réalité. | souvent | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | jamais |
| 4. Les exigences du professeur sont en dessous de mes capacités.  | souvent | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | jamais |
| 5. Les exigences du professeur sont en excès de mes capacités.  | souvent | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | jamais |
| 6. Le jeu ou le chant entraînent des tensions ou des douleurs.  | souvent | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | jamais |
| 7. Je fais de la musique avec d'autres élèves.  | souvent | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | jamais |
| 8. Je pratique le déchiffrage.  | souvent | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | jamais |
| 9. J'improvise pendant les cours.   | souvent | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | jamais |
| 10. Mon professeur ou/et moi utilisons la voix chantée et parlée pour une meilleure compréhension du contenu musical.   | souvent | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | jamais |
| 11. Mon professeur utilise des images ou des comparaisons pour approfondir mon expression musicale.   | souvent | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | jamais |
| 12. Mon professeur utilise un langage rythmique ou du travail rythmique corporel.   | souvent | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | jamais |
| 13. La relaxation ou d'autres méthodes de travail de corps font partie des cours.   | souvent | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | jamais |
| 14. Le travail mental fait partie des cours.  | souvent | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | jamais |
| 15. La solmisation (lecture) relative (ou la syllabe do dénote la tonique de la gamme utilisée) fait partie des cours.  | souvent | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | jamais |
| 16. Des exercices de respiration font partie des cours.   | souvent | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | jamais |
| 17. Des analyses d'oeuvres font partie des cours.   | souvent | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | jamais |
| 18. Le travail avec des enregistrements fait partie des cours.  | souvent | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 | jamais |

Que veut dire la musique pour vous personnellement? (Prière de répondre à cette question sur le dos de la feuille « Statistique, informations générales »)

**OBSERVATION DE COURS**

Estimez à quel point les phrases qui suivent correspondent à votre observation:

**I. PÉDAGOGIE**

- |  |            |                            |                            |                            |                            |                            |                            |                   |
|--|------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------|
| 1. Le professeur enseigne avec engagement.   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 2. L'élève participe au cours avec plaisir.  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 3. L'élève exprime ses préférences musicales.                                      | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 4. Le professeur fait de la musique avec l'élève.                                  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 5. professeur souligne de façon suffisante les aspects positifs du jeu de l'élève. | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 6. Le cours convient à un adulte.  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 7. L'élève est mis sous pression de performance par le professeur.                 | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 8. L'élève se met sous pression de performance.                                    | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 9. (Si oui) Le professeur l'aide à la surmonter.                                   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |

**II. DIDACTIQUE**

- |   |            |                            |                            |                            |                            |                            |                            |                   |
|---|------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------|
| 1. Des éléments de l'harmonie, de la théorie, du travail de l'oreille et de l'histoire de la musique, du rythme font partie du cours. (Indication pour la réponse: plus l'ensemble de ces éléments fait partie de vos cours, plus votre croix sera proche de « correspond ». Plus il en manque, plus elle s'approchera de « ne correspond pas »). | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 2. Une multiplicité de styles musicaux est travaillée dans le cours.  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 3. Le travail de l'expression est intensif.   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 4. Il y a du travail technique.   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 5. Les exercices techniques sont utilisés directement pour enrichir l'expression.   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 6. Le professeur incite l'élève à se documenter (publications musicales, biographies...), d'autres arts ou aux manifestations culturelles.  | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |

**III. MÉTHODE**

- |  |            |                            |                            |                            |                            |                            |                            |                   |
|--|------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------|
| 1. Les instructions pour le travail en autonomie sont telles qu'elles peuvent étre appliquées. | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 2. La relaxation et de travail de corps sont travaillés dans le cours                          | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| 3. Les capacités musicales sont transmises par:  |            |                            |                            |                            |                            |                            |                            |                   |
| i. Le travail mental   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| ii. Le chant et le langage (autre que son utilisation pour la communication normale)           | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| iii. L'improvisation   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| iv. Des langages rythmiques ou le travail rythmique corporel                                   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| v. Le jeu ou chant à vue   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| vi. Des images et comparaisons   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| vii. La solmisation relative   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| viii. Des exercices de souffle   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| ix. Des analyses d'oeuvres   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |
| x. Des enregistrements   | Correspond | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 | Ne correspond pas |

## 10. Liste d'auteurs

Bohnstedt, Helga  
Caraty, Pascal  
Chaboussou, Renaud  
Dietz-Lippisch, Linde  
Dorninger, Gerda  
Fürst, Christian  
Georgiadis, Ria  
Groleau, Lucile  
Gusenbauer, Veronika  
Gutzeit, Reinhart von  
Hennerbichler, Andrea  
Hiersemann, Evelin  
Huber, Karl  
Kloibmüller, Manuela  
Knoblich, Anne  
Larndorfer, Markus  
Max, Jutta  
Pawloff, Ted  
Pelletier, Philippe  
Rentsch, Anja  
Schedlberger, Peter  
Spinosi, Josiane  
Tutzer, Hans  
Werner, Irmela