

**Les cours d'instrument semi-collectifs :
Pistes d'action et de réflexion**

Fiches pédagogiques

**Document réalisé dans le cadre d'une recherche
subsidée par la Communauté française de Belgique
(Agers) :**

**Renouvellement des pédagogies musicales. Analyse
et développement des innovations dans les cours
d'instrument semi-collectifs.**

Août 2003

***Bernadette GIOT
Ariane BAYE***

Nos plus vifs remerciements vont à tous ceux qui ont contribué au bon déroulement de l'étude préparatoire à la rédaction des fiches pédagogiques :

Monsieur H. Barbier, inspecteur,

Messieurs M. Rosier et J.-P. Laurent, chargés de mission,

Monsieur B. Dekaise, directeur du Conservatoire de musique de Liège,

Madame B. Gobbe-Leclercq professeur de psychopédagogie au Conservatoire de Liège qui nous a accueillies dans sa classe et a collaboré à nos observations,

Mesdames et Messieurs les professeurs de musique et les professeurs de psychopédagogie qui ont participé, à l'un ou l'autre moment, aux activités du groupe de travail associé au projet : S. Blondeau, C. Bohets, M. Burton, N. Christou, M.-P. Cornia, G. De Reyghere, P. Delcour, L. Dellisse, V. Dujardin, A. Gennen, C. Hallot, B. Gobbe-leclercq, D. Jacquinet, F. Petrisse, C. Pirotte, P. Rabozée, J. Schils, P. Simon, M. Sitniak, O. Somer, D. Swinnen, F. Thiry, F. Viatour, J.-P. Zanutel,

Mesdames et Messieurs les directeurs et professeurs d'Académie qui ont accepté de nous recevoir dans leurs classes, ainsi que leurs élèves,

Tous les étudiants du cours de psychopédagogie du Conservatoire de Liège qui ont participé à l'observation, à la création ou à l'essai de séquences d'activités.

Enfin, nous souhaitons remercier plus particulièrement les membres du groupe de travail qui ont accepté de relire les fiches au fur et à mesure de leur élaboration ainsi que nos collègues Catherine Grifnée et M.-H. Straeten pour leur contribution à la recherche.

Avertissement

Le présent document doit beaucoup aux réflexions et aux suggestions du groupe de travail composé de professeurs de musique et de psychopédagogues volontaires qui ont accompagné durant deux ans une recherche-action portant sur les cours semi-collectifs et le développement des innovations en la matière. Au cours de ces deux années, le groupe a partagé des expériences et débattu de nombreuses informations rassemblées autour de cette problématique complexe.

Il est important de préciser que tous les membres du groupe n'étaient pas convaincus du bien-fondé de l'introduction des cours semi-collectifs, surtout dans le contexte global des réformes structurelles et économiques qui ont touché les Académies et les Ecoles supérieures de musique ces derniers temps.

Néanmoins, les réflexions et pistes d'actions proposées marquent le désir de tous de mieux comprendre la situation actuelle, et notamment les changements institutionnels et sociaux qui marquent l'enseignement artistique. Dans un réel esprit d'ouverture, et sans aucune intention normative, chacun s'est efforcé d'élaborer des pistes de recherche concrètes et réalistes afin que l'introduction de cours semi-collectifs soit l'occasion d'une réflexion pédagogique et méthodologique positive et qu'ainsi, professeurs et élèves puissent envisager les avantages de cette situation nouvelle.

Sommaire

Introduction

Le cercle d'apprentissage Fiche 1

Le jeu collectif..... Fiche 2

L'écoute et l'observation actives Fiche 3

Développer l'autonomie Fiche 4

La construction du vocabulaire et des concepts musicaux Fiche 5

La constitution des groupes..... Fiche 6

La gestion des différences individuelles au sein des groupes..... Fiche 7

La structuration des cours semi-collectifs..... Fiche 8

La gestion du temps de parole..... Fiche 9

La coopération au sein des petits groupes..... Fiche 10

Le travail en dehors des cours Fiche 11

Les aspects culturels..... Fiche 12

Les élèves adultes..... Fiche 13

En guise de conclusion

Introduction

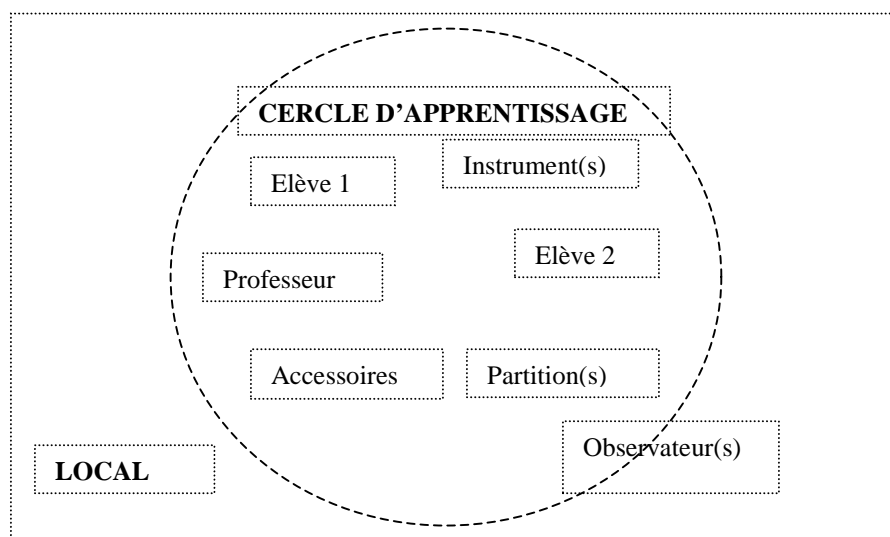
Depuis quelques années, l'enseignement musical doit faire face à un renouveau non seulement dans son fonctionnement mais également dans les choix pédagogiques qui caractérisent les apprentissages musicaux. Ces changements soulèvent un grand nombre de questions chez les praticiens, tant dans les Académies que dans les Etablissements d'enseignement supérieur chargés de former les futurs professeurs de musique, et ce d'autant plus qu'elles se posent dans un contexte de contraintes économiques et de renouveau structurel. A différents niveaux, l'effort de rationalisation dans la distribution des moyens est vécu dans l'inquiétude parce qu'il met en cause le sens même du rôle et des interventions du musicien-enseignant.

Dans l'approche de cette situation complexe, une recherche-action s'est penchée sur un aspect particulier de ces changements : la mise en place et la gestion de cours d'instrument et de chant en petits groupes d'élèves. Cette innovation, introduite récemment dans les écoles de musique, implique une réflexion sur les objectifs et les choix méthodologiques de l'enseignement artistique. Une analyse de quelques essais ainsi que l'exploration de pistes nouvelles s'avèrent nécessaires : quelles sont les caractéristiques de cette situation pédagogique, ses apports, ses difficultés, ses limites ? Quelles méthodologies privilégier ? Comment préparer les futurs professeurs à adopter des démarches pédagogiques innovantes ? Comment aider les professeurs chevronnés dans leurs recherches méthodologiques ?

Cette problématique amène donc toutes les personnes intéressées ou impliquées dans l'enseignement artistique à réfléchir sur leurs objectifs et pratiques pédagogiques. Les fiches pédagogiques présentées ici ont été conçues dans ce sens, afin de fournir à chacun des pistes de réflexion et d'action concernant différents aspects des cours semi-collectifs, en lien avec les socles de compétences définis pour l'apprentissage d'un instrument de musique. Dans une perspective ouverte et non normative, elles se veulent des outils concrets, étayés d'exemples, permettant à chacun de trouver quelques suggestions intéressantes et réalistes pour sa pratique quotidienne. Elles n'ont cependant pas la prétention de fournir des solutions à tous les problèmes que peut engendrer la mise en place de cours semi-collectifs. Ainsi, ces fiches proposent des informations recueillies dans la littérature mais surtout auprès d'un groupe de travail d'experts (professeurs de musique dans l'Enseignement supérieur et/ou en Académie, professeurs de psychopédagogie), ainsi qu'auprès d'acteurs de terrain (directeurs, professeurs, élèves d'académies). Tout en restant ouvertes à l'interprétation et aux choix de chacun, ces fiches tentent de tenir compte à la fois des problèmes et des limites des cours semi-collectifs, dans le contexte de rationalisation que nous avons évoqué, tout en présentant les bénéfices d'une structure semi-collective pour le développement personnel et professionnel des élèves et de leurs professeurs.

Le cercle d'apprentissage, c'est l'espace pédagogique dans lequel ont lieu les apprentissages musicaux, le lieu où s'établissent des relations entre les personnes (professeur et élèves, mais aussi parents, accompagnateurs, observateurs) et les objets (instruments, partitions, ...) qui interviennent dans les apprentissages. Le mot « cercle » fait aussi référence au fait que, même s'il y a un maître de jeu (le professeur), il n'y a pas de relation hiérarchique entre les objets et les personnes, dans le sens où ils peuvent être plus importants à certains moments du cours, et moins à d'autres.

Figure 1. Les éléments du cercle d'apprentissage.



Dans certaines situations, le cercle d'apprentissage inclut tous les éléments de la classe ou du local de cours (dans la figure 1, le cercle devrait alors se confondre avec le rectangle), mais dans d'autres situations, il existe des éléments présents en classe qui ne participent pas au cercle d'apprentissage.

Par exemple, des élèves du cours suivant qui arrivent plus tôt ; des parents d'élèves qui s'asseyent silencieusement au fond de la classe et qui n'interviendront d'aucune manière dans le cours ; un piano installé dans la classe mais que le professeur n'utilise pas lors du cours semi-collectif ; etc.

La spécificité d'un cours semi-collectif, par rapport à un cours individuel, est que le cercle d'apprentissage y comporte plus d'éléments : non seulement il y a plus de personnes dans le cercle, puisque l'on passe de un à plusieurs élèves, mais il y a aussi plus d'objets qui interviennent (multiplication du nombre d'instruments lorsque chaque élève emmène son instrument au cours, du nombre de partitions, de pupitres, etc.).

L'intérêt de penser la classe et le cours en termes de « cercle d'apprentissage » est d'être conscient de tous les éléments constitutifs du cercle et de leur réserver à chacun une place (aspect abordé au point 1 ci-dessous), mais aussi de penser à la relation qui doit s'établir entre tous les éléments du cercle (aspect abordé au point 2, ci-dessous). Selon les circonstances, et les objectifs du professeur, l'accent peut être mis sur certains éléments du cercle d'apprentissage, alors que d'autres sont laissés en retrait ou placés à l'extérieur du cercle d'apprentissage. Inversement, des éléments inhabituels peuvent occasionnellement entrer dans le cercle d'apprentissage (parents d'élèves, objets tels que livres ou CD). Pour le professeur, il peut être intéressant, et même source de créativité pédagogique, d'imaginer des activités basées sur l'ajout ou le retrait d'éléments du cercle d'apprentissage (aspect abordé au point 3 ci-dessous).

1. La gestion de l'espace dans le cercle d'apprentissage

Le professeur doit être attentif à ce que tous les éléments du cercle d'apprentissage aient un espace propre.

D'une part, il faut aménager la classe pour que tous les élèves puissent prendre part au cercle d'apprentissage. Il faut donc placer les élèves de manière à ce qu'ils puissent interagir les uns avec les autres. Les interactions peuvent passer par l'ouïe et la vue, mais aussi par le toucher.

Par exemple, deux chanteurs font un exercice respiratoire dos à dos, ou se placent l'un face à l'autre, les mains sur les côtes du partenaire, pour sentir les mouvements respiratoires, et leur caractère plus ou moins fluide.

Quel que soit le mode d'interaction choisi, il faut s'assurer que les élèves soient tous bien placés dans le cercle. Il arrive en effet que certains élèves soient engoncés entre les bancs d'une classe, voire relégués au fond de la classe. Dans ces situations, ils peuvent difficilement participer pleinement au cercle d'apprentissage. L'éloignement ou l'inconfort physique peut même exclure certains élèves du cercle et amener le professeur à ne plus les prendre en considération.

Les élèves peuvent aussi être gênés par leurs instruments. Il est important qu'ils puissent, lorsque c'est possible, les déposer à certains moments pour mieux voir leurs condisciples, ou encore se déplacer pour observer un élément, un geste particulier.

La partition peut être un élément important du cercle d'apprentissage. Lorsqu'on décide de l'intégrer dans le cercle d'apprentissage, il est important qu'elle soit accessible à tous les acteurs du cercle d'apprentissage. Est-elle visible pour tous les élèves (aussi bien pour celui ou ceux qui joue(nt) que celui ou ceux qui observe(nt)) ? Est-elle assez grande ? Est-elle placée à bonne distance ?

Il faut aussi penser à ce que chacun ait assez de place pour manipuler son instrument dans le cercle d'apprentissage (manche de guitare, largeur du violoncelle, espace pour la flûte traversière, archet...), et dispose des objets nécessaires au jeu (pose-pied, endroit pour placer la partition...). Dans le cas d'instruments peu mobiles (typiquement, les claviers ou certaines percussions), il faut aussi s'assurer que l'emplacement de l'instrument permette les déplacements des élèves. Par exemple, il peut être intéressant qu'un piano puisse être contourné pour que les élèves puissent observer le jeu et les réactions de l'instrument sous différents angles.

2. La gestion des relations entre les éléments du cercle d'apprentissage

Dans un cours semi-collectif, la relation professeur-élève se modifie.

Le professeur doit gérer non plus un seul élève à la fois, mais plusieurs. Il doit donc assurer la participation active de tous les élèves, et prévoir des activités d'écoute et d'observation actives pour les élèves qui ne jouent pas (cf. Fiche 3 *L'écoute et l'observation actives*), mais aussi organiser des activités collectives (cf. Fiche 2 *Le jeu collectif*). Il est également amené à gérer les interactions entre les élèves. Ainsi, par rapport à une situation de cours individuel, il sera peut-être confronté à des tensions ou à certaines rivalités entre les élèves, ou encore à des mécanismes de solidarité (lorsque les élèves se défendent ou se justifient les uns les autres), de connivence (rires).

La relation élève-professeur se modifie aussi dans le cadre d'un cours semi-collectif, puisqu'il n'est plus seul avec le professeur. Des interactions inédites dans un cours individuel vont se créer entre les élèves du cours semi-collectif. Les élèves vont être amenés à travailler ensemble, en apprenant à écouter et à observer les autres mais aussi en apprenant à jouer ensemble. Dans les deux cas, le grand changement pour l'élève, par rapport à une situation de cours individuel, est qu'il n'est plus à tout moment le seul objet de l'attention de son professeur. Il doit donc apprendre à devenir autonome, à gérer les moments où le professeur ne pourra pas se concentrer exclusivement sur sa prestation (cf. Fiche 4 *Développer l'autonomie*).

3. Le retrait et l'ajout d'éléments du cercle d'apprentissage

Il se peut que l'un ou l'autre élément du cercle d'apprentissage en soit éloigné pendant une partie du cours semi-collectif. Penser à tous les éléments du cercle d'apprentissage, et imaginer diverses situations de cours qui tiennent compte de l'ajout ou du retrait de certains paramètres peut aider le professeur à mieux réagir à des situations imprévues.

Par exemple, que peut-on faire lorsqu'un élève oublie sa partition, s'il n'a pas son instrument, ou encore si le professeur doit quitter la classe ?

Voyons comment l'exclusion temporaire des acteurs et objets du cercle d'apprentissage peut avoir un intérêt pédagogique.

3.1. La partition

A certains moments, la partition peut être un élément central du cercle d'apprentissage. Ainsi, elle est nécessaire lorsque l'apprentissage nécessite une proximité avec le texte musical, un travail d'interprétation ou de compréhension des symboles musicaux. Elle peut aussi servir pour comprendre et analyser l'œuvre d'un compositeur. Mais il peut également être intéressant de la faire disparaître à certains moments, par exemple lors de séances centrées sur le développement de la créativité via l'improvisation, mais aussi à l'occasion d'autres activités.

La focalisation sur la partition est frappante dans certains cours. Oter la partition du cercle d'apprentissage peut être l'occasion de soulever la problématique de l'utilité et de l'importance de la partition, en interrogeant les élèves sur sa fonction et son intérêt, mais en leur demandant également les désavantages d'une trop grande centration sur la partition (barrière matérielle avec

le public qui peut entraver la communication avec celui-ci, et éventuel frein pour la créativité, la musicalité ou l'originalité de l'interprétation).

Ainsi, si le professeur veut aider l'élève à « se détacher de la partition », il peut la refermer et demander à l'élève de jouer ou chanter une phrase, une séquence ou un morceau entier sans partition. Il est intéressant, si un des objectifs du professeur est d'amener les élèves à effectuer une prestation sans partition, d'habituer les élèves à ce type de pratique dès le début de leur apprentissage musical, et de ne pas nécessairement attendre d'avoir travaillé tout un morceau. En effet, la partition peut être un élément rassurant, tant pour la mémoire que pour éviter la confrontation avec « le public » (dans un cours semi-collectif, il s'agit le plus souvent du professeur et des autres élèves), c'est pourquoi l'ôter brusquement, lorsque l'élève est plus avancé ou que le morceau a entièrement été travaillé, pourrait s'avérer perturbant pour un élève.

Le cours semi-collectif, parce qu'il offre à l'élève un autre public que le seul professeur, peut être précisément l'occasion d'amener progressivement l'élève à jouer devant et pour autrui. Si le professeur a eu soin d'installer un climat d'écoute au sein du groupe (cf. Fiche 3 *L'écoute et l'observation actives*), on peut imaginer que l'élève aura moins de difficulté à « affronter » ce public familier, et que cela le préparera à un public extérieur.

Le professeur doit aussi être attentif aux objectifs spécifiques du travail sans partition. Un objectif peut consister à apprendre à l'élève à communiquer avec un public. Enlever la partition et demander à l'élève de jouer devant ses condisciples ne suffit pas pour apprendre à l'élève à réellement jouer en public : il faut être attentif à l'attitude physique (maintien, ouverture), au regard (pendant l'interprétation pour le chant et les instruments que l'on joue face au public, mais aussi avant et après l'interprétation) ainsi qu'aux déplacements et aux salutations.

Dans le cas d'une interprétation collective, travailler sans partition peut aussi être l'occasion d'apprendre aux élèves à communiquer entre eux (qui ou que regardent-ils, à quel moment ?) lorsqu'ils jouent ensemble.

Travailler sans partition peut aussi permettre à l'élève de s'écouter et de s'entendre autrement : c'est en effet une occasion de lui demander de centrer son attention sur des aspects qui ne figurent pas nécessairement dans la partition, comme la sonorité, le timbre ou l'intensité des sons qu'il produit.

Selon le témoignage de certains musiciens, un professeur qui demande à son élève de travailler sans partition lui marque ainsi sa confiance, et lui donne une marge de liberté qui peut permettre de « libérer » l'interprétation.

Enfin, apprendre à l'élève à jouer sans partition peut contribuer à développer son autonomie en situation de jeu public (évaluation, concert...) : comment peut-il réagir s'il se trompe ou s'il a un trou de mémoire ? Quel est son objectif lorsqu'il joue devant un public : exécuter une prestation techniquement impeccable, transmettre des émotions ? Sans doute les deux, mais comment faire pour trouver le bon équilibre entre les deux ?

3.2. L'instrument

A certains moments, il peut être intéressant que l'instrument ne fasse pas partie du cercle d'apprentissage.

C'est le cas lorsqu'on veut travailler « à la table » sur une partition, faire des exercices rythmiques sans les instruments (avec un seul élève ou plusieurs), ou encore travailler sur la respiration.

Dans un cours semi-collectif, on peut aussi demander, lorsque l'instrument s'y prête, à un élève qui ne joue pas de travailler ses doigtés sans instrument.

Pour ces moments, il est important de placer les élèves dans de bonnes conditions de travail.

Le fait de retirer l'instrument du cercle d'apprentissage peut également être l'occasion de faire entrer un autre instrument dans ce cercle. On peut prévoir un exercice basé sur l'utilisation d'autres instruments : un exercice rythmique à l'aide de petits instruments de percussion par exemple.

Parfois, l'instrument sort du cercle d'apprentissage pour quelques instants seulement (l'exercice prévu sans instrument est très bref, ou le professeur demande à l'élève de poser son instrument quelques instants pour faire un commentaire sur ce qui vient d'être joué). Pour tous ces petits moments, il est important de penser à l'endroit où l'élève peut déposer son instrument, afin que ce dernier soit en sécurité, et que l'élève ne soit pas gêné par son instrument. On peut faire une remarque similaire lorsque l'instrument est abandonné plus longtemps : où va-t-on le placer ou le ranger, dans le cas d'un instrument plus imposant, doit-on le déplacer ou suffit-il de demander à l'élève de se déplacer ?

On peut aussi décider de retirer, lorsque l'instrument s'y prête, une partie de l'instrument du cercle d'apprentissage, et travailler spécifiquement sur l'autre partie de l'instrument.

Par exemple, on peut demander à l'élève de travailler uniquement ses coups d'archet. Un guitariste pourra uniquement travailler les doigtés de la main gauche sur le manche de la guitare. Un flûtiste peut utiliser seulement l'embouchure de l'instrument, etc.

3.3. Le professeur

Le professeur peut décider de sortir du cercle d'apprentissage. Parfois, il est contraint de sortir de la classe un court instant. Mais le professeur peut également choisir de sortir quelques instants du cercle, soit en sortant de la classe, soit en restant dans la classe, mais en se positionnant comme un observateur externe, à la limite du cercle d'apprentissage.

Volontaires ou non, ces moments où le professeur sort du cercle d'apprentissage ou se place à la frontière du cercle sont l'occasion de faire fonctionner le cercle sans le professeur (cf. Fiche 4 *Développer l'autonomie*). S'il sort de la classe, le professeur peut donner une consigne pour que le cercle continue à fonctionner sans lui. Cela peut-être l'occasion pour un élève de retravailler un élément précis d'un morceau, tandis que les autres l'écoutent et l'observent activement (cf. Fiche 3 *L'écoute et l'observation actives*) ; cela peut être l'occasion de demander aux élèves de

travailler collectivement un morceau (cf. Fiche 2 *Le jeu collectif*). Il est important que le professeur donne des consignes précises à tous les élèves avant de quitter la classe, et qu'il fasse aux élèves un commentaire sur le résultat du travail qu'ils ont effectué sans lui, tant au niveau du jeu instrumental qu'au niveau de la qualité des débats entre élèves et des échanges entre les élèves.

S'il se place volontairement dans le rôle d'observateur actif à la limite du cercle d'apprentissage, il est aussi important qu'il indique aux élèves des consignes de travail et qu'il fasse un commentaire sur ce qu'il a observé. Enfin, il est important qu'il se place à un endroit où il pourra voir et entendre ce à quoi il a décidé d'être attentif.

3.4. Les élèves

Tout comme le professeur, les élèves du cours semi-collectif peuvent à certains moments se retirer du cercle d'apprentissage, volontairement ou non.

Par exemple, le professeur peut avoir besoin de réaliser un travail individuel avec un élève sans la présence des autres. Dans ce cas, il peut demander aux autres élèves de se retirer dans un local voisin (si cela est possible) tout en leur donnant une tâche précise à effectuer de manière autonome, et en n'oubliant pas de vérifier la qualité du travail fourni.

Il peut aussi arriver qu'un ou plusieurs élèves soient absents lors d'un cours (maladie, classes vertes,...). Cela va changer la dynamique du cours semi-collectif. Comment le professeur va-t-il gérer les absences ? Aura-t-il intérêt à prendre la place d'un élève absent en interprétant un morceau à sa place ? Devra-t-il plutôt modifier son programme et choisir un aspect qui ne nécessite pas la présence de tous les élèves ?

3.5. D'autres éléments du cercle d'apprentissage

Le professeur ou les élèves peuvent aussi apporter d'autres éléments dans le cercle d'apprentissage : il peut s'agir d'un métronome, d'un livre de référence sur tel compositeur, d'un enregistrement audio qu'un élève veut faire partager à la classe, etc. Il est intéressant de se demander si ces éléments vont être intégrés au cercle d'apprentissage ou non, et de quelle manière.

Dans certains cours, d'autres musiciens peuvent également intervenir. C'est le cas lorsqu'un accompagnateur est présent. A quels moments va-t-on lui demander d'intervenir, musicalement et/ou verbalement ? Où se place-t-il lorsqu'il ne doit pas jouer ?

Il se peut également que d'autres personnes assistent au cours, par exemple des parents d'élèves. Dans ce cas, va-t-on leur demander de rester à l'extérieur du cercle d'apprentissage, et de faire preuve de discrétion, ou va-t-on les faire participer au cercle d'apprentissage, en tant que public actif par exemple ? Il n'est pas question ici de trancher, et d'inclure à tout prix les parents dans le cercle d'apprentissage : cela peut être nécessaire en fonction de l'âge ou de la personnalité des élèves, mais cela peut aussi être gênant pour le professeur ou pour les autres élèves du cours semi-collectif. Il s'agit simplement de prendre conscience que tout élément présent dans la classe fait potentiellement partie du cercle d'apprentissage, et qu'il est important de décider s'il va y être inclus ou non.

La présence simultanée de plusieurs élèves se prête particulièrement bien à des situations de jeu ou de chant collectif. Le travail collectif permet de développer des compétences musicales comme l'autonomie, la créativité ou encore la communication musicale et est aussi un élément de motivation important pour certains élèves. En outre, apprendre aux élèves comment travailler collectivement fait partie intégrante du développement personnel de tout musicien qui sera sans doute amené, au cours de sa carrière ou dans le cadre de ses loisirs, à s'intégrer dans différents ensembles ou groupes.

1. La motivation

Les moments de jeu collectif peuvent être particulièrement motivants pour les élèves. En effet, même lorsqu'ils sont encore novices, ils peuvent mettre leurs compétences au service d'une production collective qui peut être plus aboutie ou plus gratifiante que ce qu'ils produisent individuellement. Les résultats du groupe peuvent ainsi être particulièrement stimulants pour chacun de ses membres, et peuvent être d'excellents incitants pour continuer à progresser.

Une production collective appelle également le travail coopératif plutôt que compétitif : il s'agit bien d'arriver ensemble au meilleur résultat possible, et celui-ci sera d'autant plus convaincant si la cohésion de groupe se ressent. Ce besoin de cohésion dans une production collective peut amener chacun à vouloir dépasser ses limites. Ainsi, un élève qui a des difficultés à suivre le tempo du groupe devra travailler cet aspect afin que ses propres difficultés n'entravent pas le jeu collectif, à condition bien sûr que cet élève soit à un stade de développement musical qui lui permette de rejoindre le tempo du groupe (cf. Fiche 6 *La constitution des groupes*). Si donc l'obstacle est franchissable, le dépasser dans le cadre d'une production collective peut être un facteur de motivation porteur.

En outre, le jeu collectif peut aussi permettre aux élèves de dépasser une vision uniquement « technique » de la musique, de se dégager en quelque sorte de la « hantise de la fausse note ». En effet, même si la maîtrise technique participe de la qualité du jeu collectif, les élèves peuvent apprendre par la pratique collective que la qualité de l'œuvre jouée collectivement est parfois plus liée à l'harmonie, à l'énergie et à la musicalité de l'ensemble qu'à une fausse note individuelle – qui peut quant à elle passer presque inaperçue dans certains cas.

Enfin, le plaisir que les élèves peuvent éprouver en jouant ou en chantant ensemble est un facteur de motivation essentiel. Quoi de plus mobilisateur et fédérateur que de partager la joie de produire une œuvre, de savourer et d'éprouver un plaisir esthétique ?

Comme l'explique une élève de 17 ans, « On est à deux sur le piano. On doit faire plus attention au rythme, aux mesures pour être ensemble et tout ça. Et moi j'aime bien. On a deux sonorités. Deux personnes qui jouent, donc il y a plus de sons et tout ça. En plus, c'est beau les quatre mains. »

Quant au professeur, il peut aussi, à certaines occasions, s'intégrer au jeu collectif pour renforcer le groupe et embellir l'ensemble, en apportant par exemple une « voix » supplémentaire ou un timbre spécifique avec un instrument différent de celui dont jouent les élèves. L'implication du professeur dans le jeu collectif est donc autant une occasion pour le professeur de se faire plaisir que pour les élèves de voir leur production valorisée par un apport de qualité.

Un autre élément motivationnel important pour les élèves est d'être incités à jouer ensemble en dehors des cours proprement dits. D'après les témoignages de directeurs présentés ci-dessous, les activités collectives réalisées dans le cadre des cours sont de nature à stimuler le plaisir du jeu collectif en dehors de l'académie.

« On peut ainsi stimuler l'envie de jouer ensemble après les cours, encourager la collaboration des élèves extra muros. Les élèves gagnent en autonomie et sont motivés : ils ont donc plus envie de jouer ensemble. »

« La musique n'est pas que de la technique. Il faut s'en servir pour avancer avec les autres. Apprendre à se connaître. Cela donne aussi l'envie de jouer ensemble après. »

2. L'autonomie

Le jeu collectif se prête également au développement de l'autonomie des élèves, qui passe par le fait de pouvoir prendre ses responsabilités dans un groupe. Cette prise de responsabilité doit se développer sur le plan musical, mais aussi du point de vue de la communication avec les autres et de l'évaluation de la prestation collective et des prestations individuelles dans un jeu collectif.

Sur le plan musical, il s'agit d'une part d'être attentif aux éléments essentiels à l'harmonie du jeu, comme le tempo, le rythme, l'intensité sonore, le fait de commencer et d'arrêter ensemble, etc. Au fil des cours, chaque élève devrait arriver à s'écouter dans un groupe.

Pour apprendre à l'élève cette compétence essentielle, le professeur peut pointer certains aspects du jeu collectif (harmonie d'ensemble, rythme, intensité sonore) et demander au groupe de faire le point sur les éléments acquis et ceux qu'il reste à acquérir : jouiez-vous selon le même tempo ? Avez-vous commencé ensemble ? A quel endroit un problème de rythme s'est-il produit ? Y a-t-il une voix ou un instrument qui était trop ou pas assez présent par rapport aux autres ?

Peu à peu, le professeur peut demander aux élèves de poser eux-mêmes ce type de questions aux membres du groupe, de trouver ensemble les réponses, de pointer les points faibles et les points forts. Enfin, pour développer l'autonomie individuelle, le professeur demandera à chacun de penser à ces éléments pour évaluer sa propre prestation dans le cadre du jeu collectif.

La pratique des duos ou des trios peut aider les élèves à prendre conscience des éléments que nous venons de mentionner.

Le professeur peut ainsi demander à un élève d'écouter et d'observer activement les autres élèves qui pratiquent un duo ou un trio et d'être attentif aux spécificités du jeu collectif comme par exemple le fait d'entamer le jeu ensemble, de suivre le même tempo, d'harmoniser l'intensité de chaque instrument pour créer une unité d'ensemble, etc.

Cet exercice d'écoute et d'observation actives (cf. Fiche 3) pourra être finalisé par le compte rendu de l'élève qui a écouté et observé le jeu des autres élèves, qui pourra tant commenter ce qu'il a remarqué qu'être amené à réfléchir sur ses propres difficultés lorsqu'il est dans une situation de jeu collectif.

Pour un travail constructif, ce type de questions et d'échanges entre les membres du groupe nécessite aussi le développement de compétences de communication : apprendre à donner son avis dans un groupe, même lorsqu'il s'agit de formuler des critiques, apprendre à formuler ses remarques de manière constructive, apprendre à relever les aspects positifs dans le jeu du groupe et d'autrui, apprendre à tenir compte de la susceptibilité d'autrui, apprendre à ne pas considérer comme une attaque personnelle le commentaire d'autrui, mais à s'en servir pour s'améliorer.

3. La communication

Les moments de jeu collectif sont une bonne occasion pour travailler la communication orale, comme nous l'avons vu ci-dessus, mais aussi la communication visuelle et la communication musicale.

3.1. La communication visuelle

Travailler la communication visuelle, c'est apprendre aux élèves l'importance du regard lorsque l'on joue ou chante ensemble. Un regard peut permettre aux élèves de s'accorder sur le moment où l'on commence le morceau, où l'on reprend après une pause, mais aussi de se remettre au diapason lorsque le groupe n'est plus sur le même tempo, de signaler les changements de nuance dans un morceau, de s'arrêter pour laisser la place à un solo, etc.

Le professeur peut proposer un exercice où les élèves interprètent chacun à leur tour une partie du morceau qui est travaillé collectivement, et où le seul signe pour marquer la « prise de relais » d'un élève au suivant est le regard.

Ici aussi, il peut être intéressant que certains élèves se mettent en situation d'observation active pendant le jeu collectif des autres, afin d'être attentif à l'importance des regards, tant pour le groupe lui-même que pour un public extérieur, qui aime souvent que la complicité musicale trouve un écho dans la complicité gestuelle et visuelle des musiciens ou des chanteurs. Il sera intéressant que l'élève qui a observé puisse rendre compte aux autres de toutes ses remarques, et que ces derniers aient aussi l'occasion de jouer le rôle d'observateurs actifs.

Le travail sur la communication visuelle peut aussi être associé à un objectif de décentration par rapport au professeur ou à la partition.

Pour reprendre l'exemple précédent de « relais » rythmique et/ ou mélodique, le professeur peut souligner que la communication visuelle et musicale doit s'établir entre les élèves qui jouent, et non transiter par la recherche d'un signe d'approbation du professeur.

3.2. La communication musicale

En situation de jeu collectif, la communication passe surtout par le langage musical que les élèves partagent. A cet égard, les cours semi-collectifs sont l'occasion de sensibiliser les élèves à l'outil de communication privilégié des musiciens, qui ne passe pas par le langage ou le regard, mais bien par les sons.

Par exemple, le professeur peut proposer aux élèves d'interpréter tour à tour une partie du morceau qu'ils sont en train de travailler collectivement en fermant les yeux (si le morceau est déjà mémorisé) et en se concentrant uniquement sur la musique pour prendre le relais de l'élève précédent.

4. La créativité

Le jeu collectif se prête également à des exercices centrés sur le développement de la créativité.

Par exemple, le professeur peut proposer aux élèves de créer un morceau commun, ou encore de créer une partie de morceau commun (un refrain) et d'inventer chacun une partie individuelle à partir du thème commun.

Les élèves peuvent également écouter l'improvisation d'un autre élève, et « entrer » à leur tour dans l'activité de jeu à un moment qu'ils jugent opportun en proposant une création qui s'intègre à celle du premier, ou en en prenant le relais.

Ces deux exemples d'activités centrées sur le développement de la créativité via le jeu collectif font également appel au sens de l'écoute des élèves.

Le jeu collectif peut aussi être l'occasion de développer l'intelligence artistique des élèves. Ainsi, le professeur peut demander au groupe d'élèves d'évaluer ensemble la qualité de l'interprétation du morceau qu'ils jouent, et de proposer des pistes d'amélioration.

Comment pourriez-vous « affiner » l'interprétation ? Quelles nuances pourrait-on apporter dans l'interprétation de ce morceau ? Quels types d'exercices pourraient vous aider à y parvenir ?

Ce type d'échanges à partir d'une production collective peut aussi être mené après une interprétation par un duo ou d'un trio, soit par les élèves qui l'ont exécuté, soit par les élèves qui ont écouté et observé activement l'interprétation de leurs condisciples.

5. La maîtrise technique

Des exercices portant sur l'amélioration de la maîtrise technique peuvent être réalisés dans le cadre d'activités collectives.

Par exemple, le travail des gammes ou les échauffements vocaux peuvent être réalisés en alternance, sur un mode de questions-réponses musicales où la réalisation d'un élève appelle la réponse d'un autre élève.

Un jeune violoniste de 9 ans y voit également une occasion de valoriser ses compétences :

« Comme ça, on travaille ensemble, on joue ensemble, puis chacun son tour. On sait montrer à Madame si on sait... quand l'autre ne sait pas.

On peut aussi imaginer que ce type d'exercice combine des objectifs de maîtrise technique et de créativité.

Par exemple, un élève joue une gamme sur un rythme particulier qu'il détermine, et un autre élève lui répond, soit un reproduisant le rythme inventé par le premier élève, soit en proposant à son tour un nouveau rythme.

6. L'individualisation dans le cadre d'activités de jeu collectif

Le travail collectif n'exclut pas la différenciation et l'individualisation. Au contraire, pour améliorer leur jeu collectif, les élèves auront besoin de consignes et de conseils individualisés, de séquences de travail personnel pour travailler tel ou tel aspect avant de reprendre le morceau collectivement. Demander à l'élève un travail individuel et spécifique avant de reprendre le jeu collectif peut permettre à ce dernier de comprendre la fonction des exercices individualisés, tant au niveau personnel qu'au niveau de la contribution à la production du groupe.

L'écoute et l'observation actives

Fiche 3

Un cours semi-collectif laisse la place au jeu collectif, mais aussi au jeu individuel. Ainsi, à certains moments du cours, un ou plusieurs élèves seront amenés à écouter ou observer un ou plusieurs condisciples qui jouent ou chantent. Pour que les élèves « ne perdent pas leur temps » lorsqu'ils ne jouent pas, mais au contraire, que ces moments soient des moments de travail et d'apprentissage, il est fondamental d'apprendre aux élèves à rester actifs pendant tout le cours, en mettant en place des activités d'écoute et d'observation actives.

Apprendre aux élèves à bien écouter et observer leurs condisciples est aussi une manière de leur permettre d'entrer plus facilement dans le jeu collectif (cf. Fiche 2).

Mettre les élèves en position d'auditeurs et observateurs actifs, c'est assurer leur participation active à tous les moments du cours, c'est les maintenir en permanence dans le « cercle d'apprentissage » (cf. Fiche 1). Voici quelques pistes pour favoriser l'écoute et l'observation actives.

1. Créer un climat physique et spatial favorable à l'écoute et l'observation actives

Une des premières conditions pour que les élèves puissent s'écouter les uns les autres, c'est d'être attentif à ce qu'ils puissent se voir et s'entendre. Il faut donc veiller à ce qu'aucun des élèves présents ne soit assis au fond de la classe, mais qu'au contraire, chacun participe physiquement au cours. Concrètement, la distance entre les élèves sera choisie en fonction de l'instrument (pour être bien entendus, certains instruments demandent un plus grand éloignement que d'autres), et de l'activité (s'il s'agit de repérer un geste technique par exemple, il faut s'assurer que tous les élèves puissent voir ce geste). Pour certaines activités, l'élève pourra également avoir besoin de voir la partition de son condisciple, ou même d'en avoir un exemplaire.

Il s'agit également de veiller à ce que les élèves soient physiquement et corporellement disponibles, en position d'écoute : leur apprendre à regarder leurs condisciples, mais aussi, tout comme on leur apprend à adopter une position corporelle adéquate pour jouer, leur apprendre à adopter une attitude physique ouverte et confortable pour écouter l'autre dans de bonnes conditions.

2. Créer un climat de classe favorable à l'écoute et l'observation actives

Donner à chaque élève l'occasion de s'exprimer sur le travail d'autrui peut être délicat. En effet, il ne faudrait pas que ce processus crée une confusion des rôles, où certains élèves prennent vis-à-vis des autres le rôle du professeur. Ceci pourrait à la fois gêner le travail du professeur, mais aussi l'élève qui joue, qui pourrait se sentir constamment jugé par ses condisciples.

Pour créer un réel climat d'écoute qui soit respectueux des rôles et du travail de chacun, il est important que le professeur explique d'entrée de jeu le climat de classe qu'il souhaite établir dans les cours semi-collectifs. Ceux-ci ne sont ni des auditions ni des examens : il s'agit donc d'un

environnement d'apprentissage dans lequel l'évaluation et les commentaires des professeurs et des élèves doivent permettre la progression et le développement des compétences artistiques.

Dans cette perspective, pour éviter la confusion des rôles et gérer le temps, il est important que le professeur garde en main la gestion des échanges verbaux. Il peut inviter l'auditeur ou le spectateur actif à faire ses commentaires, en fonction des consignes qu'il a données. L'intervention de l'élève qui écoute ou observe peut également être spontanée, dans ce cas, le professeur doit veiller à ce que les commentaires restent centrés sur la consigne d'écoute ou d'observation, ou du moins qu'ils soient constructifs. Il sera peut-être amené à dire que tel commentaire est plutôt du ressort du professeur, à demander à l'élève de reformuler ses commentaires pour éviter que la critique soit personnelle ou blessante.

Enfin, il est fondamental que le professeur précise le rôle de l'auditeur ou du spectateur actif. Ce dernier peut avoir un rôle de soutien pour l'élève qui joue, mais le travail qu'on lui demande est également destiné à augmenter ses propres compétences. Tous les élèves doivent avoir conscience que, même lorsqu'ils écoutent ou observent, ils ont à effectuer un véritable travail, parfois complexe, et qui est nécessaire à leur développement artistique personnel. Pour favoriser ce développement, l'élève qui écoute ou observe a autant besoin de consignes précises que celui qui joue ou chante.

3. Varier les activités d'écoute et d'observation actives

La participation des élèves qui ne jouent pas peut prendre différentes formes.

Il peut s'agir d'une observation visuelle.

Par exemple, on peut demander à l'élève d'observer la position du corps, de la bouche, des mains, les mouvements respiratoires, le bon placement de l'instrument... On peut lui demander de confronter ce qu'il voit à sa propre pratique ou à celle du professeur, et les commentaires qu'il fait pourront servir de conseil à l'autre élève, ou encore à lui-même.

Il peut s'agir d'une écoute qui s'appuie à la fois sur l'ouïe et la vue.

Par exemple, on peut demander à l'élève d'observer un geste technique et d'écouter un son ou effet associé.

Il peut s'agir d'une activité impliquant une participation « physique » de l'élève qui écoute.

Il peut battre la pulsation lorsque son condisciple joue, en frappant dans les mains ou sur de petits instruments de percussion, ou encore en marquant la pulsation sur les épaules de son condisciple. Il peut prendre conscience des mouvements respiratoires en mettant la main sur le ventre de l'élève qui chante ou joue.

Un exemple : le professeur de violon apprend aux élèves à bien placer leur corps et à placer la tête dans le prolongement du corps, afin d'être physiquement plus libres pour utiliser leur instrument. Après avoir expliqué aux élèves en quoi consistait un bon positionnement du corps pour leur instrument, il leur fait faire un exercice de placement, en demandant à chaque élève d'observer la position des autres et de les aider, au besoin, à la corriger.

Il peut s'agir d'une écoute active centrée sur un aspect technique particulier.

Par exemple, centrée sur les phrasés, la justesse, les nuances, l'expressivité...

Il peut aussi s'agir d'une écoute ou d'une observation plus globale.

On peut demander à l'élève de donner un titre au morceau joué ou chanté. Une fois le titre trouvé, on peut demander à l'élève pourquoi il a choisi un tel titre, et à celui qui a joué s'il trouve que le titre est approprié, et pourquoi. Cette activité peut permettre à l'élève de verbaliser des émotions musicales, mais peut aussi permettre à l'élève qui joue de comprendre comment est ressentie son interprétation.

Ainsi, une élève qui avait improvisé un morceau qu'elle voulait dynamique et entraînant a-t-elle été surprise que sa condisciple donne un titre qui évoque la tristesse... L'échange entre les élèves a permis de donner de nouvelles indications de jeu à l'élève qui improvisait pour obtenir l'effet voulu.

Ce type d'activité peut prendre d'autres variantes, en fonction du niveau des élèves et des objectifs du professeur. Par exemple, on peut demander à l'élève de déterminer un style musical, un auteur, une époque...

Il peut s'agir d'une activité combinant l'écoute /observation actives et le jeu.

Si deux élèves travaillent le même morceau, l'un commence et interprète une phrase par exemple, et l'autre doit poursuivre, les élèves alternant les rôles de joueur et d'auditeur à chaque phrase. Cet exercice requiert une qualité d'écoute et de concentration qui peut préparer les élèves à aborder le jeu collectif.

Dans le cadre d'un exercice d'improvisation, un élève peut proposer un début de morceau, un autre écoute et poursuit l'improvisation, en tenant compte de la structure rythmique et mélodique instaurée par le premier.

4. Donner des consignes précises d'écoute et l'observation actives

Pour pouvoir écouter ou observer activement et efficacement, l'élève a besoin de consignes précises concernant les éléments auxquels il doit être attentif. Ces consignes doivent être fournies avant l'écoute ou l'observation, et doivent porter sur des éléments précis.

Ainsi, un élève à qui le professeur demandait à posteriori : « C'était juste ? », ne savait que répondre. Le professeur a dû préciser « rythmiquement » pour que l'élève comprenne ce que le professeur voulait dire. L'écoute de l'élève aurait été plus efficace, car plus ciblée, s'il avait su avant à quoi il devait être attentif.

En préparant un cours semi-collectif, le professeur pourra donc prévoir pour chaque élève des consignes de jeu, mais aussi des consignes d'écoute et/ou d'observation. Ces consignes varieront

en fonction des objectifs de l'enseignant et du niveau des élèves. Elles peuvent aussi varier selon que l'on met l'accent sur l'élève qui joue ou sur celui qui écoute.

En effet, la consigne d'écoute active peut avoir pour objectif d'aider plus spécifiquement l'élève qui joue : dans ce cas, on demandera à l'auditeur/observateur d'être attentif à un aspect que le professeur veut travailler avec l'élève qui est en train de jouer.

Par exemple, l'élève qui ne joue pas peut soutenir son condisciple en battant la pulsation, en l'aidant à trouver un doigté plus adéquat.

Le professeur peut aussi lui demander d'être attentif à un élément nouveau qu'il a décidé d'introduire ou à une difficulté spécifique qu'éprouve l'élève qui joue. Dans ce cas, il faut veiller à ce que les commentaires ne blessent pas l'élève qui joue, et à ce que l'élève qui écoute ne s'arroge pas les droits du professeur. Dans ces conditions, les commentaires d'un condisciple, qui s'exprimera certainement dans d'autres termes que le professeur, pourront parfois être un véritable « déclic » qui aideront l'élève qui joue à comprendre son erreur et à progresser.

La consigne peut avoir pour objectif d'aider plus spécifiquement celui qui écoute/observe : dans ce cas, la consigne doit être centrée sur un aspect que le professeur veut faire travailler à l'élève qui écoute/observe.

Les moments d'écoute ou d'observation actives sont l'occasion d'apprendre aux élèves à manier les concepts et le vocabulaire musical, et celui qui est spécifiquement lié à sa discipline. Ainsi, les jeunes élèves utilisent parfois le terme « chanson » pour parler de la « mélodie », ne distinguent pas le « rythme » de la « pulsation », ... Le professeur pourra demander à l'élève de préciser ce que signifient les mots qu'il utilise, et préciser la différence entre les concepts musicaux. La maîtrise des concepts musicaux parfois abstraits peut prendre du temps, c'est pourquoi il est important de les faire verbaliser fréquemment aux élèves pour qu'ils se familiarisent petit à petit, les intègrent et arrivent à les formuler correctement.

Le professeur peut également demander à l'élève qui écoute de repérer les caractéristiques d'un style, d'une époque ou d'un compositeur. L'échange qui s'ensuivra entre professeur et élèves aidera ces derniers à développer leur culture et leurs connaissances musicales.

Les moments d'écoute peuvent être l'occasion de demander à l'élève de verbaliser les émotions que lui procurent le morceau ou l'air qu'il a entendu.

Le professeur peut aussi demander à l'élève qui écoute et observe de repérer chez l'autre les qualités que lui-même doit développer.

Bien sûr, la consigne pourra aussi aider les deux parties à la fois (si par exemple, il s'agit de faire travailler aux deux élèves le même aspect). Donner une consigne précise permet aussi à

l'élève qui écoute de comprendre qu'on lui demande un vrai travail, et non une occupation à défaut de le faire jouer.

Même si les consignes doivent être précises, elle doivent permettre à l'élève de développer, *in fine*, une oreille, un œil, une sensibilité artistique. Il pourra d'autant mieux profiter d'un concert ou d'un spectacle s'il a appris à écouter et regarder une prestation dans sa globalité, tout en étant attentif à certains critères ou détails qui en font la qualité ou l'originalité. En ce sens, il faut éviter que les consignes soient centrées uniquement sur des aspects techniques, ou sur des éléments à améliorer. Au contraire, elle doivent aussi permettre à l'élève de reconnaître les qualités, et d'apprécier une prestation dans son ensemble.

5. Évaluer la qualité de l'écoute et de l'observation actives

Si l'on assure à l'élève que le travail d'écoute et d'observation est important tant pour sa formation que pour celle de ses compagnons, il est normal de lui fournir un commentaire concernant la qualité de son écoute ou de son observation : les commentaires ou comportements ont-ils été pertinents par rapport à la consigne ? En quoi ont-ils aidé le condisciple ? En quoi ce que l'élève a observé va-t-il lui être utile pour son propre développement ? Comment pourrait-il affiner la qualité de son écoute et de son observation ? A-t-il suffisamment nuancé ses propos ?

6. Apprendre aux élèves à devenir autonomes

Il n'est pas toujours facile, voire possible, pour le professeur d'être attentif à la fois au jeu d'un ou plusieurs élèves et à la qualité de l'écoute et de l'observation des autres. Le professeur a donc intérêt à amener les élèves à devenir autonomes dans leur écoute et leur observation. En effet, si les élèves débutants ont besoin d'être particulièrement guidés par des consignes précises et des commentaires sur leur travail d'écoute et d'observation, ils devront, petit à petit, pouvoir décider eux-mêmes de ce qu'ils vont écouter et observer, et réagir sans que le professeur les sollicite constamment.

Un violoniste qui a appris à tenir compte des autres, qui sait suivre un chef et qui peut prendre sa responsabilité quand il le faut, qui sait mêler sa sonorité à celle des musiciens qui l'entourent, qui sait écouter et répondre musicalement, a acquis des compétences qui sont indispensables dans la vie d'un musicien. Ces compétences, il les aura acquises en groupe.

Koen Rens, violoniste

Monsieur Koen Rens, professeur de violon, a connu de nombreuses expériences de cours semi-collectifs et collectifs avec de jeunes élèves (de 3 à 18 ans). Il propose une synthèse de stratégies pour développer l'autonomie des élèves en utilisant les possibilités offertes par les cours collectifs.

Avec l'accord de l'auteur, que nous remercions vivement, nous reprenons ici quelques idées particulièrement intéressantes, parce qu'elles proposent des pistes concrètes pour faire du cours semi-collectif un véritable outil au service du développement de l'autonomie des élèves. Les pistes qu'il propose sont issues de sa propre expérience, de l'observation de collègues, de ses propres professeurs, ainsi que de la lecture de livres et d'articles concernant l'enseignement.

Le travail à domicile, qui requiert particulièrement que les élèves fassent preuve d'autonomie, n'est pas abordé ici de manière exhaustive. Une fiche spécifique lui est consacrée (cf. Fiche 11 *Le travail en dehors des cours*).

1. Se servir du groupe pour développer l'esprit critique

L'autocritique fait partie des qualités d'un instrumentiste / chanteur autonome. Le cours semi-collectif offre la possibilité de développer cette compétence.

Le professeur peut demander à un élève de jouer son morceau ou de faire un exercice particulier, une gamme et annoncer en même temps à tous les élèves qu'après avoir écouté leur condisciple, ils seront invités à mentionner une qualité et un point à améliorer dans le jeu de leur condisciple.

Ce type d'exercice développe le sens de l'écoute et de l'observation actives (cf. Fiche 3), mais il développe aussi le sens autocritique de celui qui a joué. En effet, pour comprendre les remarques de ses compagnons, et y remédier, l'élève qui joue/chante devra apprendre à s'écouter lui-même, à s'entendre et à confronter sa propre perception à celle de ses compagnons.

Le rôle du professeur est primordial dans ce type d'exercice : il doit gérer les remarques, et la façon dont elles sont formulées pour que la critique soit bénéfique, et non vécue comme un jugement négatif ou une forme de compétition entre les élèves. Il devra donner des modèles de critique positive et de critique constructive.

2. Encourager les élèves à se féliciter les uns les autres

Le groupe peut être un bon moyen pour développer l'estime de soi de chacun des élèves. Pour encourager les élèves à formuler des remarques et des critiques constructives, il faut d'abord que le groupe acquière un mode de fonctionnement qui permette à chacun de parler et d'être entendu dans un climat de confiance. Apprendre à formuler des critiques constructives doit devenir un vrai mode de fonctionnement du groupe. Cette attitude aidera chacun à progresser (cf. Fiche 3 *L'écoute et l'observation actives*), et permettre aussi aux élèves de savoir comment se comporter avec d'autres musiciens qui ne font pas partie du groupe de sa classe.

A cet égard, il est préférable que le professeur mette d'abord l'accent sur la critique positive, afin que chaque élève soit à l'aise par rapport aux remarques des autres, qu'il ne les redoute pas. Le professeur introduira au fil des cours (et en fonction de la maturité et de la personnalité des élèves) le fait de pouvoir critiquer le travail d'un condisciple. Même si ces critiques portent sur des aspects à améliorer, et qu'elles ne sont pas toujours positives, il est important que le professeur veille à ce qu'elles soient toujours formulées de manière constructive, et non de manière blessante.

Cet apprentissage de la réflexion critique en groupe aidera chaque élève, mais aussi le groupe lui-même à devenir plus autonome (on peut difficilement imaginer, par exemple, la préparation collective d'une œuvre sans l'intervention de critiques constructives pour améliorer le travail tout en maintenant la cohésion du groupe).

3. Encourager les élèves à être autonomes

Certains élèves, parce qu'ils sont peu sûrs d'eux ou de leurs capacités, peuvent avoir peur de faire preuve d'autonomie. Ils peuvent alors mettre sur pied des stratégies de contournement, afin d'échapper aux tâches où on leur demande de réfléchir et de trouver par eux-mêmes des solutions.

Une des stratégies pour encourager l'autonomie est de constituer des groupes non homogènes du point de vue de l'autonomie (cf. Fiche 6 *La constitution des groupes*).

Par exemple, le professeur peut tenter d'associer deux élèves relativement autonomes à un troisième qui l'est moins. Ce dernier pourra observer et imiter leurs méthodes de travail. Cela sera sans doute d'autant plus efficace si le professeur demande aux élèves relativement autonomes de formuler leurs stratégies et les méthodes de travail qu'ils mettent en œuvre, car la formulation orale pourra aider l'élève moins autonome à mieux comprendre les méthodes efficaces et à les comparer avec ses propres méthodes de travail.

Le professeur aura aussi intérêt à parler avec un élève qu'il juge trop peu autonome, à expliciter ce qu'il attend de lui en termes d'autonomie, et à tenter de comprendre avec l'élève pourquoi il n'arrive pas à être efficace lorsqu'il s'agit d'être autonome.

Enfin, il est important de renforcer positivement tous les comportements où les élèves font preuve d'autonomie, en les félicitant et en les encourageant. Il s'agit aussi de veiller à toujours dire pourquoi tel comportement est récompensé, en pointant, à l'attention de l'élève félicité mais aussi à l'attention des autres élèves ce qui est positif dans telle manière de travailler, en quoi il a fait preuve d'autonomie et en quoi cela va le mener vers plus d'expertise ou plus de plaisir par rapport à son instrument.

4. Développer l'autonomie par rapport au déchiffre d'une partition

Pouvoir déchiffrer seul une partition est une condition indispensable pour l'autonomie musicale. Dans le cadre d'un cours semi-collectif, cet apprentissage peut être développé en réunissant les compétences d'un élève qui joue et de ceux qui écoutent.

Par exemple, le professeur demande à un élève de déchiffrer une partition, et aux autres, il donne la responsabilité de vérifier que tel ou tel aspect de la partition a bien été respecté. Ainsi, un élève peut vérifier que tous les signes de la partition ont été traduits en sons, un élève moins avancé peut se concentrer uniquement sur les notes, un autre sur les rythmes, un autre sur les nuances, etc.

Le professeur pourra ainsi évaluer le degré de maîtrise du déchiffre, et donner à l'élève qui joue des conseils pour améliorer la manière dont il aborde ce type de travail. Le professeur devra également veiller à commenter les remarques des autres élèves : ont-ils été attentifs à l'aspect dont ils avaient la responsabilité ? Quels enseignements peuvent-ils tirer de l'exercice pour améliorer leur manière d'aborder le déchiffre d'un morceau ?

Pour l'élève qui joue, cet exercice est une manière de le responsabiliser lorsqu'il aborde une partition.

5. Faire inventer à chaque élève un exercice qui sera testé et amélioré par le groupe

Cet exercice convient bien dans le cadre du travail d'un aspect musical particulier, et par exemple du travail sur une technique particulière.

Ainsi, un professeur de violon qui veut apprendre à ses élèves à exécuter de beaux trilles peut demander au groupe : « Qu'est-ce qu'un beau trille ? Quels paramètres sont importants pour développer de beaux trilles ? Connaissez-vous un violoniste qui exécute de beaux trilles ? Dans quel morceau ? Avec quels doigts est-il plus facile d'exécuter un trille ? Pourquoi ? »

Le professeur complétera les réponses des élèves si nécessaire, et leur expliquera ce qu'il attend lui-même dans l'exécution d'un trille.

Ensuite, il demande à chaque élève de préparer un exercice de trille pour le cours suivant.

Au cours suivant, chaque élève propose et joue l'exercice qu'il a préparé. Puis les élèves échangent leurs études. Chacun travaille donc l'exercice écrit par un condisciple.

Le professeur peut donner comme consigne non seulement de travailler l'exercice de l'autre, mais aussi de faire des propositions pour l'améliorer.

Cette stratégie d'apprentissage a l'avantage de proposer des exercices variés aux élèves, visant ici à développer la maîtrise technique et l'intelligence artistique, mais aussi à développer leur créativité en les mettant en situation d'inventer des exercices. De plus, ils apprendront à analyser les exercices qui leur sont proposés.

6. Donner à chaque élève la responsabilité d'une voix dans un duo, un trio, un quatuor...

En plus de développer la communication musicale, le jeu collectif (cf. Fiche 2) est un formidable moyen de développer l'autonomie des élèves. En effet, un instrumentiste / chanteur pratiquant seul qui n'adopte pas un rythme approprié ne sera pas d'emblée confronté à son défaut, mais en groupe, un problème de rythme se remarquera immédiatement et il faudra trouver les moyens d'y remédier.

Par exemple, le professeur peut proposer un morceau à plusieurs voix, et demander à chaque élève d'en préparer une à la maison. Lors du cours suivant, les élèves jouent une première fois ensemble. Le professeur suscite ensuite les interactions entre les élèves : « Qu'est-ce qui a bien fonctionné dans l'interprétation commune ? Y a-t-il des choses qui n'ont pas fonctionné ou qui pourraient être améliorées ? Comment tel élève devrait-il modifier son jeu pour que vous restiez bien ensemble ? Comment pourriez-vous faire pour commencer ensemble ? Pour décider du tempo commun ? Comment pourriez-vous contrôler la justesse de tel accord ? »

7. Susciter des débats (échanges) entre élèves

Le but des débats, des échanges entre élèves est qu'ils apprennent par eux-mêmes, par la confrontation et l'échange de leurs idées et de leurs connaissances. En effet, les élèves retiendront mieux ce qu'ils ont découvert et appris par eux-mêmes.

Par exemple, lorsqu'un élève doit choisir un doigté pour un passage difficile d'un morceau, le professeur peut susciter les échanges entre élèves en posant des questions telles que :

- A l'élève qui joue : « Pourquoi as-tu choisi ce doigté ? Pourquoi te convient-il bien ? »

- Aux élèves qui écoutent et observent : « Qui peut proposer un doigté plus facile ? Qui peut proposer un doigté qui sonne mieux ? »

Le professeur lance ainsi un débat entre les élèves. Les élèves sont alors invités à réfléchir, à chercher, à expérimenter, à montrer, voire à convaincre les autres de la pertinence de la proposition qu'ils ont faite. C'est aussi un exercice dans lequel les élèves sont amenés à écouter les propositions des autres, à essayer de bien les comprendre.

Ce type de débat permet à l'étudiant de construire ou d'améliorer sa réflexion musicale, car il doit trouver le langage adéquat pour formuler ses pensées, et la précision de la pensée augmente parallèlement avec la précision de la formulation orale. Dans ce cadre, le rôle des autres élèves est fondamental, car ils vont aider celui qui fait une proposition en la corrigeant, en la nuanciant. Ils vont ainsi lui permettre d'enrichir ses propres pensées et réflexions.

Le rôle du professeur est d'intervenir lorsque le débat de groupe ne fonctionne plus ou pour recadrer les débats (il peut arriver que le débat tourne court, qu'il s'étiolle ou ne soit plus centré sur le sujet de départ). Le professeur peut aussi intervenir pour ajouter des idées importantes qui font progresser les échanges entre élèves et leurs connaissances musicales.

8. Demander aux élèves d'enseigner aux autres

L'élève qui reçoit la responsabilité d'enseigner une nouveauté à un autre élève peut améliorer sa propre compréhension. On apprend en enseignant. En effet, pour enseigner, l'élève doit se poser des questions sur sa propre pratique, il essaiera aussi de se souvenir de la manière dont lui-même a appris, des exercices qui l'ont aidé à progresser.

Par exemple, un élève qui veut apprendre à un autre à faire un vibrato au violon se demandera quelles sont les conditions d'un bon mouvement, et ce qui peut empêcher d'effectuer un bon mouvement. Il se demandera s'il faut seulement travailler l'effet sonore du vibrato, ou seulement le mouvement. Il essaiera de déterminer quels muscles travaillent.

Cette expérience est enrichissante pour l'élève qui enseigne. Elle l'aidera à mieux comprendre ce qu'il fait et comment il le fait. Il devra être capable de montrer, mais également d'analyser et de verbaliser le processus d'apprentissage.

L'élève à qui un autre élève enseigne peut aussi tirer de grands bénéfices de cette expérience, car le langage utilisé par un autre élève, étant plus proche du sien que celui du professeur, peut l'aider à mieux comprendre. Il peut aussi apprécier le fait d'avoir un autre modèle que celui du professeur, modèle plus proche du point de vue de l'âge et du niveau de maîtrise de l'instrument.

9. Faire réfléchir les élèves sur le répertoire d'un condisciple

D'abord, le professeur propose une ou plusieurs nouvelle(s) étude(s) à un élève, ou il l'invite à choisir un ou plusieurs morceaux à travailler. Ensuite, il va demander à tous les élèves de réfléchir ensemble à la/aux partitions choisies. Ce sera l'occasion d'analyser la partition, de repérer ses difficultés et les endroits qui nécessitent le travail de nouvelles techniques, de faire le point sur ce qui a déjà été appris et de ce qui est encore à travailler.

Le professeur peut poser des questions telles que « Qu'est-ce qui vous semble nouveau dans ce morceau ? Est-ce qu'il y a des techniques que vous avez déjà apprises ? Est-ce qu'il y a une difficulté particulière pour la main droite ? Pour la main gauche ? Pour la coordination des deux mains ? Qu'est-ce qu'il vous semble intéressant de travailler pour préparer ce nouveau morceau ? Quels exercices pouvons-nous inventer pour résoudre telle difficulté ? Est-ce que vous avez déjà travaillé un morceau qui pourrait être utile pour résoudre telle difficulté ?

Les élèves apprendront ainsi à juger du choix d'une partition : est-elle abordable ? Est-elle trop difficile ? Quels sont les éléments à travailler pour rendre une nouvelle partition abordable ?

En vue d'augmenter l'autonomie des élèves, le professeur peut demander au groupe de poser lui-même les questions concernant le choix de la partition. Ce type de démarche rend le groupe responsable du développement d'un élève, qui se sentira aidé et épaulé dans la tâche par l'ensemble de la classe. Ensemble, ils réfléchissent, analysent, corrigent, créent un plan de travail pour aborder un morceau. Il est cependant essentiel que le professeur canalise, ou corrige au besoin les questions et les réponses des élèves.

A terme, cette expérience doit aider les élèves à améliorer la manière dont ils abordent eux-mêmes un nouveau morceau, car il peut être plus facile de repérer les problèmes et les difficultés

d'autrui que les siennes. C'est donc en prenant du recul par rapport à leur propre pratique qu'ils s'amélioreront.

La répétition de cet exercice aidera les élèves à choisir eux-mêmes un morceau adapté à leur niveau et à leurs difficultés.

10. Etablir un plan de travail pour la semaine

L'exercice peut aussi prendre une autre forme : le groupe peut aider un élève à établir son plan de travail pour la semaine. Ainsi, c'est tout le groupe qui est responsable de l'établissement et du suivi du plan de travail. La semaine suivante, le groupe fera le point sur l'efficacité du plan de travail : a-t-il bien fonctionné ? Etait-il réaliste ? Faut-il adapter ou aménager le plan pour qu'il fonctionne mieux ?

Ici encore, petit à petit, l'élève sera amené à devenir de plus en plus autonome dans l'établissement de son plan de travail hebdomadaire, et à faire lui-même des propositions.

11. Apprendre aux élèves à partager des informations

Pour développer l'autonomie des élèves, il est important de leur apprendre à ne pas compter exclusivement sur le professeur pour obtenir des informations concernant toutes les thématiques qui touchent à la musique.

En effet, un instrumentiste/chanteur autonome sait où il peut se procurer des partitions, comment il doit procéder pour les obtenir. Lorsqu'il cherche à élargir son répertoire, le musicien/chanteur autonome sait où et comment consulter les catalogues des éditeurs, les librairies et magasins spécialisées, l'Internet. Le cours semi-collectif peut être un bon cadre pour apprendre ce type d'autonomie dans la recherche d'informations. Le professeur gagnera du temps à fournir les explications au groupe plutôt qu'à chaque élève individuellement, et l'apport de chacun des élèves pourra considérablement enrichir les connaissances du groupe. De plus, il peut s'installer un véritable climat d'émulation dans la classe autour de la recherche et de la communication d'informations musicales.

Par exemple, le professeur demande au groupe : « Où peut-on trouver des partitions ? Des enregistrements ? Des instruments ? Quelle librairie ou bibliothèque utilisez-vous ? Est-ce que certains d'entre vous utilisent Internet pour trouver des informations, des partitions ? Comment vous y prenez-vous ? Avez-vous des adresses ou des conseils qui peuvent aider vos condisciples ?

Par exemple, chacun peut être invité à trouver des informations sur un concert qui a lieu dans la région dans les semaines ou les mois suivants.

12. Emmener les élèves à un concert

Koen Rens mentionne une étude réalisée en 1990 selon laquelle 98 % des adultes qui se rendaient à des concerts de musique classique seraient des personnes qui ont été emmenées à ce type de concert par leurs parents lorsqu'ils étaient jeunes. Une étude internationale récente (Pisa

2000¹) a demandé aux élèves de 15 ans la fréquence de leurs activités liées à la culture « classique ». Parmi ces activités figurait le fait « d'assister à un opéra, un ballet ou à un concert de musique classique ». Il ressort notamment des analyses qu'en Belgique, comme dans les autres pays européens, les garçons et les jeunes dont les parents ont les professions les moins prestigieuses pratiquent beaucoup moins ce type d'activités que les filles ou les jeunes plus favorisés. Ce résultat montre l'importance de donner l'occasion à *tous* les élèves de faire l'expérience d'un concert classique dans une salle de concert.

En emmenant ses élèves à un concert, le professeur ne montre pas seulement comment des artistes confirmés jouent, mais il contribue aussi à donner le plaisir d'écouter. La classe devient un groupe de personnes qui ont des projets communs. Les apprentissages que peuvent faire les élèves à cette occasion peuvent aussi comporter des dimensions relativement inhabituelles ou différentes de celles qui existent en classe. Ainsi, il peut s'agir d'apprendre à faire une réservation, à retirer ses places, d'apprendre la manière de se comporter et d'exprimer ses émotions dans une salle de concert... bref, un ensemble d'éléments qui font partie de l'ensemble de connaissances que possède un musicien autonome.

13. Faire préparer un concert à un groupe d'élèves

Pour encourager à la fois l'entraide et l'autonomie des élèves, le professeur peut demander à un groupe d'élèves de préparer une étude en vue d'un concert. Pour mener à bien une telle tâche, chaque élève doit prendre ses responsabilités : non seulement il est responsable de la bonne exécution d'une partie de l'œuvre, mais il doit également encourager les autres élèves s'il remarque que tel aspect ne fonctionne pas bien. En effet, pour que le résultat final soit bon, il faut que chaque membre du groupe assure sa responsabilité, mais aussi que l'ensemble du groupe fonctionne bien : le rythme est-il adéquat ? Qu'en est-il de la justesse ? Des nuances ? Etc. Il sera peut-être pertinent que chaque membre du groupe prenne en charge la responsabilité d'un des aspects collectifs de l'œuvre (le respect des nuances, l'harmonie sonore, le rythme, etc.).

Pour ce type d'exercice, il est intéressant que le professeur évalue d'abord la performance de l'ensemble du groupe, et non de ses diverses individualités, car il est intéressant que les élèves comprennent que le public évaluera aussi la prestation dans son ensemble, et que la prestation d'un groupe est plus que la somme des prestations de ses membres.

14. Se servir du groupe pour donner une dimension sociale à l'autonomie

Un musicien autonome est capable de prévoir ou de répondre aux réactions du public. Le cours semi-collectif offre au jeune musicien un petit auditoire. Le professeur peut encourager les élèves à se servir du groupe comme un public, à analyser leurs réactions, à diriger son jeu ou à concentrer ses efforts en fonction de la réaction de cet auditoire.

Si les membres du groupe ont l'occasion d'écouter la prestation d'un de leur condisciple en concert, il faut les inciter à commenter ce qu'ils ont vu et entendu : comment ont-ils trouvé la prestation ? Est-ce qu'elle était différente de ce que l'élève produisait au cours ? En quoi était-elle différente ? Quels étaient les éléments positifs ? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré ?

¹ Il s'agit d'une étude internationale ayant interrogé des élèves de 15 ans dans 32 pays. Plus de détails peuvent être obtenus via le site web : <http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/structure/Personnel2/dlafontaine.html>

L'acquisition et la maîtrise du vocabulaire et des concepts musicaux est le fruit d'un long apprentissage, qui se développe au fil des années. Travailler ce type de compétence n'est bien sûr pas l'apanage du professeur d'instrument ou de chant, c'est aussi du ressort du professeur de formation musicale, puis, plus tard, du professeur de composition, d'analyse ou d'histoire de la musique, pour n'en citer que quelques-uns. Vu l'importance de ces concepts et du vocabulaire utilisé durant les cours, il a cependant paru intéressant de proposer quelques pistes de travail pour développer leur construction et leur compréhension progressives, et de réfléchir à l'intérêt que peut offrir une organisation de cours semi-collective dans ce contexte.

1. Aborder les concepts musicaux dès le début des apprentissages

Nous l'avons dit, la construction des concepts musicaux et l'acquisition du vocabulaire musical sont longues et progressives, et se développent tout au long du parcours musical des élèves. Pour ces derniers, le fait d'être « imprégnés » de concepts tels que la hauteur, le timbre, l'intensité, le mode, l'intervalle, etc. dès le début des apprentissages peut sans doute contribuer à ce que, peu à peu, ils construisent des représentations plus précises de ces concepts, puis qu'ils les affinent en confrontant leurs premières représentations aux différents contextes dans lesquels ils auront entendu parler de telle ou telle notion.

Par exemple, certains jeunes élèves englobent sous le terme de « chanson » la plupart des productions musicales, qu'il s'agisse d'une « mélodie », d'une « étude », d'un « morceau », etc.

Pour parler du développement de la créativité, cet élève de 9 ans dit : « Des fois, on fait des autres choses : inventer des trucs. »

Cet autre élève de 9 ans parle de la hauteur d'un son en ces termes : « Des fois, elle (le professeur) voit si on n'est pas allé trop bas. »

Il est normal que les représentations et le vocabulaire des jeunes élèves soient, dans un premier temps, assez vagues ou approximatifs. Pour aider l'élève à affiner parallèlement son vocabulaire et sa compréhension, il est important que le professeur utilise les termes adéquats dès le début des apprentissages, afin que l'élève comprenne que la réalité qu'il désigne par exemple par le mot « chanson » correspond en fait à plusieurs réalités distinctes, et qui sont désignées par les mots « morceau », « mélodie », « étude », « concert »... et que le mot « chanson » désigne quant à lui une composition musicale qui a la particularité d'être destinée à être chantée.

Le professeur peut aussi profiter d'erreurs ou d'approximations langagières de l'élève pour lui demander ce que recouvrent les mots qu'il emploie, l'amener à différencier les termes musicaux, et lui expliquer ce que désignent différents termes. Il est probable que l'élève ne comprendra pas directement toutes les nuances langagières, et qu'il ne percevra qu'au fil des ans les spécificités qu'elles recouvrent. Il sera donc intéressant de demander régulièrement à l'élève d'expliquer ce que signifient pour lui les termes utilisés.

Petit à petit, le professeur pourra constater l'évolution des représentations et du vocabulaire de l'élève.

Par exemple, un professeur demandait à une élève de 9-10 ans d'expliquer ce qu'était la tonalité. L'élève a répondu « c'est les dièses ».

On voit ici que l'élève a intégré que les altérations jouaient un rôle pour différencier les tonalités, mais cette représentation est bien trop parcellaire pour lui permettre de préciser ce qu'est la tonalité.

Il serait sans doute intéressant de vérifier si l'élève comprend que la tonalité détermine l'organisation des sons (si le professeur veut vérifier une compréhension « technique »), et de voir si l'élève perçoit l'impression générale produite par une certaine tonalité et son mode.

Par exemple, un professeur de formation musicale désirait faire comprendre aux élèves l'effet produit par l'ajout ou la suppression de certaines altérations, par le choix des liaisons ou l'adoption de différents tempos. Il jouait successivement plusieurs séquences mélodiques incluant ces transformations, et interrogeait les élèves sur l'impression produite et les sentiments suggérés.

2. Vérifier régulièrement le degré de maîtrise du vocabulaire et des concepts musicaux

Le manque de maîtrise des concepts musicaux et l'approximation dans la connaissance du vocabulaire peuvent empêcher l'élève de comprendre ce que son professeur lui demande, ou de lire correctement des éléments inscrits sur une partition.

Lorsqu'un élève éprouve des difficultés, le professeur peut pointer le passage de la partition qui pose problème, et demander à l'élève d'expliquer ce que telle indication signifie.

Par exemple, il peut demander à l'élève s'il comprend ce que veut dire spicato, pizzicato, mezzo forte,... et lui demander d'expliquer ce qu'il comprend avec ses propres mots, ou encore de « jouer selon les indications de la partition » avant de verbaliser (car l'élève est peut-être capable de comprendre et de jouer certaines indications sans pouvoir les verbaliser).

Si l'élève semble ne pas comprendre une indication figurant sur la partition (par exemple, il peut avoir des difficultés à reconnaître tel soupir pointé, ou ne pas reconnaître une anacrouse, ne pas être attentif à un legato, etc.), le professeur peut demander à l'élève de solfier le passage, mais aussi lui faire formuler verbalement la signification des symboles inscrits sur la partition.

3. Utiliser les cours semi-collectifs pour approfondir le vocabulaire et les concepts musicaux

Une organisation de cours semi-collective peut aider les élèves à améliorer leur maîtrise des concepts musicaux grâce à l'apport des autres élèves, tant au niveau de la compréhension et de l'utilisation du vocabulaire adéquat, qu'au niveau de la lecture et de l'interprétation des symboles musicaux, et de leur concrétisation dans le jeu musical.

Si dans le groupe, des élèves sont plus avancés dans la compréhension et la verbalisation d'un concept particulier que d'autres élèves, il peut être intéressant de demander aux premiers d'expliquer avec leurs mots ce concept aux seconds. Le vocabulaire qu'ils utiliseront « parlera » peut-être davantage à leurs condisciples, parce qu'ils trouveront peut-être des images auxquelles le professeur n'avait pas pensé, parce que leur niveau de vocabulaire est plus proche de celui des autres élèves, ou qu'ils ont un système de référence commun. De plus, les élèves peuvent parfois mieux

comprendre où se situe la difficulté de compréhension de leurs condisciples, car eux-mêmes viennent peut-être de se heurter au même problème et d'y trouver une solution.

Au niveau de la compréhension des notations musicales et de leur signification, l'exemple suivant illustre bien l'intérêt des interactions entre élèves pour résoudre les problèmes.

Lors d'un cours de piano, Marie joue avec la main droite uniquement en comptant les temps. Le professeur et une autre élève, Hélène, regardent Marie.

Le professeur demande à Marie : « Pourquoi dis-tu 1, 2 pendant la noire ? »

Marie répond que le professeur l'avait demandé dans un autre morceau, et montre cet autre morceau.

Hélène intervient : « Oui, mais c'était du $\frac{6}{8}$ »

Le professeur dit : « Ici, on est en $\frac{3}{4}$ et un temps en $\frac{3}{4}$ c'est ... ? »

Marie répond : « Une noire ».

L'exemple suivant montre quant à lui comment, au niveau du jeu, le dialogue entre deux élèves dont l'un a mieux compris une indication fournie par la partition peut lui aussi amener à l'amélioration de la compréhension d'un symbole musical et à sa prise en compte dans le jeu instrumental.

La situation a lieu lors du cours de violon de deux enfants : Pierre et Françoise.

Le professeur : « Vous êtes prêts ? Je bats une mesure et vous commencez à jouer. Attention que Françoise ne joue pas sur le premier temps. On y va, 1, 2, 3 et 4.»

Françoise et Pierre jouent leur voix respective.

Le professeur : « C'est très bien, vous avez tous les deux bien écouté l'autre. Mais on peut tout de même améliorer certaines petites choses. A votre avis, lesquelles ? »

Françoise : « A la fin, on n'a pas terminé la note ensemble. »

Pierre : « Oui, je l'ai tenue plus longtemps que toi, mais il y a ce signe – Pierre montre le point d'orgue. »

Le professeur : « Cela s'appelle un point d'orgue. »

Le professeur, à Françoise : « Tu sais ce que cela veut dire ? »

Françoise : « Oui, on doit garder la note plus longtemps. »

Le professeur : « Oui, on doit tenir la note plus longtemps que sa valeur écrite, qui est ici une ronde. »

Pierre : « Donc on doit jouer la ronde et un peu plus. »

Le professeur : « C'est ça... on recommence en en tenant compte. »

Pierre et Françoise : « Oui »

La constitution des groupes

Fiche 6

D'un point de vue organisationnel, les cours semi-collectif font intervenir plus de paramètres que les cours individuels. Il s'agit en effet, en début d'année, d'organiser des groupes d'élèves qui pourront efficacement travailler ensemble. Ainsi, pour constituer les groupes d'élèves pour les cours semi-collectifs, interviennent des facteurs liés à la personnalité des élèves, à leur âge, à leur niveau, mais aussi, des facteurs liés aux possibilités horaires et au nombre d'élèves inscrits dans une discipline, à la disponibilité des parents, à la présence de frères et sœurs, à l'horaire des autres cours...

1. Le nombre d'élèves

Y a-t-il un nombre d'élèves idéal pour travailler dans le cadre de cours semi-collectifs ? Pour Arlette Biget², un groupe « idéal », serait composé de trois élèves. En effet, selon cet auteur, il faut que le nombre d'élèves ne soit pas trop important pour permettre au professeur d'individualiser les consignes et les activités d'apprentissage, et qu'il puisse observer tous les membres du groupe. D'autre part, un groupe trop réduit (deux élèves), ne fonctionnera pas véritablement dans une dynamique de groupe, mais plutôt comme un « couple ». Si ce duo d'élèves est composé d'un élève faible et d'un élève fort, il risque d'être décourageant pour le premier. Selon Arlette Biget, un troisième élève peut donc apporter un équilibre et une dynamique dans le groupe, car il permet de faire varier les duos (ce ne sont pas toujours les deux mêmes élèves qui jouent ensemble), de demander à deux élèves de faire un exercice pendant que le professeur remédie à un problème avec un élève en difficulté.

Précisons toutefois que Arlette Biget travaille dans le cadre de cours de 1h30. Cette durée se prête mieux à ce que tous les membres du groupe puissent jouer et s'exprimer. En Communauté française, vu la durée des cours (50 minutes), il se peut que travailler avec deux élèves soit plus confortable, et surtout plus profitable pour les élèves³.

Les directeurs d'académie que nous avons interrogés rapportent que souvent, dans les premières années, de petits groupes de deux ou trois élèves sont constitués. Ils indiquent que la constitution des groupes dépend aussi d'impondérables comme la coordination des horaires (en relation avec les horaires scolaires, les cours de formation musicale, les possibilités des parents, la présence de plusieurs enfants d'une même famille, ...). Ils soulignent également que, généralement, les professeurs disposent d'une marge de liberté importante (si l'on excepte ces contraintes contextuelles), et que, dans certaines circonstances, des groupes plus importants peuvent être constitués. Ainsi, certains professeurs peuvent préférer travailler avec un nombre plus important d'élèves, selon la discipline qu'ils pratiquent, leur projet pédagogique, ou en perspective d'un projet spécifique. Ces regroupements plus importants peuvent être tout à fait ponctuels, à l'occasion d'une activité spécifique par exemple.

Enfin, notons que le peu d'élèves inscrits dans certaines disciplines empêche parfois le professeur de choisir les élèves qui travailleront ensemble

² Biget, Arlette (1998). *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement musical*. Paris : Cité de la musique.

³ La Fiche 8, consacrée à la structuration des cours semi-collectifs, propose diverses modalités d'organisation des cours semi-collectifs de 50 minutes.

2. L'âge des élèves

Arlette Biget suggère de regrouper des élèves du même âge. Selon elle, même si des élèves du même âge peuvent être très différents du point de vue de la maturité, leurs centres d'intérêt, leurs réactions ou encore leur vocabulaire seront sans doute relativement proches.

Bien sûr, il n'est pas toujours possible de constituer des groupes d'âges homogènes. En effet, certains instruments sont moins plébiscités que d'autres, et la constitution des groupes dépend du nombre d'élèves inscrits.

Certains professeurs trouvent que les différences d'âge peuvent parfois être enrichissantes. Par exemple, des adultes et des adolescents peuvent bien fonctionner ensemble, se soutenant mutuellement. Par contre, il semble plus difficile de travailler simultanément avec des adultes et des enfants, car les différences sont plus marquées au niveau des rythmes de travail, de la concentration, de la progression technique, de la maturité, etc. Il y a là un risque d'incompréhension mutuelle et de découragement : un adulte comprendra plus vite les explications du professeur, qui devront sans doute être répétées d'une autre manière pour l'enfant, tandis que ce dernier acquerra sans doute plus rapidement une certaine dextérité technique, ce qui placera l'adulte en position de faiblesse. Les regroupements d'adolescents et d'enfants peuvent également poser des problèmes. Si de tels regroupements sont nécessaires, le professeur devra sans doute être attentif aux différences liées à l'âge, et à proposer à chaque élève des exercices au cours desquels ses qualités spécifiques peuvent être valorisées.

3. Le niveau des élèves

Il est fréquent que la préférence aille aux groupements d'élèves de niveau semblable. La plus grande difficulté pour la constitution de groupes de niveau homogène concerne sans doute particulièrement les élèves débutants. Certains progresseront peut-être très rapidement, alors que, dans la même classe, certains seront plus lents ou buteront sur une difficulté particulière. La fiche 7, qui traite de la gestion des différences individuelles au sein des groupes, aborde ce problème. Par ailleurs, il est toujours possible d'effectuer des changements de groupes en cours d'année. Cette possibilité est parfois la meilleure solution pour résoudre des problèmes de gestion des différences.

Notons qu'à l'occasion d'activités spécifiques, certaines formes d'organisation permettent de regrouper des élèves de niveau différents. Par exemple, dans le cas d'un concert d'élèves, des élèves de niveaux différents peuvent travailler conjointement, ce qui sera certainement un élément de motivation pour les élèves les moins avancés.

Arlette Biget préfère quant à elle les regroupements en fonction du nombre d'années d'apprentissage, plutôt que du niveau de compétence. « Un niveau égal de compétences acquises dans les différents domaines n'est pas nécessaire. C'est même le jeu portant sur les différents rythmes d'acquisition de ces compétences qui s'avérera passionnant » (p. 29).

4. La personnalité des élèves

Un groupe composé d'élèves aux personnalités différenciées pourra être aussi stimulant qu'un groupe où les élèves ont des personnalités plus proches : les élèves pourront trouver des complémentarités, tant sur le plan personnel que sur le plan du travail. Ainsi, un élève plus studieux pourra inciter un condisciple plus désinvolte à plus de sérieux ; un élève un peu taquin pourra détendre l'atmosphère lorsque le groupe se décourage, etc.

La gestion des différences individuelles au sein des groupes **Fiche 7**

La gestion des différences individuelles dans les cours semi-collectifs est sans doute une des principales difficultés auxquelles sont confrontés les professeurs. Comment faire lorsqu'un élève ne progresse pas aussi rapidement que les autres, s'il bute sur une difficulté particulière, si le niveau d'un élève n'est pas adapté au groupe avec lequel il travaille ?

S'il préoccupe les directeurs d'académies et les professeurs rencontrés, le problème de la gestion des différences de niveaux peut aussi affecter les élèves, comme en témoigne cet élève :

Ca ne me dérange pas d'être à deux, mais évidemment cela dépend du niveau de celui qui est avec toi. Moi, je suis quand même en Q2. Au début, j'avais cours avec une autre dont c'était seulement la première année. Franchement, c'était barbant. Alors bon, c'était pas très enrichissant.

Elève pianiste, 17 ans.

On imagine aisément que l'élève le plus avancé pourra avoir l'impression de perdre son temps – d'autant que les professeurs disent avoir tendance à s'occuper plus de l'élève en difficulté – tandis que l'élève le moins avancé pourra sentir qu'il « freine » le groupe, et se décourager. Et, d'après les professeurs rencontrés, les élèves se comparent inévitablement entre eux. Aussi, certains professeurs suggèrent-ils de prévoir des moments individuels entre le professeur et chaque élève, ce qui peut permettre à chacun de parler plus ouvertement de ses difficultés. Dans certains cas, un entretien avec les parents peut-être intéressant, il permettra de discuter ensemble du problème et de chercher une solution avec l'élève et ses proches qui pourront l'aider dans le travail à domicile.

Les différences de niveaux ne sont cependant pas toutes de même nature, et n'entravent pas toujours le bon fonctionnement du groupe. Le professeur confronté à ce problème peut se poser les questions suivantes : sur quels plans les membres du groupe progressent-ils différemment ? Quelles sont les raisons des différences de progression ? La difficulté est-elle plutôt ponctuelle ou s'agit-il d'un problème plus conséquent ?

Au niveau de la nature des difficultés, il se peut que certains progressent plus vite sur le plan technique, mais moins sur le plan de la créativité ou de la sensibilité artistique, et vice-versa. Dans ce cas, il peut être intéressant pour le professeur de tirer profit de ces différences pour amener les élèves plus doués pour l'une des dimensions à faire profiter les autres de leur expertise. En retour, il pourra bénéficier de l'apport des autres élèves dans les domaines où lui-même progresse moins rapidement.

Si la difficulté semble ponctuelle, certains professeurs suggèrent de ne pas « se braquer » sur le problème. Si par exemple un élève éprouve des difficultés à souffler correctement dans une flûte traversière, le fait de souligner ce problème et d'y revenir de manière récurrente peut amener l'élève à manifester son stress en serrant trop les lèvres, ce qui aggravera encore la

situation. Un professeur indique qu'il préfère revenir avec l'élève en difficulté sur des exercices plus simples, avant de poursuivre la progression.

Si la difficulté n'est pas trop conséquente, le professeur peut aussi demander aux autres élèves présents de pointer le problème, et de proposer des solutions pour le résoudre. Cela a l'avantage de rendre les membres du groupe solidaires, tous concernés par les progrès de chacun.

Un autre professeur suggère de commencer en classe un même morceau avec tous les élèves, et de leur demander de travailler la suite chez eux. Certains travailleront plus que d'autres, ou progresseront simplement plus rapidement, le cours donnera donc une base commune, tout en permettant à chacun de progresser à son rythme. Un professeur indique qu'il propose à ses élèves des exercices créatifs qui peuvent être adaptés à différents niveaux de compétence musicale. Un autre suggère d'utiliser des morceaux à plusieurs voix ou plusieurs lignes mélodiques, et de proposer aux élèves les moins avancés les voix les plus faciles à interpréter.

Cependant, des différences importantes peuvent rendre la gestion du groupe très délicate. Les directeurs d'académies et les professeurs rencontrés indiquent qu'il y a parfois intérêt à procéder à un changement de groupe. Cette possibilité est toutefois peu exploitée, parce que certains problèmes pratiques (horaires) sont parfois difficiles à résoudre.

La dissolution d'un groupe risque aussi d'être vécue très négativement par les élèves. Dans ce cas, le professeur aura intérêt à privilégier des moments de travail individuel, les activités centrées sur l'écoute et l'observation actives entre condisciples, et à réduire les activités qui mettraient en évidence les différences entre élèves, si celles-ci risquent de mettre toujours le ou les même(s) en situation d'échec, comme certaines activités de jeu collectif.

Le changement de groupe peut être envisagé à la rentrée scolaire. Un professeur suggère à ce propos d'intégrer l'élève en difficulté dans un nouveau groupe composé d'élèves plus âgés, mais débutants. Au départ, ces derniers seront moins forts que l'élève en difficulté, mais leur progression sans doute plus rapide en raison de leur âge amènera à une homogénéisation des niveaux en cours d'année.

Enfin, le caractère ou la personnalité de certains élèves peut affecter la vie du groupe, notamment dans des groupes relativement importants (de 4 à 6 élèves par exemple), ou lorsqu'il s'agit de frères et sœurs intégrés dans le même groupe. Dans ce cas, la modification du groupe en cours d'année peut s'avérer indispensable.

La présence simultanée de plusieurs élèves lors d'un cours semi-collectif amène les professeurs à développer des activités qui tiennent compte de ce paramètre, mais aussi à structurer les cours afin de diversifier les activités proposées aux élèves, ce qui renforce l'intérêt de préparations de cours écrites. Nous aborderons d'abord la question des différents types d'activités, avant de proposer des exemples de structuration de cours semi-collectifs.

1. Les types d'activités dans un cours semi-collectif

L'observations de différents cours semi-collectifs a montré que deux types d'activités étaient particulièrement fréquents :

Un élève joue tandis que l'autre (les autres) écoute(nt).

A ces occasions, il s'agit de valoriser aussi bien les activités de jeu instrumental que les activités d'écoute et d'observation actives. Des exemples sont proposés dans la Fiche 3 *L'écoute et l'observation actives*.

Plusieurs élèves interagissent dans des activités collectives.

Il s'agit de diversifier ces activités, de permettre à chacun d'y trouver sa place et de prendre en considération les apports de ces activités sur le plan musical autant que socio-affectif. Des pistes sont présentées dans la Fiche 2 *Le jeu collectif*.

A ces deux types d'activités particulièrement fréquentes s'en ajoutent d'autres.

Ainsi, certains professeurs organisent des séquences d'activités combinant des moments de jeu individuel / écoute active et des activités de jeu collectif.

Par exemple, une succession de moments très courts de jeu et d'écoute, alternés entre les élèves et conduisant peu à peu à la réalisation d'un duo.

L'inverse peut se produire : au départ d'une production collective, un travail individuel est effectué sur certaines parties de la production, par exemple, pour améliorer une technique spécifique. On part donc ici du jeu collectif dans lequel sont intégrées de petites séquences combinant jeu individuel et écoute active.

Bien que de telles séquences contiennent en substance les deux types d'activités mentionnés plus haut, elles ont un statut particulier, étant donné l'imbrication des moments de jeu, d'écoute, et d'interactions tout au cours de la séquence, ainsi que la présence d'un objectif final clairement identifiable : la production collective.

Il existe également des séquences durant lesquelles les élèves sont invités à réaliser la même activité, plus ou moins en même temps, mais sans qu'il y ait d'interactions souhaitées entre eux. Chacun travaille pour lui-même.

Par exemple, lors d'exercices respiratoires préparatoires au jeu instrumental ou lors d'activités visant à un meilleur positionnement de l'instrument, tous les élèves peuvent être invités à réaliser, individuellement, la même activité.

Pour le professeur, réaliser de telles activités en petit groupe constitue un gain de temps, car chaque élève peut profiter des remarques faites à son condisciple. Cette activité est fortement individualisée, même si les élèves interagissent parfois spontanément les uns avec les autres.

Ces exemples ne constituent pas une liste exhaustive. Ils sont extraits de contextes différents (conditions matérielles, objectifs poursuivis, âge, niveau des élèves, personnalité du professeur, etc.). Beaucoup d'autres modalités d'organisation sont possibles. En la matière, une créativité pédagogique est souhaitable. La liste d'exemples est donc largement ouverte à d'autres possibilités. Ainsi, les différents rôles du professeur peuvent être pris en compte : le professeur peut en effet participer au jeu collectif, s'intégrer à des duos ou à des trios, jouer en alternance avec un élève, etc. (à ce sujet, voir aussi la Fiche 1 *Le cercle d'apprentissage*).

2. La structuration des cours semi-collectifs

Lors d'observations de cours semi-collectifs, nous avons pu noter différents modes de fonctionnement dans l'organisation des cours. De nombreuses expériences sont en effet menées par les enseignants. Ceux-ci cherchent, en outre, à rentabiliser au mieux le temps imparti afin que la qualité de l'enseignement musical soit maintenue.

Une constante apparaît : le souhait de ménager des moments durant lesquels chaque élève a la possibilité de jouer seul de son instrument. Ces moments permettent à l'élève de montrer le travail accompli pendant la semaine. Ils permettent également au professeur de se concentrer sur une difficulté particulière de l'élève, ou encore d'apprécier son évolution. La durée et la fréquence des moments de jeu individuel varient en fonction de l'âge des élèves, de leur avancement ou encore de la conception que le professeur a de la meilleure manière de développer les apprentissages musicaux.

Si les moments de jeu individuels sont nécessaires, ils convient de les organiser de manière à ce que tous les élèves puissent profiter du temps consacré par le professeur à un élève en particulier, en apprenant d'une part l'écoute et l'observation actives (cf. Fiche 3), et en apprenant aussi à profiter de ces moments pour travailler de manière autonome (cf. Fiche 4).

Mais un cours semi-collectif se prête également, comme nous l'avons dit plus haut, à d'autres activités d'apprentissage qui intègrent le jeu collectif et dont la mise en place peut permettre de travailler d'autres compétences musicales tout aussi nécessaires aux musiciens et chanteurs (cf. Fiche 2 *Le jeu collectif*). Lorsque le professeur réfléchit à la manière dont il structure les cours semi-collectifs, il devra donc faire intervenir trois éléments dans sa réflexion : l'équilibre entre les différents types d'activités, les objectifs poursuivis (qui détermineront quel type d'activité convient le mieux) et l'occasion qu'il donne à chacun de participer activement au cours.

A propos de l'équilibrage des activités, notons qu'il peut se concevoir de deux manières : certains professeurs préféreront adopter de semaine en semaine une structure assez proche, et équilibrer les activités lors de chaque séance de cours.

« Je commence en général avec du travail d'octave [...] ensuite je leur fais systématiquement faire une gamme chromatique pour réviser les doigtés et pour aussi avoir la conduite d'air [...]. Ensuite je leur fais faire une gamme tout simplement, mélodiquement [...] et ensuite on travaille sur la méthode [...] »

Marie, clarinettiste, citée par Lartigot, 1999, p. 176.

D'autres préféreront adopter une stratégie à plus longue échéance, en privilégiant tel type d'activité lors d'un cours, et un autre type d'activité au cours suivant, etc.

« Certaines semaines, on prend une mélodie qui a été écrite par un des élèves et on avance, on écrit [quelques notes, quelques accords] – ça, on ne le fait pas systématiquement toutes les semaines sinon on n'aurait pas le temps de tout faire. On écoute comment ça sonne et puis on y revient 3 semaines après et puis ainsi de suite. C'est pas figé, quoi. »

Pierre, clarinettiste, cité par Lartigot, 1999, p. 180.

Dans ce cas, l'équilibre se mesurera sur le moyen ou le long terme.

Voici plusieurs exemples de structuration de cours, observées tantôt sur un cours semi-collectif de 50 minutes, tantôt sur plusieurs cours consécutifs. Ces exemples sont donnés à titre indicatif. En aucun cas, ils ne constituent une liste exhaustive. L'intérêt de tels exemples est de proposer différents types de structuration de cours, observés dans des contextes différents (conditions matérielles, objectifs poursuivis, âge, niveau et personnalité des élèves, choix du professeur, etc.). La créativité, la flexibilité, et l'adaptation en fonction d'objectifs précis et de choix méthodologiques du professeur sont de mise pour que chacun en tire le meilleur parti.

Pour favoriser l'adaptation souple des divers types de structuration de cours proposées, les exemples observés sur le terrain ont été schématisés. Ils constituent donc en quelque sorte une ossature à laquelle il convient de donner vie.

2.1. Exemples de structuration d'un cours semi-collectif de 50 minutes

Exemple 1

Organisation

Activités essentiellement collectives, dans lesquelles sont intercalés des moments de jeu instrumental individualisé et d'écoute active.

Ces moments individualisés sont centrés sur les difficultés rencontrées au fur et à mesure de l'activité collective.

Commentaires

Permet de se centrer sur une production commune.

Favorise les interactions entre les élèves.

Intéressant pour les débutants et les groupes plus importants (par ex. 5 ou 6 élèves).

Convient moins bien pour des élèves plus avancés.

Exemple 2

Organisation

« Panachage » d'activités collectives et individualisées très courtes et variées.

Commentaires

Favorise les interactions entre les élèves.

Permet aussi bien le jeu collectif que l'écoute active et le jeu individuel.

Convient surtout pour les jeunes élèves débutants (concentration limitée).

Exemple 3

Organisation

Organisation du cours centrée sur un équilibre en fonction des apprentissages visés. Structure assez semblable de semaine en semaine.

Par exemple,

- un temps pour le travail de la sonorité.

- un temps pour des activités créatives (par ex. : inventions de structures rythmiques ou mélodiques).

- un temps pour la présentation de leur étude par chaque élève ; l'autre élève est dans une situation d'écoute ou d'observation active.

- un temps pour un jeu d'ensemble (duos, trios).

- etc.

Les activités sont travaillées le plus souvent ensemble, et de manière individualisée chaque fois que c'est nécessaire.

Commentaires

Repérage facile pour les élèves (ils savent à quoi s'attendre à chaque cours).

Travail systématique de tous les aspects de l'approche d'un instrument.

Risque de rigidifier le cours : garder quelques activités « surprises », s'adapter aux événements.

Exemple 4

Organisation

Après une mise en condition collective, séparation des élèves : un élève reste avec le professeur, l'autre (les autres) va (vont) dans un local voisin avec une tâche précise à réaliser.

Le travail entre élèves peut aussi prendre la forme d'un tutorat*.

Après un moment, tout le monde se retrouve pour écouter ce que l'élève (les élèves) sorti(s) ont produit. L'autre élève et le professeur font des commentaires.

(Possibilité de recommencer la séquence pour un autre élève)

Ensuite activités collectives (duos, apprentissages techniques, ...)

Commentaires

Nécessite un local complémentaire, éventuellement équipé (piano).

Prérequis chez les élèves : minimum de maturité ; compétences de base dans le jeu instrumental.

Encourage l'autonomie.

Permet, quand il y a au moins 3 élèves, une activité collective autonome pour 2 d'entre eux.

Nécessite des consignes précises et une évaluation de ce qui a été fait en autonomie.

Permet un moment de travail individualisé avec chaque élève.

2.2. Exemples de structuration de cours semi-collectifs consécutifs

Exemple 1

Organisation

Semaine 1 :

La moitié du cours environ est consacrée au jeu instrumental individualisé pour un des deux élèves. L'autre élève est impliqué dans diverses activités d'écoute, d'observation et de soutien.

Ensuite, on inverse les tâches.

Semaine 2 :

Activités essentiellement collectives même si quelques moments d'individualisation sont intercalés.

Commentaires

Convient pour des élèves de maturité et de niveau suffisants. Convient bien pour les élèves plus avancés.

Demande une préparation des activités pour l'élève qui écoute (dosage et progression de la difficulté, diversification des tâches, clarté des consignes).

Demande une évaluation formative pour l'élève qui écoute autant que pour celui qui joue, les objectifs étant différents pour chacun.

Demande un équilibre sur au moins deux leçons pour permettre des activités collectives (duos, jeux rythmiques, etc.)

Risque de retomber dans des structures strictement individuelles pendant le premier temps.

Exemple 2

Organisation

Pendant environ la moitié du cours : deux élèves de niveaux semblables travaillent différents exercices, tantôt ensemble, tantôt individuellement. Attention particulière accordée aux difficultés de chacun.

Pendant la seconde partie du cours : 2 autres élèves (de même niveau ou de niveaux différents) viennent rejoindre le groupe. Quatuor et autres jeux d'ensemble.

* Le tutorat peut soit désigner un enseignement où un élève reçoit le soutien particulier d'un professeur soit le soutien particulier d'un élève plus avancé à l'égard d'un autre élève, comme nous l'envisageons ici.

Pendant la première moitié du cours suivant : les élèves arrivés au 2^e temps restent au cours tandis que les 2 autres s'en vont. Même type d'activités que lors de la première partie du cours précédent.

Commentaires

Convient bien pour des élèves plus avancés.

Permet des moments d'individualisation et d'écoute, des jeux collectifs à deux ou plus.

Permet des groupes plus nombreux à certains moments et des apports variés selon les niveaux.

Interrelations entre élèves de deux manières différentes.

Possibilité pour certains élèves d'augmenter leur motivation en jouant avec des élèves plus avancés.

Demande un respect de l'horaire de la part de tous.

Exemple 3

Organisation

Les cours sont organisés sur une base de 40 minutes. On garde les 10 minutes restantes pour les « récupérer » après 4 cours, et les utiliser lors d'un cours supplémentaire de 40 minutes.

Première étape :

- Pendant environ 20 min. : jeu instrumental individualisé. L'autre élève est mobilisé par des activités d'écoute, d'observation et de soutien.

- Pendant les 20 min. suivantes : inversion des tâches entre élèves.

Seconde étape :

- 40 min. de cours complémentaires consacrées uniquement à des activités collectives.

Commentaires

Centration sur les besoins propres à chacun.

« Economie » d'environ 10 min. de cours et ajout d'un cours supplémentaire tous les quatre cours.

Demande un minimum de maturité chez les élèves.

Convient mieux pour les niveaux plus avancés.

Attention particulière à accorder aux activités d'écoute (objectifs, consignes, évaluation formative,...)

Risque de retomber dans une structure de cours strictement individuelle en dehors des 40 min. collectives.

Nécessité de respecter l'horaire.

Difficultés organisationnelles dans certains cas (nécessité pour les élèves de venir une fois de plus au bout de 4 semaines).

Cette structuration peut être bien adaptée à la réalisation d'un projet de classe.

Il nous a paru intéressant de nous pencher sur la gestion du temps dans les cours semi-collectifs. Plus précisément, sur les 50 minutes de cours, combien de temps chaque élève passe-t-il effectivement à jouer de son instrument ou à chanter ? Le rapport entre le temps de jeu et le temps de parole varie-t-il au sein d'un même cours selon les activités menées ? Le temps de parole des élèves est-il différent dans les moments d'activités collectives et dans les moments d'activités individualisées ? Varie-t-il selon la personnalité des enfants et/ou selon celle du professeur ?

Une étude menée en France par Lartigot (1999) aborde certaines de ces questions. L'auteur s'est particulièrement intéressé au rapport entre le temps de parole et le temps consacré au jeu instrumental. Parmi ses conclusions, Jean-Claude Lartigot note que la situation d'apprentissage d'un instrument se présente « comme une imbrication du temps de parole et du temps de jeu sur l'instrument » (p. 217). Il remarque également que le temps de parole du professeur est très largement supérieur à celui des élèves (de 7 à 26 fois supérieur). Il observe aussi qu'une partie significative du cours est consacrée à la parole puisque, dans certains cas, plus de la moitié du cours est réservée à la parole et moins de la moitié au jeu instrumental.

Pour l'auteur, cette situation correspond au fait que, dans l'enseignement de la musique, le professeur est au centre de l'apprentissage : c'est lui qui donne un cadre, des consignes, une méthode. C'est lui qui montre, qui explique, qui accompagne, aide, informe, répond, évalue. Nous avons jugé intéressant de nous pencher également sur cette problématique, tout en nous attachant à voir dans quelle mesure d'autres paramètres tels que le contexte des cours et les caractéristiques des élèves pouvaient également influencer la répartition du temps de parole dans les cours de musique.

Ainsi, le travail de recherche et de réflexion mené en Communauté française à l'occasion de l'introduction des cours semi-collectifs nous a permis de recueillir des données concernant la répartition du temps de parole. Les interventions non verbales du professeur et des élèves (qui peuvent être nombreuses dans le cas de soutien par des gestes ou des signes) n'ont pas pu être prises en compte. Ces données sont issues de l'observation filmée des stages de cinq futurs professeurs d'instruments et de chant auprès d'élèves de niveau « Formation 1 et 2 ». Soulignons que les résultats qui sous-tendent les informations fournies ci-dessous n'ont pas de prétention quantitative, mais servent de support qualitatif pouvant alimenter la réflexion de tous les praticiens.

1. L'imbrication des temps de jeu et du temps de parole

Une première constatation est que, dans les cinq cours semi-collectifs observés, les moments consacrés au jeu et à la parole sont étroitement imbriqués et sont relativement courts. En effet, et c'est probablement le cas dans un grand nombre de cours en académie, les interventions musicales de l'élève sont encouragées, commentées, corrigées par le professeur. Celui-ci fait des suggestions, ou propose des exercices complémentaires. L'élève reprend le jeu, le professeur intervient, et ainsi de suite. Bien sûr, la nature des interventions du professeur peut varier considérablement : il peut s'agir d'un commentaire concernant la technique, l'interprétation, etc.

Hormis l'imbrication des temps de parole et de jeu, une autre observation mérite l'attention : environ la moitié du temps de cours est consacré à la parole, et l'autre moitié au jeu ou tâches instrumentales. La place de la parole dans les cours peut, au vu de ces analyses, paraître très importante, mais il faut souligner qu'un cours est le lieu privilégié qui permet au professeur de donner les explications nécessaires, de commenter les progrès et les faiblesses des élèves, de donner des pistes dont ne bénéficie pas l'élève lorsqu'il s'exerce seul à la maison.

Si un temps de parole important paraît normal dans une situation de cours, ces données sur l'importance du temps consacré à la verbalisation peuvent tout de même permettre à chaque professeur de s'interroger sur sa propre pratique : l'équilibre entre temps de parole et temps de jeu convient-il à mes élèves ? Est-il adapté à leur âge ? Les élèves ne sont-ils pas noyés par trop d'informations verbales ? Ou, au contraire, reçoivent-ils assez d'explications et de conseils pour s'exercer seuls à la maison ?

Une autre question est de savoir comment sont distribués les temps de parole et de jeu : la parole est-elle monopolisée par le professeur ou un des élèves ? Un élève a-t-il plus l'occasion de jouer qu'un autre ? Les données recueillies nous ont permis d'apporter quelques éléments de réflexion par rapport à ces questions.

Dans les cours semi-collectifs observés, nous avons constaté que les élèves s'expriment très peu par la parole. En effet, environ 88 % du temps de parole (pour la moyenne des cinq cours) est réservé au professeur. La situation varie cependant selon les cours : dans certains cours, le temps de parole du professeur est de 4 à 6 fois supérieur à celui des élèves, alors qu'il est de 20 à 21 fois supérieur dans d'autres cours.

Comme nous l'avons déjà souligné, le cours est l'unique moment où le professeur peut fournir des explications et des commentaires à l'élève. Cependant, ce type de données peut amener chaque professeur se poser des questions sur l'équilibre entre ses interventions verbales et celles des élèves, à se demander si les élèves ont assez l'occasion d'exprimer leurs émotions, leur ressenti, mais aussi de verbaliser ce qu'ils ont compris. En effet, la « mise en parole » est essentielle pour la construction et la consolidation des apprentissages (cf. Fiche 5 *La construction des concepts musicaux*). Il faut aussi se demander si tous les élèves ont l'occasion de s'exprimer, et si l'un ne monopolise pas trop la parole au détriment de l'autre.

Concernant le dernier point, nous avons remarqué que certains élèves s'expriment plus que d'autres. Dans certains cours, un élève intervient verbalement environ deux fois plus que son condisciple. Cela peut tenir à la personnalité des élèves : certains élèves plus expansifs auront tendance à intervenir plus souvent, d'autres plus anxieux prendront la parole pour poser des questions ou être rassurés... Cela peut également tenir à l'âge des élèves : des adultes oseront davantage s'exprimer ou chercheront à justifier leurs erreurs, à décrire leurs problèmes... Nous avons également constaté que les professeurs réagissent différemment face à ce type de situation : certains professeurs-stagiaires ont tendance à s'adresser plus à l'élève qui prend le plus souvent la parole, alors que d'autres dirigent leurs interventions vers l'élève qui parle le moins, ou vers le plus jeune. L'existence de telles situations amène les professeurs à se poser des questions afin d'éviter qu'un élève ne se sente exclu du fait de la présence d'un condisciple plus expansif ou plus âgé. Un élève qui ne s'exprime pas peut aussi être trop peu sûr de lui pour poser des questions ou faire des commentaires, il peut être utile de le solliciter et de l'encourager lorsqu'il prend la parole.

2. A qui s'adressent les professeurs-stagiaires ?

Nous avons tenté de repérer vers qui étaient dirigées les interventions verbales des professeurs-stagiaires : s'adressent-ils particulièrement à l'élève qui joue ? A celui qui écoute ou observe ? Aux deux élèves à la fois ?

Bien que le codage des données n'ait pas été sans difficulté (il a parfois été délicat de discerner si un élève qui soutenait son condisciple était une situation de jeu collective ou une situation d'écoute/observation active), les analyses montrent que la majorité (54 % en moyenne) des interventions du professeur concernent l'élève qui joue. Un grand nombre d'interventions sont également adressées aux deux élèves à la fois (41 %), ce qui indique que l'organisation de cours semi-collectifs peut être utile pour transmettre une même information à plusieurs élèves en même temps. Par contre, l'élève qui est dans une situation d'écoute/observation active semble quelque peu oublié, puisque seulement 5 % des interventions lui sont adressées. Cette situation varie cependant selon les professeurs, les situations de cours et l'âge des élèves, mais elle encourage à poursuivre la réflexion sur la gestion de la présence simultanée de plusieurs élèves dans les cours, et sur la manière d'assurer un rôle actif à l'élève qui écoute ou observe (cf. Fiche 3 *L'écoute et l'observation actives*).

3. A qui s'adressent les élèves ?

Dans la situation où un élève joue de son instrument et que l'autre écoute ou observe activement, une première constatation est que les interventions des élèves sont peu nombreuses. Ils répondent aux sollicitations directes du professeur, et communiquent peu entre eux. Il arrive même que certains élèves ne parlent pas pendant plusieurs séquences de leçon. Il arrive aussi que les élèves prennent la parole de leur propre initiative (nous l'avons par exemple constaté pour un élève de nature assez expansive, qui intervient spontanément tant lorsqu'il écoute que lorsqu'il joue).

Dans les situations de jeu collectif, les interventions des élèves sont plus nombreuses que dans les activités de jeu individuel/écoute. Ces interventions peuvent se limiter à des acquiescement (« oui », « d'accord »), mais il peut aussi s'agir d'initiatives personnelles ou de réponses aux sollicitations du professeur, qui sont donc importantes pour susciter les réactions et les commentaires des élèves. On remarque ici aussi que les interventions des élèves sont principalement dirigées vers le professeur, les élèves semblent avoir peu l'habitude de s'adresser directement à leur condisciple, même lorsque les interventions concernent le jeu de ce dernier.

Deux éléments de conclusion nous semblent pouvoir être dégagés de ces analyses. D'une part, il est important d'insister sur le fait que le nombre d'interventions du professeur et des élèves varient en fonction de la situation. Le professeur doit effectivement s'adapter à l'âge et au niveau de ses élèves. Les plus jeunes et les plus inexpérimentés peuvent avoir plus de mal à intervenir et à s'exprimer verbalement lors des cours. D'autre part, il nous semble essentiel de rappeler que les activités collectives peuvent stimuler les élèves à prendre la parole, à verbaliser leurs émotions, leurs questions et commentaires, mais, au vu des observations que nous avons menées, il est important d'être attentif à ce qu'une communication « horizontale », qui fait interagir toutes les personnes en présence, soit encouragée, afin que les élèves se dégagent d'un modèle « vertical », où ils ne s'adressent qu'au professeur, même lorsque leur intervention concerne leur condisciple.

Le passage d'une organisation de cours individuelle à une organisation semi-collective amène à s'intéresser à la thématique de la coopération entre les élèves au sein de petits groupes. En effet, la notion d'apprentissage coopératif peut aider le professeur à répondre à des questions telles que : comment organiser les activités d'apprentissage pour que des élèves différents réunis en groupe atteignent des buts communs ? Comment apprendre aux élèves à communiquer entre eux ? Comment et pourquoi favoriser un esprit et des comportements coopératifs au sein de petits groupes ?

De nombreux auteurs se sont intéressés à l'efficacité et aux conditions de mise en place des activités d'apprentissage en groupes coopératifs. Ainsi, un auteur comme Slavin (1991)⁴ a fait une synthèse des recherches sur la question et a conclu que les méthodes coopératives améliorent la réussite des élèves, les relations intergroupes mais aussi l'estime de soi. Johnson (1994)⁵ a quant à lui mis en avant les caractéristiques des activités en groupes coopératifs, sous forme de cinq éléments fondamentaux. Nous présentons ces éléments en les illustrant par des exemples tirés de cours d'instrument.

1. Favoriser l'interdépendance positive entre les membres du groupe

Dans un groupe, chacun est indispensable au bon fonctionnement de l'ensemble du groupe. Pour mieux profiter des apprentissages, les élèves devraient être amenés à communiquer et à travailler ensemble.

Par exemple, dans une activité de groupe (interprétation d'une œuvre, production créative,...), le professeur veillera à ce que chacun propose ses idées, suggère des aménagements, contribue à enrichir la production collective, tant dans son contenu que dans son interprétation.

2. Responsabiliser les élèves individuellement et collectivement

Il s'agit de donner des commentaires tant sur les prestations et les comportements individuels que sur les prestations et comportements collectifs. En effet, le résultat des efforts conjoints mérite autant, et sans doute davantage, d'attention que les petites erreurs individuelles.

Cela est particulièrement important lorsqu'on demande aux élèves leur avis sur l'activité. Les plus jeunes surtout ont tendance à pointer le condisciple responsable d'une fausse note ou d'une erreur rythmique, avant toute autre considération sur le résultat final. Cette attitude peut créer des tensions, décourager certains élèves moins habiles... Mais cela peut surtout donner aux élèves une fausse image de l'activité collective. Celle-ci est en effet bien plus que la somme des interventions des élèves qui y participent. Elle implique écoute, coordination et responsabilisation de chacun.

Par exemple, dans un duo ou un trio, le résultat d'ensemble sera évalué autant que la contribution propre de chacun des élèves.

⁴ Slavin, R.E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48 (5), 71-82.

⁵ Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria: ASCD.

3. Développer les habilités sociales

Il s'agit de favoriser l'entraide et la communication entre les élèves, notamment en organisant des tâches communes.

En ce qui concerne la formulation des critiques, l'appréciation d'une prestation ou l'expression d'un ressenti, les élèves disent apprendre peu à peu à tenir compte de la subjectivité des autres, de ce qu'ils cherchent à communiquer via le jeu instrumental, et de la manière dont ils peuvent percevoir les remarques qui leur sont faites. Il est important que le professeur soit attentif à développer progressivement la capacité à tenir compte de la personnalité et de la subjectivité de l'autre, à formuler ses remarques en conséquence, et à accepter celles d'autrui.

Par exemple, on peut proposer à un élève de soutenir le jeu d'un condisciple en marquant la pulsation, en réfléchissant avec lui à un plan de travail pour la semaine.

On peut aussi inciter chaque élève à communiquer son point de vue sur une prestation en tenant compte de la sensibilité de l'autre élève.

4. Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves

Les élèves ont tous des personnalités différentes, mais aussi des aptitudes et une vision de la musique ou des motivations variées. Ces différences sont le plus souvent une richesse pour le fonctionnement du petit groupe. Toutefois, d'importantes différences de niveaux ou des incompatibilités d'humeur manifestes peuvent être difficiles à gérer, voire mener à une impasse dans certains cas (cf. Fiche 7 *La gestion des différences individuelles au sein des groupes*).

Certaines dispositions peuvent aider à prendre en compte les différences entre les élèves du groupe.

Par exemple, dans la participation à une œuvre collective, il est possible de tenir compte des différences individuelles par des partitions adaptées aux possibilités de chacun. Certains élèves « mèneront » le groupe lors de prestations communes, d'autres soutiendront la mélodie par des interventions rythmiques sur leur instrument ou sur de petites percussions. Des débats pourront être engagés entre tous les membres du groupe sur la manière d'interpréter tel mouvement, sur le choix des nuances.

Dans une création collective, de courtes interventions individuelles peuvent mettre en valeur les qualités et la personnalité de chacun.

5. Encourager la réflexion critique sur les processus en jeu dans le petit groupe

Chacun participe à l'évaluation et à la compréhension de ce qui s'est passé. Il ne s'agit pas seulement d'apprécier le résultat final ni de repérer les erreurs sur le plan musical, mais également d'envisager le fonctionnement du groupe, la collaboration, les occasions laissées à chacun de s'exprimer.

Par exemple, on peut amener tous les élèves à s'interroger sur le degré de participation de chacun à une production collective, sur l'écoute et l'attention accordées à chaque intervention – fût-elle limitée ou inadéquate –, sur la manière dont les commentaires et critiques sont formulés, etc.

Bien entendu, ces analyses doivent être adaptées aux circonstances et respecter les personnes : il n'est pas question de « demander des comptes » à chacun sur toutes les interventions des autres élèves, ni de focaliser l'attention sur les élèves les plus timides ou les moins expansifs, pour ne citer que deux exemples. Il s'agit de trouver un juste équilibre qui permette à chacun d'exercer une réflexion critique, en fonction des situations de cours, du niveau et de la personnalité des élèves.

1. Préparer en classe le travail à domicile

Pour les apprentissages musicaux, les moments de travail avec le professeur sont essentiels. Comme le dit Jean-Claude Lartigot (1999, p.186), la « rencontre hebdomadaire avec l'élève est l'événement fondateur qui donne du sens à l'apprentissage ». Mais – tout professeur en conviendra – il est également essentiel que les élèves prolongent les activités en classe par un travail⁶ régulier en dehors des cours.

En effet, pour favoriser l'acquisition d'une « conscience musicale », d'une méthode de travail, pour progresser techniquement et musicalement, il est important que l'élève acquière un rythme et des techniques de travail à domicile.

La notion de régularité peut être difficile à bien comprendre pour des élèves qui connaissent parfois une approche bien différente des tâches à effectuer chez eux. A l'école, les devoirs ou leçons qu'on leur demande d'effectuer à domicile sont le plus souvent des tâches ponctuelles : pour le dire un peu caricaturalement, une fois le devoir fait ou la leçon étudiée, l'élève peut considérer que la tâche est terminée.

« Quand j'étais petite, [...] on ne m'avait jamais dit qu'il fallait travailler tous les jours son instrument et moi, je croyais que c'était comme les devoirs de l'école ; j'étais une très bonne élève mais bon, ½ heure avant mon cours, je faisais mes devoirs, enfin, je faisais, je jouais de la clarinette. Comme les premières années, ça se passait très bien... Mais quand je suis rentrée au Conservatoire et qu'on m'a expliqué qu'il fallait travailler tous les jours, je découvrais ! J'étais tout à fait naïve. »

Marie, clarinettiste, citée par Lartigot, 1999, p. 234

Pour les apprentissages musicaux, et vu la moindre fréquence des contacts entre le professeur et l'élève, il est fondamental que ce dernier comprenne que la régularité du travail et la répétition des exercices à domicile sont nécessaires pour évoluer.

« Je leur dis que pour moi, l'idéal c'est le double de temps à la maison que le cours en moyenne par jour, progressivement pour les débutants ; en sachant que c'est un idéal ! Et qu'un idéal, c'est une chose qui ne se réalise jamais mais je préfère placer la barre un peu haute pour avoir un petit peu moins. Et je me rends compte que c'est une exigence qui est souvent bien comprise, bien vécue et que ensuite le travail appelle le travail. »

Daniel, pianiste, cité par Lartigot, 1999, p. 187).

⁶ Nous utilisons le mot « travail », qui nous semble le mieux adapté, ce qui ne signifie pas que nous mettons l'accent sur les connotations négatives du mot (pénibilité des efforts). Pour nous, cette notion reste compatible avec celles de « satisfaction » et de « plaisir ».

Enfin, pour un élève, et peut-être particulièrement s'il est jeune ou inexpérimenté, ces moments où il est seul face au travail peuvent être difficiles à gérer. Sans l'aide du professeur ou de ses compagnons, il peut connaître des moments de découragement, ne pas savoir comment s'y prendre, ni à quel résultat il doit arriver... C'est pourquoi il est très important de préparer en classe le travail à réaliser à domicile, de guider l'élève en lui donnant des conseils et des consignes, mais aussi en lui donnant un retour lors du cours suivant. Finalement, il s'agit d'aider l'élève à acquérir peu à peu une méthode de travail efficace.

2. Apprendre à l'élève à devenir autonome par rapport au travail à domicile

Pour un musicien, l'autonomie passe entre autres par le fait de pouvoir gérer le travail à domicile.

« Au début de l'année, je trouvais que je ne travaillais pas assez. Maintenant, je fais un schéma où je note chaque fois que je joue de la flûte. Comme ça, je peux voir si en une semaine j'ai fait beaucoup de flûte. Si non, j'essaye d'en faire plus la semaine d'après.

Marie, 12 ans, flûtiste

Apprendre à repérer soi-même ses difficultés, savoir faire des choix quant aux priorités de travail et aux méthodes à employer est à la fois la condition et le résultat d'un apprentissage. Cet apprentissage peut être lent et progressif, car l'autonomie dans le travail à domicile n'est pas donnée à priori. Les élèves ont besoin d'être guidés et conseillés par le professeur tout au long de leur parcours (cf. Fiche 4 *Développer l'autonomie*). C'est pourquoi le temps consacré en classe à la préparation du travail à domicile est un temps précieux pour engager les élèves dans la voie de l'autonomie. Dans le cadre du cours semi-collectif, les élèves pourront également compter sur les exemples que donneront les autres élèves. Dans cette perspective, discuter du plan et des méthodes de travail avec les autres élèves, bénéficier de leurs conseils et de leur expérience peut aussi aider un élève à progresser dans l'autonomie.

3. Préparer le plan de travail de la semaine

Pour que l'élève comprenne l'importance du travail à domicile, et pour qu'il apprenne à choisir ce qu'il doit travailler et comment il doit s'y prendre pour travailler seul, il est important de consacrer en classe du temps à la planification et à la préparation du travail à domicile. Ces activités de préparation ne prennent pas nécessairement beaucoup de temps, surtout si on les met en balance avec la progression d'un élève qui aura appris à bien travailler chez lui...

3.1. Préparer un plan de travail individuel

Il peut être intéressant, par exemple pour un élève qui connaît des difficultés, qui a un « passage à vide », ou qui a besoin d'être plus soutenu à un moment donné, que le temps de préparation du travail à domicile soit un moment privilégié de dialogue entre le professeur et l'élève, par exemple, après un moment de jeu individuel.

Dans ce cas, le professeur peut donner aux autres élèves présents des tâches à effectuer seuls pendant qu'il prend le temps de préparer avec un élève un programme de travail pour la semaine.

Si l'élève est en difficulté par rapport au travail à domicile, il est important de prendre le temps d'être à l'écoute de ses problèmes et de chercher avec lui des solutions pour les résoudre. Peut-être les tâches qu'il doit assumer seul à la maison sont-elles trop compliquées pour lui, et peut-être vaut-il mieux cibler son travail sur quelques points très précis, de sorte qu'il puisse mieux maîtriser son programme hebdomadaire et constater ses évolutions.

Au cours suivant, un retour du professeur sur le travail accompli, les améliorations constatées et les difficultés qu'il reste à résoudre est très important. Les commentaires positifs du professeur aideront sans doute l'élève à poursuivre dans la même voie, et les recommandations du professeur lui permettront de recadrer son travail à domicile.

Le cours semi-collectif se prête aussi à exploiter la présence de tous les élèves dans la préparation du travail à domicile.

Ainsi, à l'occasion d'un travail individuel, le professeur peut donner comme consigne aux élèves qui écoutent/observent de penser aux éléments sur lesquels l'élève qui joue devrait travailler pour la semaine suivante : « Après avoir entendu la prestation de tel élève, que lui conseilleriez-vous de travailler pour la prochaine fois ? »

Le professeur peut donner une consigne plus spécifique, pour amener les élèves qui écoutent à cibler leurs conseils sur tel élément que le professeur veut mettre en évidence et désire faire travailler à un élève.

Par exemple, les élèves qui écoutent peuvent observer une posture, la justesse mélodique, la justesse rythmique... et donner leur avis sur les éléments qui devraient être retravaillés pour la semaine suivante.

Si l'élève a besoin de consignes pour cibler son travail, il a aussi besoin de conseils sur la manière d'aborder le travail : les démarches à adopter. Ici aussi, le professeur peut inviter les autres élèves à intervenir sur la question.

Par exemple, il peut demander aux élèves qui écoutent « Comment vous y prendriez-vous pour travailler un trille à la maison ? Comment faites-vous pour augmenter la vitesse des mouvements ? Quels exercices respiratoires conseilleriez-vous de faire pour vous échauffer à la maison ? ».

Les élèves présents peuvent apporter de précieux conseils grâce à leur propre expérience, et parce qu'ils viennent peut-être de devoir résoudre la même difficulté que l'élève qui vient de jouer. Les échanges entre condisciples peuvent également donner à un élève des repères, des idées ou des critères pour pratiquer l'évaluation de son travail (auto-évaluation).

Si les élèves présents sont inclus dans la planification du travail à domicile, il est normal qu'ils soient associés à l'évaluation du plan de travail, lors du cours suivant. D'une part, le professeur et les élèves pourront donner leurs commentaires sur l'évolution et les progrès de l'élève qu'ils avaient conseillé, mais ils pourront surtout proposer des aménagements au plan de travail, en fonction des difficultés rencontrées par l'élève qui l'a expérimenté.

Cela se passe bien sûr en concertation avec le professeur, qui reste le maître du jeu, et avec l'élève concerné, qui est également l'interlocuteur privilégié. En effet, c'est à partir de l'auto-évaluation des difficultés qu'il a éprouvées pour mettre en œuvre le plan de travail, ou certains des exercices proposés, que les nouvelles propositions de travail pour la semaine suivante seront construites.

Si les autres élèves sont invités à participer à l'élaboration du plan de travail, c'est d'une part parce que, comme nous l'avons dit, leur expérience et leur proximité (au niveau de l'âge ou du niveau d'expertise) peuvent être précieuses, et très motivantes pour un autre élève, et, d'autre part, parce que réfléchir sur la situation d'autrui peut permettre de réfléchir sur ses propres démarches. Il s'agit ici d'être tantôt invité à trouver des idées pour un condisciple, tantôt de réfléchir, avec l'aide des autres et du professeur, sur ses propres stratégies de travail à domicile.

3.2. Préparer un plan de travail collectif

Les situations de jeu collectif se prêtent aussi à l'élaboration collective d'un plan de travail.

En effet, le professeur peut susciter un débat après un moment de jeu collectif où chaque élève est invité à faire des propositions de travail pour améliorer son propre jeu, mais aussi celui de ses condisciples ou du groupe dans son ensemble. Ces situations se prêtent particulièrement bien pour établir un plan de travail qui comprend une partie de consignes communes, et une partie de consignes individualisées, pour chacun des élèves. Ici aussi, il est utile que les élèves sachent ce qu'ils ont à travailler, et qu'ils déterminent également comment ils peuvent s'y prendre. Le professeur peut proposer des exercices et des démarches de travail, et demander au groupe qu'il fasse des propositions de travail.

Lors du cours suivant, le professeur peut, d'une part, faire ses propres commentaires sur les évolutions constatées, et sur ce qui doit être amélioré, et, d'autre part, il peut demander à chacun son avis sur l'évolution du travail et les améliorations à apporter.

« Le plan de travail a-t-il été efficace ? Quel exercice, consigne ou conseil lui ont été particulièrement utiles ? Qu'est-ce qui lui a paru plus difficile ? Pourquoi ? A-t-il trouvé un moyen de résoudre cette difficulté ? »

4. Consigner par écrit les indications pour le travail à domicile

Dans certaines académies, chaque élève possède un cahier individuel qu'il emmène à chacun de ses cours. Dans d'autres, le fait de demander à l'élève de posséder un tel cahier est laissé à l'appréciation des différents professeurs.

« C'est tout écrit, avec beaucoup d'indications sur le carnet ; beaucoup de choses techniques, précises, à penser. Chacun a son carnet ; c'est très précis. »

Pierre, clarinettiste, cité par Lartigot, 1999, p. 187.

Ce type de support (« cahier de notes », « carnet de l'élève », « journal de classe », « cahier de devoirs », etc.) nous semble particulièrement intéressant à utiliser, pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, il peut être un précieux outil pour l'enseignant. En effet, prévoir un moment du cours pour noter par écrit, avec l'élève, les consignes de travail pour la semaine, permet déjà au professeur de penser à la préparation du cours suivant.

« Sur le carnet, je leur note ce qu'ils ont à faire et à la fin, il y a une petite flèche, un petit signe qui est une indication pour moi, c'est un pense bête qui me permet de ne pas perdre de temps dans les 20 minutes de cours. »

Daniel, pianiste, cité par Lartigot, 1999, p. 176.

Lors du cours suivant, le cahier peut servir de témoin ou de mémoire qui aidera l'élève et le professeur à discuter de ce qui a été réalisé par rapport aux tâches qui avaient été prévues et notées dans le cahier.

Le moment où le professeur ou l'élève (selon l'âge de ce dernier) prend des notes par écrit pour préparer le travail de la semaine est aussi une occasion de vérifier que l'élève a bien compris les indications du professeur ou de ses condisciples.

Si c'est le professeur qui écrit dans le cahier, il peut demander à l'élève si ses indications sont claires, s'il comprend bien tous les mots qu'il note, s'il a besoin d'un petit schéma pour mieux comprendre, ou s'il a besoin que le professeur lui remontre un exercice, par exemple.

Si c'est l'élève qui prend note par lui-même, le professeur peut relire les notes de l'élève. Il se rendra peut-être compte par ce biais que l'élève a mal compris certaines consignes.

L'utilisation d'un cahier est aussi – et peut-être surtout – utile pour l'élève. En effet, lorsqu'il se retrouve seul pour travailler, les notes du cahier peuvent l'aider à se rafraîchir la mémoire, à avoir sous les yeux toutes les indications du professeur, ses exemples, la liste des exercices prévus, des morceaux à travailler, les points auxquels il doit être attentif, les défauts à ne pas reproduire, les phases de travail à respecter, etc. Le fait de relire ses notes, ou celles du professeur, peut aussi activer sa mémoire visuelle ou auditive, et donc l'aider à se remémorer un geste, une posture, une phrase.

Un support écrit peut être un véritable outil de communication entre le professeur et les parents de l'élève. Pour les jeunes élèves en particulier, il est vraiment important que les parents soient concernés par les apprentissages musicaux, qu'ils puissent suivre leur enfant, l'encourager, le motiver à travailler régulièrement.

« Mon père et ma mère m'aidaient beaucoup malgré qu'ils n'étaient pas musiciens eux-mêmes. Ma mère était là pour me faire bosser les exercices et elle avait toujours un jugement. »

Lucille, violoniste, citée par Lartigot, 1999, p. 169.

Lorsque les parents n'ont pas l'occasion de rencontrer le professeur avant ou après le cours, ou que ce dernier a très peu de temps à leur consacrer, le cahier de l'élève peut être un outil essentiel pour l'échange d'informations entre l'élève, ses parents et le professeur. Dans cette

optique, la clarté des indications données est essentielle : les informations doivent être comprises par des personnes qui n'ont pas assisté au cours.

Enfin, comme le souligne Jean-Claude Lartigot le carnet de l'élève « est une trace de l'évaluation hebdomadaire : les problèmes rencontrés, les défauts qui perdurent de semaine en semaine, les propositions pour les faire disparaître, les progrès progressivement réalisés. Il est donc important que l'élève l'emmène au cours chaque semaine :

« On ne peut jamais voir la progression sur le carnet s'ils ne l'amènent qu'une fois sur deux. Alors, après ce sont des feuilles volantes... »

Pierre, clarinettiste, cité par Lartigot, 1999, p. 186.

En ce sens, l'accumulation hebdomadaire de ces recommandations constitue la charpente d'un contrôle continu : aussi bien dans le sens pédagogique traditionnel que dans un sens plus large et plus coercitif de vérification, d'encadrement, de maintien dans un cadre à la fois prédéterminé et réajusté au fur et à mesure de la trajectoire. Cette prétention au suivi permanent contraste avec la brièveté du temps de la leçon » (1999, pp. 215-216).

Alors que la musique et le chant apparaissent de plus en plus omniprésents dans nos vies quotidiennes, les professeurs de musique et de chant, peuvent être déconcertés par les différences entre leurs propres références musicales et celles de leurs élèves.

Si l'on suit Jean-Claude Lartigot⁷, « les écoles de musique organisées autour et à partir des apprentissages musicaux présentent le plus souvent leur cursus sous la forme d'une technique à acquérir individuellement, baignent dans l'idéologie de la sueur sur fond de plaisir différé, renvoient l'émotion artistique à plus tard, délaissent l'éducation de l'écoute, ignorent l'utilisation des supports médiatiques à des fins pédagogiques. La voie d'accès officielle au plaisir de la musique par la maîtrise de l'instrument est présentée comme la plus légitime et, bien souvent, comme beaucoup plus « saine » que le plaisir résultant de l'écoute des médias. Le disque est « diabolisé », la performance des interprètes à succès méprisée et les dangers d'overdoses dénoncés avec force. », p. 323.

Le paradoxe est que la multiplication des supports et le bain médiatique croissant autour de la musique et du chant a pu servir de moteur à l'augmentation des effectifs des académies et au regain d'intérêt pour les apprentissages des instruments et du chant.

Sans prétendre épuiser la question complexe des représentations, attentes et pratiques culturelles des jeunes par rapport à la musique, nous présentons ici quelques réflexions et informations sur ce thème, principalement à partir de l'ouvrage édité par Anne-Marie Green, *Des jeunes et des musiques*⁸. Le but de cette fiche est bien d'amener chacun à une réflexion personnelle à partir des quelques éléments présentés ici, à trouver la zone de rapprochement entre ses convictions et ses pratiques et celles des élèves, en tenant compte de leurs goûts, de leurs affinités, de leurs modes d'accès au plaisir musical.

1. Des pratiques et des goûts musicaux comme signe de ralliement générationnel

Au cours des cinquante dernières années, de profondes évolutions ont marqué la musique et son enseignement. Les nouveaux moyens de reproduction et de diffusion sonores et visuels ont en effet rendu possible un usage massif et individuel de la musique, tandis que les académies se multipliaient et que l'apprentissage de la musique et du chant devenait accessible à un public plus large et plus varié.

Parallèlement, depuis les années 50, et de manière encore accrue depuis les années 80, sont apparus des styles musicaux très vite liés à une catégorie d'âge : les jeunes ou les adolescents. La musique est alors censée représenter et véhiculer les valeurs des jeunes, valeurs romantiques, hédonistes, mais exprime surtout un refus des valeurs véhiculées par les parents et les institutions. Les styles et modes musicaux sont largement diffusés par deux médias complémentaires : les radios, et principalement les stations FM, apparues dans les années 80, et la télévision, qui a, dans

⁷ Lartigot, Jean-Claude (1999). *L'apprenti instrumentiste. De la logique des méthodes à la médiatisation des professeurs dans la situation de l'enseignement*. Editions Van de Velde. Col. « Musique et société ».

⁸ Green, Anne-Marie (1997). *Des jeunes et des musiques. Rock, Rap, Techno...* Paris : L'Harmattan. Col. « Logiques sociales ».

les mêmes années consacré certaines chaînes exclusivement à la musique, par l'intermédiaire des clips.

Les années 80 ont également participé à la légitimation des genres et des pratiques amateurs : en 1982, la création de la Fête de la musique a en effet porté sur la scène publique la reconnaissance de pratiques musicales non légitimées jusque là, en favorisant aussi la pratique de la musique et du chant dans des lieux inédits, en encourageant les rencontres, le métissage des genres. Son succès grandissant, et l'élargissement des frontières géographiques, semblent indiquer que cette légitimation correspond bien à une demande du public.

Au niveau de l'accessibilité, on peut noter des changements considérables du point de vue des technologies qui permettent à tous d'acheter à peu de frais des appareils portables permettant d'écouter de la musique presque partout, élargissant ainsi les lieux et les possibilités d'expériences musicales.

Il faut cependant noter que les représentations des jeunes concernant les conditions d'apprentissage de la musique sont sans doute influencées par certains modèles mettant en question l'apprentissage institutionnalisé, et, plus largement, la culture classique. Ainsi, pour les jeunes, un artiste de variété peut paraître socialement plus valorisé, et mieux rétribué, qu'un artiste classique. Les émissions présentant des jeunes qui semblent acquérir technique vocale et notoriété en quelques semaines contribuent sans doute à renforcer une culture de l'auto-apprentissage, où la maîtrise technique s'apprend plutôt sur le tas, comme en témoignent ces propos recueillis auprès de jeunes rockeurs ou rappeurs et présentés dans l'ouvrage d'Anne-Marie Green.

Je n'ai jamais travaillé vraiment, jamais de gammes ou de choses comme ça : je jouais par dessus les disques en relevant les chorus et en rejouant la même chose.

Eric, cité par Green, pp. 140-141.

Je ne maîtrise pas la théorie musicale aussi bien qu'un musicien classique ; je ne serais pas capable de diriger un orchestre. Je ne peux ni écrire ni lire la musique à un haut niveau, mais je connais assez bien ce qu'il y a derrière la musique : les accords, les gammes...

David, cité par Green, p. 144.

J'ai appris le solfège à travers les chants, sans m'en rendre vraiment compte. Je savais lire une partition lentement mais le problème était que ayant une oreille musicale très performante, je me passais de partition.

Jesse, cité par Green, p. 147

Comme l'illustrent ces témoignages, le prototype du musicien de rock n'est pas un musicien sortant du conservatoire, et semble même parfois cultiver (consciemment ou inconsciemment) une certaine forme de rejet de cette « institution ». L'auteur des interviews auprès de ces jeunes, Laurent Brunstein, note d'ailleurs cette réflexion spontanée d'un rockeur, qui s'exclamait à propos d'un de ses amis : « il a fait le conservatoire mais c'est un bon musicien ! ». Cette réflexion montre combien les cultures musicales dans lesquelles baignent la plupart des jeunes actuellement peuvent se démarquer d'une approche classique, voire académique, de l'apprentissage de la musique jugée « lourde » ou en tout cas peu compatible avec le plaisir immédiat procuré par une pratique non théorisée.

Ayant également interrogé de jeunes rappeurs, Laurent Brunstein indique que les jeunes donnent de nombreuses explications qui justifient le choix du rap et le rejet des autres styles, et qu'à cet égard, la musique classique est dans leur esprit un genre inaccessible et socialement éloigné d'eux.

Le classique, c'est pas de notre époque, c'est le temps de napoléon, Louis XIV. En plus, dans cette musique, y a pas de paroles, de message, et c'est assez lent, triste.

Olivier, cité par Green, p.186

La musique classique, c'est pas une musique de jeunes, sauf les riches. Mais ça fait réfléchir, ça peut être beau comme Mozart.

Mamadou, cité par Green, p. 186.

Dans le même temps, la pratique de la musique peut être vécue comme un véritable mode de valorisation sociale, comme l'indique le témoignage suivant.

T'es plus vu de la même manière quand tu fais de la musique, on te regarde pas de travers, on pense plus de toi que t'es un délinquant, un paumé ou je n'sais quoi. Tu es respecté, écouté, et mieux considéré par tous les gens.

Arnaud, cité par Green, p. 205

2. Des résultats d'enquêtes

Aujourd'hui, la musique fait partie des loisirs favoris des jeunes. Ainsi, une enquête récente menée auprès de jeunes de 15 ans indique que 50 % de ces derniers écoutent de la musique entre 1h et 5h par jour pendant la semaine scolaire. Sur les douze activités proposées, l'écoute de musique arrive en 4^e position des activités auxquelles les jeunes de 15 ans disent consacrer le plus de temps, après le fait de regarder la télévision, de faire son travail scolaire, et de discuter avec ses amis ou sortir⁹. Signalons toutefois que ce résultat concerne uniquement l'écoute de la musique. La fréquence des pratiques artistiques est moindre, puisque 18 % des jeunes de 15 ans de la Communauté française de Belgique disent faire régulièrement (entre 1h et 5h pendant la semaine scolaire) du théâtre, du dessin, de la musique ou d'autres activités artistiques.

Particulièrement présente, comme les chiffres l'indiquent, dans les loisirs quotidiens des jeunes, la musique a également, selon Anne-Marie Green, un rôle important dans le passage entre l'enfance et l'âge adulte : elle sert à la construction ou à la consolidation de groupes d'amis, mais aussi à la construction individuelle. Les styles musicaux que partagent les jeunes représentent ce que certains sociologues appellent des cultures de goût, qui dépassent les clivages sociaux.

Anne-Marie Green a interrogé des jeunes de 18 ans de la région parisienne. Les résultats de ses investigations confirment un constat mis en évidence par d'autres enquêtes, à savoir que la pratique musicale des jeunes est beaucoup plus faible dans les familles où aucune pratique musicale n'existe. « L'influence du milieu est très forte et favorise l'accès à un enseignement musical plus spécialisé lorsque lui-même a une activité musicale » (p. 49). Le rapport entre origine sociale et pratique musicale est également mis en évidence, puisque les catégories socialement les moins favorisées pointent plus que les autres un problème de moyens financiers pour justifier le fait de ne pas pratiquer la musique.

Il est également intéressant de noter que plus de la moitié des adolescents interrogés possèdent un ou plusieurs instruments. Il faut cependant relativiser ce résultat vu la première position occupée par la flûte à bec, qui fait souvent partie des acquisitions effectuées dans un cadre scolaire.

⁹ Baye, A., Lafontaine, D., Vanhulle, S. (2003). « Lire ou ne pas lire. Etat de la question. » *Les Cahiers du CLPCF*, n°4, p. 21. Bruxelles : Centre de Lecture publique de la Communauté française de Belgique.

Au niveau du type d'instruments possédés, si la flûte à bec vient largement en tête, on peut également souligner la place des claviers (38 %) – et particulièrement du synthétiseur « qui a véritablement été intégré dans l'univers des jeunes, puisque 20 % des jeunes qui ont un instrument ont un synthétiseur – et des guitares (38 %). Cependant, si la présence de nombreux instruments dans l'environnement des jeunes indique sans doute l'importance de la musique dans leur univers, l'utilisation qu'ils disent en faire traduit quant à elle le peu d'investissement durable, comme si l'acquisition d'un instrument était souvent l'effet d'une passade sans lendemain. En effet, 65 % des jeunes disent n'utiliser que rarement ou jamais leur instrument. Ceux qui jouent régulièrement proviennent surtout de familles musiciennes, ce qui montre encore l'influence de l'environnement familial dans les pratiques musicales.

Enfin concernant le caractère plutôt collectif ou individuel de la pratique instrumentale, les données font apparaître une pratique principalement individuelle : 69 % des jeunes interrogés disent jouer seuls, et 31 % jouent en présence de copains ou dans un groupe. L'enquête indique que la pratique musicale en groupe est plus le fait de jeunes appartenant aux catégories favorisées, surtout si un ou plusieurs membres de la famille ont aussi une activité musicale.

Si l'on s'intéresse aux raisons du jeu en groupe, les motivations mises en avant par les jeunes, sont, en premier lieu, liées à la vie sociale avec les jeunes de leur âge (« pour retrouver mes amis »), mais aussi, et c'est la deuxième raison, à la perspective de se produire en public. Enfin, aucun enquêté n'a déclaré vouloir intégrer un groupe par désir de progresser techniquement, même s'il leur arrive de se fixer des objectifs précis de ce point de vue. Il y a donc sans doute pour les professeurs, dans le cadre de cours semi-collectifs, un véritable travail à effectuer sur les représentations des élèves, afin que plaisir du jeu, jeu collectif et améliorations techniques puissent être perçus comme des objectifs simultanés et non contradictoires.

3. Se positionner en tant que professeur en académie

Les réflexions et résultats d'enquêtes présentés ici apportent sans doute des éléments de compréhension des représentations qu'ont les jeunes de la musique, éléments qui méritent d'être pris en considération pour comprendre ou anticiper certaines réactions des élèves qui fréquentent les académies et de trouver un compromis acceptable entre les attentes des jeunes et celles des académies et/ou de professeurs d'instrument et de chant.

Ce positionnement implique de répondre à des questions telles que : comment éduquer le goût musical ? A partir de quels supports ? Comment tenir compte de l'environnement culturel des élèves ? Faut-il interdire certains styles musicaux ?

Répondre à ces questions nécessite sans doute de dépasser le clivage « musiques nobles » et « musiques populaires », car cette distinction est stérile s'elle amène un dégoût des élèves par rapport aux académies, à la musique et au chant classiques en général, et si elle conduit chacun à camper sur ses positions, à s'enfermer dans ses goûts.

Il peut aussi être intéressant de se questionner sur les pratiques et représentations culturelles des élèves non pas en termes d'âge, mais en termes d'origine ethnique. Certains élèves d'origine immigrée peuvent avoir un bagage musical très différent de celui qui est enseigné en académie. Il peut être intéressant d'en tenir compte, non pas pour remettre totalement en question les choix de l'académie, mais pour s'interroger sur les apports d'un métissage culturel, notamment en termes d'intégration.

Ainsi, certains établissements ont fait le choix d'ouvrir des classes spécifiques, des sections « variété » par exemple, afin de répondre aux demandes des élèves. Cela ne veut pas dire pour autant que toutes les académies doivent nécessairement rencontrer ces demandes en ouvrant de nouvelles sections. Les académies se fixent des objectifs précis, dont dépendent les cours qu'elles proposent et la façon dont ils sont organisés. Une ouverture culturelle n'implique pas de renier ses spécificités. Les académies peuvent donc opter pour une information claire sur l'éventail de cours qu'elles proposent, et renvoyer les élèves désireux de recevoir une formation « moins classique » vers des écoles ou des professeurs particuliers proposant des cours spécifiques qui peuvent répondre à ce type de demandes. Dans ce cas, il sera sans doute pertinent de préciser les caractéristiques de la formation en académie, et l'intérêt d'une formation de base qui peut s'avérer nécessaire ou complémentaire à d'autres types de cours.

Chaque professeur a également des objectifs propres, et devra aussi délimiter ses choix personnels, entre tradition et ouverture. Certains peuvent craindre que l'enseignement de la musique et du chant ne devienne ou ne soit perçu par les élèves comme de l'animation socio-culturelle s'ils font une trop grande part aux apports des élèves. Le dialogue avec l'élève permettra sans doute d'éclaircir et d'explicitier les attentes et les objectifs de chacun. Ainsi, les représentations et pratiques culturelles des élèves sont intéressantes à exploiter, comme éléments de motivation par exemple, mais aussi pour montrer à l'élève les particularités des genres et des styles musicaux.

Ainsi, un élève qui aura l'occasion de chanter ou de jouer une mélodie populaire qui lui tient à cœur sera certainement heureux que le professeur ait répondu à sa demande, mais cela pourra également être l'occasion de le faire réfléchir sur des éléments répétitifs peu intéressants, sur le manque d'originalité de tel morceau, sur les particularités techniques de tel style musical.

Il serait bien sûr dommage que la discussion amène l'élève à considérer certains genres comme « honteux » ou « interdits », d'autant que c'est peut-être grâce à des musiciens ou chanteurs populaires que l'élève a décidé de fréquenter l'académie. Mais il faut sans doute préciser les objectifs et apports spécifiques du professeur d'instrument ou de chant classique, et réfléchir sur la nécessité de certains acquis musicaux, soit simplement pour poursuivre son parcours en académie, soit pour envisager une carrière qui passera par des études supérieures dans un conservatoire.

Ce type de discussion peut aussi permettre au professeur d'insister sur l'investissement à long terme que représente l'engagement dans une discipline artistique, tout en tenant compte du fait que les enfants peuvent se décourager s'ils mettent du temps à parvenir à un résultat, peut-être particulièrement aujourd'hui, alors qu'ils sont habitués à « zapper » souvent dans leur vie quotidienne, et à rechercher une satisfaction immédiate.

Enfin, parler avec les élèves des différents styles et cultures musicaux peut aussi permettre au professeur d'expliquer qu'il ne maîtrise pas toutes les techniques, et, que, même s'il le voulait, il ne pourrait sans doute pas leur apporter tous les éléments nécessaires à l'apprentissage de certains styles ou techniques musicaux (par exemple le jazz, ou encore la guitare folklorique, etc.)

Si l'élève désire vraiment apprendre telle technique ou tel style qui n'est pas enseigné par le professeur d'académie, ce dernier pourra d'ailleurs éventuellement aiguiller l'élève vers un autre professeur, voire une autre institution où d'autres cours sont proposés. Ces derniers peuvent être tout à fait complémentaires et permettre à l'élève d'élargir son répertoire, et au professeur de garder ses spécificités.

De nombreux adultes fréquentent les Académies de musique. Dans certains cas, il s'agit de jeunes adultes qui s'inscrivent dès qu'ils ont acquis la maturité physiologique nécessaire (pour le cours de chant par exemple). Mais il s'agit aussi d'adultes de tous âges dont les motivations sont variées.

Le public adulte présente des caractéristiques particulières, qui soulèvent parfois des problèmes de compréhension entre professeur et élèves, d'ajustement des objectifs, d'incompatibilité des attentes des adultes avec celles de l'équipe pédagogique (ou du professeur). Dans ce domaine, les Académies ont d'ailleurs adopté des positions assez différentes, certaines se montrant un peu plus flexibles au niveau du degré d'exigence qu'elles ont envers les adultes.

La gestion même des apprentissages peut poser question lorsque le professeur a affaire à une personne d'un certain âge désireuse d'apprendre et de bien faire, mais maladroite, mal préparée, tributaire d'un passé d'apprentissage musical inadéquat, ou dont les comportements sont trop rigides. La situation peut s'avérer particulièrement cruciale lorsque l'instrument à travailler est la voix, avec ses caractéristiques propres et ses limites physiologiques, ou lorsque les caractéristiques physiques de l'adulte l'empêchent de franchir certaines étapes dans le processus d'apprentissage.

Voici quelques pistes d'action et de réflexion concernant ce public spécifique.

1. Les objectifs et les motivations des adultes

Les objectifs des élèves adultes peuvent être différents de ceux des autres élèves. Il est donc important que le professeur sache pourquoi ils viennent au cours.

Par exemple, ils peuvent venir pour suivre leurs enfants dans leurs apprentissages musicaux, pour renouer avec une expérience musicale passée, avec un souvenir, pour réaliser un rêve d'enfant, pour s'ouvrir de nouveaux horizons, par passion, parce qu'ils sont très actifs et toujours curieux d'apprendre, parce qu'ils veulent se détendre par le biais d'une pratique artistique...

Face à cette multitude d'objectifs possibles, il est intéressant de s'interroger sur la flexibilité et les moyens dont disposent les Académies pour rencontrer les attentes de ce type de public. Le professeur peut aussi définir ses propres attentes et objectifs par rapport à un adulte. Quel degré d'exigence va-t-il demander à l'adulte ? Quelle régularité attend-il, tant dans la présence aux cours que dans le travail personnel ? Quelles sont les exigences du professeur et de l'Académie en matière d'évaluation ?

Pour répondre à ces questions, mais aussi éviter les malentendus entre le professeur et l'adulte, il est important de clarifier les objectifs et les attentes dès le départ. Les Académies sont des lieux de formation où le professeur et l'élève adulte doivent pouvoir se situer clairement.

Un élève adulte, comme tout élève, peut être vite découragé par une critique ou une remarque, ou parce qu'il ne perçoit pas ses progrès. Dans ce domaine, il est important d'être attentif à encourager les adultes, et à faire preuve de délicatesse dans un rapport « professeur-élève », mais aussi « adulte-adulte », puisqu'il n'est pas toujours facile, pour aucune des deux parties d'entendre les critiques d'une personne du même âge, voire plus jeune.

2. L'écoute et la psychologie

Parfois, le professeur de musique ou de chant se trouve face à des élèves adultes qui viennent aussi chercher au cours une écoute, une reconnaissance artistique et des rapports humains positifs.

Face à ces élèves, il est important que le professeur se montre bienveillant, qu'il sache écouter l'adulte, mais il doit aussi tenter de ramener rapidement la personne à l'objet du cours. Il est important que le professeur sache fixer ses limites et ne se laisse pas entraîner dans une relation « thérapeutique » qui ne relève ni de sa formation ni de sa fonction.

3. La progression des apprentissages

Les élèves adultes suivront une progression différente de celle d'élèves plus jeunes. En effet, certains ont acquis de mauvaises habitudes, ce qui peut rendre leur progression plus lente, voire plus limitée. Il faut souvent repartir à zéro, pour tenter de remédier à ce type de problème. Cependant, il est quelque peu utopique de penser que recommencer les apprentissages depuis le début permettra de gommer entièrement des « défauts » bien enracinés.

Par ailleurs, pour certains apprentissages, les adultes peuvent progresser plus vite que de jeunes élèves, leur maturité étant plus grande. Ainsi, ils comprendront peut-être plus rapidement les indications fournies par une partition ou certaines subtilités théoriques. De même, ils auront sans doute une connaissance plus large du répertoire musical, et pourront mettre à profit leur vécu plus riche pour comprendre et s'appropriier les émotions exprimées par un compositeur. Faire prendre conscience aux adultes de leur rapidité pour certains apprentissages peut les aider à ne pas se décourager des lenteurs ou des manques au niveau technique ou de certains « blocages » dans des activités créatives.

4. La gestion des cours semi-collectifs

Un adulte peut avoir plus de difficultés qu'un élève plus jeune à travailler en groupe, et à comprendre l'intérêt de l'écoute et des apports des autres élèves. Ce problème peut être plus aigu lorsque l'adulte est amené à travailler dans un groupe composé de jeunes élèves.

Certains adultes, par pudeur, ou parce qu'ils n'ont jamais connu ce mode de travail, préfèrent être seuls avec le professeur.

Commencer d'emblée le travail avec l'adulte dans un cours semi-collectif peut permettre à ce dernier d'être plus à l'aise par rapport à ce mode de travail que lorsqu'il y est intégré en cours d'apprentissage. La présence d'un alter ego, et la situation de groupe qui favorise les interventions teintées d'humour, peuvent aider l'adulte à être moins stressé dans certaines

situations. Parfois également, le groupe formé par un adulte et un jeune élève (adolescent par exemple) peut être source d'encouragements réciproques, verbalisés ou non.

Par ailleurs, il sera particulièrement pertinent de varier les situations de cours durant l'année selon les besoins et les désirs des personnes : à certains moments, une individualisation est nécessaire. Ce professeur aura aussi intérêt à expliquer à l'adulte les avantages du travail semi-collectif, et à provoquer une discussion entre l'élève plus jeune et l'adulte sur leurs apports respectifs dans le cadre d'un cours semi-collectif. Cette discussion peut d'ailleurs aider le jeune élève à différencier le rôle du professeur et celui de l'élève adulte.

5. L'évaluation

Comme nous le notions plus haut, il est important que le professeur et l'adulte soient au clair par rapport à leurs objectifs respectifs, et à ceux de l'Académie. Cela a des répercussions sur les modes et les critères d'évaluation qui vont être utilisés pour évaluer les apprentissages de l'adulte. Il semble essentiel que chaque élève adulte soit clairement informé de ces critères, afin de décider de ses choix et de son implication dans le travail en toute connaissance de cause. En effet, même si la musique ouvre de nombreuses perspectives de loisirs, l'Académie se présente d'abord comme un lieu de formation qui a certaines exigences. Un minimum de travail est attendu de chaque élève qu'il soit ou non adulte.

En ce qui concerne les modalités d'évaluation, certaines nuances peuvent être apportées selon les choix de l'Académie et du professeur : moment de l'évaluation, niveau d'exigence, examen sans public ou devant un public restreint, limitation des objectifs de performance, etc.

En guise de conclusion

La réflexion engagée sur les innovations liées à l'organisation de cours semi-collectifs dans l'enseignement musical nous a amenées à nous intéresser à une série de thématiques variées, comme en témoigne la diversité des fiches proposées.

Par delà cette diversité, il nous semble intéressant de revenir, en guise de conclusion, sur deux aspects essentiels pour l'enseignement de la musique, et qui peuvent être intimement liés : le plaisir d'apprendre et le sens donné par chaque professeur à l'enseignement de la musique.

Ainsi, malgré toutes les évolutions sociétales qui peuvent donner l'impression que les élèves ont bien changé, le plaisir artistique reste sans doute un moteur intemporel qui réunit les générations et encourage chacun à persévérer dans l'apprentissage d'un instrument ou du chant. Et chacun sait combien la joie d'une prestation individuelle ou collective aboutie récompense mille fois tous les efforts accomplis et les moments de peur ou de découragement. Il nous paraît donc essentiel de toujours avoir à l'esprit cette notion de **plaisir du jeu instrumental et du chant**, mais aussi de veiller à le restaurer et l'alimenter sans cesse, particulièrement dans les moments de creux. Dans ce sens, les innovations que permettent les activités et productions collectives, et le climat d'émulation, de confiance et d'encouragement mutuel qui peut être instauré dans un petit groupe d'élèves nous semblent particulièrement adaptés à revivifier le plaisir musical.

Enfin, si chacun pressent les transformations sociales et structurelles en jeu dans l'enseignement de la musique, il reste aussi à s'interroger sur la transformation du rôle du professeur de musique dans ce contexte en évolution. **Quel sens donner à l'enseignement de la musique aujourd'hui ?** Comment rencontrer les aspirations des élèves et de l'institution, tout en respectant ses propres valeurs ? Quel type d'élèves former : des amateurs de talent, de futurs professionnels ? Sans répondre à ces questions qui méritent d'abord une réflexion et une réponse individuelle, nous avons voulu, à travers les fiches, donner des exemples qui permettent à chaque professeur, selon ses choix et le contexte dans lequel il travaille, d'utiliser les potentialités des cours semi-collectifs pour concrétiser ses réponses dans sa pratique. Gageons que cet instrument pourra apporter quelques pistes utiles, et que chaque professeur le complétera, l'amènera et l'améliorera en fonction de son expérience pédagogique.

Pour toute information complémentaire ou référence bibliographique, le lecteur est invité à consulter le rapport final de la recherche « Renouveau des pédagogies musicales. Analyse et développement des innovations dans les cours d'instrument semi-collectifs ». Ce rapport est disponible sur le site de l'Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique de la Communauté française (Agers), dans la rubrique « La pédagogie et les ressources - Recherches en éducation ».

Adresse du site : <http://www.enseignement.be/pedag/recheduc/>