

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

*Avec le soutien de la Communauté française  
(Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique)*

**Rapport Final  
Août 2003**

***Bernadette GIOT  
Ariane BAYE***

avec la collaboration de  
***Marie-Hélène STRAETEN***  
pour le traitement des données filmées



*Nos plus vifs remerciements vont à tous ceux qui ont contribué au bon déroulement de cette étude :*

*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 en 2002-2003 au groupe de travail associé au projet : M. Burton, N. Christou, M.-P.Cornia, P. Delcourt, L. Dellisse, V. Dujardin, A. Gennen, B. Gobbe-leclercq, F. Petrisse, J. Schils, P. Simon, M. Sitniak, O. Somer, D. Swinnen, F. Viatour,*

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

*Et enfin, les étudiants du cours de deuxième année de psychopédagogie du Conservatoire de Liège qui ont participé à la création et à l'essai de séquences d'activités.*

*Nous souhaitons aussi remercier tout particulièrement nos collègues Catherine Grifnée et Marie-Hélène Straeten qui ont apporté leur contribution à ce travail.*

## SOMMAIRE

<b><u>1. INTRODUCTION</u></b> .....	<b>4</b>
<b><u>2. PISTES D'APPROFONDISSEMENT THÉORIQUE</u></b> .....	<b>8</b>
<b><u>2.1. Le sens donné par les élèves et les professeurs aux activités d'apprentissage musical</u></b> .....	<b>8</b>
<u>2.1.1. Logique de performance et logique d'apprentissage</u> .....	8
<u>2.1.2. Engagement dans la tâche et persévérance des élèves</u> .....	9
<u>2.1.3. Apports de la théorie de l'attribution causale</u> .....	13
<b><u>2.2. Apports et limites des activités de groupe</u></b> .....	<b>15</b>
<u>2.2.1. Activités de groupe et compétences artistiques</u> .....	15
<u>2.2.3. Rôle du professeur dans les activités de groupe</u> .....	16
<u>2.2.4. La coopération au sein des petits groupes</u> .....	18
<b><u>3. ANALYSE DES PROJETS D'ÉTABLISSEMENT DES ACADÉMIES DE LA PROVINCE DE LIÈGE</u></b> .....	<b>20</b>
<b><u>4. ACTIVITÉS MENÉES AVEC LES ÉTUDIANTS DE DEUXIÈME ANNÉE DE PSYCHOPÉDAGOGIE : OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE</u></b> .....	<b>23</b>
<b><u>4.1. Objectifs poursuivis</u></b> .....	<b>23</b>
<b><u>4.2. Méthodologie adoptée</u></b> .....	<b>23</b>
<u>4.2.1. Travail préparatoire avec les étudiants : information théorique, débats et exercices en groupes</u> .....	23
<u>4.2.2. Observations de cours sur le terrain des stages</u> .....	24
<b><u>5. PRÉSENTATION ET COMMENTAIRE DES DONNÉES ISSUES DES DIFFÉRENTES ANALYSES</u></b> .....	<b>27</b>
<b><u>5.1. Quelques représentations des futurs professeurs de musique à propos des apports des cours semi-collectifs</u></b> .....	<b>27</b>
<b><u>5.2. Types d'activités qui caractérisent les cours semi-collectifs</u></b> .....	<b>28</b>
<b><u>5.3. Structuration des cours semi-collectifs</u></b> .....	<b>29</b>
<b><u>5.4. Répartition du temps pendant les cours</u></b> .....	<b>30</b>
<u>5.4.1. La question de départ</u> .....	30
<u>5.4.2. Temps consacré à la parole et au jeu instrumental pendant les cours</u> .....	31
<u>5.4.3. Temps consacré au jeu individuel et au jeu collectif</u> .....	32
<u>5.4.4. Comparaison de deux cours assurés par un même professeur-stagiaire</u> .....	33

<u>5.4.5. Conclusions</u> .....	35
<b><u>5.5. Caractéristiques des interventions des professeurs-stagiaires</u></b> .....	<b>35</b>
<u>5.5.1. A qui s'adresse le professeur-stagiaire ?</u> .....	35
<u>5.5.2. Quels types d'interventions sont les plus fréquentes chez le professeur stagiaire ?</u> ...	37
<u>5.5.3. Quelle est l'influence du contexte sur les interventions du professeur-stagiaire ?</u> ....	39
<u>5.5.4. Conclusions</u> .....	40
<b><u>5.6. Les types d'interventions des élèves</u></b> .....	<b>41</b>
<u>5.6.1. Quelles sont les caractéristiques des interventions des élèves dans la situation où un élève joue, l'autre écoute ou observe ?</u> .....	41
<u>5.6.2. Quelles sont les caractéristiques des interventions des élèves dans la situation où les activités sont collectives ?</u> .....	43
<u>5.6.3. Comparaison entre le nombre d'interventions des élèves et le nombre d'interventions du professeur-stagiaire</u> .....	44
<u>5.6.4. Influence du contexte sur les interventions des élèves</u> .....	45
<u>5.6.5. Conclusions</u> .....	45
<b><u>5.7. Les jeunes élèves et les cours semi-collectifs</u></b> .....	<b>46</b>
<b><u>5.8. Les adultes et les cours semi-collectifs</u></b> .....	<b>46</b>
<b><u>CONCLUSION : DES FICHES POUR L'ACTION</u></b> .....	<b>49</b>
<b><u>BIBLIOGRAPHIE</u></b> .....	<b>52</b>

## 1. Introduction

La recherche-action menée durant les années 2001-2002 et 2002-2003 avait pour objectif de **dégager des pistes méthodologiques pour la formation psychopédagogique des professeurs de musique, plus particulièrement en ce qui concerne la gestion des activités musicales en petits groupes, telles qu'elles peuvent contribuer au développement des socles de compétences définis pour l'apprentissage d'un instrument de musique et, de manière plus générale, au développement social et individuel des élèves<sup>1</sup>.**

On se trouve ainsi au cœur d'une problématique particulièrement complexe, l'organisation d'activités semi-collectives n'étant qu'un des éléments d'un vaste ensemble : l'enseignement musical de base en Communauté française. Au départ d'une question très ciblée, un ensemble de thématiques plus globales ont dû être approchées, telles que la mise en place d'innovations pédagogiques dans les écoles de musique, la définition d'objectifs d'apprentissage en relation avec les socles de compétence prévus pour l'enseignement artistique, la modification des rapports entre professeur et élèves et entre les élèves eux-mêmes, l'introduction de nouveaux apprentissages (notamment d'ordre social et relationnel), les interactions entre les Académies et les Ecoles supérieures de musique, ...

Dans l'approche de ces problèmes, la présente étude a fait, dès le début, une **large place aux acteurs de terrain** tant dans les Académies que dans les Ecoles supérieures de musique. Un groupe de travail<sup>2</sup> réunissant des professeurs de musique et de psychopédagogie volontaires a été constitué afin de partager des expériences et de débattre des diverses informations rassemblées. Les professeurs participant à ce groupe n'étaient pas tous convaincus du bien-fondé des cours semi-collectifs, mais chacun était soucieux de mieux comprendre la situation, ouvert aux innovations et désireux de trouver des pistes d'action concrètes pour ses cours. Par ailleurs, les élèves du cours de psychopédagogie du Conservatoire de Liège ont été sollicités les deux années pour des observations et des expériences durant leurs stages. Enfin, lors de la première année, des observations et interviews ont été menées dans les Académies.

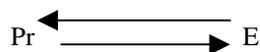
En 2001-2002, nous avons tenté de mettre en évidence, à travers une revue bibliographique, les **tensions qui caractérisent l'enseignement musical** actuel et la nécessaire **recherche du sens à donner aux démarches entreprises** aux différents niveaux. Ensuite, nous avons décrit les **structures de formation en présence** (essentiellement Académies et Conservatoires), les liens étroits et fonctionnels qui les unissent, et les bouleversements qu'elles connaissent actuellement dans un contexte de rationalisation économique et structurelle. Nous avons alors approché les **processus en jeu dans les activités en petits groupes** par des observations et des interviews sur le terrain. Enfin, nous avons abordé le **climat psychologique accompagnant ces changements institutionnels et pédagogiques**.

A l'occasion de ces diverses démarches, nous avons été amenées à envisager les **transformations fondamentales qui marquent actuellement le métier de professeur de musique**.

<sup>1</sup> La recherche se limite aux cours d'instrument et de chant.

<sup>2</sup> Ce groupe s'est légèrement modifié et élargi lors de la 2<sup>e</sup> année.

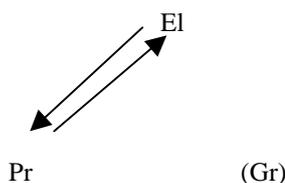
Dans les cours individuels, la situation pouvait être schématisée comme suit<sup>3</sup> :



Une relation privilégiée s'établit entre le professeur et l'élève, favorisant un jeu plus réfléchi et la construction des apprentissages musicaux. Le professeur transmet son savoir, guide l'élève dans son travail, corrige les défauts, propose des modèles à imiter, encourage les progrès. Les interprétations et exercices de l'élève sont commentés par le professeur. Des échanges constructifs s'engagent entre les deux personnes.

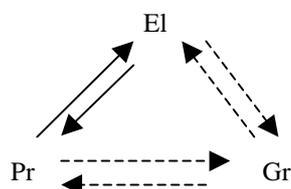
Comment se transforme cette situation dans les cours semi-collectifs ?

Premier cas de figure<sup>4</sup> :



Le professeur ne modifie pas les objectifs qu'il poursuivait dans les cours individuels. Il aménage l'horaire en fonction des obligations qui lui sont imposées tout en s'efforçant de maintenir sa manière de faire habituelle et la qualité de l'apprentissage. Il partage donc le temps le plus équitablement possible entre les élèves. Le groupe n'est quasiment pas pris en compte, même s'il existe des interactions spontanées entre les personnes en présence.

Deuxième cas de figure :



Ici, le professeur prend en compte la présence obligée d'un (ou plusieurs) élève(s) supplémentaire(s). Il lui (leur) fait jouer le rôle d'un « public » qui écoute et donne son avis. Une activité particulière se met en place : interprétation d'une œuvre, d'un exercice par un élève tandis que l'autre (les autres) écoute(nt), observe(nt) et commente(nt). Le professeur maintient sa manière de faire habituelle centrée sur un seul élève à la fois, mais il accorde une place aux autres élèves présents en les encourageant à se forger une opinion. Il attire leur attention sur certains éléments de l'interprétation, il demande leur avis. Il peut aussi leur proposer de soutenir leur condisciple de diverses manières, par exemple en marquant la pulsation.

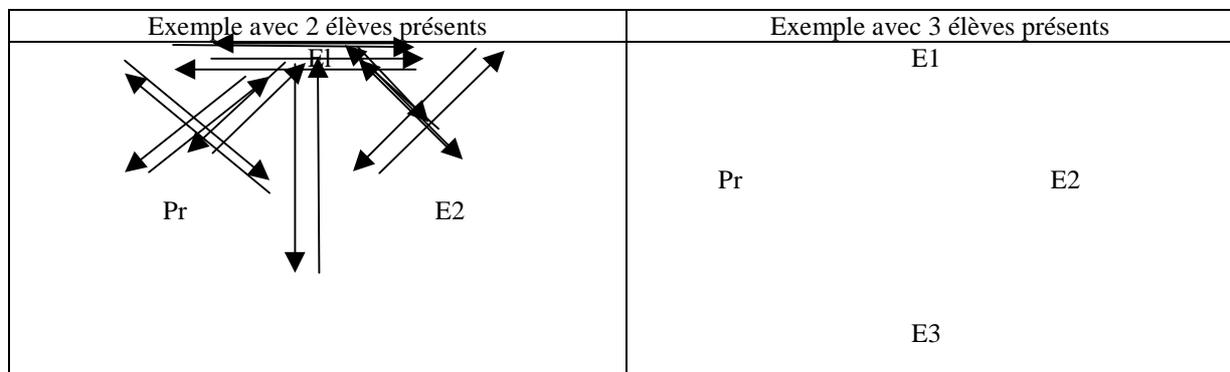
Quoiqu'il y paraisse, l'introduction d'une telle dynamique dans le cours n'est pas un changement anodin dans le déroulement des activités. On passe en effet d'une variante du cours individuel à une situation où le professeur utilise volontairement les interactions entre

<sup>3</sup> Pr désigne le professeur. E désigne l'élève.

<sup>4</sup> Gr (groupe) peut représenter un ou plusieurs élèves selon les cas. L'abréviation E1 représente les élèves considérés chacun dans leur individualité.

les personnes en présence dans un but pédagogique. Ses objectifs n'ont pas vraiment changé mais il en ajoute d'autres. Dans cette perspective, de nombreuses questions se posent à lui autour du thème de l'écoute et de l'observation actives.

Troisième cas de figure :



Dans cette hypothèse, le professeur est amené à redéfinir plus fondamentalement encore son rôle et ses objectifs. Il pense que des démarches collectives peuvent lui permettre d'atteindre plus sûrement certains de ceux-ci. Il cherche à exploiter les ressources du groupe en diversifiant les interactions des élèves entre eux et avec lui. Tout en gérant le groupe, l'enseignant veille à adapter son enseignement à chacun des élèves (en fonction de leur degré d'avancement). Chaque élève construit ainsi ses apprentissages sur la base des interventions du professeur, mais aussi des membres du groupe (dont il fait d'ailleurs partie lui-même). Il profite des apports des autres et coopère aux apprentissages de tous. Il apprend à écouter et à accepter d'autres points de vue que le sien. Ces changements nécessitent un investissement personnel important de la part du professeur car il y a été peu préparé et il se heurte à de nombreux problèmes pratiques.

Une confusion importante doit être levée : les cours semi-collectifs ne peuvent constituer un but en eux-mêmes. Ils représentent un des moyens à mettre au service des objectifs d'apprentissage. L'efficacité de ce moyen ne peut donc être envisagée indépendamment des apprentissages visés.

Dès lors, entre les différents cas de figure, il ne peut y avoir de hiérarchie *a priori* car les choix posés par les professeurs dépendent étroitement de leur conception de l'enseignement musical et des objectifs auxquels ils accordent la priorité, la qualité de l'apprentissage constituant une ligne directrice pour tous. Par ailleurs, la marge de liberté des professeurs se situe à l'intérieur d'une double contrainte : directives officielles d'une part, projet de l'Académie d'autre part. C'est dans ce cadre qu'il leur appartient de redécouvrir le sens de leur action et de préciser leurs choix personnels en matière de pédagogie musicale.

Cette analyse a servi de ligne directrice dans le choix et la concrétisation des **orientations propres à la deuxième année** de la recherche.

Sur le plan théorique, nous avons approfondi quelques concepts abordés lors de la première année et nous en avons introduit de nouveaux comme celui de « cercle d'apprentissage ». Sur le plan de l'observation et de l'expérimentation sur le terrain, nous avons étudié un ensemble de projets d'établissement formulés par les Académies. Nous avons également expérimenté, filmé et analysé des situations d'apprentissage en petits groupes, et approfondi certaines

thématiques évoquées par les étudiants et les professeurs. Enfin, sur les plans pratique et prospectif, nous avons conçu, en lien avec la formation initiale et continuée des enseignants, un document concret à l'usage des (futurs) professeurs. Ce document se présente sous forme de fiches abordant chacune un thème prioritaire sélectionné par le groupe de travail accompagnant le projet.

D'un point de vue **méthodologique**, nous avons privilégié, cette année encore, les échanges et confrontations avec les experts du groupe de travail. De plus, des conférences-débats ont été organisées pour les professeurs et/ou les élèves de certaines écoles supérieures de musique. Nous avons également accordé une attention toute particulière aux démarches mobilisant les élèves de seconde année du cours de psychopédagogie. Une grande partie de ces élèves, en effet, seront professeurs de musique dès le mois de septembre 2003. Ainsi, la recherche se situe clairement à la charnière entre les Ecoles supérieures de musique et les Académies.

## 2. Pistes d'approfondissement théorique

### 2.1. Le sens donné par les élèves et les professeurs aux activités d'apprentissage musical

#### **2.1.1. Logique de performance et logique d'apprentissage**

Tout élève s'investit davantage dans des apprentissages qui sont pour lui significatifs. Cela implique (Develay, 1996) :

- qu'il maîtrise progressivement ce qu'il y a à connaître dans le domaine concerné ;
- qu'il envisage non seulement des savoirs et des savoir-faire isolés mais aussi leurs interrelations ;
- qu'il perçoit peu à peu les liens entre les exigences de la situation d'apprentissage et son projet personnel de développement ;
- qu'il s'investisse dans le processus en y étant actif et en l'analysant ;
- qu'il se connaisse mieux lui-même pour préciser comment apprendre le plus efficacement.

Comment l'élève qui entre actuellement dans une école de musique peut-il progressivement intégrer de telles compétences ? Une difficulté à laquelle il sera rapidement confronté caractérise tout l'enseignement musical : c'est la tension qui s'établit au fil du temps entre une logique de performance et de distinction sociale d'une part, une logique d'apprentissage et de développement personnel d'autre part.

En s'inspirant de la synthèse proposée par Guirard (1998), on obtient le tableau suivant :

<u>Logique d'apprentissage</u>	<u>Logique de performance</u>
Amélioration et développement des capacités de l'élève en même temps qu'acquisition de nouvelles compétences.	Obligation d'être brillant, d'être parmi les premiers (distinction sociale).
Démarches progressives, défis et buts intermédiaires.	Complexité de la gestion des apprentissages (trop simples ou trop complexes).
Evaluation formative	Démonstration permanente du savoir-faire
Limites de l'impact du contrôle social sur l'image de soi et la motivation.	Poids trop important du contrôle social sur l'image de soi et la motivation.
Valorisation personnelle permettant l'engagement dans des activités créatives.	Nécessité de prouver sans cesse ses capacités personnelles. Stress dans l'exercice des compétences.
Ouverture à des démarches collectives et à la collaboration.	Compétition.

L'élève est ainsi confronté à certaines contradictions. En effet, ces deux logiques cohabitent dans la plupart des écoles et des cours de musique, l'accent étant mis sur l'un ou l'autre élément en fonction des exigences officielles mais aussi des valeurs adoptées par les familles, les professeurs et les écoles de musique elles-mêmes.

Logique d'apprentissage et logique de performance ne se situent pas aux deux bouts d'un continuum. Il s'agit plutôt d'un enchevêtrement d'obligations, de valeurs, de croyances, de pratiques traditionnelles ou innovantes. Chaque professeur de musique est donc confronté à la nécessité de se situer, de clarifier ce qui importe le plus pour lui dans le trajet de chaque élève. Cette position sera influencée par son propre passé d'apprentissage musical mais également par les options choisies par l'école dans laquelle il pratique. Ainsi, certaines Académies accordent-elles la priorité au développement artistique et musical au sein d'une communauté locale, tandis que d'autres privilégient la piste de l'excellence et de la compétition dès l'instant où l'élève fait preuve des capacités jugées nécessaires.

Dans cette même ligne, les pratiques d'évaluation (critères, niveaux d'exigences) aux différents niveaux de formation sont en étroite relation avec l'importance accordée à chacune des deux logiques par les écoles de musique. De même, la place des activités de groupe et l'importance qui lui est accordée par l'école, les professeurs, les familles et les élèves sont considérablement influencées par la confrontation de ces deux logiques et les représentations que chacun des acteurs concernés se fait de l'éducation musicale. Ainsi, l'accent mis selon les cas sur les comportements de coopération ou inversement de compétition, va marquer le déroulement et les résultats des activités collectives.

### **2.1.2. Engagement dans la tâche et persévérance des élèves**

Ces réflexions nous ont amenées à nous centrer davantage sur la manière dont les élèves considèrent les activités musicales, s'engagent dans les apprentissages et persévèrent dans les tâches, parfois ardues, qui leur sont demandées.

Trois éléments semblent intervenir dans cet investissement<sup>5</sup> : l'intérêt de l'élève pour les activités musicales, le plaisir qu'il trouve dans ces dernières, et ses expériences musicales antérieures.

**L'intérêt pour les activités musicales** est largement influencé par la perception que l'élève a des buts de l'école et des cours de musique, par le sentiment qu'il a de pouvoir agir sur la situation, par la représentation qu'il se fait de la nature des compétences musicales.

En effet, l'élève a besoin de comprendre peu à peu

- où le conduisent les cours de musique (loisir, profession, jeu d'ensemble, fanfares, concerts, compétition, ...)
- quelles sont les priorités à poursuivre et surtout comment elles se définissent : parler de maîtrise technique, créativité, intelligence artistique, autonomie, ne suffit pas ;
- comment il se situe dans la hiérarchie des niveaux : des cours de base à la qualification ou à la transition ;
- sur quels critères sont évaluées ses prestations (exercices durant les cours, auditions, jurys d'examen,...).

<sup>5</sup> Guirard (1998), Rouquette in Guimelli (2001), Lartigot (1999).

Il est nécessaire également que l'élève comprenne progressivement quelle maîtrise il peut avoir sur ses apprentissages par l'adoption de méthodes de travail adéquates, bien interprétées et de plus en plus autonomes.

La manière dont il se représente la nature des compétences musicales (innées ou acquises) influence également son approche de la tâche. Un élève convaincu de ce que la musique est essentiellement une affaire de don cherchera d'abord à découvrir à quel degré il possède cette caractéristique. La difficulté de certaines tâches pourrait alors remettre en cause son image de lui et son envie de maintenir son investissement dans les cours de musique. Inversement, l'élève qui comprend que le travail est indissociable de la réussite et qu'il peut améliorer sans cesse ses prestations a plus de chances de persévérer dans ses apprentissages. Guirard (1998) note à ce sujet, qu'un changement dans les représentations s'observe chez les enfants vers 10 ou 11 ans. Avant cet âge, l'enfant fait volontiers un lien entre succès et travail (exercices). Puis, peu à peu, il établit plutôt un lien entre le succès et ses capacités personnelles. On devine aisément comment ce glissement dans les conceptions de l'élève peut influencer ses apprentissages et son investissement dans les tâches qui lui ont proposées.

Une force particulièrement active dans la motivation pour les apprentissages musicaux est le plaisir que l'élève trouve à ceux-ci et aux débouchés qu'ils offrent en matière de loisir individuel ou social. Mais la musique peut se présenter à lui comme une « ascèse » indispensable, un chemin difficile à parcourir avant de pouvoir en tirer satisfaction<sup>6</sup>. Il arrive donc que le plaisir disparaisse peu à peu des activités de l'élève pour faire place à l'obligation de travailler d'une manière donnée, au sentiment d'être submergé par des apprentissages trop difficiles, à la nécessité de devoir accorder trop de temps à des exercices techniques répétitifs dont le sens lui échappe, ... Ainsi, l'ennui peut se glisser progressivement dans les cours de musique que l'élève continue à suivre par habitude, par obéissance à ses parents, par peur du changement, ... **Maintenir et, si nécessaire, restaurer le plaisir du jeu musical** apparaît dès lors comme une nécessité pour le professeur et ce, tout au long de l'apprentissage. Dans cette perspective, la présence de plusieurs élèves au cours ouvre des pistes particulièrement riches et créatives.

Enfin, la musique est une activité **éminemment culturelle et sociale**. L'**expérience** que l'élève a pu en faire avant l'entrée à l'école de musique influence grandement son investissement dans l'apprentissage<sup>7</sup> : les conceptions musicales développées dans la famille, l'expérience indirecte d'un instrument (un membre de la famille est musicien par exemple), une activité d'initiation musicale particulièrement réussie, la présence de cassettes ou de CD nombreux et variés à la maison, les occasions d'assister à des concerts, le contact précoce avec le chant et les comptines, la participation à des fêtes dont la convivialité est accentuée par la présence de musiques diverses, le type de loisirs partagés avec les amis, etc.

Par ailleurs, 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 et les adolescents. La musique est censée représenter et véhiculer les valeurs de ces groupes, valeurs romantiques, hédonistes, mais surtout refus des valeurs transmises 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 les mêmes années consacré certaines chaînes exclusivement à la musique, par l'intermédiaire des clips.

<sup>6</sup> Guirard, 1998.

<sup>7</sup> Lartigot, 1999.

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 transportables permettant d'écouter de la musique presque partout, élargissant ainsi les lieux et les possibilités d'expérience musicale.

Green (2000) 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 de ce type n'existe. Le rapport entre origine sociale et activité 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. Récemment, les autorités de la Communauté française de Belgique se sont d'ailleurs préoccupées du rôle que les écoles d'enseignement artistique pourraient jouer auprès de populations défavorisées, en particulier celles qui fréquentent les écoles reconnues en « discrimination positive »<sup>8</sup>.

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. Il faut 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.

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, dans 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 des 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.

<sup>8</sup> Circulaire du 2 juillet 2003 émanant de la Direction générale de l'enseignement non obligatoire et de la recherche scientifique.

Les représentations des jeunes concernant les conditions d'apprentissage de la musique sont sans doute aussi 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<sup>9</sup>. Mais dans le même temps, la pratique de la musique peut être vécue comme un véritable mode de valorisation sociale.

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 la musique arrive en 4<sup>e</sup> 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 de sortir<sup>10</sup>. 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.

Tous ces éléments contribuent à forger chez les élèves une image de la musique qui sera confrontée à celle proposée par leur professeur et par leur école de musique. Pour Lartigot<sup>11</sup>, « 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).

Dès lors, entre élèves et écoles de musique, des contradictions peuvent apparaître, des incompréhensions, des déceptions. Les professeurs de musique et de chant peuvent être déconcertés par des différences entre leurs propres références musicales et celles de leurs élèves. Ou, au contraire, des convergences peuvent exister : les idées, les valeurs, les œuvres musicales elles-mêmes peuvent être reconnues par les élèves. Ceux-ci retrouvent alors une part de leur propre univers.

Permettre à l'élève de vivre **des expériences musicales positives et multiples** devrait être une des composantes essentielles des cours de musique. Ici encore, les activités collectives peuvent être une aide précieuse pour le professeur.

---

<sup>9</sup> Green (2000).

<sup>10</sup> Baye, A., Lafontaine, D., Vanhulle, S. (2003).

<sup>11</sup> Lartigot, Jean-Claude (1999).

### 2.1.3. Apports de la théorie de l'attribution causale

Cette théorie, développée dans le cadre de l'étude de l'échec scolaire<sup>12</sup>, offre des perspectives intéressantes pour notre propos dans la mesure où elle permet d'aborder sous un angle particulier la motivation de l'élève à progresser, à corriger ses erreurs, à persévérer dans l'effort.

De manière générale, l'être humain éprouve le besoin de donner un sens aux événements qu'il vit, en recherchant des explications causales. Le pouvoir qu'il pense avoir sur sa destinée est largement tributaire des causes auxquelles il attribue les réussites ou les échecs de ses entreprises. Les causes ainsi définies peuvent être analysées selon trois axes :

1. Le *lieu de la cause* : sentiment qu'a l'individu d'une cause interne (soi-même) ou externe (les autres, un événement, une institution,...).
2. La *stabilité de la cause* : caractère stable ou variable de la cause, tel qu'il peut le percevoir.
3. La *contrôlabilité de la cause* : possibilité de pouvoir agir sur elle.

Plus les causes paraissent internes et contrôlables, plus des possibilités d'agir sur elles risquent de se concrétiser. Inversement, plus elles paraissent externes et incontrôlables, plus il est difficile d'imaginer des façons d'intervenir.

Par ailleurs, les différentes manières d'envisager les causes des événements vécus varient fortement d'un individu à l'autre, induisant des sentiments positifs ou négatifs (enthousiasme ou inversement, sentiments dépressifs). Une même cause peut être perçue de manière différente selon la personne concernée. De même, les « solutions » qui se dégagent éventuellement de ces analyses varient de personne à personne.

Ces données ont été mises en relation avec la manière dont sont perçus les buts poursuivis (plus ou moins lointains et inaccessibles) et l'évaluation qui est faite de ceux-ci (plus ou moins explicitée et comprise). L'individu qui se sent évalué en permanence a tendance à rechercher des causes en dehors de son champ d'action (malchance, difficulté de la tâche, manque de capacités personnelles). Ainsi, plus l'élève comprend ce qu'on attend de lui (par opposition à des décisions imposées) et plus il participe au processus d'évaluation (par opposition à des jugements externes, fréquents et non explicites), plus il risque d'attribuer aux causes de ses difficultés un caractère contrôlable débouchant sur une recherche active de solutions.

Une application de cette théorie aux activités musicales permet de proposer quelques exemples.

---

<sup>12</sup> Crahay, 2000.

a) Du point de vue de l'élève qui apprend :

	Causes internes		Causes externes	
	Stables -----	Variables	Stables -----	Variables
Contrôlables	Exemples : - « Je n'ai pas bien joué car je n'ai pas assez travaillé à la maison. » - « Mon son est mauvais car je ne respire pas bien. Je ne prends pas assez d'air. » - « Je fais beaucoup de fautes dans les graves. Je devrais travailler plus la main gauche. » - J'ai mieux joué mon morceau parce que cette fois j'ai étudié avec le métronome. » - « Les premières mesures du duo étaient ratées. On devrait mieux se coordonner pour commencer. »		Exemples : - « J'ai des difficultés pour jouer ce morceau. Le professeur ne comprend pas mon problème. » - « C'était faux. Mon instrument était mal accordé. » - « Je suis en retard parce que mon bus arrive trop tard. Il y en a peut-être un avant. »	
Non contrôlables	Exemples : - « J'ai raté ce morceau. Je me demande si je suis doué pour la musique. » - « Je ne joue pas bien ces jours-ci. Je suis malade. J'ai mal à la tête. » - « Je n'arrive pas à jouer ce passage. Mes doigts sont trop courts. » - « Mon audition a été appréciée. Mais pour moi tout est facile en musique (= j'ai un don). »		Exemples : - « Je suis déçu de mes résultats. Mais à la maison, il n'y a pas un endroit où je peux m'isoler pour m'exercer. » - « Je n'avance pas assez vite car dans cette école, les cours sont mal organisés. On perd trop de temps à chercher un local. » - « Le trio n'était pas très bien réussi. C'est la faute de x qui n'a pas assez travaillé. »	

b) Du point de vue du professeur :

	Causes internes		Causes externes	
	Stables -----	Variables	Stables -----	Variables
Contrôlables	Exemples : - « Cet élève ne joue pas bien et se replie de plus en plus sur lui-même. Je crois que je manque de patience et que je lui fais peur. » - « Cet élève a tendance à chahuter quand ce n'est pas son tour de jouer. Je pense que les consignes d'écoute que je lui donne sont insuffisantes et manquent de clarté. »		Exemples : - « Cet enfant éprouve beaucoup de difficultés. Le temps qui lui est imparti actuellement est insuffisant pour pouvoir l'aider davantage. » - « Ces élèves ont mal joué le trio, mais il n'y avait qu'une partition pour trois. » - « Le son obtenu par cet élève est souvent mauvais. Il faudrait vérifier l'état de son instrument. » - « Ces élèves ne fonctionnent pas bien ensemble. Les différences de caractères sont trop grandes. Il vaudrait mieux changer le groupe. »	
Non contrôlables	Exemples : - « Ces élèves sont en retard dans leurs apprentissages. Mais j'ai été longtemps absent pour maladie. » - « Cet élève ne progresse pas assez mais je ne supporte plus sa passivité et son laisser-aller. Un collègue lui conviendrait peut-être mieux. »		Exemples : - « Cet élève fait beaucoup de progrès. Ses parents le suivent bien. » - « Ces élèves sont souvent distraits et préparent insuffisamment leur morceaux. Il y a trop d'activités de loisirs qui entrent en concurrence avec la musique et ils regardent trop la télévision. » - « Cet élève progresse vite. Il est très doué. »	

On imagine aisément que les conceptions et les comportements du professeur de musique interagissent avec ceux des élèves.

- Il peut renforcer certaines explications causales externes. Exemple : « *On ne peut rien faire si on n'est pas doué.* ».
- Il peut, au contraire, déstabiliser certaines idées et, en particulier, ouvrir des pistes d'action, c'est-à-dire donner la possibilité de contrôler la situation. Exemples : « *On pourrait accorder correctement ton instrument.* », « *On pourrait envisager avec tes parents une possibilité de ménager un temps pendant lequel tu disposerais d'un endroit suffisamment calme pour t'exercer.* »
- Il peut chercher avec ses élèves les causes de certains problèmes, reformuler les questions avec eux afin de porter un nouveau regard sur la situation, préciser des méthodes de travail, aménager le programme avec eux, ...

Qu'il s'agisse de cours individuels ou de cours semi-collectifs, le type de causes mis en évidence peut varier considérablement d'un individu à l'autre, d'une situation à l'autre. Le travail sur les causes peut être mis en relation avec le fonctionnement du groupe et la responsabilité que chacun prend au résultat final. Ainsi, lors des jeux d'ensemble, un élève peut avoir tendance à accuser systématiquement ses condisciples des erreurs commises ou à nier ses propres maladresses. La mise en évidence de la coresponsabilité de tous les partenaires et la centration sur l'objectif collectif final peut l'aider à dépasser cette attitude.

## 2.2. Apports et limites des activités de groupe

### **2.2.1. Activités de groupe et compétences artistiques**

Dans l'introduction, nous avons rappelé combien l'acceptation d'un ou plusieurs élèves complémentaires dans les cours de musique pouvait entraîner la reformulation des objectifs poursuivis. En particulier, on peut voir apparaître et se concrétiser des objectifs de développement social et d'apprentissage coopératif. Parmi les effets de la présence de deux ou trois élèves aux cours, les professeurs signalent en premier lieu ceux qui se situent sur les plans affectifs et sociaux : détente, dédramatisation des erreurs et difficultés, émulation, aspects ludiques, partage, plaisir, dynamique du groupe, intersubjectivité, ... Les risques de la situation sont également évoqués : comparaisons malencontreuses, découragement des élèves en difficulté, ennui des élèves plus rapides, tensions relationnelles, etc.

Sur le plan musical, la présence du petit groupe peut-elle encourager les apprentissages ou au contraire est-elle source de difficultés supplémentaires ? Ainsi l'écoute et l'observation actives, privilégiées dans les cours semi-collectifs peuvent encourager l'exercice de **l'intelligence artistique** (être attentif au jeu d'autrui, à l'interprétation qu'il donne d'une oeuvre), une meilleure compréhension de certains paramètres en jeu (critères d'évaluation mieux définis ou attention ciblée sur certains éléments du jeu musical), le développement du sens de la polyphonie (duos, trios et autres jeux d'ensemble). Professeur et élèves découvrent ensemble l'enchaînement des phrases musicales, la meilleure manière de placer les ornements, le choix des nuances les plus adéquates, la recherche d'une « couleur » sonore à l'instrument,... Ces activités étaient évidemment présentes durant les cours individuels et

d'aucuns regrettent la qualité et la sensibilité des échanges qui s'établissaient à ce moment entre le professeur et son élève. Néanmoins, les cours semi-collectifs offrent la possibilité de confronter davantage de points de vue différents et de comparer ou d'enrichir les différentes interprétations.

En ce qui concerne la **maîtrise technique**, la question semble un peu plus délicate car les professeurs doivent souvent résoudre des difficultés spécifiquement rencontrées par chacun des élèves, et éprouvent le besoin de moments individualisés. Cependant, il est possible dans certains cas et notamment lorsque la difficulté est ponctuelle, de tabler sur des activités de groupe pour rechercher ensemble et expérimenter les solutions les meilleures. Les exercices menés collectivement peuvent également être une source de stimulation.

La **créativité** est sans doute une des compétences pour laquelle le travail de groupe s'avère, aux yeux de nombreux professeurs, le plus efficace, surtout lorsque ce groupe fonctionne sur une base coopérative. Dans ce cas, il est source de stimulation ; il encourage la contribution de chacun dans le respect des individualités ; élèves et professeur peuvent devenir co-responsables de la production commune. Cependant, on peut parfois appréhender la prise de *leadership* par certains élèves qui auraient tendance à imposer leur point de vue au détriment des idées des autres, ou encore les tensions et les désaccords répétitifs au sein du groupe. La bonne gestion de ce dernier est donc une condition essentielle à un travail efficace.

Enfin, l'**autonomie** est encouragée par la responsabilisation de chacun dans la production de groupe. Des occasions de travailler seul ou à deux sur une tâche particulière peuvent être également aménagées. La programmation du travail à faire à la maison entre les cours peut être aussi une occasion de développer ensemble des qualités d'autonomie. Cependant, certains professeurs peuvent avoir le sentiment que l'autonomie est le fait de l'individu et non du groupe et que les activités collectives ne sont pas les plus appropriées pour développer cette compétence. En fait, il n'existe pas de contradiction à travailler en petit groupe une compétence hautement individuelle. Au contraire, c'est en se positionnant au sein du groupe que l'élève peut affirmer sa propre personnalité et découvrir des modes de travail plus personnels et plus autonomes. Dans cette évolution, il peut s'inspirer des suggestions faites par les autres et des essais menés en commun.

### 2.2.3. Rôle du professeur dans les activités de groupe

Dans les cours semi-collectifs, le rôle du professeur peut se modifier peu à peu pour laisser une place plus grande aux initiatives des élèves, à l'expression individuelle et aux échanges interpersonnels. Le temps de parole est davantage partagé. Les moments de jeu instrumental se structurent autrement. Des activités nouvelles apparaissent et se développent. Les élèves en partagent, avec le professeur, la gestion et la responsabilité. Des suggestions d'élèves peuvent être le point de départ de certains cours. Cette transformation progressive est particulièrement délicate dans une tradition où, durant les cours, le professeur a toujours occupé (avec la partition) la place centrale<sup>13</sup>.

En outre, le professeur doit faire face à l'animation d'un petit groupe dans toutes ses composantes affectives et sociales : la constitution du groupe et les changements éventuels, la

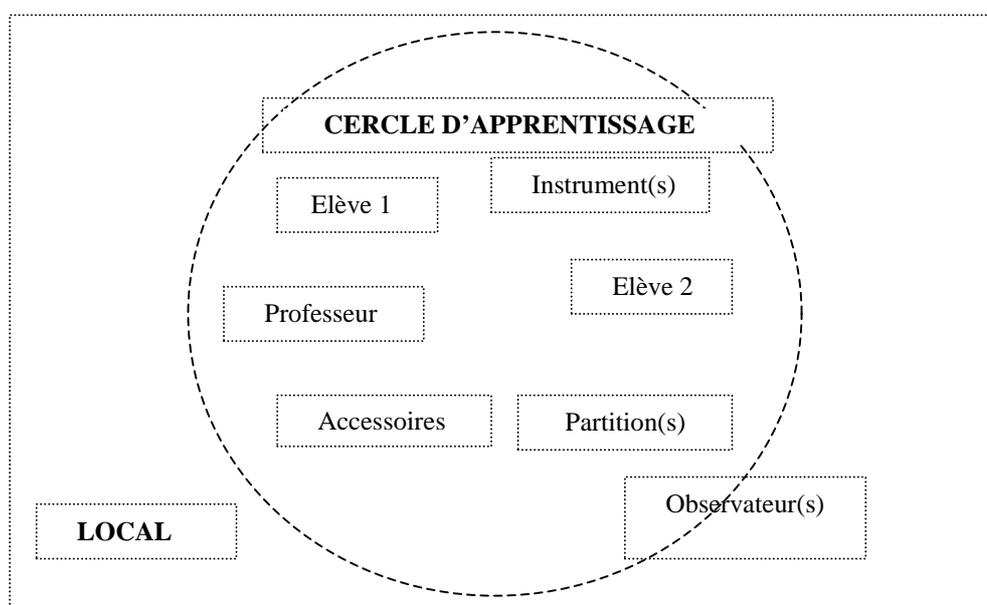
<sup>13</sup> Lartigot, 1999.

gestion des petits conflits, des jalousies, des interventions parfois intempestives, de l'indiscipline, etc.

Dans les cours semi-collectifs, le rôle du professeur se complexifie donc considérablement, alors qu'il n'a guère été préparé à ce changement.

Afin d'approfondir ce rôle, il nous a paru intéressant d'introduire la notion de « cercle d'apprentissage », reprise en partie de Lartigot (1999). Il s'agit de l'espace pédagogique dans lequel ont lieu les apprentissages musicaux. C'est là que s'établissent des relations entre des personnes (professeur, élèves), et des 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 éléments impliqués, dans le sens où chacun peut être plus important à certains moments du cours, et moins à d'autres.

Représentation schématique du cercle d'apprentissage et de ses éléments :



Dans certaines situations, le cercle d'apprentissage inclut tous les éléments de la classe ou du local de cours (dans la figure ci-dessus, 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 en aucune manière dans le cours ; un piano installé dans la classe mais que le professeur n'utilise pas lors du cours ; 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, puisqu'on passe d'un élève à plusieurs, mais il y a aussi plus d'objets (multiplication du nombre d'instruments lorsque chaque élève emmène son instrument au cours, du nombre de partitions, de pupitres, etc.). La gestion de l'espace dans le cercle d'apprentissage devient dès lors un élément important du cours. Le professeur doit être attentif à ce que tous les

éléments du cercle d'apprentissage aient un espace propre : tous les élèves doivent pouvoir prendre part au cercle d'apprentissage et interagir les uns avec les autres. Il arrive parfois que certains élèves du groupe 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.

La partition peut être un élément important du cercle d'apprentissage. Lorsqu'on décide de l'y intégrer, il est important qu'elle soit accessible à tous les acteurs présents. 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 ? On peut aussi la « retirer » du cercle d'apprentissage, par exemple pour faciliter la créativité, la musicalité ou certains apprentissages techniques.

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.

Selon les circonstances et les objectifs du professeur, l'accent peut être mis sur certains éléments du cercle d'apprentissage, alors que d'autres seront laissés en retrait ou placés à l'extérieur du cercle. Inversement, des éléments inhabituels peuvent parfois 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.

#### **2.2.4. La coopération au sein des petits groupes**

Nous avons précédemment mis en évidence l'importance de la coopération dans le fonctionnement des petits groupes d'élèves, notamment dans une perspective de développement et d'apprentissage plutôt que de performance et de réussite sociale.

Différents auteurs ont tenté de définir les caractéristiques des activités en groupes coopératifs. Ainsi, Johnson et Johnson<sup>14</sup> précisent cinq éléments fondamentaux que nous pouvons illustrer par des exemples tirés des cours d'instruments :

##### 1. Interdépendance positive entre les membres du petit groupe

Les élèves travaillent ensemble pour maximiser les apprentissages. Chacun est indispensable au fonctionnement du groupe.

*Exemple* : lors d'une activité de créativité en groupe, chacun propose ses idées, suggère des aménagements, contribue à enrichir la production collective tant dans son contenu que dans son interprétation.

##### 2. Responsabilisation individuelle et collective

L'évaluation, les commentaires portent sur les interventions individuelles et sur les prestations du groupe.

<sup>14</sup> Cités par Veenman *et al* (2002) et par Baeriswyl (2002).

*Exemple* : dans un duo, un trio, le résultat d'ensemble est évalué autant que la prestation propre à chaque élève.

### 3. Développement d'habiletés sociales

Ainsi, le groupe peut encourager l'entraide, la communication, l'intersubjectivité, l'organisation d'une tâche commune,...

*Exemples* : soutenir le jeu du condisciple en marquant la pulsation, réfléchir avec lui à un plan de travail pour la semaine, communiquer son point de vue en tenant compte de la sensibilité de l'autre, ...

### 4. Interactions dans des petits groupes hétérogènes

Les élèves ont chacun leur caractère, leurs capacités, leur vision de la musique, ... et s'enrichissent mutuellement de leurs différences. Cependant, d'importantes différences de niveaux à l'instrument peuvent conduire à une impasse dans certains cas.

*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 des petites percussions. Des débats s'engageront sur la manière d'interpréter tel mouvement ou sur le choix de telles nuances.

### 5. 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.

*Exemple* : l'analyse d'une production collective.

Ces cinq éléments constituent le fondement des groupes coopératifs. Il est évident qu'ils interfèrent plus ou moins avec les conceptions que professeurs et élèves ont des apprentissages musicaux. Dans une perspective élitiste, soumise à une valorisation sociale importante, ces modes d'approche n'ont guère de signification. Par contre, là où existe une volonté de produire des œuvres communes, de s'associer pour mettre en place un concert présentant des qualités esthétiques et techniques coordonnées et d'un bon niveau, le fonctionnement en groupes coopératifs prend tout son sens et peut constituer une approche méthodologique particulièrement efficace.

### 3. Analyse des projets d'établissement des Académies de la Province de Liège

A plusieurs reprises dans notre étude, nous avons abordé la question des orientations prioritaires définies par les écoles de musique et en particulier celles que reflètent les projets d'établissement. Afin d'éclairer quelque peu cette problématique en regard des questions soulevées, nous avons analysé les 14 projets des Académies de la Province de Liège ainsi que leurs règlements d'ordre intérieur.

Dans cette étude, nous souhaitons accorder une attention toute particulière aux cours semi-collectifs et à leur place dans l'Académie et dans les différentes filières, Mais nous avons trouvé peu de mentions de cette approche pédagogique : seules trois Académies y font allusion.

De manière générale, il existe une confusion fréquente entre projet éducatif et projet pédagogique d'une part, entre projet pédagogique et règlement d'ordre intérieur d'autre part. La conséquence est que certaines rubriques sont abordées dans l'un ou l'autre des documents selon les Académies. De plus, il arrive que les différents thèmes soient groupés en un seul « projet d'école ». Enfin, certains établissements adoptent le projet éducatif de leur réseau d'appartenance. Pour l'analyse, nous avons donc opté pour un groupement de tous les textes et une analyse par contenus.

#### 1. Objectifs généraux présents dans les projets éducatifs et/ou pédagogiques

Thèmes principaux.	N d'Académies qui le mentionnent
1. Promouvoir une société démocratique et/ ou humaniste, respecter les droits de chacun, encourager les rencontres plurisociales, pluriculturelles	10
2. Donner des chances égales à tous, s'adapter à son public, situer l'école dans son histoire à ce point de vue	9
3. S'intégrer à la vie sociale, participer à la vie culturelle locale, encourager une citoyenneté active et responsable Cas part. : intégration des musiques européennes (dans une Académie)	10
4. Développer la tolérance, l'ouverture, promouvoir l'initiation à divers langages artistique et musicaux.	8
5. Encourager les contacts avec différents partenaires : parents, autres écoles, communautés locales, lieux de concerts,...	4
6. Développer les potentialités générales ou artistiques des élèves, rencontrer les besoins, permettre de s'épanouir. Motiver	12
7. Encourager l'initiative, l'autonomie, l'indépendance	12
8. Favoriser la créativité sous toutes ses formes. Développer le potentiel créatif	9
9. Développer les compétences de base, les savoirs	12
10. Développer la socialisation, la communication, l'expression, les pratiques de groupe	12
11. Développer l'esprit critique, le goût, l'analyse, l'autoévaluation	6
12. Développer l'esprit de recherche, le désir de s'informer, la curiosité	8
13. Aller vers un enseignement de haut niveau, préparer à l'enseignement supérieur, proposer des références de qualité (filrière de transition explicitée)	6

14. Promouvoir différentes pédagogies :	
- a) différenciée -----	4
- b) de la réussite -----	4
- c) du projet, du contrat -----	1
- d) actives -----	8
- e) participatives, basées sur le dialogue, les échanges -----	10
- f) pluridisciplinaires, interdisciplinaires, interactions entre professeurs -----	5
- g) intégrant les technologies nouvelles -----	1
- h) autres -----	2
15. Promouvoir la formation continuée des enseignants et la diffusion des informations	2
16. Autres (divers)	1

## 2. Organisation des cours, évaluation et fonctionnement interne

Thèmes	N d'Académies qui le mentionnent
<b>1. Organisation des cours</b>	
1.1. Organisation générale, filières, nombre d'heures/semaine	6
1.2. Cours et instruments concernés	4
1.3. Description de chaque cours (objectifs, structure,...)	2
1.4. Description distincte d'une filière « adultes »	5
1.5. Présence d'une section de transition	8
1.6. Mention explicite du semi-collectif (même sans commentaire)	3
<b>2. Evaluation</b>	
2.1. Cadre et consignes générales	10
2.2. Description des critères et modalités d'évaluation	10
2.3. Evaluation continue, bulletin régulier, évolution, progrès	9
2.4. Examen de passage à la classe supérieure, passage dans l'une ou l'autre filière, entrée	8
2.5. Critères et modalités spécifiques à la filière adultes	3
2.6. Modalités d'admission à l'Académie	9
<b>3. Discipline</b>	
3.1. Procédures disciplinaires	9
<b>4. Assemblées et Conseils</b>	
4.1. Règles de fonctionnement des assemblées et conseils. Attributions.	10
<b>5. Autres aspects</b>	
5.1. Procédures de nomination des directeurs et professeurs. Rôles.	1
5.2. Relations avec les parents, leur rôle dans l'Académie	1
5.2. Liste des implantations	4

La plupart des Académies de la Province de Liège s'accordent à promouvoir une société démocratique et plurielle, et une intégration des élèves à la vie culturelle locale ou plus généralement à la vie sociale, dans la perspective d'une citoyenneté active.

Pour ce faire, l'accent est mis sur le développement des potentialités de tous, sur l'encouragement de l'initiative et de l'autonomie, sur le développement des compétences et

des savoirs, sur la communication et l'expression. Des démarches participatives sont souhaitées ainsi que le dialogue et les échanges entre professeurs et élèves.

Ces objectifs généraux contrastent avec l'organisation pratique et le fonctionnement des écoles. A ce niveau, l'accent est mis sur l'évaluation ainsi que sur les règles de fonctionnement et les attributions des assemblées et conseils. A ces thèmes s'ajoutent les procédures disciplinaires.

L'évaluation est souvent décrite en détails. Dans certains cas, critères et modalités d'évaluation sont précisés par filière et par instrument. L'évaluation continue est encouragée via un bulletin régulier, mais parfois aussi elle est présentée comme un processus encourageant l'apprentissage.

Il est intéressant de noter sur quels éléments de leur projet les Académies mettent l'accent. Par exemple, six académies au moins mentionnent de manière explicite leur souhait de promouvoir un enseignement de haut niveau conduisant certains élèves aux écoles supérieures. D'autres Académies valorisent plutôt la contribution à la vie culturelle locale (spectacles et concerts, participation aux orchestres et harmonies de la région,...). D'autres encore envisagent les collaborations avec tous les partenaires de l'école y compris les parents. L'esprit et le travail de recherche font partie intégrante des projets de quelques Académies. La filière « adultes » fait l'objet d'une attention particulière dans d'autres.

Chaque école de musique, si elle s'inscrit dans une volonté générale d'ouverture sociale et culturelle a donc sa spécificité et ses orientations propres, qu'il faut lire parfois entre les lignes dans les différents textes.

## 4. Activités menées avec les étudiants de deuxième année de psychopédagogie : objectifs et méthodologie

### 4.1. Objectifs poursuivis

Les objectifs poursuivis par l'ensemble des démarches présentées ici sont de trois ordres :

1. analyser de manière ciblée certaines expériences menées par les étudiants au cours de leurs stages, approfondir ainsi les données relevées en 2001-2002, et tracer de nouvelles perspectives de réflexion et d'action ;
2. explorer des pistes méthodologiques pour la formation des professeurs de musique ;
3. réunir des données chiffrées et un corpus d'exemples susceptibles d'enrichir les fiches méthodologiques à destination des professeurs.

### 4.2. Méthodologie adoptée

#### 4.2.1. Travail préparatoire avec les étudiants : information théorique, débats et exercices en groupes

Trois séances de trois heures ont été organisées.

##### *Première séance :*

- Préciser certaines représentations des élèves concernant les cours semi-collectifs.
- Présentation de l'état de la recherche.
- Travail de réflexion (*Brainstorming*) sur les séquences de leçon durant lesquelles un élève joue de l'instrument tandis que l'autre (les autres) écoute(nt) ou observe(nt):
  - Quels pourraient être les objectifs de telles séquences ?
  - Quelles pourraient être les consignes données ?
  - Quel pourrait être le suivi de l'activité ?
- Description de ce qu'est une consigne et de ses caractéristiques potentielles. Recherche d'exemples adaptés au cours de musique
- Elaboration de séquences courtes par les étudiants réunis en petits groupes de 3 ou 4 participants.

##### *Deuxième séance :*

- Fin du travail prévu lors de la séance précédente. Sept séquences courtes ont été préparées au total, dont 6 relatives à un cours d'instrument<sup>15</sup>.
- Travail de réflexion (*Brainstorming*) sur les séquences durant lesquelles les élèves jouent à plusieurs :
  - Quels types d'activité pourrait-on proposer ?

<sup>15</sup> Les élèves se préparant aux cours de français parlé ou de formation musicale ont bien entendu participé aux cours de psychopédagogie et ont rendu eux aussi un travail individuel. Ces travaux, malgré leur qualité, ne peuvent cependant être retenus pour la présente recherche étant donné les limites imparties au projet.

- Quels en seraient les objectifs ?
- Quelles pourraient être les différentes modalités de fonctionnement ?
- Elaboration de séquences courtes par les étudiants réunis en petits groupes de 3 ou 4 participants (au total, 7 séquences ont été rentrées dont 6 relatives à un cours d'instrument).

#### *Troisième séance :*

- Micro-enseignement : mise en scène d'une partie des séquences créées. Quatre paramètres ont été spécialement approchés : les objectifs visés par le professeur, les types d'interventions des élèves, les types d'interventions du professeur et enfin les modes d'évaluation et de suivi des activités.
- Présentation de situations observées dans les Académies et mise en évidence des différentes modalités de structuration des cours.
- Travail individuel : préparation d'un cours de 50 minutes que les étudiants pourront expérimenter en stage ou dans le cadre de leurs mémoires (18 préparations sont rentrées au total, dont 11 concernent un cours d'instrument ou de chant : flûte (2), violon (2), trompette (1), hautbois (1), piano (2), euphonium (1), violoncelle (1), chant (1).

Au terme de ces différentes activités, les chercheurs disposaient donc :

- des représentations de 18 étudiants à propos de l'organisation des cours semi-collectifs ;
- de 6 préparations de séquences courtes en relation avec la situation « jouer/écouter/observer » ;
- de 6 préparations de séquences courtes en relation avec la situation « jeu collectif » ;
- de 11 préparations de leçons complètes accompagnées de commentaires personnels .

## **4.2.2. Observations de cours sur le terrain des stages**

### Etudiants concernés:

Les étudiants de deuxième année de psychopédagogie qui passeront en fin d'année l'examen de méthodologie (cours d'instruments uniquement), soit 5 élèves : piano, hautbois, violon, violoncelle, chant<sup>16</sup>.

### Méthodologie d'observation :

Enregistrement filmé des cours in extenso et notes sur la structuration du cours.

### Données analysées :

Les données recueillies n'ont pu toutes être exploitées tant les observations étaient riches et variées. De plus, nous sommes conscientes de ce que la diversité des situations dans les cours d'instrument ou de chant rend difficile toute tentative de généralisation.

Nous avons donc opté pour des approches plus qualitatives de nos données. Ces analyses nous permettent de tracer des pistes pour des recherches ultérieures mais surtout pour la rédaction d'un document pratique destiné aux professeurs de musique (fiches méthodologiques)<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> L'élève qui devait passer l'examen de méthodologie de la trompette y a renoncé. En chant, l'élève concerné ayant refusé d'être filmé, un autre a pris sa place bien que n'ayant pas participé aux travaux préparatoires menés dans le cadre de la présente étude.

<sup>17</sup> Voir la présentation de ces fiches dans la conclusion.

Deux types de données sont présentées dans les pages suivantes :

1. Des données globales issues des observations de cinq cours relatifs à des instruments et des contextes différents et comparaison de quelques données spécifiques. Les instruments concernés sont les suivants : violoncelle, violon, hautbois, piano, chant. L'âge et le niveau des élèves sont présentés ci-dessous :

Age des élèves	Niveau des élèves <sup>18</sup>
2 élèves de 10 ans	F2
1 élève de 10 ans et 1 adulte	F1
2 élèves de 15 ans	F1
2 élèves de 8 ans	F1
2 adultes	F1

2. Des données d'observation d'un même stagiaire face à deux groupes différents<sup>19</sup> :

	Age des élèves	Niveau
Groupe 1 (2 élèves)	11 et 13 ans	F1
Groupe 2 (2 élèves)	10 ans et adulte	F1

Les deux groupes étant très contrastés par l'âge des élèves, les observations montrent clairement comment la situation influence les démarches du professeur.

#### Précautions déontologiques :

Afin de préserver l'anonymat des personnes concernées, les professeurs-stagiaires sont désignés dans ce rapport par les symboles P1 à P5, sans autre mention relative au contexte<sup>20</sup>. C'est pourquoi, nous proposons dans le texte qui accompagne les tableaux de chiffres, quelques indications complémentaires indispensables à la compréhension des données rassemblées. Par ailleurs, tous les cours analysés comptaient deux élèves. Cela n'était pas voulu du point de vue de l'observation, mais correspond à la plus grande fréquence de cette situation, en particulier dans le cadre des stages des étudiants du Conservatoire. Enfin, tous les cours concernent des élèves de niveau « Formation 1 ou 2 » et sont chacun relatif à un instrument différent (sauf dans le cas où deux cours du même professeur-stagiaire sont comparés). Les durées des enregistrements varient entre 39 et 48 minutes, ce qui correspond à peu de chose près à la durée réelle des cours enregistrés.

<sup>18</sup> Pour rappel, les filières prévues pour l'apprentissage de la musique en Académie sont les suivantes : filière préparatoire (1 à 3 ans), filière de formation (4 à 5 ans), filière de qualification (4 à 5 ans), filière de transition (5 ans).

<sup>19</sup> Un ensemble d'enregistrements de 3 groupes d'élèves à 3 moments différents de l'année a été également réalisé. Différents problèmes techniques ne nous permettent pas d'en tenir compte ici. De même, d'autres séquences portant sur des activités originales ne pourront être utilisées dans le cadre du présent travail pour des raisons méthodologiques (nature et traitement des observations), des raisons liées aux contenus abordés (cohérence avec nos objectifs) et des raisons en relation avec le temps disponible.

<sup>20</sup> La seule mention de l'instrument permettrait l'identification du stagiaire.

Paramètres retenus pour les analyses des données filmées :

*a) La répartition des temps consacrés aux différentes activités du cours et particulièrement aux interventions des personnes en présence :*

Les séquences temporelles ont été comptabilisées au moyen d'un logiciel informatique mis au point par André Ferrara, chercheur au Service de Psychologie expérimentale de l'Université de Liège.

*b) Les interventions du professeur :*

Ces interventions sont caractérisées par leur objet d'une part, par les personnes à qui le professeur s'adresse d'autre part. Ainsi le professeur peut se centrer sur la tâche, sur les savoirs, sur les aspects affectifs, sur l'organisation du travail en dehors du cours. Il peut s'adresser à l'élève qui joue, à celui qui écoute et observe, ou encore à l'ensemble du petit groupe.

*c) Les interventions des élèves et leurs interrelations :*

Les interventions des élèves sont caractérisées d'une part, par leur caractère spontané ou sollicité ; d'autre part, par les personnes à qui ils s'adressent (professeurs, un ou plusieurs élèves du groupe).

*d) Quelques situations significatives :*

En plus des analyses chiffrées mentionnées ci-dessus, différentes séquences jugées particulièrement utiles pour l'étude de certains paramètres du cours de musique ont été répertoriées en vue d'illustrer les fiches méthodologiques et de susciter certains débats au sein du groupe de travail. A titre d'exemple, nous avons retenu une séquence durant laquelle une jeune élève marque spontanément la pulsation pour soutenir sa condisciple en difficulté. Ou encore, une séquence durant laquelle le professeur explique à l'élève sur le point d'écouter la prestation de son condisciple où se situer dans l'espace et quelle attitude adopter pour ne pas envahir l'espace de celui qui joue, tout en gardant une distance critique lui permettant d'être actif.

## 5. Présentation et commentaire des données issues des différentes analyses

### 5.1. Quelques représentations des futurs professeurs de musique à propos des apports des cours semi-collectifs

Nous avons interrogé les 18 élèves du cours de psychopédagogie du Conservatoire de Liège sur la manière dont ils présenteraient les cours semi-collectifs aux parents, en début d'année par exemple. L'analyse des réponses montre que les futurs professeurs mettraient d'abord l'accent sur le côté ludique des cours semi-collectifs, sur l'occasion qu'ils donnent de développer l'écoute et sur les aspects relationnels. Ensuite viendrait le gain de temps, le jeu d'ensemble et le développement de la motivation. Les aspects techniques sont totalement absents.

Situation de départ : « *Je suis professeur d'instrument en Académie. Au début de l'année, j'organise une réunion pour les parents de mes élèves lors de laquelle je leur explique que désormais, les cours se donneront à 2 ou 3 élèves en même temps.* »

Question : « *Que vais-je dire aux parents ?* » (idées que je veux absolument faire passer).

**Commentaires positifs : (Total = 63, soit en moyenne 3 ou 4 réponses par élève)**

Arguments	Nombre de réponses
Amusement :	11
- <i>S'amuser</i>	7
- <i>Jouer (aspect ludique)</i>	4
Ecoute :	11
- <i>Développer la critique</i>	9
- <i>Développer l'écoute active</i>	2
Aspects relationnels :	9
- <i>S'entraider</i>	6
- <i>Se comparer, prendre exemple</i>	3
Arguments liés au temps :	8
- <i>Temps de cours plus long</i>	6
- <i>Gain de temps</i>	2
Jeu d'ensemble	7
Augmentation de la motivation	6
Développement de la créativité	4
Divers :	7
- <i>Développer d'autres stratégies d'étude</i>	2
- <i>Jouer devant un public</i>	1
- <i>Être actif</i>	1
- <i>Se situer dans l'espace</i>	1
- <i>Autres</i>	2

### Commentaires négatifs : (Total = 8)

Arguments	N réponses
Plus difficile de différencier l'apprentissage	3
Problèmes de discipline	2
Diminution du travail individuel	1
Manque de travail de base (technique)	1
Moins approfondi	1

Ces quelques données confirment que les bénéfices escomptés par les futurs professeurs lors de la mise en place de cours semi-collectifs sont surtout d'ordre relationnel et affectif. Comme nous l'avons déjà signalé, les cours d'instrument semi-collectifs amènent les professeurs à poursuivre des objectifs complémentaires à ceux des cours individuels. Il faut cependant noter que pour certains enseignants, les objectifs liés aux apprentissages proprement musicaux sont également favorisés par la présence du petit groupe d'élèves.

### 5.2. Types d'activités qui caractérisent les cours semi-collectifs

Différentes activités sont développées dans les cours et apparaissent tant dans les observations filmées que dans les préparations de stages. Certaines sont particulièrement présentes et se trouvaient déjà mentionnées dans le rapport de l'an dernier :

- Un élève joue tandis que l'autre (les autres) écoute(nt) ou observe(nt) : il s'agit de valoriser aussi bien les activités de jeu instrumental que les activités d'écoute ou d'observation actives, par les consignes données aux élèves ainsi que par les commentaires et l'évaluation de leurs actions respectives.
- 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.

A ces deux types d'activités particulièrement fréquentes s'en ajoutent d'autres, notamment :

- des séquences d'activités intégrées l'une à l'autre et constituant un ensemble organisé visant un objectif spécifique. Par exemple, une succession de moments très courts de jeu ou d'écoute alternés entre les élèves, et conduisant peu à peu à la réalisation d'un duo. Ou encore, au départ d'une production collective, un travail pointu sur certaines parties de la prestation, travail partagé entre les élèves à l'occasion de courts moments de jeu et d'écoute. Malgré quelques nuances, on peut considérer qu'il s'agit d'activités collectives dans lesquelles des moments d'individualisation, d'exercice et de remédiation sont intégrés, moments rendus plus riches par l'appel à l'écoute et à l'observation actives de tous les élèves.
- 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 encore lors d'activités visant à un meilleur positionnement de l'instrument. Pour le professeur, réaliser de telles activités en petit groupe constitue un gain de temps et chaque élève peut profiter des remarques faites à

son condisciple. Cette activité est fortement individualisée, même si on note quelques interactions spontanées.

Si les types d'activités mentionnées ci-dessus constituent les cas les plus fréquemment observés, la liste doit rester ouverte à d'autres possibilités. En la matière, en effet, certains professeurs font preuve d'une grande créativité pédagogique.

### 5.3. Structuration des cours semi-collectifs

Comme nous l'avons rappelé dans l'introduction, la présence de plusieurs élèves encourage peu à peu les professeurs à aménager leur cours : objectifs, activités, interactions. Lartigot (1999) a analysé les discours de cinq professeurs de musique et note deux tendances dans l'organisation des cours : soit ils gèrent tous les cours de manière semblable, des moments identiques se reproduisant de semaine en semaine, soit ils optent pour une conception fluctuante, les types d'activités s'équilibrant au fil du temps.

Lors de nos observations en Académie, nous avons pu noter également ces modes de fonctionnement. Nous avons également constaté que les modalités d'organisation étaient très variées et que de nombreuses expériences étaient menées par les enseignants. Un des objectifs poursuivis par ceux-ci est très certainement de rentabiliser au maximum le temps imparti aux élèves afin de maintenir la qualité de l'enseignement. Pour ce faire, les professeurs doivent aussi tenir compte d'une série de contraintes liées à l'instrument enseigné, à l'âge des élèves, à leurs niveaux, aux conditions de travail dans l'école, aux collaborations qui peuvent s'établir entre enseignants, etc.

Une constante doit être soulignée : le souhait et la nécessité de ménager les moments durant lesquels chaque élève a la possibilité de jouer seul de son instrument (moments où il peut montrer le travail accompli durant la semaine, où le professeur peut mieux percevoir et corriger les difficultés éventuellement rencontrées, apprécier l'évolution de l'élève). La durée et la fréquence de tels moments varient en fonction du niveau et de l'âge des élèves, mais également en fonction de la conception qu'a le professeur de son rôle et de l'apprentissage musical.

Dès lors, il importe de s'interroger sur l'équilibre entre ces moments de jeu individualisé et les autres activités notamment collectives et interactives. La question se pose également de définir ce que fait ou fera le second élève (ou les autres élèves) pendant les temps de jeu individualisé. On évoque alors les concepts d'écoute et d'observation actives : ce qu'ils sont, ce qu'ils apportent aux élèves, comment les développer, comment les diversifier. On évoque également une réflexion sur les possibilités de travail autonome des élèves lorsqu'ils reçoivent des consignes précises (isolement momentané dans un local voisin, tutorat, ...).

Trois éléments au moins sont particulièrement importants et pris en considération dans ces aménagements du temps : l'équilibre des activités, l'occasion donnée à tous les élèves d'être actifs, les objectifs poursuivis.

## 5.4. Répartition du temps pendant les cours

### **5.4.1. La question de départ**

La question formulée au départ est la suivante : sur les 50 minutes imparties au cours d'instrument, combien de temps chaque élève passe-t-il effectivement à jouer de son instrument ? Combien de temps est consacré à écouter le professeur ? Combien de temps à s'exprimer personnellement ? A qui s'adressent les différentes interventions des professeurs et des élèves ?

Dans une étude menée en France, Lartigot (1999) abordait certaines de ces questions. Son attention a porté plus particulièrement sur le rapport entre le temps de cours consacré à la parole et le temps de cours consacré au jeu instrumental.

Il notait que la durée totale des interventions parlées du professeur est de 7 à 26 fois supérieure à celle des élèves. Il notait également 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).

Le tableau ci-dessous reprend quelques-unes de ses observations :

Instrument	Elève	Instrument - chant	Parole (essentiellement du professeur)
Piano prof 1	El. 1	58%	40%
	El. 2	51.5%	53%
Piano Prof 2	El. 3	38%	54%
	El. 4 et 5	54%	53%
Clarinette Prof 1	Collectif	59%	44.5%

NB : Si le total est supérieur à 100 % cela est dû au chevauchement de la parole sur le jeu à l'instrument.

Pour Lartigot, 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, une ligne directrice, des consignes, une méthode ; c'est lui qui accompagne, montre, aide, informe, répond, évalue.

Dès lors, un certain nombre de questions se posent à nous : pourquoi le temps de parole est-il si important ? Une telle imbrication de la parole et du jeu instrumental constitue-t-elle la base du cours de musique ? La situation est-elle différente selon les circonstances, l'âge des élèves, l'instrument, le niveau ? Un temps de parole important est-il compatible avec la psychologie et les capacités d'un jeune élève ? Le rapport entre le temps de parole et le temps de jeu instrumental varie-t-il selon qu'on se situe dans un cours individuel ou un cours collectif ? Ce rapport 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'activité collective et dans les moments d'activité individualisée ? Varie-t-il avec la personnalité des enfants ? Avec celle du professeur ?

Afin de tracer quelques pistes de réponse à ces questions, nous avons procédé à une analyse de différents paramètres en jeu dans les cours de musique enregistrés.

## 5.4.2. Temps consacré à la parole et au jeu instrumental pendant les cours

*Tableaux 1 et 2 : Temps consacré aux différentes tâches.*

Temps consacré aux différentes tâches (en minutes)								
Professeurs-stagiaires	Parole Elèves	Parole Prof	Total Parole	Jeu Prof seul	Jeu/tâche <sup>21</sup> élèves (seul ou à 2)	Jeu/tâche élèves + prof <sup>22</sup>	Total jeu/tâche	Durée du cours
P1	0.9	18.6	<b>19.5</b>	2.7	13.9	4	<b>20.6</b>	<b>40.1</b>
P2	1.2	25.5	<b>26.7</b>	1.5	19.3	0.4	<b>21.2</b>	<b>47.9</b>
P3	4.2	17.9	<b>22.1</b>	3.3	19.3	0.8	<b>23.4</b>	<b>45.5</b>
P4	3	17.2	<b>20.2</b>	0.8	12.9	5.1	<b>18.8</b>	<b>39</b>
P5	3.5	18.6	<b>22.1</b>	0.5	22.6	2.4	<b>25.5</b>	<b>47.6</b>
<b>En moyenne</b>	2.56	19.56	<b>22.12</b>	1.76	17.6	2.54	<b>21.9</b>	<b>44</b>

Temps consacré aux différentes tâches (pourcentages)								
Professeurs-stagiaires	Parole Elèves	Parole Prof	Total Parole	Jeu Prof seul	Jeu/tâche élèves (seul ou à 2)	Jeu/tâche élèves + prof	Total jeu/tâche	Durée du cours
P1	2.3%	46.3%	<b>48.6%</b>	6.8%	34.6%	10.0%	<b>51.4%</b>	<b>100%</b>
P2	2.5%	53.1%	<b>55.6%</b>	3.2%	40.3%	0.9%	<b>44.4%</b>	<b>100%</b>
P3	9.2%	39.4%	<b>48.6%</b>	7.3%	42.3%	1.8%	<b>51.4%</b>	<b>100%</b>
P4	7.6%	44.2%	<b>51.8%</b>	2.0%	33.2%	13.1%	<b>48.3%</b>	<b>100%</b>
P5	7.4%	39.1%	<b>46.5%</b>	1%	47.5%	5%	<b>53.5%</b>	<b>100%</b>
<b>En moyenne</b>	5.8%	44.4%	<b>50.2%</b>	4.0%	40.0%	5.8%	<b>49.8%</b>	<b>100%</b>

La part de temps consacrée au jeu instrumental (ou à des tâches en rapport avec celui-ci) est très semblable au temps mobilisé par la parole (colonnes 4 et 8). Au sein d'un cours, les moments de jeu et de parole sont étroitement imbriqués et sont relativement courts. La plupart des interventions à l'instrument sont encouragées ou corrigées, donnent lieu à des explications ou des suggestions, ou encore, conduisent à des exercices et répétitions complémentaires. L'objet des commentaires peut varier considérablement selon la situation : technique, interprétation,...

Ces tableaux montrent que le temps de parole des professeurs-stagiaires est nettement supérieur à celui des élèves (colonnes 1 et 2) mais que cela varie également selon le cours concerné (temps de parole 4 à 6 fois supérieur à celui des élèves chez P3, P4 et P5 ; 20 à 21 fois plus important chez P1 et P2). Nous verrons ailleurs à qui s'adressent préférentiellement élèves et professeurs lorsqu'ils prennent la parole.

Enfin, même s'il y a des variations d'un cours à l'autre, le professeur-stagiaire joue peu tout seul (colonne 5).

<sup>21</sup> Il s'agit soit du jeu à l'instrument (ou du chant), soit d'une tâche relative à une meilleure maîtrise du jeu instrumental (ex. travail sur la position des doigts).

<sup>22</sup> Parfois, le professeur s'associe au jeu collectif.

**Tableau 3 : Pourcentages de temps correspondant aux interventions verbales de chaque élève**

Interventions verbales des élèves (% du temps de parole global)		
Cours	Elève 1	Elève 2
Cours 1	1.0%	1.3%
Cours 2	0.7%	1.8%
Cours 3	6.2%	3%
Cours 4	5.3%	2.3%
Cours 5	2.2%	5.1%

**Tableau 4 : A qui s'adressent les interventions verbales du professeur ?**

Interventions verbales du professeur (% du temps de parole global)			
Cours	Vers l'élève 1	Vers l'élève 2	Vers les deux élèves
Cours 1	12.7%	9.5%	24.1%
Cours 2	12.6%	9.2%	31.3%
Cours 3	9%	3.4%	27%
Cours 4	13.2%	20%	11%
Cours 5	11.7%	15.6%	11.9%

Ces deux tableaux font apparaître que certains élèves s'expriment plus que d'autres (même si cela représente peu de temps de parole au total) et que certains professeurs-stagiaires s'adressent davantage au groupe qu'à chaque élève individuellement (les 3 premiers).

Au sein du groupe de travail accompagnant le projet, quelques pistes à explorer ont été formulées à propos du temps de parole :

- répartir davantage le temps de parole entre professeur et élèves de telle sorte que ces derniers puissent exprimer leur ressenti, décrire leurs représentations, ou verbaliser ce qu'ils ont compris, cette « mise en paroles » étant considérée comme essentielle pour l'apprentissage ;
- ne pas reproduire au cours ce qui se passe à la maison, mais prendre le temps d'interrompre le jeu instrumental pour expliquer certains mécanismes, certaines manières d'être ou de faire, afin de favoriser la progression des élèves. Un équilibre est sans cesse à trouver en la matière.

### 5.4.3. Temps consacré au jeu individuel et au jeu collectif

En ce qui concerne les temps de jeu à l'instrument, il est possible de contraster les temps d'individualisation (un seul élève joue, l'autre écoute ou observe) et les temps collectifs (les deux élèves jouent ensemble, ou le professeur avec un élève, ou encore les deux élèves et le professeur).

*Tableaux 5 et 6 : Temps consacré au jeu individuel et au jeu collectif.*

<b>Jeu individuel et collectif (en minutes)</b>							
Profes- seurs- stagiaires	E1 seul	E2 seul	Total individuel	Les deux élèves	Les 2 élèves et le prof.	Total collectif	Total temps des activités
P1	5.8	5.2	<b>11</b>	3	4	<b>7</b>	<b>18</b>
P2	6.8	8	<b>14.8</b>	4.6	0.4	<b>5</b>	<b>19.8</b>
P3	4.6	4.3	<b>8.9</b>	10.4	0.8	<b>11.2</b>	<b>20.1</b>
P4	4.2	3.6	<b>7.8</b>	5.1	5.1	<b>10.2</b>	<b>18</b>
P5	10.1	11.4	<b>21.5</b>	1.1	2.4	<b>3.5</b>	<b>25</b>

<b>Jeu individuel et collectif (en pourcentages)</b>							
Profes- seurs- stagiaires	E1 seul	E2 seul	Total individuel	Les deux élèves	Les 2 élèves et le prof.	Total collectif	Total temps des activités.
P1	32.2%	28.9%	<b>61.1%</b>	16.7%	22.2%	<b>38.9%</b>	<b>100%</b>
P2	34.3%	40.4%	<b>74.7%</b>	23.2%	2.0%	<b>25.3%</b>	<b>100%</b>
P3	22.9%	21.4%	<b>44.3%</b>	51.7%	4.0%	<b>55.7%</b>	<b>100%</b>
P4	23.3%	20.0%	<b>43.3%</b>	28.3%	28.3%	<b>56.7%</b>	<b>100%</b>
P5	40.4%	45.6%	<b>86.0%</b>	4.4%	9.6%	<b>14.0%</b>	<b>100%</b>

On constate que dans trois cours, l'accent est mis sur le jeu individualisé (colonne 4 et 7 : P1, P2, P5). Un de ces cours concerne le piano, instrument qui rend parfois plus complexe l'organisation d'activités collectives. Dans les cours de P3 et de P4, les moments d'activité commune prennent légèrement le pas sur le jeu individuel.

En ce qui concerne la répartition du temps de jeu individuel entre les élèves (colonnes 2 et 3), les pourcentages de temps témoignent d'un certain équilibre, malgré quelques petites nuances.

Enfin, certains professeurs (P1 et P4), plus que d'autres, s'intègrent au jeu collectif (colonne 6).

#### **5.4.4. Comparaison de deux cours assurés par un même professeur-stagiaire**

Nous avons eu l'occasion d'étudier deux situations contrastées : un même professeur-stagiaire a donné cours à deux groupes bien différents. Le premier comptait un adulte et un enfant de 10 ans, le second deux enfants de 11 et 13 ans. Les quatre élèves sont du même niveau à l'instrument (Formation 1). La comparaison des types d'interventions dans les deux situations met en évidence l'adaptation du professeur-stagiaire au contexte.

**Tableaux 7 et 8 : Temps consacré aux différentes tâches dans les deux situations de cours**

<b>Temps consacré aux différentes tâches (en minutes). Deux cours contrastés de P4.</b>							
	Parole Elèves	Parole Prof	<b>Total Parole</b>	Jeu Prof seul	Jeu/tâche <sup>23</sup> élèves (seul ou à 2)	Jeu/tâche Elèves + Prof	<b>Total jeu/tâche</b>
Cours 1 de P4	0.9	18.6	<b>19.5</b>	2.7	13.9	4	<b>20.6</b>
Cours 2 de P4	2.6	22	<b>24.6</b>	3.5	9.3	0.6	<b>13.4</b>

<b>Temps consacré au différentes tâches (pourcentages). Deux cours contrastés de P4.</b>							
	Parole Elèves	Parole Prof	<b>Total Parole</b>	Jeu Prof seul	Jeu/tâche élèves (seul ou à 2)	Jeu/tâche Elèves + Prof	<b>Total jeu/tâche</b>
Cours 1 de P4	2.3%	46.3%	<b>48.6%</b>	6.8%	34.6%	10.0%	<b>51.4%</b>
Cours 2 de P4	6.9%	58.0%	<b>64.9%</b>	9.2%	24.4%	1.5%	<b>35.1%</b>

**Tableaux 9 et 10 : Temps consacré au jeu individuel ou collectif dans les deux situations de cours**

<b>Jeu individuel ou collectif (en minutes) . Deux cours de P4.</b>							
	E1	E2	<b>Tot indiv.</b>	Les deux él.	Avec P	<b>Tot. coll.</b>	<b>Tot tps jeu</b>
Cours 1 de P4	5.8	5.2	<b>11</b>	3	4	<b>7</b>	18
Cours 2 de P4	5.2	3.7	<b>8.9</b>	0.4	0.6	<b>1</b>	9.9

<b>Jeu individuel ou collectif (pourcentages). Deux cours de P4.</b>							
	E1	E2	<b>Tot indiv.</b>	Les deux él.	Avec P	<b>Tot. coll.</b>	
Cours 1 de P4	32.2%	28.9%	<b>61.1%</b>	16.7%	22.2%	<b>38.9%</b>	100%
Cours 2 de P4	52.5%	37.4%	<b>89.9%</b>	4.0%	6.1%	<b>10.1%</b>	100%

On remarque immédiatement des variations importantes :

- Le premier cours (un adulte et un enfant) se caractérise par une certaine proximité des temps consacrés au jeu instrumental et à la parole. Les activités collectives y sont plus fréquentes que dans l'autre cours et le professeur-stagiaire y participe parfois. Les temps de jeu individuel des deux élèves sont assez semblables.
- Dans le deuxième cours, les temps de parole prennent plus de place que les temps de jeu, notamment la parole du professeur-stagiaire. Les tâches et le jeu individualisés sont nettement plus présents que dans l'autre cours et le professeur-stagiaire s'intègre moins dans les moments collectifs. En ce qui concerne la répartition des temps de jeu entre les élèves, E1 semble privilégié.

Quels éléments peuvent expliquer ces différences ?

- l'âge des élèves : dans le cours 1, il s'agit d'un adulte et d'un enfant alors que le cours 2 réunit deux enfants ;
- les difficultés rencontrées par les élèves : dans le premier cours, l'adulte comprend immédiatement le point de vue du professeur-stagiaire et soutient efficacement son

<sup>23</sup> Il s'agit soit du jeu à l'instrument (ou du chant), soit d'une tâche relative à une meilleure maîtrise du jeu instrumental (ex. travail sur la position des doigts).

jeune condisciple dans les moments collectifs. Dans le second cours, un des jeunes élèves éprouve quelques difficultés et le professeur doit lui consacrer un peu plus de temps, l'autre élève étant encouragé à observer et à commenter ce qui se passe. Les temps de jeu collectifs se trouvent réduits en conséquence.

#### 5.4.5. Conclusions

Les données issues des différents cours sont proches à certains égards :

- répartition à peu près équivalente du temps de parole et du temps de jeu au total ;
- contraste entre le temps de parole des élèves et celui du professeur, au profit de ce dernier.

Néanmoins, il existe des différences très nettes entre les cours, qui correspondent à la spécificité de chaque situation, en particulier :

- aux caractéristiques des élèves : âges, facilité d'apprentissage, personnalité, ... ;
- au style d'enseignement du professeur-stagiaire (plus ou moins participatif par exemple) ;
- à l'instrument (les claviers semblent demander plus de temps individualisé) ;
- au contexte particulier de chaque cours observé : bruits ambiants, présence ou non d'un jury, local utilisé,...

L'ensemble des données chiffrées présentées dans ce chapitre sont à mettre en relation avec les données qualitatives présentées plus loin.

### 5.5. Caractéristiques des interventions des professeurs-stagiaires

#### Note de lecture :

*Le codage des situations enregistrées s'est avéré très délicat. Ainsi, lorsqu'un élève est invité à jouer de son instrument (ou à chanter) pour soutenir le jeu de son condisciple, nous avons considéré qu'il s'agissait d'une activité collective. Par contre, lorsqu'un élève est invité à soutenir le jeu de l'autre en frappant la pulsation, l'activité est reprise dans la catégorie « jouer/écouter » ( sous-catégorie : aide, soutien à celui qui joue). Ces choix sont évidemment sujets à controverse. Il faut également tenir compte de ce que les intentions du professeur peuvent ne pas être explicites, surtout lorsque les deux élèves jouent ensemble de leur instrument.*

*Par ailleurs, il faut noter que dans les activités collectives, chaque intervention ciblant un seul élève est répertoriée dans la catégorie « vers l'élève qui joue » puisque les deux élèves sont dans cette même situation.*

#### 5.5.1. A qui s'adresse le professeur-stagiaire ?

On se rappellera que, de manière générale, les temps de parole consacrés à chaque élève sont très proches, même s'il peut exister des différences selon les contextes. Cependant, lorsqu'on

regarde, non pas chaque individu en particulier mais bien la position dans laquelle se trouve l'élève au moment où le professeur-stagiaire lui parle, on constate des différences selon que l'élève est en position d'écoute et d'observation ou en position de jeu à l'instrument.

**Tableaux 11 et 12 : Orientation des interventions du professeur-stagiaire**

<b>Nombre d'interventions du professeur-stagiaire</b>				
<b>Professeur-stagiaire</b>	<b>Vers l'élève qui joue</b>	<b>Vers l'élève qui écoute/observe</b>	<b>Vers les deux élèves</b>	<b>Total des interventions</b>
P1	106	2	68	<b>176</b>
P2	77	9	81	<b>167</b>
P3	19	0	89	<b>108</b>
P4	76	9	34	<b>119</b>
P5	149	20	52	<b>221</b>
(Total)	(427)	(40)	(324)	<b>(791)</b>

<b>Répartition des interventions du professeur-stagiaire (en pourcentages)</b>				
<b>Professeur-stagiaire</b>	<b>Vers l'élève qui joue</b>	<b>Vers l'élève qui écoute/observe</b>	<b>Vers les deux élèves</b>	<b>Total des interventions</b>
P1	60.2%	1.1%	38.6%	<b>100%</b>
P2	46.1%	5.4%	48.5%	<b>100%</b>
P3	17.6%	0.0%	82.4%	<b>100%</b>
P4	63.9%	7.6%	28.6%	<b>100%</b>
P5	67.4%	9.0%	23.5%	<b>100%</b>
(au total)	(54.0%)	(5.0%)	(41.0%)	<b>(100%)</b>

L'élève qui joue de son instrument est la cible de nombreuses interventions des professeurs-stagiaires (54 % des interventions). Toutefois, on constate également que ceux-ci s'adressent fréquemment aux deux élèves en même temps (41 % des interventions). Par contre l'élève qui écoute et observe semble quelque peu oublié (5 % des interventions). Le tableau montre également que la situation varie fortement d'un professeur-stagiaire à l'autre. Ainsi P1, P2 et particulièrement P5 interviennent davantage sur le plan verbal que les autres professeurs-stagiaires.

P3 dirige la majorité de ses interventions vers ses deux élèves (82,4 % des interventions)<sup>24</sup>. Par ailleurs, la plupart des activités qu'il propose dans le cours observé sont collectives, ce qui explique l'absence d'interventions répertoriées vers l'élève qui écoute. Soit il s'adresse aux deux élèves, soit il individualise ses commentaires pour l'un ou pour l'autre.

P4 s'adresse principalement à l'élève qui joue de l'instrument. La situation de cours particulière dans laquelle il se trouve explique cette situation. Le cours observé réunissait un adulte et un enfant. De nombreuses interventions vont être dirigées vers l'enfant qui comprend moins rapidement certaines consignes. Cela n'empêche pas le professeur-stagiaire de s'adresser aux deux élèves ni, dans une moindre mesure, à l'élève qui écoute. On voit cependant combien la composition du groupe (ici : adulte-enfant) et le déroulement du cours (élève en difficulté) peuvent influencer le type d'interactions du professeur avec ses élèves. Nous reviendrons plus loin sur ce point.

Enfin, P5 intervient beaucoup plus que les autres mais on verra plus loin que les élèves prennent aussi davantage la parole à son cours. Ce sujet a été longuement débattu avec P5. Il

<sup>24</sup> Cela ne l'empêche pas de réagir de manière individualisée (17,6 %) mais il le fait davantage par le geste que par la parole.

n'était pas question de remettre en cause l'ambiance chaleureuse du cours, la richesse des échanges ni l'ouverture aux idées des élèves. Par contre, il a semblé utile de repenser les interventions de P5 afin de ne pas donner aux élèves trop d'informations ou formuler trop de commentaires dont ils ne profitent pas suffisamment faute de pouvoir soutenir leur attention. Cela est particulièrement flagrant pour les jeunes élèves.

### 5.5.2. Quels types d'interventions sont les plus fréquentes chez le professeur stagiaire ?

Nous nous sommes interrogées sur le contenu des messages verbaux transmis par le professeur-stagiaire aux élèves. Ces contenus peuvent être en relation

- avec la tâche proposées aux élèves ;
- avec les savoirs généraux concernant par exemple l'histoire de la musique, la vie d'un musicien, l'évolution d'un instrument, etc ;
- avec l'approbation (affectivité positive) ou la critique (affectivité négative) formulée par le professeur, ou encore avec la facilitation des interrelations au sein du petit groupe.

**Tableaux 13 et 14 : Contenus des interventions du professeur-stagiaire**

<b>Interventions ciblant les différents contenus (nombres)</b>						
<b>Interventions centrées sur ...</b>	P1	P2	P3	P4	P5	Total
<b>1. La tâche (total)</b>	<b>123</b>	<b>137</b>	<b>90</b>	<b>92</b>	<b>159</b>	<b>601</b>
Aider pour le matériel	4	3	0	0	2	9
Montrer, expliquer	30	49	24	24	35	162
Gérer	30	21	10	10	46	117
Soutenir <sup>25</sup>	12	18	28	16	29	103
Commenter	29	27	14	11	24	105
Questionner	11	16	8	16	18	69
Répondre	7	3	6	15	5	36
<b>2. Les savoirs (total)</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
<b>3. L'affectivité (total)</b>	<b>50</b>	<b>32</b>	<b>14</b>	<b>27</b>	<b>42</b>	<b>165</b>
Affectivité positive	34	21	7	24	29	115
Affectivité négative	3	3	1	0	13	20
Facilitation inter. groupe	13	8	6	3	0	30
<b>4. Autres (total)</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>14</b>	<b>25</b>
<b>Total des interventions</b>	<b>176</b>	<b>173</b>	<b>108</b>	<b>119</b>	<b>221</b>	<b>797</b>

<b>Interventions ciblant les différents contenus (pourcentages)</b>						
<b>Interventions centrées sur ...</b>	P1	P2	P3	P4	P5	
<b>1. La tâche</b>	<b>69.9%</b>	<b>79.2%</b>	<b>83.3%</b>	<b>77.3%</b>	<b>71.9%</b>	<b>(75.4%)</b>
Aider pour le matériel	2.3%	1.7%	0.0%	0	0.9%	
Montrer, expliquer	17.0%	28.3%	22.2%	20.2%	15.8%	(20.3%)
Gérer	17.0%	12.1%	9.3%	8.4%	20.8%	(14.7%)
Soutenir	6.8%	10.4%	25.9%	13.4%	13.1%	
Commenter	16.5%	15.6%	13.0%	9.2%	10.9%	

<sup>25</sup> Dans cette catégorie, certains gestes et comportements non verbaux des professeurs-stagiaires sont pris en considération dans la mesure où ils sont particulièrement accentués. Ainsi, un mouvement du bras et de la main pour soutenir un phrasé est pris en considération, de même un claquement des doigts pour soutenir le rythme. Par contre un petit hochement de tête d'approbation ne l'est pas.

Questionner	6.3%	9.2%	7.4%	13.4%	8.1%	
Répondre	4.0%	1.7%	5.6%	12.6%	2.3%	
<b>2. Les savoirs généraux</b>	<b>0.0%</b>	<b>0.0%</b>	<b>0.0%</b>	<b>0.0%</b>	<b>2.7%</b>	<b>(0.8%)</b>
<b>3. L'affectivité</b>	<b>28.4%</b>	<b>18.5%</b>	<b>13.0%</b>	<b>22.7%</b>	<b>19.1%</b>	<b>(20.7%)</b>
Affectivité positive	19.3%	12,1%	6.5%	20.2%	13,1%	
Affectivité négative	1.7%	1.7%	0.9%	0.0%	5,9%	
Facilitation inter. groupe	7.4%	4.6%	5.6%	2.5%	0%	(3.8%)
<b>4. Autres</b>	<b>1.7%</b>	<b>2.3%</b>	<b>3.7%</b>	<b>0.0%</b>	<b>6.3%</b>	<b>(3.1%)</b>
<b>Total des interventions</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>(100%)</b>

Les interventions centrées sur la tâche sont les plus nombreuses (trois quarts des interventions sont de ce type), ce qui est assez logique vu les objectifs généraux assignés aux cours. Un peu plus d'un cinquième sont des interventions qui touchent l'affectivité. L'absence quasi totale d'interventions portant sur les savoirs ne surprend pas lorsqu'on sait que cette catégorie rassemble uniquement les interventions ciblant des contenus généraux comme la vie d'un musicien, les caractéristiques de telle ou telle forme musicale, etc<sup>26</sup>. Dès que les savoirs concernent le maniement de l'instrument ou l'interprétation correcte d'une étude par exemple, on a considéré que les interventions se rapportaient à la tâche. En ce qui concerne cette dernière, les professeurs-stagiaires consacrent de nombreuses interventions à expliquer ou à montrer (20,3 % des interventions). D'autres, également nombreuses, concernent la gestion du cours (14,7 %). Les interventions encourageant les échanges au sein du petit groupe sont présentes mais relativement peu nombreuses (3,8 %). Nous verrons d'ailleurs plus loin que les interventions des élèves s'adressent essentiellement au professeur, même lors des activités collectives. De manière générale, il y a très peu de dialogue entre élèves.

Par ailleurs, quelques nuances différencient les futurs professionnels. Ainsi, P1 est attentif, plus que les autres aux interactions de type affectif (28,4 % de ses interventions) : encouragements et commentaires positifs trouvent une place importante dans son cours. La gestion et l'organisation du cours retiennent aussi l'attention de P1 (17 % de ses interventions). Enfin, les interventions visant à encourager les interactions dans le groupe sont également plus nombreuses dans ce cours (7,4 %)<sup>27</sup>.

P3 assure plus que les autres un soutien du jeu de ses élèves. P4 questionne davantage les élèves. Il donne même souvent les réponses au détriment des élèves eux mêmes à qui il ne laisse pas toujours le temps de formuler leurs propres avis.

Enfin, P5 donne de nombreuses consignes de gestion interne : ce que chacun doit faire, qui commence, ...

<sup>26</sup> Il ne faut pas perdre de vue qu'un seul cours était filmé par stagiaire et que ce type d'intervention sur les savoirs ne se fait pas de manière systématique à chaque cours.

<sup>27</sup> Dans ce cours, les élèves éprouvent quelques difficultés à quitter des yeux la partition ou le professeur.

### 5.5.3. Quelle est l'influence du contexte sur les interventions du professeur-stagiaire ?

Pour rappel, il s'agit ici des cours proposés par un même professeur stagiaire à deux groupes d'élèves contrastés : le premier réunissait un adulte et un enfant, le second deux enfants.

**Tableau 15 : Cible des interventions du professeur-stagiaire dans les deux situations contrastées**

Cible des interventions du professeur (nombres et pourcentages)							
L'élève qui joue		L'élève qui écoute ou observe		Les deux élèves		Totaux	
Cours 1	Cours 2	Cours 1	Cours 2	Cours 1	Cours 2	Cours 1	Cours 2
76	116	9	63	34	102	119	281
63.9%	41.3%	7.6%	22.4%	28.6%	36.3%	100%	100%

Rappel : cours 1 = un adulte et un enfant ; cours 2 = deux enfants.

On est immédiatement interpellé par le fait que les interventions du professeur-stagiaire sont beaucoup plus nombreuses dans le cours 2 (deux enfants) et ce, que le professeur s'adresse à l'élève qui joue, à celui qui écoute ou aux deux.

L'élève qui écoute semble plus sollicité dans le second cours (deux enfants), alors que l'élève qui joue semble plus interpellé dans le premier (adulte, enfant). Les chiffres s'expliquent en partie par le fait que, dans la situation 1, le professeur-stagiaire a tendance à demander à l'adulte de jouer de son instrument afin d'accompagner l'enfant et de soutenir son jeu, cette situation étant plus rare dans le cas où les enfants ont le même âge. En d'autres termes, le professeur table sur la présence de l'adulte pour aider l'enfant, surtout s'il est en difficulté. Lorsque c'est au tour de l'adulte de montrer ce qu'il a appris, l'enfant est invité à observer ce qui se passe mais peu de commentaires lui sont demandés. Dans le cas où les élèves sont du même âge, les interventions du professeur-stagiaire se répartissent de manière plus diversifiée.

Ces observations illustrent combien la dynamique du cours est tributaire du contexte de départ (élèves d'âges contrastés), mais également de l'activité des élèves lors de la leçon (difficultés particulières rencontrées par un élève). Par ailleurs l'adulte, même s'il est de même niveau que l'enfant à l'instrument, peut faire preuve de qualités (compréhension plus précise des consignes, empathie, affirmation de soi, ...) qui incitent le professeur à le considérer comme un partenaire dans les interventions auprès de l'enfant.

**Tableau 16 : Contenus des interventions du professeur-stagiaire dans les deux situations contrastées**

Contenus des interventions du professeur (nombre et pourcentages)		
Interventions du professeur centrées sur ...	Cours 1 1 adulte + 1 enfant	Cours 2 2 enfants
<b>1. La tâche (le jeu instrumental) :</b>	<b>92</b> <b>77.3%</b>	<b>218</b> <b>77%</b>
Il aide à préparer les instruments, le matériel	0 0%	6 2.1%
Il montre, explique ou précise comment faire (ex : le doigté, le tempo, ...)	24 20%	59 20.8%

Il gère l'activité, donne des consignes d'organisation (ex : désigne celui qui commence à jouer)	10 8.4%	50 17.7%
Il soutient l'exécution de la tâche (ex : en marquant la pulsation, en comptant,...)	16 13.4%	17 6%
Il commente une prestation liée à l'exécution de la tâche	11 3.9%	16 5.6%
Il pose des questions d'évaluation liées à l'exécution de la tâche	1 0.8%	27 9.5%
Il pose des questions sur le jeu	15 12.6%	31 11%
Il répond à une question d'élève	15 12.6%	12 4.2%
<b>2. Le savoir (connaissances musicales théoriques) :</b>	<b>0</b> <b>0%</b>	<b>4</b> <b>1.4%</b>
<b>3. Les aspects affectifs :</b>	<b>27</b> <b>22.7%</b>	<b>50</b> <b>17.7%</b>
Il réagit positivement (ex : félicite, encourage, donne un feedback positif global, ...)	24 20%	38 13.4%
Il réagit négativement (ex : critique, donne un feedback négatif global, ...)	0 0%	3 1.1%
Il encourage, facilite, provoque des interrelations dans le petit groupe (avec des effets divers)	3 2.5%	9 3.2%
<b>4. Autres (notamment organisation du travail à domicile)</b>	<b>0</b> <b>0%</b>	<b>11</b> <b>3.9%</b>
<i>Totaux</i>	<b>119</b> <b>100%</b>	<b>283</b> <b>100%</b>

Le tableau ci-dessus illustre d'autres caractéristiques propres à chacun des cours envisagés. Ainsi, les interventions de gestion et d'organisation des activités sont proportionnellement plus nombreuses dans le cours 2 (2 enfants) que dans le cours 1. Par contre, on trouve proportionnellement plus de réactions affectives positives dans le cours 1 (adulte, enfant), plus de comportements de soutien aux élèves et plus de réponses aux questions (questions que le professeur a lui-même soulevées d'ailleurs !).

Il faut enfin noter que, quel que soit le cours, les interventions centrées sur la tâche restent proportionnellement les plus nombreuses.

#### 5.5.4. Conclusions

Les interventions des professeurs-stagiaires s'adressent à l'élève qui joue de son instrument plutôt qu'à l'élève qui écoute et observe. Dans certains cas, les professeurs-stagiaires s'adressent plus volontiers aux deux élèves en même temps notamment quand les activités sont collectives. Les interventions sont majoritairement centrées sur la tâche demandée aux élèves. En particulier, les professeurs-stagiaires expliquent la tâche et gèrent l'activité du groupe. Certains professeurs-stagiaires font une place plus importante que d'autres aux aspects affectifs, notamment par des encouragements et des approbations. Par contre, peu d'entre eux stimulent les interrelations entre élèves. Des nuances peuvent apparaître selon les contextes particuliers aux différents cours.

## 5.6. Les types d'interventions des élèves

Ici encore, les analyses permettent d'affiner les résultats obtenus l'an dernier. Si certains éléments se confirment (la plupart des interventions des élèves sont dirigées vers le professeur et en réponse à une sollicitation de sa part), tout semble indiquer que d'autres éléments doivent être pris en compte : le type d'activité concernée, l'âge et le caractère des élèves, l'attention accordée par le professeur aux interventions spontanées ,....

De manière générale et comme nous l'avons montré précédemment, les interventions des élèves sont peu nombreuses et très courtes.

Nous avons analysé deux situations fréquentes :

- celle où un élève joue tandis que l'autre écoute ;
- celle où les élèves jouent ensemble.

### 5.6.1. Quelles sont les caractéristiques des interventions des élèves dans la situation où un élève joue, l'autre écoute ou observe ?

*Tableau 17 et 18 : Le élèves prennent-ils l'initiative ou répondent-ils aux sollicitations ?*

<b>Caractéristiques des interventions des élèves qui jouent de leur instrument.</b>					
<i>Elèves qui jouent</i>	Initiative	Réponse à 1 sollicitation directe de P.	Réponse à 1 sollicitation indirecte de P.	Réponse à 1 intervention d'un élève	<b>Total</b>
Cours1 E1	0	4	0	0	<b>4</b>
Cours1 E2	2	4	0	0	<b>6</b>
Cours2 E1	0	2	2	0	<b>4</b>
Cours2 E2	0	3	0	0	<b>3</b>
Cours3 E1	2	1	0	0	<b>3</b>
Cours3 E2	1	0	0	0	<b>1</b>
Cours4 E1	0	1	0	0	<b>1</b>
Cours4 E2	0	0	0	0	<b>0</b>
Cours5 E1	2	39	4	0	<b>45</b>
Cours5 E2	22	13	2	3	<b>40</b>
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>67</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>107</b>

<b>Caractéristiques des interventions des élèves qui écoutent et observent activement</b>					
<i>Elèves qui écoutent et observent</i>	Initiative	Réponse à 1 sollicitation directe de P.	Réponse à 1 sollicitation indirecte de P.	Réponse à 1 intervention d'un élève	<b>Total</b>
Cours1 E1	4	2	0	0	<b>6</b>
Cours1 E2	0	1	0	0	<b>1</b>
Cours2 E1	1	1	1	0	<b>3</b>
Cours2 E2	0	0	0	0	<b>0</b>
Cours3 E1	0	0	0	0	<b>0</b>
Cours3 E2	0	0	0	0	<b>0</b>
Cours4 E1	0	1	0	0	<b>1</b>
Cours4 E2	1	3	0	0	<b>4</b>
Cours5 E1	3	8	3	0	<b>14</b>
Cours5 E2	20	30	4	0	<b>54</b>
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>46</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>83</b>

Les interventions des élèves sont peu nombreuses dans cette situation. Ils répondent essentiellement aux sollicitations directes du professeur et communiquent très peu entre eux. Certains élèves peuvent même rester muets pendant plusieurs séquences de leçon. Quelques élèves prennent parfois la parole de leur propre initiative. Ceci est caractéristique du cours 5 et d'un élève en particulier (E2) qui a tendance à intervenir spontanément tant dans les moments où il joue que lorsqu'il écoute.

**Tableau 18 et 19 : A qui s'adressent les élèves ?**

<b>Personnes à qui s'adressent les élèves qui jouent de leur instrument</b>					
<b>Elèves</b>	<b>Au professeur</b>	<b>A un élève</b>	<b>Au groupe</b>	<b>2 élèves parlent en même temps</b>	<b>Total</b>
Cours 1 E1	4	0	0	0	<b>4</b>
Cours 1 E2	6	0	0	0	<b>6</b>
Cours 2 E1	3	0	0	1	<b>4</b>
Cours 2 E2	3	0	0	0	<b>3</b>
Cours 3 E1	3	0	0	0	<b>3</b>
Cours 3 E2	1	0	0	0	<b>1</b>
Cours 4 E1	1	0	0	0	<b>1</b>
Cours 4 E2	0	0	0	0	<b>0</b>
Cours 5 E1	12	0	0	33	<b>45</b>
Cours 5 E2	35	3	2	0	<b>40</b>
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>34</b>	<b>107</b>
<b>Pourcentages</b>	<b>63.6%</b>	<b>2.8%</b>	<b>1.9%</b>	<b>31.8%</b>	<b>100%</b>

<b>Personnes à qui s'adressent les élèves qui écoutent et observent activement</b>					
<b>Elèves</b>	<b>Au professeur</b>	<b>A un élève</b>	<b>Au groupe</b>	<b>2 élèves parlent en même temps</b>	<b>Total</b>
Cours 1 E1	5	1	0	0	<b>6</b>
Cours 1 E2	1	0	0	0	<b>1</b>
Cours 2 E1	2	0	0	1	<b>3</b>
Cours 2 E2	0	0	0	0	<b>0</b>
Cours 3 E1	0	0	0	0	<b>0</b>
Cours 3 E2	0	0	0	0	<b>0</b>
Cours 4 E1	1	0	0	0	<b>1</b>
Cours 4 E2	4	0	0	0	<b>4</b>
Cours 5 E1	9	8	9	28	<b>54</b>
Cours 5 E2	14	0	0	0	<b>14</b>
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>29</b>	<b>83</b>
<b>Pourcentages</b>	<b>43.4%</b>	<b>10.8%</b>	<b>10.8%</b>	<b>34.9%</b>	<b>100%</b>

Les élèves s'adressent essentiellement au professeur comme nous l'avons déjà noté précédemment. Les communications entre élèves sont très peu nombreuses, voire inexistantes, sauf dans le cours 5 où un des élèves s'exprime davantage et où il arrive assez souvent que les deux élèves parlent en même temps. Dans ce cours, l'attitude du professeur-stagiaire est particulièrement ouverte à la parole des élèves. Les élèves sont relativement jeunes, et un d'entre eux prend très volontiers la parole pour raconter son vécu (qui peut être parfois très éloigné du contenu du cours !).

### 5.6.2. Quelles sont les caractéristiques des interventions des élèves dans la situation où les activités sont collectives ?

**Tableau 21 : Les élèves prennent-ils l'initiative ou répondent-ils à une sollicitation ?**

Types d'interventions des élèves qui jouent ensemble					
	Initiative	Réponse à sollicitation directe de P.	Réponse à sollicitation indirecte de P.	Réponse à l'intervention d'un élève	Total
Cours1 E1 + E2	11	17	15	0	43
Cours2 E1+ E2	16	11	29	0	56
Cours3 E1+ E2	29	27	5	4	65
Cours 4 E1+ E2	15	36	5	0	56
Cours5 E1+ E2	13	2	3	0	18
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>93</b>	<b>57</b>	<b>4</b>	<b>238</b>
<b>Pourcentages</b>	<b>35.3%</b>	<b>39.1%</b>	<b>23.9%</b>	<b>1.7%</b>	<b>100%</b>

Les interventions des élèves sont plus nombreuses que dans les activités « joue/écoute ». Mais on notera que certaines interventions d'élèves peuvent se limiter à des acquiescements (« oui », « d'accord »,...). De nombreuses interventions correspondent ici aussi à une sollicitation du professeur. Les élèves prennent également l'initiative à de nombreuses reprises.

**Tableau 22 : A qui s'adressent les élèves qui jouent ensemble ?**

Personnes à qui s'adressent les élèves lorsqu'ils jouent ensemble					
Elèves	Au professeur	A un élève	Au groupe	2 élèves parlent en même temps	Total
Cours 1 E1	17	1	0	0	18
Cours 1 E2	25	0	0	0	25
Cours 2 E1	18	1	0	1	20
Cours 2 E2	32	1	2	1	36
Cours 3 E1	27	8	5	0	40
Cours 3 E2	22	2	1	0	25
Cours 4 E1	28	0	1	0	29
Cours 4 E2	27	0	0	0	27
Cours 5 E1	5	1	0	0	6
Cours 5 E2	10	0	2	0	12
<b>Total</b>	<b>211</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>238</b>
<b>Pourcentages</b>	<b>88.7%</b>	<b>5.9%</b>	<b>4.6%</b>	<b>0.8%</b>	<b>100,0%</b>

Ici encore, les interventions des élèves s'adressent essentiellement au professeur-stagiaire, de temps en temps à l'autre élève (cours 3, élève 1). On remarque que les élèves du cours 5 qui intervenaient volontiers en situation de jeu/écoute, prennent moins la parole en situation de jeu collectif. Peut-être parce qu'ils sont davantage centrés sur la tâche... mais ceci est une simple hypothèse.

### 5.6.3. Comparaison entre le nombre d'interventions des élèves et le nombre d'interventions du professeur-stagiaire

**Tableau 23 : Interventions des élèves, quelles que soient les activités :**

<b>Total des interventions des élèves, toutes activités confondues</b>					
	Initiative	Réponse à sollicitation directe	Réponse à sollicitation indirecte	Réponse à intervention d'un élève	<b>Total</b>
cours1	17	28	15	0	<b>60</b>
cours2	17	17	32	0	<b>66</b>
cours3	32	28	5	4	<b>69</b>
cours4	16	41	5	0	<b>62</b>
cours5	60	92	16	3	<b>171</b>
<b>Total</b>	<b>142</b>	<b>206</b>	<b>73</b>	<b>7</b>	<b>428</b>

**Tableau24 : Comparaison des interventions des élèves et du professeur-stagiaire :**

	<b>Nombres</b>			<b>Pourcentages</b>	
	<b>N interventions des élèves</b>	<b>N interventions du professeur-stagiaire</b>	<b>Nombre total d'interventions</b>	<b>Pourcentage d'interventions des élèves.</b>	<b>Pourcentage d'interventions du professeur -stagiaire</b>
cours1 total	60	176	236	25.4%	74.6%
cours2 total	66	173	239	27.6%	72.4%
cours3 total	69	108	177	39.0%	61.0%
cours4 total	62	119	181	34.3%	65.7%
cours5total	171	221	392	43.6%	56.4%
<b>Total</b>	<b>428</b>	<b>797</b>	<b>1225</b>	<b>34.9%</b>	<b>65.1%</b>

De manière générale, les élèves interviennent deux fois moins souvent que les professeurs. Il ne s'agit pas de savoir si cette proportion se justifie ou non mais plutôt de constater la présence, essentielle, de réactions verbales des élèves pendant les cours. Ces interventions s'adressent le plus souvent au professeur en réponse à une sollicitation directe ou indirecte de sa part. Rares sont les réponses à l'autre élève du cours. Par contre, les élèves ne semblent pas hésiter à prendre la parole d'initiative pour interroger le professeur ou formuler une réflexion, qui peut parfois être éloignée de l'objet du cours. Cela caractérise en particulier les jeunes élèves qui n'hésitent pas à évoquer un film, un événement, une visite, ... à l'occasion d'une réflexion du professeur.

Dans les tableaux ci-dessus, on note à nouveau des différences selon les cours, différences qui peuvent être liées à la personnalité du professeur-stagiaire, à son style d'enseignement ou plus simplement à la situation de cours particulière, comme nous l'avons montré plus haut. Ainsi, dans les cours 1 et 2 on trouve proportionnellement plus d'interventions du professeur que dans les autres. Le cours 3 est particulièrement ouvert aux élèves, qui sont des adultes.

Ces données sont à mettre en relation avec celles de la page 31 (temps de cours consacré à la parole : 4 premières colonnes). On remarque que les interventions du professeur-stagiaire ne sont pas seulement plus fréquentes, mais également plus longues. Dans deux des cours enregistrés, la durée totale de ses interventions est 20 à 21 fois supérieure à celle des élèves.

### 5.6.4. Influence du contexte sur les interventions des élèves

Les données suivantes correspondent aux deux situations déjà évoquées plus haut : le premier cours groupe deux enfants de 11 et 13 ans, le second un adulte et un enfant de 10 ans.

**Tableau 25 : Total des interventions des élèves quelle que soit l'activité :**

Caractère spontané ou non de l'intervention des élèves									
Initiative de l'élève		Réponse à une sollicitation directe		Réponse à une sollicitation indirecte		Réponse à une intervention d'un autre élève		Totaux	
Cours1	Cours2	Cours1	Cours2	Cours1	Cours2	Cours1	Cours2	Cours1	Cours2
16	24	41	44	5	13	0	4	62	85

Rappel : cours 1=1 adulte +1 enfant ; cours 2= 2 enfants.

**Tableau 26 : Comparaison du nombre d'interventions des élèves et du nombre d'interventions du professeur-stagiaire**

	Cours 1 (adulte + enfant)	Cours 2 (2 enfants)
Nombre d'interventions des élèves	62 34.3%	85 23.2%
Nombre d'interventions du professeur-stagiaire	119 65.7%	281 76.8%
Total des interventions	181 100%	366 100%

Les deux tableaux montrent clairement que les interventions des élèves et surtout du professeur-stagiaire sont proportionnellement plus nombreuses dans le cours qui s'adresse aux deux enfants (cours 2). Par contre, la situation « adulte-enfant » laisse proportionnellement plus de place à la parole des élèves, principalement de l'adulte d'ailleurs.

Les interventions des élèves répondent le plus souvent à une sollicitation directe du professeur-stagiaire, quel que soit le cours.

### 5.6.5. Conclusions

En ce qui concerne les interventions des élèves, elles sont essentiellement dirigées vers le professeur et, nous l'avons déjà vu précédemment, en réponse à une sollicitation directe de sa part. Les quelques interventions dirigées vers le condisciple caractérisent certains cours et/ou certains élèves. L'activité elle-même peut engendrer des différences selon qu'elle est individuelle ou collective. Enfin, des variations peuvent également apparaître dans des cours contrastés donnés par un même professeur-stagiaire.

### 5.7. Les jeunes élèves et les cours semi-collectifs

A l'occasion des observations, nous avons pu noter combien il est difficile de respecter les capacités cognitives, affectives et sociales des jeunes élèves tout en leur apprenant les bases du jeu instrumental. De nombreuses questions se font jour dont certaines dépassent le cadre de la présente recherche.

Ainsi, comment concilier la présence chez les jeunes enfants d'un tempo spontanément rapide avec les besoins d'un exercice ou d'une interprétation ? Comment perçoit-il la partition musicale, lui qui est tout juste en train de découvrir à l'école la fonction du texte écrit ? Comment peut-il écouter les parfois nombreuses explications du professeur, lui qui a besoin d'apprendre par l'action et dont les capacités de concentration sont encore limitées ? Comment concilier son besoin de mouvement avec la nécessité de rester immobile dans certaines circonstances d'écoute ? Comment coordonner le cours d'instrument avec les autres cours (notamment de formation musicale) pour favoriser le développement psychomoteur, la sensibilité et l'intelligence musicale ? Comment garder au cours d'instrument un caractère ludique ? Faut-il corriger immédiatement toutes les erreurs de l'enfant ou attendre qu'il gagne en maturité pour aborder certaines d'entre elles ? Comment éviter que ne se fixent de « mauvaises habitudes » ? Les activités collectives répondent-elles de manière plus fonctionnelle à certains besoins des jeunes enfants ? Et en quoi ? Comment aider le jeune élève à percevoir et à tenir compte progressivement de la personnalité et de la sensibilité des autres élèves ?

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà signalé, les contacts qu'ont pu avoir les jeunes élèves avec la musique durant leur petite enfance soulèvent de nombreuses questions : dans quel « bain » musical ont-ils été plongés ? Quelle est la place de la musique à l'école maternelle ? Comment compenser certaines lacunes ? Existe-t-il des contradictions entre l'univers sonore qui caractérisent les milieux de vie de certains enfants et l'univers sonore qui est celui des écoles de musique ? Comment enrichir l'expérience musicale des élèves et en quoi les activités de groupe peuvent-elles aider le professeur dans ces démarches ?

### 5.8. Les adultes et les cours semi-collectifs

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 d'ordre variable.

Le groupe de travail associé à la recherche s'est penché à plusieurs reprises sur cette situation qui présente des caractéristiques très particulières et soulève parfois des problèmes de compréhension entre professeur et élèves, d'ajustement des objectifs, d'incompatibilité des attentes des adultes avec celles de l'Académie (ou du professeur). Dans ce domaine, les Académies ont d'ailleurs adopté des positions assez différentes, se montrant plus ou moins exigeantes avec le public adulte. 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.

Les objectifs des élèves adultes peuvent être différents de ceux des autres élèves. 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...

Dès lors, 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 s'interroger sur ses propres attentes et objectifs par rapport à un adulte. Quel degré d'exigence va-t-il lui demander ? Quelle régularité attend-il, tant dans la présence aux cours que dans le travail personnel ? Quelles sont ses exigences et celles 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 de chacun dès le départ. Les Académies sont des lieux de formation où le professeur et l'élève adulte doivent pouvoir se situer clairement. Ainsi, le professeur de musique ou de chant peut se trouver face à des élèves adultes qui viennent chercher au cours une écoute et des rapports humains positifs. Face à ces élèves, il est important que le professeur se montre bienveillant, qu'il sache les écouter, mais il doit aussi tenter de ramener rapidement la personne à l'objet du cours. Il est important que le professeur fixe ses limites et ne se laisse pas entraîner dans une relation « thérapeutique » qui ne relève pas de sa fonction.

Les élèves adultes ont souvent besoin de suivre 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 ». 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.

En ce qui concerne les activités de groupe, un adulte peut avoir plus de mal qu'un jeune élève à travailler avec d'autres personnes. 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 lui permettre 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 les situations 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.

Enfin, en ce qui concerne l'évaluation, certaines nuances peuvent être apportées aux modalités selon lesquelles elle se pratique : moment de l'évaluation, niveau d'exigence, examen sans public ou devant un public restreint, limitation des objectifs de performance, etc.

## Conclusion : des fiches pour l'action

Nous arrivons ainsi au terme d'une recherche-action de deux ans portant sur l'analyse et le développement des innovations dans les cours d'instruments semi-collectifs. La question abordée s'est avérée particulièrement complexe, car elle ne touche qu'un élément d'un ensemble beaucoup plus vaste : l'enseignement musical de base en Communauté française de Belgique. Elle nous a donc conduites à resituer notre problème de départ et à choisir des pistes privilégiées de réflexion, d'analyse et d'action.

Sur le plan méthodologique, la recherche s'est située clairement à la charnière entre les écoles supérieures de musique et les Académies. En outre, elle a fait, dès le départ et durant tout le processus, une large place aux acteurs de terrain principalement par :

- l'organisation d'un groupe de travail de professeurs d'instrument et de professeurs de psychopédagogie ;
- l'appel à des témoignages d'acteurs privilégiés sur le terrain : directeurs, enseignants, élèves ;
- l'observation de situations de cours semi-collectifs dans les écoles de musique avec la collaboration d'élèves du Conservatoire de Liège.

Sur le plan théorique, trois thèmes majeurs ont été développés et enrichis au fil du travail :

- les tensions qui caractérisent l'enseignement musical actuel et la nécessaire recherche du sens que chacun, professeurs et élèves, doit donner aux démarches entreprises aux différents niveaux ;
- les apports et les richesses des activités collectives, mais aussi leurs limites et les rapports étroits qu'elles entretiennent avec les options fondamentales relatives à l'enseignement de la musique ;
- les transformations du rôle de professeur de musique et la concrétisation de ces transformations dans la conception du « cercle d'apprentissage » caractérisant la situation des cours semi-collectifs.

En ce qui concerne les enquêtes et les observations sur le terrain, nous souhaitons tout d'abord qu'elles nous apportent des informations utiles relatives **au contexte et en particulier aux structures de formation** en présence : cadre légal, objectifs, liens entre structures, projets d'établissement,... En effet, on ne peut aborder la mise en place de cours semi-collectifs et la formation des professeurs de musique sans évoquer la situation actuelle des écoles supérieures chargées de cette formation.

En précisant les nouveaux statuts de ces écoles, les récents décrets (17/5/1999 et 20/12/2001) remettent considérablement en question leur fonctionnement. En imposant une agrégation aux élèves qui se destinent à l'enseignement, le décret du 20/12/2001 relance le débat sur la formation musicale et psychopédagogique des professeurs de musique. Des stages allongés, des cours complémentaires doivent être mis en place dans les toutes prochaines années.

Le débat sur les cours d'instrument semi-collectifs prend donc une nouvelle signification, puisque toutes les questions qu'il évoque devront impérativement être mises en perspective

avec la nouvelle agrégation qui se prépare. Un thème particulièrement intéressant à approfondir est celui du suivi des étudiants en stage et des liens à resserrer, si besoin en est, entre les cours de méthodologie (ou de didactique) instrumentale et les cours de psychopédagogie donnés dans les Ecoles supérieures de musique.

Afin d'intégrer la recherche dans ce mouvement innovateur, des contacts ont été pris avec les différentes écoles supérieures de musique. Une conférence-débat a été organisée au Conservatoire de Bruxelles. Une journée de rencontre s'est déroulée à l'IMEP (Namur).

Les informations prises sur le terrain devaient également nous permettre de préciser les **processus en jeu** : observation de cours d'instruments semi-collectifs et analyse de paramètres tels que :

- les types d'activités menés dans ces cours : on remarque en particulier des moments de jeu individuel qu'observent et écoutent activement les autres élèves, et des activités collectives impliquant tout le petit groupe, professeur compris dans certains cas ;
- la structuration des cours : elle témoigne d'une réelle créativité pédagogique et méthodologique de la part des professeurs pour maintenir des cours de qualité intégrant les différents objectifs jugés fondamentaux dans l'apprentissage d'un instrument de musique tout en faisant place aux activités collectives;
- la répartition du temps de cours entre différentes activités et la place de la parole au sein des cours : temps de jeu à l'instrument et temps de parole se répartissent de manière assez semblable au sein des cours ; le temps de parole du professeur est nettement supérieur à celui des élèves ; des différences très nettes distinguent les cours en fonction de paramètres tels que : les caractéristiques personnelles des élèves, le style d'enseignement du professeur ou l'instrument concerné ;
- les caractéristiques des interventions des professeurs durant les cours semi-collectifs : leur contenu, leur fréquence, le(s) destinataire(s),... ; les professeurs s'adressent essentiellement aux élèves qui jouent de leur instrument, plus rarement à ceux qui observent ; la plupart des interventions ont centrées sur la tâche ou sur la gestion du cours ; les approbations et encouragements sont plus fréquents chez certains professeurs ;
- les caractéristiques des interventions des élèves durant les mêmes cours : elles sont généralement courtes et peu nombreuses et se présentent en réponse à une sollicitation directe des professeurs ; il existe peu de communications directes entre élèves, ceux-ci d'adressant essentiellement au professeur ;
- les questions soulevées par la spécificité de la formation musicale des élèves adultes : objectifs, attentes, réactions,... de leur part en relation avec le rôle et les objectifs définis par les Académies et les professeurs.

Enfin, la récolte de données de terrain à permis de mieux comprendre le **climat sous-jacent** aux récentes transformations institutionnelles. Lors de l'introduction d'activités semi-collectives, le rôle du professeur de musique peut changer considérablement. Sur le terrain, la gestion de telles activités pose de très nombreux problèmes méthodologiques et organisationnels. Mais elle présente également un côté innovant et encourage l'ouverture vers

le développement du jeu collectif et de la coopération. On se rappellera cependant que les interviews et observations ont eu lieu dans de Académies engagées activement dans la réforme.

Cet ensemble de réflexions, d'observations et d'analyses a débouché sur la rédaction d'un **document de synthèse** à destination des professeurs d'instrument tant au niveau des Académies que des Ecoles supérieures de musique.

Ce document a été conçu avec l'aide du groupe de travail accompagnant le projet. Rédigé par les chercheuses, il a été relu et commenté par des professeurs volontaires de ce groupe. Il voudrait favoriser les liens entre théorie et pratique, cette dernière apparaissant « comme un processus continu de recherche du sens, un cheminement conjoint de l'action et de la réflexion. » (Jorro, 2002).

Les thèmes abordés sous forme de fiches spécifiques sont les suivants :

- Fiche 1 : Le cercle d'apprentissage
- Fiche 2 : Le jeu collectif
- Fiche 3 : L'écoute et l'observation actives
- Fiche 4 : Développer l'autonomie
- Fiche 5 : La construction du vocabulaire et des concepts musicaux
- Fiche 6 : La constitution des groupes
- Fiche 7 : La gestion des différences individuelles au sein des groupes
- Fiche 8 : La structuration des cours semi-collectifs
- Fiche 9 : La gestion du temps de parole
- Fiche 10 : La coopération au sein des petits groupes
- Fiche 11 : Le travail en dehors des cours
- Fiche 12 : Les aspects culturels
- Fiche 13 : Les élèves adultes

Enfin, la conclusion propose une ouverture sur la notion de plaisir dans l'apprentissage d'un instrument de musique et sur la question du sens donné par chacun à l'enseignement de la musique.

Ce document pourrait être diffusé auprès des professeurs de musique en Académie, des professeurs de méthodologie instrumentale et de psychopédagogie dans les Ecoles supérieures de musique. Il pourrait aussi être proposé aux étudiants qui abordent l'agrégation. Les conditions optimales d'une telle diffusion doivent cependant être réfléchies et débattues avec les personnes directement concernées.

## Bibliographie

- 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.
- Biget, A. (1998). *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement musical*. Paris: Cité de la musique.
- Baeriswyl I. (2002). *La pédagogie coopérative : de la formation à la mise en pratique*. Article à paraître dans la Revue Suisse des Sciences de l'Education.
- CFMI (2002). *Devenir musicien intervenant*. Internet : <http://www.auvergne.culture.gouv.fr>.
- Colwell R.J., Goolsby T. (1992) *The Teaching of Instrumental Music*. New Jersey: Prentice Hall.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris :P.U.F..
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : E.S.F.
- Durieux, D. (2000). *La construction d'une identité de musicien-enseignant à l'épreuve de la rationalisation*. Liège : Faculté d'Economie, de Gestion et des Sciences sociales de l'Université, mémoire de licence.
- Ferrara A. (s.d.) *Observation directe du comportement*. Liège : Service de Psychologie expérimentale de l'université. Document inédit.
- Fournier, M. (1998). La pédagogie différenciée. In RUANO-BORBOLAN (dir.), *Eduquer et former*. Auxerre : Sciences Humaines Editions, 117-122.
- Ishler A.L., Johnson R.T., Johnson D.W. (1998). Long-term effectiveness of a state wide staff development program on cooperative learning. In *Teaching and Teacher Education*, vol.14, n°3, pp.273-281.
- Giordan, A. (1998). Les conceptions de l'apprenant : un tremplin pour les apprentissages. In Ruano-Borbolan (Dir.) : *Eduquer et former*. Auxerre : Sciences humaines Editions. 209-216.
- Grangeat, M.(1998). Lev Vygotsky (1896-1934) : l'apprentissage par le groupe. In Ruano-Borbolan (Dir.) : *Eduquer et former*. Auxerre : Sciences humaines Editions. 177-186.

- Green, A.-M. (Ed.) (1997). *Des jeunes et des musiques. Rock, Rap, Techno...* Paris : L'Harmattan.
- Guimelli Ch., (2001). Etude expérimentale de la représentation sociale comme guide pour l'action : effets de l'implication et de la perception de la situation. In LEBRUN M. (dir), *Les représentations sociales (Des méthodes de recherche aux problèmes de société)*. Québec : Editions Logiques.
- Guirard, L. (1998). *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation en apprentissage musical*. Paris : l'Harmattan.
- Guirard, L. (1997). L'apport des théories attributionnelles de la motivation dans l'étude des questions d'aptitude musicale. *Musicae Scientiae*, vol. 1, 2, 183-204.
- Fournier, M. (1998) La pédagogie différenciée; In Ruano-Borbolan (Dir.) : *Eduquer et former*. Auxerre : Sciences humaines Editions. 117-121.
- Jorro, A. (2002) *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : E.S.F., Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Joubert, C.-H. (1988). *Métier : musique ! Quel enseignement musical pour demain? (2)*. Paris : Institut de pédagogie musicale et chorégraphique la Villette. (Conserv. /05/L060)
- Joyce, B., Weil, M. (1996). Partners in Learning : From Dyads to Group investigation. In *Models of Teaching*. Boston : Allyn and Bacon, 5e ed., 65-88.
- Lartigot, J.-C., Sprogis, E. (1991). *Ecoles de musique. Un changement bien tempéré*. Aix en Provence : Edisud. (Conserv./05/L060)
- Lartigot, J.-C. (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". Paris : Ed. Van de Velde, coll. Musique et société.
- Mattar C. (2002). *Quelles sont les interactions qui émanent des activités coopératives dans deux classes d'immersion de 2<sup>e</sup> année primaire ?* Etude de cas. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Liège.
- McCarthy, M. (2001). Book Review : Musical Development and Learning : The International perspective, edited by D.J.Hargreaves and A.C.North, London, Continuum (2001), in *British Journal of Musical Education*, 18 :3, 293-297.
- Marc, E. (1998). Se former en groupe. In RUANO-BORBOLAN (dir.), *Eduquer et former*. Auxerre : Sciences Humaines Editions, 369-376.
- Pitts, S. (2000). Reasons to teach music : establishing a place in the contemporary curriculum, in *British Journal of Musical Education*, 17 :1, 33-42.
- Pousseur, H., Sprogis, E. (dir.) ( 1987). *Quel enseignement musical pour demain? 1. Approches fondamentales*. Paris : Centre National d'Action musicale. (cf Brigitte)

Remigny, M.J. (1998). Quand les désaccords favorisent l'apprentissage. In Ruano-Borbalan (dir.), *Eduquer et former*. Auxerre : Sciences humaines Editions, 185-188.

Ribiere-Raverlat , J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école. Ecoute musicale, écoute des langues*. Paris : PUF.

Storelly P., McPhee A.D. (2002) Some perspectives on musical gift and musical intelligence. In *British Journal of Music Education*, 19:1, pp 89-102.

Veenman S. et al (2002) Cooperative learning an teacher education. In *Teaching and Teacher Education*, vol.18, issue 1, pp 87-103.

### **Décrets, circulaires, et documents officiels.**

Direction générale de l'Enseignement obligatoire et de la Recherche scientifique : Enseignement secondaire artistique à horaire réduit. Disposition relatives à l'organisation de l'année scolaire 2003/2004. Circulaire du 2 juillet 2003.

Dupuis F. (1999). Note de synthèse relative à l'avant-projet de décret portant application de l'article 27 du décret du 17/5/99 relatif à l'enseignement artistique. Document inédit.

Gouvernement de la Communauté française : Missions prioritaires de l'Enseignement fondamental et de l'Enseignement secondaire. Décret du 24/7/1997.

Gouvernement de la Communauté française : Organisation et subdivisions des cours de psychopédagogie et de méthodologie. Articles 30bis et 30ter de l'Arrêté du 15/9/1980.

Ministère de la Communauté française : Décret organisant l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française (1). 2-6-1998.

Gouvernement de la Communauté française : Arrêté du 29/8/98 fixant les règles d'approbation des programmes de cours dans l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française.

Ministère de la Communauté française (AGERS), Socles de compétences, Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire ; mai 1999.

Gouvernement de la Communauté française : Décret du 17/5/99 relatif à l'enseignement supérieur artistique

Gouvernement de la Communauté française : Avant projet de décret portant application de l'article 27 du 17/5/99 relatif à l'enseignement supérieur artistique et Exposé des motifs.

Gouvernement de la Communauté française : Arrêté relatif à l'organisation des cours ainsi qu'à l'admission et à la régularité des élèves de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française. Réf. A.Gt 06-07-1998. M.B. 29-8-1998. Errata M.B. 22-6-1999.

Gouvernement de la Communauté française : Décret du 16/7/99 relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel directeur et enseignant et du personnel auxiliaire d'éducation de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française.

Gouvernement de la Communauté française : Décret du 20/12/2001 fixant les règles spécifiques à l'enseignement supérieur artistique organisé par les Ecoles supérieures des Arts (organisation, financement, encadrement, statut des personnels, droits et devoirs des étudiants).