

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

**Rapport de recherche
Août 2002**

GIOT Bernadette
Service de pédagogie expérimentale
de l'Université de Liège

AVERTISSEMENT

Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que le document suivant présente la première étape d'une recherche prévue pour deux ans. Les synthèses et analyses qu'il contient sont susceptibles d'être complétées et amendées dans la suite de l'étude.

L'objectif final de la recherche est de dégager des pistes méthodologiques pour la formation psychopédagogique des professeurs de musique en ce qui concerne plus particulièrement la gestion de l'apprentissage instrumental en petits groupes (généralement 2 ou 3 élèves) tel qu'il peut contribuer au développement des socles de compétences définis pour l'enseignement musical et, de manière plus générale, au développement social et individuel des élèves.

Les démarches développées durant la première année du projet ont consisté en une description et une analyse du système de formation musicale ainsi qu'en une clarification des problèmes exprimés par les différents acteurs de terrain. Ainsi ont été approchés : la structure du système de formation (situation des Académies, des Ecoles supérieures, des professeurs), les processus mis en œuvre durant les activités (actions, interventions et interrelations) et le climat psychologique (valeurs, normes, représentations et opinions).

La suite de l'étude prévoit l'élaboration de pistes méthodologiques concrètes au service de l'apprentissage d'un instrument dans les cours semi-collectifs.

Mes 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,

Mesdames et Messieurs les professeurs de musique qui ont participé au groupe de travail associé au projet : C. Bohets, N. Christou, M.P. Cornia, G. De Reyghere, L. Dellisse, V. Dujardin, A.Gennen, C. Hallot, D. Jacquinet, J. Lecarte, F. Petrisse, C. Pirotte, P. Rabozée, J. Schils, M. Sitniak, D. Swinnen, F. Thiry, F. Viatour, J.P. Zanutel,

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

Et enfin, les étudiants du cours de psychopédagogie du Conservatoire de Liège qui ont participé au recueil de données sur le terrain.

Je remercie également Monsieur D. Martin, psychopédagogue et musicien espagnol en séjour en Belgique, pour sa contribution au recueil de données relatives à l'Espagne, ainsi que ma collègue Catherine Grifnée pour l'aide apportée à la finalisation du présent rapport.

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION | 1 |
| 1. MOTIVATION ET OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ÉTUDE..... | 1 |
| 2. ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRALES | 2 |
| | |
| CH.1. POURQUOI ENSEIGNER LA MUSIQUE ? | 4 |
| 1.1. MOUVANCES PÉDAGOGIQUES ET MUSICALES | 4 |
| 1.2. LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT MUSICAL..... | 6 |
| 1.3. LES ACTIVITÉS DE GROUPE DANS L'ENSEIGNEMENT MUSICAL..... | 8 |
| 1.4. LES APPORTS DES EXPÉRIENCES MENÉES À L'ÉTRANGER. | 14 |
| 1.4.1. <i>Liens entre vie culturelle, musique et éducation musicale</i> | 14 |
| 1.4.2. <i>Evolution des arguments justifiant l'éducation musicale en Angleterre</i> | 16 |
| 1.4.3. <i>Les objectifs de l'éducation musicale en Espagne et l'organisation de cours semi-collectifs</i> | 17 |
| | |
| CH. 2. LA STRUCTURE DU SYSTÈME DE FORMATION MUSICALE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE | 20 |
| 2.1. LIENS FONCTIONNELS ENTRE LES ACADÉMIES ET LES CONSERVATOIRES..... | 20 |
| 2.2. SITUATION DES COURS D'INSTRUMENTS DANS LES ACADÉMIES DE MUSIQUE..... | 21 |
| 2.3. SITUATION DES COURS DE MÉTHODOLOGIE D'INSTRUMENT ET DE PSYCHOPÉDAGOGIE DANS LES CONSERVATOIRES | 23 |
| 2.4. SITUATION DES PROFESSEURS DE MUSIQUE..... | 25 |
| | |
| CH. 3. LES PROCESSUS EN ŒUVRE DANS LES COURS SEMI-COLLECTIFS | 27 |
| 3.1. OBJECTIF ET MÉTHODE | 27 |
| 3.2. RECUEIL DE DONNÉES VIA LES ÉLÈVES DU CONSERVATOIRE DE LIÈGE | 28 |
| 3.2.1. <i>Phase préparatoire</i> | 28 |
| 3.2.2. <i>Phase de recueil</i> | 29 |
| 3.2.3. <i>Phase d'analyse</i> | 31 |
| 3.3. COMMENTAIRES DU GROUPE DE TRAVAIL ACCOMPAGNANT LE PROJET..... | 38 |
| 3.4. RECUEIL DE DONNÉES COMPLÉMENTAIRES DANS LES ACADÉMIES | 39 |
| | |
| CH. 4. LE CLIMAT PSYCHOLOGIQUE | 44 |
| 4.1. QUELS ÉLÉMENTS PRENDRE EN COMPTE ? | 44 |
| 4.2. LES REPRÉSENTATIONS DU COURS D'INSTRUMENT SEMI-COLLECTIF CHEZ DES ÉTUDIANTS DU CONSERVATOIRE DE LIÈGE..... | 45 |
| 4.2.1. <i>Données descriptives de la population:</i> | 45 |
| 4.2.2. <i>Méthodes de recueil des représentations</i> | 45 |
| 4.2.2.1. <i>La carte mentale</i> | 45 |
| 4.2.2.2. <i>L'avis des étudiants sur des opinions toutes faites</i> | 47 |
| 4.3. LES RÉACTIONS DU GROUPE DE PROFESSEURS ASSOCIÉS AU PROJET..... | 49 |
| 4.4. LES AVIS DES DIRECTEURS ET DES PROFESSEURS D'ACADÉMIES..... | 54 |
| 4.4.1. <i>Données issues de l'enquête commanditée par le Conseil de la Musique</i> | 54 |

| | |
|---|-----------|
| 4.4.2. Interviews complémentaires dans des Académies engagées dans des expériences de cours semi-collectifs | 55 |
| 4.5. LES OPINIONS DES ÉLÈVES D'ACADÉMIES | 59 |
| 4.5.1. Données issues de l'enquête commanditée par le Conseil de la Musique | 59 |
| 4.5.2. Interviews complémentaires dans des Académies engagées dans des expériences de cours semi- collectifs | 60 |
| CONCLUSIONS | 65 |
| BIBLIOGRAPHIE | 73 |
| ANNEXES | 77 |

Introduction

1. Motivation et objectif général de l'étude

Depuis quelques années, les écoles de musique doivent faire face à un renouveau non seulement dans leur fonctionnement mais également dans les choix pédagogiques qui caractérisent les apprentissages musicaux¹. Ces changements soulèvent un grand nombre de questions chez les praticiens tant dans les Académies que dans les Conservatoires de musique chargés de former les futurs professeurs, et ce d'autant plus qu'elles se posent dans un contexte de contraintes économiques. A différents niveaux, l'effort de rationalisation dans la distribution des moyens est vécu dans l'inquiétude parce qu'il met en cause le sens même du rôle et des interventions du musicien-enseignant².

Dans l'approche de cette situation complexe, la présente étude privilégie un aspect particulier qui sert de « révélateur » : la mise en place et la gestion de cours d'instrument en petits groupes d'élèves³. Cette innovation, introduite récemment dans les écoles de musique, implique une réflexion sur les objectifs et les choix méthodologiques liés à la découverte et à la maîtrise d'un instrument de musique. En étudiant ces problèmes spécifiques, on espère approcher un ensemble de thématiques plus globales : 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 Conservatoires de musique, ...

En ce qui concerne l'apprentissage d'un instrument en petits groupes d'élèves, différentes initiatives et expérimentations ont déjà vu le jour sur le terrain. Une analyse de quelques essais ainsi que l'exploration de pistes nouvelles s'avèrent nécessaires : quelles sont les caractéristiques de cette situation pédagogique, ses apports, ses difficultés, ses limites? Quelles méthodologies privilégier ? Comment préparer les étudiants du Conservatoire, futurs professeurs en Académie, à adopter des démarches pédagogiques innovantes ?

La recherche-action présentée dans ces pages s'est fixé pour **objectif de dégager des pistes méthodologiques pour la formation psychopédagogique des professeurs de musique en ce qui concerne plus particulièrement 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.**

L'étude n'a pas pour objet les cours d'ensemble instrumental ni de musique de chambre qui ont toujours exigé un fonctionnement de groupe, mais bien l'apprentissage d'un instrument (en ce y compris la voix humaine) via des activités semi-collectives (en petits groupes d'élèves).

¹ Voir au chapitre 2 : décrets 1998, 1999 et 2001 relatifs à l'enseignement artistique.

² Voir à ce sujet Durieux (2000).

³ Généralement, les petits groupes sont constitués de 2 ou 3 élèves, mais on trouve aussi des cours réunissant 4 à 6 participants.

2. Orientations méthodologiques générales

La complexité des questions abordées d'une part, le souhait de déboucher sur des orientations pratiques d'autre part, demandaient un dispositif qui autorise une dialectique entre chercheurs et acteurs de terrain durant tout le processus de recherche.

La méthodologie adoptée pour la première année du projet rejoint les suggestions de Checkland (*in* Van Der Maren, 1999) lorsqu'il envisage l'approche des systèmes souples⁴. Cet auteur suggère d'inclure dans toute recherche-action une **description et une analyse du système étudié** ainsi qu'une **clarification des problèmes tels qu'exprimés par les différents acteurs de terrain**. Il s'agit pour lui d'identifier les éléments qui caractérisent

- la « *structure du système* » : organisation humaine et matérielle, réseaux de communication, hiérarchie,...
- les « *processus* » mis en œuvre : actions, opérations de base ;
- le « *climat* » : valeurs, croyances, normes qui résultent d'une rencontre entre la structure et les processus.

L'étude présentée ici s'appuie surtout sur des entrevues et observations menées sur le terrain ainsi que sur les débats d'un groupe de travail de référence. De telles démarches se justifient d'autant plus qu'une enquête à large échelle avait déjà été commanditée par le Conseil de la Musique de la Communauté française. La première partie de cette enquête, menée par « Survey and Action »⁵ rassemble les avis de professeurs, stagiaires et élèves d'un échantillon de 22 Académies de musique. La seconde partie, réalisée par Van Kerrebroeck⁶ rapporte les opinions des directeurs.

Sur le plan méthodologique, les orientations suivantes caractérisent la présente recherche :

- mise en place d'un **groupe de travail d'experts** (professeurs de musique au Conservatoire et/ou en Académie, et professeur de psychopédagogie, soit une vingtaine de personnes).

Ce groupe de travail a pour tâches prioritaires de débattre des questions musicales et pédagogiques relatives aux apprentissages en petits groupes d'élèves, de clarifier les concepts, d'analyser les difficultés rencontrées, d'approfondir des pistes méthodologiques, de formuler des perspectives innovantes, de participer éventuellement à la mise en place et au développement d'expériences tant au Conservatoire que dans les Académies. Cinq réunions ont été organisées en 2001-2002.

⁴ Les systèmes « souples », comme les organismes sociaux, présentent généralement des finalités fluctuantes parfois même contradictoires et dont les limites ne sont pas toujours claires. Ils sont définis par opposition aux systèmes « durs » comme les industries (Van der Maren, 1999).

⁵ Survey and Action, Institute for Consumer Research and Communication Analysis (1997). 22 Académies sur 94 ont été contactées, dont 15 engagées dans la réforme. 420 professeurs (sur 1000 contactés) et 702 élèves (sur 800) ont répondu à l'enquête.

⁶ Van Kerrebroeck (1997), collaboratrice au Conseil de la musique. 53 directeurs sur 94 ont répondu à l'enquête.

- **rencontre des acteurs de terrain** dans les Académies et au Conservatoire.

Des entrevues de directeurs, professeurs et élèves permettent d'élargir et de nuancer les débats. Dans les Académies, ces entrevues ont concerné des personnes impliquées à titres divers dans la mise en oeuvre de cours semi-collectifs.

- **recueil de données d'observation** permettant l'analyse des méthodologies et des interactions qui caractérisent les cours d'instruments actuels :
 - En quoi consistent les activités en petits groupes ? Quels sont leurs points forts, leurs limites et les difficultés rencontrées par les professeurs ?
 - Comment se présentent les expériences innovantes ?

Durant la première année du projet, les différentes interventions sont situées essentiellement en Province de Liège. Un élargissement de la recherche aux autres Provinces est prévu pour la seconde année.

Ces démarches sont encadrées par une recherche documentaire rassemblant des données bibliographiques et des informations sur la situation à l'étranger. On notera que les cadres de référence théoriques construits sur cette base ont été en partie débattus au sein du groupe d'experts.

Après une synthèse du travail bibliographique, le présent rapport analysera successivement :

- la *structure du système de formation musicale* : description de ses éléments en relation avec les textes officiels correspondants ;
- les *processus en oeuvre dans les cours semi-collectifs*, à savoir l'ensemble des actions, interventions, et interrelations qui caractérisent la situation considérée : observations et enquêtes sur le terrain des Académies ;
- le *climat psychologique sous-jacent*, soit les valeurs, normes, représentations et opinions qui gravitent autour du concept de cours d'instrument semi-collectif : enquêtes et interviews au Conservatoire et en Académie.

Pour conclure, les apports principaux de l'étude seront synthétisés et des orientations pour la suite du travail seront définies.

Ch.1. Pourquoi enseigner la musique ?

1.1. *Mouvances pédagogiques et musicales*

Le XX^e siècle a été marqué par de nombreuses innovations et transformations en matière d'enseignement. Crahay (1997) rappelle comment l'école s'est modifiée avec l'avènement puis l'allongement de la scolarité obligatoire, et comment on est passé d'une éducation traditionnelle axée sur la transmission de valeurs et de modèles susceptibles d'encourager l'émancipation de l'individu, à une éducation nouvelle valorisant l'exploration de l'environnement par l'élève sur lequel se recentre l'action formative. L'école qui mettait l'accent sur l'acquisition et la compréhension du patrimoine culturel dans ce qu'il a de plus accompli, est devenue peu à peu une école qui mise sur l'initiative et l'inventivité des élèves, qui favorise la construction d'un savoir ancré dans la réalité concrète.

Cependant, chacune de ces orientations a conduit à des déformations, à des caricatures : conformisme et enfermement de la pensée d'une part, négligence des acquis du passé et centration excessive sur l'action immédiate d'autre part. Dès lors, Crahay propose de dépasser les clivages entre éducations traditionnelle et nouvelle en cherchant à articuler les éléments qui font la force de chacune : culture et connaissance d'une part, expérience et action d'autre part.

Un autre concept mobilisateur pour l'enseignement actuel sera abordé plus loin : celui de communauté d'apprenants.

L'éducation musicale, elle aussi, a été marquée par ces mouvements de pensée. Lartigot (1999) souligne que la relation du maître à l'apprenti, caractéristique de l'enseignement musical pendant plusieurs siècles, s'est accompagnée peu à peu de méthodes et de traités favorisant l'acquisition de savoirs et de savoir-faire progressifs et structurés. Mais c'est au début du XX^e siècle que sont apparues et se sont développées de véritables théories de la pédagogie musicale, avec des auteurs comme Jaques-Dalcroze, E. Willems, C. Orff ou M. Martenot. Ces approches ont en commun une centration sur l'apprenant, son évolution personnelle et son activité.

On retrouve ainsi, dans le contexte de l'enseignement artistique, des oppositions et des tensions qui caractérisent l'enseignement en général. Ici également, on peut s'interroger sur la pertinence des conflits d'écoles et s'orienter plutôt vers une éducation musicale intégrant les lignes de forces caractéristiques des courants considérés.

D'autres événements ont aussi marqué l'enseignement de la musique durant les cinquante dernières années, comme le rappelle Lartigot (1999) :

- Le développement de la technologie a permis une diffusion plus large des œuvres musicales, l'amélioration de la qualité des reproductions sonores, l'individualisation extrême de l'écoute (avec le Walkman par exemple).
- La musique, dans ses différentes formes, est devenue un objet de grande consommation, soumis aux phénomènes de mode.

- La possibilité de diffuser les créations musicales à l'échelle internationale ainsi que les mouvements de populations ont accentué le « métissage » des productions musicales.
- Les musiques du passé se sont vues revalorisées voire « sacralisées » à l'occasion d'événements tels que le bicentenaire de la mort de Mozart en 1991.
- Au niveau international, le besoin et l'attente de musiciens présentant un haut niveau de performance semblent s'être accentués.
- Enfin, la diffusion quasi permanente de productions musicales de tous bords a fait de la musique un phénomène familier accompagnant les gestes de la vie quotidienne et dont les caractéristiques sont utilisées pour influencer certains comportements (dans les magasins, les entreprises, les centres médicaux,...).

Il n'est pas surprenant que cet ensemble de faits aient conduit tant les responsables politiques, que les professeurs de musique à s'interroger sur les valeurs, les objectifs et les manières de faire propres à l'enseignement de la musique, en d'autres mots, sur le sens même de l'action pédagogique dans ce domaine de la vie artistique.

Il ne s'agit pas seulement de la musique en tant que discipline réservée à des écoles spécialisées en la matière mais également de la place et du rôle de la musique dans l'enseignement général. Dans cette perspective élargie, l'éducation musicale n'implique pas seulement l'acquisition d'un savoir donné. Elle se doit de participer au développement de la vie culturelle, de préparer aux activités de loisir, de favoriser la maturation de la sensibilité et de l'imagination (Pitts, 2000).

Or, l'enquête commanditée par le Conseil de la musique de la Communauté française⁷ montre que les familles d'élèves d'Académie ne témoignent pas nécessairement d'un grand intérêt pour la musique⁸. Quant aux élèves d'Académie, ils fréquentent peu les salles de concerts quel que soit le type de musique (classique, rock, variété, jazz, opéra, chanson française,...). Environ 2/3 des élèves n'y vont jamais. En ce qui concerne l'écoute d'œuvres musicales, les pourcentages varient selon les types de musique considérés, mais la réponse « souvent » est peu fréquente (l'écoute des variétés obtient le maximum de « souvent », soit 36%). A la même question, les groupes relevant des Jeunesses musicales présentent des pourcentages plus élevés dans la plupart des domaines comparés. Dans ces groupes, le pourcentage de « souvent » est de 72% pour l'écoute de la musique classique⁹.

Crahay (1997), abordant des problématiques propres à notre enseignement en général, insiste sur l'importance *"de repérer et/ou d'inventer des pratiques pédagogiques qui suscitent chez chacun une véritable dynamique d'apprentissage et de réflexion. (...) Il faut encourager l'enfant à agir sur le réel, mais il faut aussi l'inciter à s'interroger sur la portée de ses actes et à questionner le monde social dans lequel il est né. Ce faisant, il ira nécessairement à la rencontre du patrimoine culturel que l'humanité a progressivement accumulé"* (p. 18).

Cette quête du sens à donner à l'enseignement musical actuel sera évoquée à diverses reprises dans ce rapport. En effet, elle n'est pas seulement un problème théorique, mais elle sous-tend toutes les options et décisions prises sur le terrain : projets des écoles de musique, concrétisation des cours, et manière dont chaque élève, soutenu ou non par sa famille, s'engage dans ses apprentissages. Il n'est donc pas surprenant que la question du

⁷ Survey and Action (1997).

⁸ Seuls 56% témoigneraient d'un grand intérêt pour la musique, 38% d'un intérêt mitigé (Survey and Action, p. 8).

⁹ Survey and Action, p. 70-73.

« pourquoi ? » ait marqué la réflexion du groupe des professeurs qui ont accompagné le présent projet.

1.2. Les objectifs de l'enseignement musical

Enseigner la musique est une performance complexe dont les multiples facettes engendrent un grand nombre de questions : quelles compétences développer chez les apprentis musiciens ? Quelle est la nature exacte de ces compétences ? « *Sont-elles d'ordre perceptif, cognitif ou moteur et dans quelles proportions? Sont-elles innées ou acquises? Sont-elles le fruit de l'exposition plus ou moins intense à une culture donnée ou le produit d'une acquisition volontaire? Sont-elles spécifiques et/ou communes aux différentes activités artistiques?* » (Guirard, 1998, p.18). Faut-il distinguer des connaissances procédurales (démarches) et des connaissances déclaratives (savoirs explicites) ? Quelle place faire à la sensibilité musicale immédiate d'une part, à la connaissance savante de la musique d'autre part ? Ces deux aspects sont-ils incompatibles ? Comment aborder de manière équilibrée les diverses compétences évoquées ? Quelles méthodologies privilégier ? Quelles évaluations mettre en place au fil des études ?

Quel que soit le chemin parcouru en traitant ces questions, le professeur se trouve tôt ou tard devant la nécessité de préciser ses raisons d'agir en tant que musicien enseignant, de clarifier ses options idéologiques, de définir ses objectifs et leurs priorités, de tracer les lignes de force de ses interventions.

Or, l'enseignement de la musique a hérité d'une longue tradition selon laquelle l'apprentissage musical est une « ascèse », dont le poids et l'importance varient selon les âges et les niveaux, et d'où sortira peut-être le talent. Cette conception pousse le maître et l'élève à « *valoriser des activités déplaisantes après avoir intégré un système de croyances qui suppose qu'on en tirera un bénéfice* » (Guirard, 1998, p.92). Ainsi peut se développer un perfectionnisme inhibant chez certains enfants et dans certaines familles. Les buts ultimes sont survalorisés, visés de manière irréaliste ou prématurée. Les apprentissages réels sont dépréciés et les étapes et les objectifs intermédiaires sont indéfinis ou négligés.

Dans ce type de fonctionnement, on ne peut s'étonner de la transformation progressive des arguments avancés par l'apprenti musicien pour expliquer ses échecs et réussites. L'enfant¹⁰ aura tendance à faire des liens entre ses succès et le travail fourni, mais peu à peu, il va faire référence (et parfois exclusivement) à ses aptitudes personnelles. En d'autres termes, il passe d'explications causales internes contrôlables (« J'ai de bons (ou de mauvais) résultats parce que j'ai assez (ou pas assez) travaillé ») à des causes internes qu'il ne peut maîtriser (« J'ai de bons (ou de mauvais) résultats parce que je suis (ou ne suis pas) doué. »). Ce mode de réaction est étroitement lié à la conception qu'a l'élève du talent musical¹¹.

¹⁰ Jusque 10 ou 11 ans pour Guirard (1998, p. 97).

¹¹ La théorie de l'attribution causale cherche à expliquer comment l'être humain infléchit plus ou moins son destin selon les causes auxquelles il attribue les événements. Ainsi, l'action d'un élève sur ses apprentissages est fortement tributaire de la manière dont il explique ses échecs et ses réussites (Cf en particulier les travaux de Weiner, Dweck, Seligman,... cités par Crahay, 1996, p.215-218).

Mais ces raisonnements ne sont pas le propre de l'apprenti musicien. On peut les retrouver dans la bouche d'enseignants qui évoquent les dispositions naturelles des élèves, l'oreille plus ou moins musicale, la sensibilité ou le goût innés pour la musique.

Les représentations qu'on peut avoir de la nature des capacités musicales (innées ou acquises) entretiennent des liens étroits avec les méthodes privilégiées dans l'approche et la maîtrise de l'instrument, avec le maintien et le développement de la motivation à apprendre, avec les exigences sociales liées à la reconnaissance des talents lors des concours et autres prestations, avec les modalités de contrôle des acquis mises en place depuis de longues décennies.

L'enseignement de la musique se trouve en effet coincé entre une logique de développement personnel et d'apprentissage d'une part, et une logique de distinction sociale et de performance d'autre part. Plus exactement il s'agit pour l'apprenti musicien de combiner ces deux logiques sans pour autant perdre sa personnalité propre, c'est-à-dire ses capacités d'exister par lui-même et de créer (Guirard, 1998).

Dans une logique d'apprentissage¹², le système vise l'amélioration et le développement des capacités de l'élève ainsi que l'acquisition de nouvelles compétences. Les démarches sont envisagées de manière progressive, des défis et des buts intermédiaires sont fixés. Aux différents moments de sa formation, l'élève est encouragé à découvrir et à maîtriser des éléments nouveaux et motivants. L'évaluation portée sur ses prestations est essentiellement de nature formative¹³. Dans la mesure où l'élève participe plus ou moins consciemment selon son âge à une telle logique, le contrôle social imposé à certaines étapes du curriculum n'a pas un impact trop lourd sur l'estime de soi et la volonté de poursuivre les apprentissages. Au contraire, l'élève peut s'engager dans la construction de ses compétences en renforçant l'image qu'il a de lui, en visant des objectifs intermédiaires utiles et valorisants, et en osant s'aventurer dans des activités créatives. Il peut aussi s'ouvrir à des démarches collectives favorisant la collaboration plutôt que la compétition.

Dans une logique de performance, le système encourage l'élève à démontrer constamment son savoir-faire, à être brillant, à occuper les premières places. La gestion de la progression des apprentissages devient complexe. Tantôt la préférence sera accordée à des tâches trop faciles pour lui mais qui le rassurent, car elles seront réussies à coup sûr et ne remettront pas en cause sa confiance en lui. Tantôt, il acceptera sans rechigner (et parfois même avec fierté) des tâches trop difficiles, prématurées mais considérées comme autant d'occasions de prouver ses qualités acquises ou ses capacités personnelles. En outre, elles lui permettront d'entrer en compétition avec les meilleurs. L'élève vit alors des périodes de stress intense, s'enferme dans l'exercice de ses compétences, et court le risque d'un échec altérant son image de soi et sa motivation, particulièrement s'il doute de ses aptitudes. Dans cette logique, le poids du contrôle social qui s'exerce au cours du curriculum peut avoir un impact considérable sur l'apprenti musicien.

¹² Les paragraphes suivants s'inspirent de la synthèse que propose Guirard (1998) à partir des travaux de différents chercheurs comme Ames et Archer(1988), Elliott et Dweck (1988), ...).

¹³ « *Evaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève ; elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation.* » (Décret Missions de la Communauté française (1997).

Ces deux logiques (apprentissage, performance) ne s'opposent pas toujours avec autant d'évidence : elles se trouvent souvent mélangées l'une à l'autre dans le discours des personnes concernées par la formation musicale.

Dès lors, le système d'enseignement musical doit résoudre des tensions internes constantes en partie imposées par le contexte social et culturel, mais qu'il entretient par ses hésitations et ses difficultés propres à poser des choix dans ses orientations prioritaires et dans son fonctionnement.

On verra plus loin¹⁴ qu'à travers différents décrets, le législateur belge a tenté de poser quelques balises dans cette réflexion difficile sur les objectifs de l'enseignement artistique. En particulier, les compétences à acquérir par les élèves ont été définies en termes d'intelligence artistique, de maîtrise technique, d'autonomie et de créativité¹⁵.

Ces « balises » se retrouvent dans d'autres contextes. Ainsi Pitts (2000), évoquant les transformations de l'enseignement musical en Angleterre, souligne qu'il importe de fournir aux élèves l'occasion de progresser tant au niveau des compétences techniques que de la compréhension et de l'imagination. En outre, les effets immédiats et à long terme de l'éducation musicale seront d'autant plus perceptibles que les élèves se seront impliqués dans l'apprentissage et auront développé leur autonomie.

Biget (1998), commentant son expérience dans les écoles de musique françaises, précise qu'il s'agit de donner des moyens techniques à l'élève pour exprimer ce qu'il comprend d'un texte musical et ce qu'il a envie de communiquer aux autres, de lui fournir l'occasion de prendre plaisir à utiliser son instrument, de l'aider à comprendre et à travailler les éléments constituant la musique (hauteur, durée, dynamique, timbre, mode de jeu), de lui permettre de gagner une autonomie musicale (analyser, comprendre, choisir), de contribuer au développement de sa créativité et à la construction de sa personnalité.

Mener à bien une pareille entreprise suppose la mise en place de moyens didactiques diversifiés en relation avec l'instrument choisi, l'âge des élèves et leur capacité à donner du sens aux sons organisés de la musique.

1.3. Les activités de groupe dans l'enseignement musical

Il va de soi que les méthodes choisies pour l'apprentissage d'un instrument de musique et leur intégration dans des cours individuels ou collectifs dépendent étroitement des objectifs que se fixent les écoles de musique et les professeurs qui y exercent leur métier. La définition de ces buts est elle-même soumise à la manière dont sont envisagées et résolues les contradictions et les tensions dont certaines ont été abordées dans les paragraphes précédents.

Quoi qu'il en soit, parce que les activités de groupe ont pris de plus en plus de place dans l'enseignement général, il est intéressant de s'interroger sur leur intérêt en matière d'apprentissage instrumental. C'est aussi l'occasion d'éclairer sous un angle nouveau les problèmes complexes évoqués plus haut.

¹⁴ Cf ch. 2 du présent rapport.

¹⁵ Cf décret de 1998.

En effet, les perspectives méthodologiques qu'ouvre l'apprentissage en petits groupes d'élèves présentent certains attraits : sortir de la routine liée à certaines formes d'enseignement individuel, trouver un climat de détente, combiner écoute, ouverture et responsabilité dans le travail musical et technique, tabler sur les possibilités offertes par un réseau de communication élargi.

Lartigot et Sprogis (1991) suggèrent trois angles d'approche intéressants pour les pratiques de groupe :

1. « **les matières qui y font appel par nature ou par tradition** »: éveil musical, musique de chambre, orchestre, solfège, ... Cette situation caractérise différentes formes d'initiation musicale à l'école fondamentale ainsi que l'enseignement du jeu musical collectif (orchestre, ensembles instrumentaux, chant choral, jazz,...)
2. « **la pédagogie collective au service de l'apprentissage de l'instrument** » : la pratique de groupe se met au service de l'apprentissage individuel ou, plus exactement, formation individuelle et collective alternent et s'enrichissent mutuellement.
Ce type de fonctionnement oblige à redéfinir différents concepts et à reconsidérer un certain nombre de questions parmi lesquelles :
 - le rôle du professeur : d'une relation privilégiée avec un seul élève, il passe à une relation partagée dans laquelle chacun doit trouver sa place. Il n'est plus l'unique référence pour ses élèves alors que la pratique des cours individuels se fondait sur l'imitation d'un seul modèle;
 - la nécessité de compter avec le développement des techniques de diffusion et de reproduction des documents sonores : les élèves ont actuellement accès à de nombreux modèles externes, ce qui nécessite le développement de l'esprit critique, l'habitude d'une écoute et une réflexion fondée sur des critères de jugement pertinents;
 - la confrontation de la notion de « compétition » entre élèves (conçue comme un moteur pour les propulser vers des performances de plus en plus exigeantes) à celle de « coopération », moyen d'élargir le point de vue de l'élève et d'encourager sa connaissance de lui-même (ses goûts, ses attentes, ses possibilités, ...) puisque la classe coopérative engendre le respect des individualités. C'est aussi le moyen d'appréhender la notion « d'organisation » musicale dans une production collective.
3. « **les apprentissages musicaux considérés comme vecteurs de développement d'une population, d'un groupe social,...** » : rencontre de personnes différentes, de cultures différentes, de disciplines différentes,... Ainsi peuvent se concrétiser les notions de « relativité culturelle », de « démocratie » où chacun peut s'exprimer et trouver sa place, de « métissage des cultures » (et de leurs musiques) par l'ouverture culturelle des écoles et de la formation en général.

Biget (1998), de manière plus pragmatique, évoque elle aussi ces questions. Elle distingue clairement la pédagogie musicale de groupe et la musique d'ensemble. Dans cette dernière, on tente de former un groupe homogène à partir d'individualités différentes, chacune étant au service du groupe. Dans la pédagogie de groupe, on utilise celui-ci pour aider chaque élève à

développer ses apprentissages, le cours étant enrichi de la présence et de l'activité des autres. On est ici dans une structure d'apprentissage à visée coopérative et non compétitive. Dans un tel fonctionnement, le professeur voit son rôle se transformer. Il agit comme un guide, un catalyseur, une mémoire. Il ne s'agit pas pour lui de passer de l'enseignement à l'animation, mais de stimuler les interactions entre membres du groupe tout en veillant à ce que chaque élève soit actif et puisse travailler à son propre rythme. Dès lors le professeur entretient une relation à la fois avec l'ensemble du groupe et avec chacun de ses membres.

Dans sa méthode d'étude du violon, Susuki (1986) souligne l'importance des leçons de groupe réunissant des élèves de niveaux différents. Il recommande ce type de pratique au moins une fois par semaine car elle favorise les progrès des élèves tout en leur procurant du plaisir.

De manière plus générale, le fonctionnement en groupes coopératifs rejoint la problématique de l'impact des interactions sociales sur les apprentissages. Dans de nombreuses études, les chercheurs insistent en effet sur la manière dont chaque membre d'un groupe peut tirer un profit personnel de ses interactions avec les autres¹⁶.

Après Piaget et Vygotski, des chercheurs comme Doise et Mugny, Perret-Clermont, ... ont mis l'accent sur l'influence des désaccords et de la confrontation des points de vue sur la construction de la connaissance (conflits sociocognitifs). L'enfant construit ses apprentissages en interagissant avec son environnement et élabore ainsi des systèmes d'organisation de la réalité (constructivisme). De plus, en coordonnant ses propres actions avec celles des autres, il peut enrichir ses opérations mentales et tirer un profit personnel de telles interactions (socioconstructivisme). Pour que cela soit possible, il convient de mettre en place certaines conditions de fonctionnement des groupes :

- les élèves doivent être interpellés par la tâche et y trouver un centre d'intérêt commun ; elle doit remettre en question leur manière de penser habituelle ;
- les partenaires doivent être à même de communiquer de manière adéquate et d'interpréter les messages des autres afin de confronter les points de vue et de se coordonner ;
- ils doivent se trouver dans l'obligation de produire une réponse commune (but commun).

La relation entre les élèves est caractérisée par la possibilité d'un échange d'égal à égal, aucun des partenaires n'ayant autorité (réelle ou ressentie) sur le(s) autre(s). Les compétences initiales des personnes en présence sont dès lors très importantes dans la mesure où elles peuvent engendrer des relations dissymétriques (les partenaires sont à des niveaux de hiérarchie différents en ce qui concerne la compétence). Cela peut se produire également quand les partenaires sont de statuts différents (adultes et enfants par exemple). A ce moment certains enfants tendent à produire des réponses de complaisance (ajustement purement relationnel aux idées des autres, recherche de la « bonne réponse »). Les divergences entre les réponses engendrent des confrontations que les enfants doivent gérer, c'est-à-dire qu'il leur faut accepter de confronter des points de vue différents et de coordonner ces idées pour atteindre une solution commune. Dès lors le climat relationnel sous-jacent est d'une importance capitale. Les débats entre élèves peuvent porter sur la réponse finale à donner à

¹⁶ Pour études présentées ici, voir Crahay (1999 et 2000), Grangeat (1998), Rémigny (1998) et Marc (1998).

une question, sur des réponses intermédiaires, sur des processus et démarches. Mais dans tous les cas, ils supposent une expression des points de vue individuels et donc des représentations propres à chacun. De nombreux auteurs ont souligné le rôle fondamental des représentations dans les apprentissages¹⁷. Dans un dialogue entre élèves, entre professeur et élèves, ces représentations peuvent être débattues, corrigées, nuancées et peuvent ainsi évoluer vers plus de précision et de pertinence. Ainsi, les apprentis musiciens possèdent des représentations de l'univers musical (langage musical, technique, histoire, etc.) qui peuvent être vagues, parcellaires, voire totalement erronées. Dans un dialogue entre « apprentis musiciens », ces représentations peuvent être plus facilement évoquées que devant l'adulte (peur d'une évaluation négative).

Un autre groupe de recherches, orientées vers la psychologie culturelle¹⁸, accorde une importance prioritaire aux *activités conjointes* (plus exactement à l'attention conjointe). En partageant un objet d'attention commun, des individus différents peuvent élaborer des significations communes. Dans ces moments, en effet, des échanges s'opèrent, marqués par la culture d'appartenance de chacun. A l'intérieur des diverses cultures, des « œuvres » sont produites (créations artistiques, mais aussi structures institutionnelles, cadres législatifs, musées, recettes culinaires, etc.), qui rendent « externes » et véhiculent l'identité culturelle des groupes. Ce sont elles qui permettent d'exprimer, d'interpréter et de comprendre des thèmes majeurs propres à l'expérience humaine dans les différentes cultures. Ces « œuvres » peuvent devenir des objets d'échanges, de débats. Mais pour construire des significations à l'intérieur d'un groupe de personnes différentes, il faut avoir développé une capacité à l'intersubjectivité, c'est-à-dire une capacité à « comprendre l'esprit d'autrui » à travers les différents moyens d'expression (langage, gestes, ...). Or cette aptitude à l'intersubjectivité peut se construire à travers des activités où les personnes en présence partagent un même objet d'attention. On imagine aisément combien, dans cette optique, des débats peuvent devenir sources d'apprentissage et de développement. Dans le domaine musical, l'exemple qui vient volontiers à l'esprit est celui des interprétations d'œuvres d'origines diverses, de la confrontation des points de vue à ce sujet.

Un troisième groupe de recherches est illustré par les travaux de Brown et Campione. Ils ont développé la notion de « communauté d'apprenants » à propos de l'apprentissage de la lecture. Crahay (2000) en rappelle les fondements : *"L'apprentissage doit être considéré comme une entreprise coopérative, constituée d'échanges d'idées, de partages d'expériences ou d'émotions, de confrontations de point de vue, d'enseignement réciproque, ... "* (p. 389). Dans cette perspective, l'élève n'est plus isolé, préoccupé par le désir d'être le plus brillant, mais il partage avec d'autres ses connaissances et ses démarches d'apprentissage. La classe est considérée comme un lieu de partage des savoirs : élèves et enseignants en font partie à des titres divers. Dans la classe règne un climat de coopération, dans lequel chacun est prêt à partager son savoir et à le réviser si nécessaire. Chacun se montre actif et participatif. A partir des échanges d'idées dans le groupe se construisent des savoirs personnels. Les différences interindividuelles sont légitimées et les plus compétents aident les moins expérimentés. Bien que rappelant, à certains égards, les idées évoquées à propos du conflit socio-cognitif, cette optique s'en différencie car elle n'a pas les mêmes exigences dans la mise en place des activités. En particulier, elle se structure autour des différences individuelles et n'exige pas des compétences semblables au départ. Le rôle de l'enseignant s'en trouve modifié. Il doit

¹⁷ Giordan (1998).

¹⁸ Cf Bruner cité par Crahay (1999).

créer une culture de partage des connaissances, stimuler une communauté de discours critique et scientifique (ce qui suppose des dispositifs d'activités conjointes), donner des orientations et des lignes directrices dans la mise en place des dispositifs, le choix du matériel,... et trouver des moyens d'apprécier dans quelle mesure chacun participe et dans quelle mesure les résultats correspondent aux attentes (évaluation conjointe des productions).

Enfin, un quatrième groupe rassemble les travaux de chercheurs comme Slavin, Johnson, ... et met en évidence la richesse de l'apprentissage coopératif par rapport à d'autres modalités d'apprentissage¹⁹. A plusieurs reprises, les chercheurs ont pu constater la supériorité des organisations coopératives sur les modalités de fonctionnement compétitives ou individuelles. Deux aspects de la situation ont été particulièrement étudiés : la structuration de la tâche et les modalités de récompense des individus, la plus efficace étant la récompense accordée au groupe sur base des progrès individuels. Une condition fondamentale de bon fonctionnement est que tous les partenaires puissent avoir un impact sur la tâche. On revient ainsi à la notion d'interactions symétriques ou dissymétriques. Gilly, cité par Crahay (1999), remarque par ailleurs une alternance systématique entre séquences de travail individuel et séquences de travail interactif, lorsqu'il fait le bilan des recherches portant sur des interactions symétriques de co-résolution de problèmes.

Joyce et Weil (1996) résument les apports des modalités d'apprentissage coopératif de la manière suivante : des synergies se créent dans les situations coopératives et entraînent une plus grande motivation que dans le travail individuel ou dans les situations de compétition. Les membres des groupes coopératifs apprennent les uns des autres et ces interactions engendrent une activité intellectuelle d'apprentissage plus intense que dans le travail isolé. De plus, la coopération permet aux élèves de se regarder les uns les autres de manière constructive et de se respecter mutuellement, ce qui augmente chez chacun l'estime de soi. Les élèves développent ainsi des apprentissages dans un contexte positif. Ils expérimentent des tâches pour lesquelles la coopération est nécessaire. Ils apprennent à travailler en groupe de manière productive et dégagent de l'expérience vécue un ensemble d'enseignements sociaux importants.

Que tirer de ces études pour l'apprentissage d'un instrument ? Quelques pistes pourraient certainement être explorées avec profit en regard de la clarification des objectifs de cet enseignement :

- Miser sur la **confrontation de points de vue différents** : le professeur peut, à certaines occasions, utiliser les désaccords pour favoriser des apprentissages²⁰. Par exemple au moment de débattre de l'interprétation d'une œuvre (duos, trios), d'analyser un texte musical avant un premier déchiffrage, ou encore d'expliquer la tonalité d'un morceau.
- **Comprendre les représentations des élèves pour les faire évoluer ou les corriger** : ainsi, la place de l'appoggiature ou d'un ornement (notes souvent imaginées par les élèves comme « accessoires »), la présence de nombreuses doubles ou triples croches

¹⁹ Cf Crahay (1999 et 2000).

²⁰ Il ne s'agit pas, bien entendu, de provoquer systématiquement de tels débats durant les cours, ce qui deviendrait fastidieux et inutile dans le contexte étudié. Mais il s'agit de saisir les occasions les plus opportunes pour des échanges profitables.

(qui engendrent la peur de la page « noire »), l'image qu'on a d'un musicien ou de certaines œuvres, etc.

- **Développer peu à peu chez les enfants l'aptitude à l'intersubjectivité** : comprendre ce que l'autre veut dire, exprimer sa propre pensée (perspective élargie, interculturelle). On peut évoquer la manière d'interpréter des œuvres d'origines et d'époques diverses, de confronter les points de vue à ce sujet. **La manière dont les enfants parlent de l'interprétations des uns et des autres** peut aussi être travaillée dans cette perspective ²¹.
- **Tabler sur les différences individuelles** (personnalités, cultures, compétences spécifiques,...). En musique, un exemple qui s'impose directement est celui des activités créatives en groupe (invention ou interprétation). Dans ce cas, chacun participe avec ses compétences acquises (et ses limites), ses goûts, sa sensibilité, son instrument, ... Chacun apporte sa contribution pour produire une œuvre commune à condition que règne dans la classe un esprit de collaboration : accueil des idées des autres, encouragements, entraide, ... mais aussi évaluation commune de la production.
- **Préserver un climat de classe positif, chaleureux** dans lequel des activités de **coopération** peuvent prendre place. Pour certains auteurs cependant, la compétition jouerait un rôle important dans les apprentissages musicaux²², même s'ils en reconnaissent les risques. Cherchant à approfondir cette question, Guirard (1998) note que la comparaison entre des contextes compétitifs et coopératifs ne semble pas concluante, du moins en matière musicale. « Vaincre » serait une composante du talent musical. Comment tenir compte de ce besoin en évitant les effets destructeurs de l'échec ? Pour l'auteur, il serait sans doute intéressant de substituer à la notion de compétition interindividuelle celle de compétition intra-individuelle.
- **Offrir, à travers les activités de groupe, un cadre où les enfants s'amuse et trouvent un plaisir mobilisateur**. C'est l'occasion de mettre en place des situations d'apprentissages qui suscitent l'intérêt et encouragent des expériences musicales positives, même et surtout pour ceux qui n'ont pas vécu dans un contexte familial propice à de pareilles expériences.
- **Analyser et enrichir les transformations du rôle de l'enseignant** : il n'est pas seulement celui qui maîtrise les compétences indispensables. Il est aussi un membre actif d'une communauté qui partage le savoir et un « facilitateur » d'apprentissage.

Quel que soit l'enthousiasme engendré par les études et réflexions sur l'impact des interactions sociales dans la construction de la connaissance, il faut **rester attentif à la progression de chaque élève en particulier**. Les recherches sur la **pédagogie différenciée**²³ peuvent être ici d'un intérêt primordial. Cette fois, l'accent est mis sur l'individualisation des parcours et sur les possibilités d'aménager les situations éducatives en fonction des caractéristiques et du développement de chaque élève tant sur le plan cognitif que socio-

²¹ Il est cependant très difficile pour un enfant de moins de 10 ans de se centrer en même temps sur plusieurs critères de nature différente (ex. : dire les erreurs commises par un autre élève et s'exprimer en tenant compte de la manière dont ses remarques peuvent être ressenties par autrui.).

²² Cf Whalen (1993) cité par Guirard (1998).

²³ Fournier (1998).

affectif. Il s'agit ici de mettre à la disposition des élèves une diversité d'outils, de démarches et d'objectifs intermédiaires permettant à chacun de vaincre les obstacles qu'il rencontre et de vivre au cours de ses apprentissages des situations dans lesquelles il puisse réussir et valoriser ses acquis. Dans cette perspective, un enseignement ne peut être considéré comme « différencié » pour la seule raison qu'il est individuel. Inversement, il n'est pas nécessaire qu'il soit individuel pour être différencié.

Enfin, il n'est pas possible d'approfondir ici les processus d'évaluation à mettre en place tout au long des apprentissages musicaux. Toutefois, les choix posés en ce domaine vont influencer considérablement la manière dont seront menées les activités durant les cours d'instrument et dont les élèves seront suivis dans la construction de leurs démarches et l'exercice de leurs savoir-faire²⁴.

C'est au cœur de ces différentes exigences que se situe la pédagogie musicale en petits groupes d'élèves, en particulier lorsqu'il s'agit d'aborder l'apprentissage d'un instrument dans le respect des socles de compétence définis pour tous.

1.4. Les apports des expériences menées à l'étranger.

1.4.1. Liens entre vie culturelle, musique et éducation musicale

En synthétisant le livre coordonné par Hargreaves et North, Mc Carthy (2001) met en évidence les liens qui se tissent entre musique, éducation et culture. Les auteurs rappellent que le champ de **l'éducation musicale comparée** est vaste et complexe, mais particulièrement utile si on veut comprendre les relations qui unissent la musique, l'éducation et la société. Par un processus d'enculturation progressive, l'enfant s'imprègne des habitudes et des valeurs propres à la culture dans laquelle il vit. Le développement de l'apprentissage musical chez les enfants est directement influencé par ces relations et la manière dont elles sont renforcées par le système d'éducation musicale choisi dans chaque pays en fonction de son histoire et des circonstances de vie actuelle.

Mc Carthy passe rapidement en revue quelques régions et pays du monde étudiés plus précisément par les différents auteurs ayant contribué au livre de Hargreaves et North. Ainsi, en **Afrique du Sud**, l'éducation musicale reflète l'influence de la culture occidentale, le poids des structures coloniales et le désir de retrouver et de maintenir les traditions africaines. En **Amérique du Nord**, l'éducation musicale renvoie à différentes caractéristiques culturelles comme les effets des immigrations successives, la prédominance de la compétition dans l'éducation musicale académique, les traditions de recherche, le développement de la psychopédagogie et l'importance accordée à la formation des enseignants. Au **Brésil**, on note une recherche de professionnalisme, un intérêt croissant du Gouvernement pour l'éducation musicale, l'intégration des traditions musicales orales dans le système académique, l'attention portée aux recherches en matière d'éducation musicale. La **Russie** et les pays avoisinants doivent reconstruire leur identité et le développement des musiques nationales joue un rôle significatif dans cette reconstruction. En **Suède**, une caractéristique essentielle de l'éducation musicale est le lien étroit entre la musique en classe et la musique dans la vie quotidienne. On parle « d'apprentissage musical authentique » ou « ethno-didactique » car les expériences musicales de tous les jours sont utilisées à l'école pour développer les connaissances

²⁴ Cette question a été évoquée au paragraphe 1.2.

musicales. L'**Italie** valorise une culture musicale basée sur l'opéra et développe considérablement ses préoccupations actuelles en matière de pédagogie musicale. Le **Royaume-Uni** prend résolument en compte la vie de l'enfant actuel qui est intégré dans un univers musical complexe et varié. L'accent est mis également sur un rapprochement entre la recherche et les responsables des programmes. L'**Australie** se caractérise par une approche éclectique de l'enseignement musical auquel chacun peut avoir accès. Une aide officielle est accordée à la mise en place des programmes ; les intérêts et besoins des élèves sont pris en considération ; l'autonomie des professeurs est préservée ; les approches sont diversifiées sur une base commune très large ; des répertoires variés sont proposés aux élèves. En **Chine**, la musique sert de support aux discours politiques ou idéologiques. Elle reste, malgré tout, marquée par la philosophie de Confucius qui l'associe à la beauté, à la vertu, à la maîtrise de soi. Depuis la fin du 19^e siècle, le **Japon** s'est inspiré du système occidental dans la mise en place de la formation musicale. L'apprentissage de la musique japonaise traditionnelle est cependant présente tant dans le système officiel que dans le privé. En **Inde**, par contre, la musique classique occidentale n'a que très peu d'impact sur les pratiques. Malgré le besoin d'une diffusion sociale plus large de l'éducation musicale, celle-ci est encore marquée par un système d'éducation spécialisé et élitiste.

En conclusion, quelques thèmes prioritaires se dégagent de l'ouvrage :

- les différences d'accès à l'éducation musicale selon le milieu auquel on appartient, et cela même dans les pays qui incluent la musique dans le curriculum scolaire général officiel ;
- l'impact des idéologies politiques sur les contenus et les méthodes de l'éducation musicale ;
- la diversité du développement de l'éducation musicale et de ses étapes dans les différents pays, en relation avec les connaissances dans ce domaine et l'avancement de la recherche ;
- les relations entre la musique dans l'éducation de masse et la musique pour les spécialistes ;
- la prédominance des musiques populaires et des musiques diffusées par les mass-médias dans l'éducation musicale des enfants et des adolescents.

Pour tirer profit des expériences menées à l'étranger en matière de formation musicale, il est donc indispensable de pouvoir les replacer dans le contexte historique et culturel propre à chaque pays.

1.4.2. Evolution des arguments justifiant l'éducation musicale en Angleterre

Pitts (2000) décrit l'évolution des objectifs assignés à l'enseignement musical en Angleterre, en particulier lorsqu'il est intégré dans les études générales. Lorsqu'on aborde les raisons d'insérer la musique dans le curriculum de formation des jeunes, trois théories sont régulièrement avancées :

- le rôle de la musique comme véhicule des valeurs culturelles ;
- les opportunités qu'elle offre dans la préparation des élèves à des activités de loisirs ;
- son impact sur le développement de la sensibilité et de l'imagination.

Pendant bien des années, et c'est sans doute encore le cas actuellement en maints endroits, la musique a été considérée comme un corpus fini de connaissances que tout élève se devait de connaître afin de profiter des effets bénéfiques liés à la fréquentation des maîtres de la musique classique. Celle-ci se présentait comme un moyen de forger une identité collective et de protéger les élèves contre les influences négatives qu'ils pouvaient subir en-dehors de l'école. Dans cette perspective, la musique était pour l'enfant un contenu défini qui lui préexistait et non quelque chose qui demandait à être créé.

Mais pendant les années 50 et après, l'expansion de la musique populaire d'une part, les mouvements de démocratisation de l'école (« *Comprehensive school* ») d'autre part ont changé les paramètres de l'éducation musicale. La place de la musique classique dans l'enseignement musical a été reconsidérée avec l'intention de promouvoir des programmes plus souples intégrant des musiques populaires diffusées dans l'environnement culturel des élèves. Les professeurs tendaient ainsi à élargir et à diversifier le répertoire musical enseigné, en espérant en retour un impact sur la vie quotidienne.

L'idée que l'enseignement de la musique peut contribuer à développer des activités de loisir intéressantes est également très présente dans l'évolution de l'éducation musicale en

Angleterre. Dans cette perspective, l'enfant devient actif, il joue d'un instrument, cultive sa voix. Il se prépare à des activités de loisirs ; il peut aussi envisager une carrière professionnelle dans le domaine musical. La musique apporte des compétences spécifiques et forme le caractère. Dans ces situations, l'éducation musicale est centrée sur l'avenir, et cela, qu'elle favorise l'écoute, l'exécution ou la composition. Ce qui importe n'est pas tant ce qui se passe maintenant mais ce qu'il adviendra plus tard, lorsque l'enfant sera adulte. La conception de la musique comme loisir a été marquée également par l'intrusion des musiques diffusées dans les médias. Les professeurs, dont la formation est entièrement imprégnée de musique classique se trouvent face à des jeunes pour qui la musique « en dehors de l'école » est celle qu'ils préfèrent. Un texte du Ministère de l'Education, cité par Pitts, souligne que *« en-dehors de l'école, les adolescents s'engagent avec enthousiasme dans une auto-éducation musicale. Ils envahissent les magasins de disques, écoutent et achètent. Dans les limites de leurs préférences, ils se montrent souvent compétents et très critiques. »*. La formation des enseignants devrait donc accorder une attention toute particulière à ces « musiques personnelles » qui font partie de la vie des jeunes, et pour lesquelles un espace pourrait être prévu durant les cours.

Enfin, Pitts envisage le troisième point de vue : la musique comme un moyen d'expression et de développement de l'imagination. Pour l'auteur, c'est sans doute, l'objectif le plus ambitieux de l'éducation musicale. Ce qui est visé ici, c'est le bénéfice immédiat de l'apprentissage. Celui-ci ne peut se limiter à des aspects techniques sans inclure une composante affective. Plus encore, ce que l'enfant ressent prime sur la perception intellectuelle qu'il a des choses. On parle en termes d'expression de soi, d'esthétique, de communication émotionnelle. Trotters, cité par Pitts, parle de l'éducation musicale comme d'un guide susceptible d'éclairer et de réguler toutes nos activités. L'enseignant se doit de s'engager personnellement dans cette optique, parce que c'est ainsi qu'il pourra le mieux développer la motivation de ses élèves. Dans cette optique, les liens entre la musique enseignée à l'école et celle de la communauté locale deviennent autant d'occasions de favoriser une meilleure expression des élèves.

Pour l'auteur, les trois perspectives évoquées (musique comme véhicule de valeurs culturelles, comme préparation aux activités de loisirs ou à une vie professionnelle, comme moyen de développer l'imagination et l'expression) sont complémentaires. Leur impact sur l'éducation musicale peut varier d'un milieu à l'autre, d'une situation scolaire à l'autre, d'un groupe d'élèves à un autre, d'un individu à l'autre (capacités personnelles, expériences vécues, perceptions de l'école et de la musique). Aucune des trois perspectives ne permet à elle seule de répondre à la question : « Pourquoi enseigner la musique ? ». Ce qui importe à ses yeux, c'est de fournir aux élèves l'occasion de progresser tant aux niveaux des compétences techniques, que de la compréhension et de l'imagination. En outre, les effets immédiats et à long terme de la musique seront d'autant plus perceptibles que les élèves se seront impliqués dans l'apprentissage et auront développé leur autonomie. Dans cette optique, il est indispensable que les professeurs soient convaincus de leur rôle et s'engagent véritablement dans leurs actions.

1.4.3. Les objectifs de l'éducation musicale en Espagne et l'organisation de cours semi-collectifs

Un exemple détaillé, celui de l'Espagne permet de cibler davantage les cours semi-collectifs. Les données sont tirées de l'interview d'un psychopédagogue et musicien espagnol, D.Martin²⁵.

Dès 1990, le gouvernement espagnol votait une loi cadre visant la restructuration de la formation musicale. Cette loi cadre devait ensuite être adaptée et concrétisée par les différentes régions en fonction de leur situation propre. La mise en application de la loi cadre s'est étalée sur plusieurs années selon les régions.

Actuellement, la formation musicale des jeunes enfants se fait dans les Ecoles de musique jusqu'à l'âge de 8 ans. A ce moment, l'entrée dans un Conservatoire devient possible à condition de faire preuve de certaines capacités à l'entrée. Le niveau d'exigence est défini par chaque Conservatoire.

Les études au Conservatoire se structurent en trois degrés : élémentaire (4 ans), moyen (6 ans) et supérieur (4 ou 5 ans selon la spécialisation). Moyennant certaines conditions, il est possible d'entrer au Conservatoire à l'adolescence, au niveau du deuxième degré. L'accès au degré supérieur se fait, pour tous les élèves, sur base d'un examen d'admission.

Aux niveaux élémentaire et moyen, les cours d'instrument incluent des activités semi-collectives, des activités individuelles et de la musique d'ensemble. Ces trois types d'activités sont imposées et explicitées par le Conseil des Etudes de chaque Conservatoire, sur base des objectifs généraux définis dans les décrets.

Les élèves qui n'entrent pas au Conservatoire à 8 ans, peuvent poursuivre des études musicales moins exigeantes mais néanmoins de bon niveau dans les Ecoles de musique. Les méthodes d'enseignement y sont des plus variées : Freinet, Kodaly, Orff, écoles de Flamenco,... Parmi d'autres, l'école de musique communale de Mazzaron (Murcia), formule pour ses élèves les objectifs suivants :

- former un musicien complet, possédant des capacités et des habiletés qui lui assurent un haut degré d'autonomie, de technique, de créativité et une interprétation de qualité ;
- organiser un espace d'échanges d'idées, d'expériences et de sentiments entre les élèves pour aider chacun à résoudre ses propres problèmes et pour valoriser la camaraderie.

Les Ecoles de musique et les Conservatoires sont nombreux et bénéficient d'une grande marge de liberté. Si certaines conditions de création, d'organisation et de fonctionnement sont précisées dans les décrets et circulaires, il existe néanmoins de nombreuses possibilités de mettre en place des activités nouvelles. Ainsi, il n'est pas rare que des cours relatifs à la maîtrise d'un instrument traditionnel non étudié dans les Conservatoires soient organisés (et subsidiés) dans les Ecoles de musique, même s'il faut pour cela accepter un professeur qui ne dispose pas des titres requis pour l'enseignement²⁶.

Il est intéressant de s'attarder sur le public d'enfants entre 8 et 12 ans. Dans certaines régions du pays, nombre d'entre eux fréquentent régulièrement les sections élémentaires des

²⁵ D. Martin, hauboïste espagnol et pédagogue était en séjour en Belgique dans le cadre d'un projet européen.

²⁶ De tels cours peuvent être organisés aussi en tant que spécialisations dans les années supérieures du Conservatoire.

Conservatoires, à raison de 6 heures par semaine. Cet horaire comprend la plupart du temps des cours d'instruments semi-collectifs et individuels, des cours de chant et de solfège.

A titre d'exemple, le Conservatoire professionnel de musique de Murcia prévoit des cours semi-collectifs de hautbois²⁷ pour 5 élèves maximum à raison d'une heure par semaine. Ils sont consacrés à certains aspects théoriques et historiques relatifs à l'instrument concerné (ex. place de l'instrument aux différentes époques et chez les compositeurs), à la compréhension du mécanisme propre à l'instrument (ex. fabrication d'anches pour le hautbois, entretien de l'instrument, ...), à diverses formes de musique d'ensemble (pour des groupes d'instruments identiques), à la découverte du répertoire, à des jeux rythmiques avec l'instrument, à l'improvisation et à la découverte des ornements, à l'écoute d'œuvres musicales, voire même à des visites didactiques ou des concerts. Les cours individuels sont, eux, consacrés à la pratique de l'instrument, aux exercices techniques, à l'interprétation, à certains problèmes spécifiques, et au jeu avec accompagnement de piano.

Il est à noter que ce sont les jeunes professeurs qui assurent le plus souvent les cours semi-collectifs, les professeurs chevronnés ou réputés prenant plutôt en charge les cours individuels.

Enfin, il faut replacer ces informations dans le contexte culturel propre à l'Espagne : dans ce pays, les traditions musicales sont très vivantes et particulièrement dans certaines régions (harmonies, groupes de Flamenco,...). L'inscription des enfants aux cours de musique, même si elle est payante, est fréquente.

²⁷ Ces données varient selon les programmes fixés pour chaque matière et chaque filière.

Ch. 2. La structure du système de formation musicale en Communauté française

2.1. Liens fonctionnels entre les Académies et les Conservatoires

La Communauté française de Belgique compte 4 écoles supérieures de musique : 3 Conservatoires royaux (Bruxelles, Liège, Mons) et l'IMEP (Institut Supérieur de musique et de pédagogie : Réseau libre subventionné). On dénombre, en outre, 94 académies de musique appartenant en majorité au Réseau officiel subventionné²⁸. Il faut y ajouter l'institut Saint Grégoire qui forme des organistes.

Sous la pression des exigences européennes en matière d'enseignement supérieur²⁹ et dans la foulée des décrets portant sur les Missions prioritaires de l'Ecole (décret du 24/7/1997) ainsi que sur les socles de compétences (document de mai 1999), des innovations ont été programmées et doivent se mettre peu à peu en place dans les différents structures de l'enseignement musical (décrets du 2/6/1998, du 17/5/1999, du 20/12/2001).

Les relations fonctionnelles qui lient les Conservatoires aux Académies de musique ne vont pas sans répercussion sur la manière dont se mettent en place les innovations dans les deux types de structures.

Les Académies ont une double fonction :

- donner une formation musicale de base, contribuant ainsi au développement de la culture et de la citoyenneté et, dans cette optique, former des musiciens amateurs autonomes et de bon niveau ;
- préparer les élèves à poursuivre leurs études musicales en école supérieure.

Poursuivant eux aussi des objectifs de développement culturel et artistique, les Conservatoires de musique jouent des rôles multiples en matière de formation : préparer des musiciens d'orchestre, des solistes, des accompagnateurs, des compositeurs, ... mais également des professeurs de musique. Ce dernier débouché professionnel est sans conteste le plus fréquent. Le chiffre de 90% est régulièrement avancé³⁰. En France, Schepers (cité par Lartigot, 1999) a relevé les pourcentages suivants dans un échantillon de musiciens sortis des Conservatoires dans les années 80 :

- 60% (toutes disciplines confondues) travaillent dans l'enseignement ;
- 30% exercent conjointement une activité d'enseignement et une autre activité musicale ;
- 10% exercent uniquement une activité liée à l'interprétation musicale (orchestre surtout).

²⁸ Officiel subventionné : 85 écoles ; FELSI : 9 écoles (dont l'Institut Dalcroze).

²⁹ Cf Déclaration de Bologne (19/06/1999).

³⁰ Inspection de l'enseignement musical.

Les liens fonctionnels entre Académies et Conservatoires sont donc évidents et particulièrement étroits :

- ces deux structures constituent des éléments de base dans le développement de la culture artistique de notre société ;
- elles ont recours au même langage qui est celui de la musique ;
- elles poursuivent, mais avec des niveaux d'exigence différents, le développement des mêmes compétences chez leurs élèves respectifs.

En outre, sur un autre plan, les professeurs formés par les Conservatoires sont dirigés principalement vers les Académies, tandis qu'une part des élèves de celles-ci sont préparés à l'entrée dans les Conservatoires. On note également que certains professeurs exercent dans les deux types d'établissement et que les élèves des Conservatoires effectuent une part de leurs stages en Académies.

En d'autres termes, toutes les réformes menées dans une des deux structures « sœurs » ont inévitablement des répercussions dans l'autre, et ce, sur tous les plans : musical, pédagogique, organisationnel et psychologique.

2.2. Situation des cours d'instruments dans les Académies de musique

Le décret du 2/6/1998 rappelle les finalités de l'enseignement artistique à horaire réduit

« 1° : *concourir à l'épanouissement des élèves en promouvant une culture artistique par l'apprentissage des divers langages et pratiques artistiques;*

2° : *donner aux élèves les moyens et formations leur permettant d'atteindre l'autonomie artistique suscitant une faculté créatrice personnelle;*

3° : *offrir un enseignement préparant des élèves à rencontrer les exigences requises pour accéder à l'enseignement artistique de niveau supérieur. »*

Les finalités sont donc définies en terme de développement général d'une part, en terme de préparation à un niveau de formation plus complexe d'autre part. Elles conduisent à préciser des « filières » dans l'apprentissage, les deux premiers objectifs concernant l'ensemble de celles-ci :

- une filière préparatoire ;
- une formation de base ;
- une filière de qualification;
- une filière de transition conduisant aux études supérieures du Conservatoire.

Ces « cours artistiques de base » sont définis en termes d'objectifs d'éducation et de formation artistique spécifiques, de « socles de compétences »³¹ fixés pour chacune des filières, de

³¹ « Socle de compétence : le référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme de la formation artistique et qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celle-ci. » Décret du 2/6/1998.

nombre minimum et maximum d'années d'études, de nombre minimum et maximum de périodes hebdomadaires de cours.

Ainsi, pour les cours d'instruments, les années d'étude en Académie se répartissent de la manière suivante :

| | | |
|---|--|--|
| | | Filière de qualification Approfondissement <i>5 ans (4 pour les adultes)³²</i> |
| Filière préparatoire Initiation <i>1 à 3 ans</i> | Filière de formation Bases <i>5 ans (4 pour les adultes³³)</i> | |
| | | Filière de formation Préparation au Conservatoire <i>5 ans</i> |

Les **compétences** à développer sont les suivantes :

- *« l'intelligence artistique de l'élève, à savoir sa capacité de perception de la cohérence d'un langage artistique;*
- *la maîtrise technique de l'élève, à savoir sa capacité de dominer l'utilisation des éléments techniques propres à chaque spécialité;*
- *l'autonomie de l'élève, à savoir sa capacité de découvrir, de développer et de produire seul une activité artistique de qualité équivalente à celle que la formation lui a permis d'atteindre;*
- *la créativité de l'élève à savoir sa capacité de se servir librement d'un langage artistique connu de lui ou élaboré par lui en vue d'une réalisation originale. »*

Les cours de musique sont désormais organisés en périodes de 50 minutes, chaque élève ayant droit à ce temps minimum de formation par semaine.

A l'intérieur des cadres généraux définis par le décret de 98, chaque Académie conserve une marge de liberté qui lui est propre et qu'elle doit préciser dans son projet éducatif. Celui-ci constitue la trame de fond qui unit les différents cours entre eux. La cohérence pédagogique de l'ensemble ainsi que la cohérence interne à chaque cours doivent être clarifiées dans les programmes définis par les écoles (Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 29/8/1998). Ainsi doivent être précisés pour chaque cours les contenus dispensés et les méthodes pédagogiques adoptées.

Ces nouveaux cadres officiels modifient considérablement le fonctionnement des Académies et le travail des professeurs. La rétribution de ces derniers n'est plus liée au nombre d'élèves, mais au nombre de périodes de cours. L'effort de rationalisation, la présence de listes d'attente dans de nombreuses Académies et le développement d'idées nouvelles en matière de pédagogie musicale conduisent à opter pour des apprentissages instrumentaux en petits groupes de 2 à 4 élèves. Ce mode de fonctionnement est totalement nouveau pour beaucoup

³² A partir de 16 ans minimum.

³³ A partir de 14 ans minimum.

de professeurs d'Académies qui n'y ont pas été préparés, et qui n'ont connu, dans leur propre formation, que des cours individuels. Les contenus d'apprentissage et les choix méthodologiques qui découlent de ces changements fondamentaux, s'avèrent dès lors difficiles à définir par les acteurs de terrain, d'autant plus qu'il s'agit de les penser à l'intérieur d'un projet d'établissement qui est lui-même une innovation.

Une formation en cours de carrière est rendue possible et souhaitable par le décret du 16/7/1999. Des programmes sont mis en place conjointement par les différents Réseaux d'enseignement. Un programme conjoint est proposé par le Centre de Formation Enseignement de l'UVCB et la FELSI. L'analyse de celui-ci pour les années 2000-2001 et 2001-2002 montre des contenus variés orientés vers des thématiques artistiques comme le rythme, les possibilités offertes par les technologies actuelles, la créativité, le mouvement, ...ou des thématiques psychopédagogiques comme l'enseignement aux jeunes enfants, la mise en place du décret de 98, l'évaluation, l'enseignement semi-collectif, ... Des thèmes généraux comme le *management*, la dynamique du changement, ... viennent compléter l'ensemble. L'offre en formation est présentée de manière précise et explicite. Les formateurs sont des artistes professionnels, des enseignants ou des psychopédagogues. Le thème de la créativité occupe une place de choix, qu'il soit présenté de manière autonome ou inclut dans un autre module. Cependant, on peut être surpris par le côté ambitieux de certains objectifs étant donné le nombre de jours impartis aux modules correspondants. En ce qui concerne l'enseignement semi-collectif, peu de journées lui sont explicitement consacrées. Toutefois, l'analyse des descriptifs laisse penser que ce sujet est présent dans des sessions portant sur des problématiques plus larges.

2.3. Situation des cours de méthodologie d'instrument et de psychopédagogie dans les Conservatoires

Les Conservatoires de musique vivent actuellement une période de profond remaniement. Un décret vient d'être voté proposant une modification fondamentale de leur statut et de l'organisation des études qui y sont dispensées. La formation initiale des professeurs de musique est donc en plein bouleversement. Si le renouvellement des Académies de musique, suite au décret de 98, a engendré chez les professeurs des Conservatoires, parfois un vif intérêt, parfois de profondes réserves, il a entraîné dans tous les cas de nombreuses questions qui sont encore actuellement à l'étude.

Sur le terrain, les professeurs de musique sortis ces dernières années des Conservatoires ne sont pas nécessairement mieux préparés que leurs aînés à penser leurs cours en termes de compétences et à mettre en place des activités semi-collectives. En effet, leur bagage dépend étroitement des options pédagogiques et musicales des professeurs avec lesquels ils ont travaillé durant leurs études.

Actuellement, et probablement encore durant une phase transitoire prévue pour la mise en place des nouveaux décrets, la formation des professeurs de musique comprend trois obligations :

- suivre le cours de psychopédagogie (2 années) lequel est accessible aux élèves de 18 ans, ayant obtenu un certificat d'études secondaires inférieures et un 1^{er} prix à l'instrument ;

- suivre le cours de méthodologie spéciale (cours inférieur et supérieur), lequel est accessible aux élèves de 18 ans, ayant obtenu un certificat d'études secondaires inférieures et un 1^{er} prix à l'instrument. Ils doivent avoir réussi l'examen des cours inférieurs d'histoire de la musique, d'analyse musicale et d'harmonie écrite. Ils doivent suivre parallèlement (ou avoir réussi) le cours inférieur de psychopédagogie ;
- satisfaire avec 80% des points au moins aux épreuves correspondant aux cours de psychopédagogie et de méthodologie de l'instrument (épreuves techniques et pédagogiques).

Le diplôme d'aptitudes pédagogiques (DAPE) ainsi obtenu constitue un titre requis pour enseigner la musique. Toutefois, il est possible de commencer à enseigner avec le seul diplôme de la spécialité musicale (titre jugé suffisant), mais un certificat d'aptitude pédagogique (CAPE) est indispensable pour poursuivre sa carrière.

Le nouveau décret vise à revaloriser, clarifier et rationaliser le fonctionnement des Conservatoires tout en préservant la diversité qui constitue une des richesses de la formation musicale³⁴. En ce qui concerne la formation des professeurs, la volonté du nouveau décret est de reconnaître à ces personnes un statut d'enseignant à part entière tout en leur laissant la possibilité de rester un artiste qui développe et pratique son art.

Mais ces intentions positives et cette reconnaissance accrue s'accompagnent d'un bouleversement de l'organisation et du fonctionnement internes des Conservatoires. Le décret du 17/5/1999, relatif à l'enseignement supérieur artistique, rappelle les missions prioritaires de celui-ci (art.3):

L'enseignement artistique dispensé dans l'enseignement supérieur se doit :

- d'être « *un lieu multidisciplinaire de recherche et de création dans lequel les arts et leur enseignement s'inventent de manière indissociable. Les arts qui s'y développent sont non seulement envisagés comme productions sociales mais également comme agents sociaux qui participent à la connaissance, à l'évolution et à la transformation de la société. (...)* »
- de participer à « *l'élaboration d'une pensée des arts et à la constitution critique d'un ensemble des connaissances de pratiques et d'attitudes qui définissent les disciplines artistiques et les possibilités de leurs rencontres.* »
- d'encourager chez les étudiants une recherche artistique qui exige d'eux « *la mise en œuvre critique des savoirs acquis et en cours d'acquisition, relatifs à une pensée des arts, à une pratique, à une histoire et à une situation culturelle et sociale.* »
- de placer l'étudiant « *en situation de développer une autonomie créatrice et d'élaborer la singularité d'une démarche sans négliger sa responsabilité sociale. Il assure au niveau académique le plus élevé d'acquisition de méthodologies et d'aptitudes dans le champ du savoir. Il transmet les connaissances théoriques, techniques et la formation pratique indispensable à la synthèse artistique et à la reconnaissance de la compétence.* »

³⁴ F. Dupuis (1999). Note de synthèse relative à l'avant-projet de décret sur l'enseignement musical supérieur.

- de renforcer « *la dimension internationale des pratiques et des recherches par la mise en place d'initiatives et de programmes en collaboration avec les institutions d'autres pays en favorisant la mobilité et l'échange d'enseignants et d'étudiants à tous les niveaux de structures.* »
- de préparer l'étudiant « *à son rôle de citoyen qui intervient activement en tant qu'artiste dans la société. Il prépare en outre à l'enseignement des disciplines artistiques, à l'action culturelle, à l'activité professionnelle et à l'exercice des techniques de la création artistique.* »
- d'associer « *des professionnels praticiens et des chercheurs à la formation artistique en favorisant l'implication active des enseignants dans la pratique de leurs disciplines.* »

En musique, l'enseignement de type long sera désormais de niveau universitaire et comprendra deux années de candidatures et trois années de licence. De plus, les professeurs de musique seront préparés à leur fonction par une « *agrégation de l'enseignement secondaire supérieur* » relative à chaque spécialité et complémentaire à leur licence en musique. Cette agrégation comprendra au moins 450 heures d'activités d'enseignement.

Le décret du 20/12/2001 fixe les règles spécifiques à l'organisation, au financement, à l'encadrement, au statut des personnels et aux droits et devoirs des étudiants. Un point important de ce décret est l'autonomie laissée à chaque école supérieure des arts dans la définition de son propre projet pédagogique et artistique. Celui-ci doit préciser « *l'ensemble des moyens mis en œuvre et des choix opérés pour rencontrer les missions de l'enseignement supérieur artistique telles que définies à l'article 3 du décret (de 1999)* ». Un Conseil de gestion pédagogique réunissant différents membres du personnel de l'établissement est chargé d'élaborer ce projet ainsi que les modalités de sa mise en place.

La mise en application du décret soulève un grand nombre de questions encore sans réponse actuellement. Cette situation est vécue sur le terrain avec appréhension.

2.4. Situation des professeurs de musique

Les observations et témoignages recueillis jusqu'à présent montrent que la situation actuelle des professeurs de musique est en plein paradoxe. Poussés par les nouveaux décrets, ils se trouvent dans la nécessité de pratiquer une pédagogie dont, pour la plupart, ils n'ont pas eux-mêmes bénéficié et à laquelle ils ont été peu préparés. Durant les années précédant la mise en application du décret de 98, un nombre important d'Académies (76 sur 94 d'après l'enquête commanditée par le Conseil de la musique de la Communauté française³⁵) ont amorcé des transformations de l'organisation de leur enseignement. Mais au sein des écoles concernées, seule une partie des professeurs s'est vraiment impliquée dans des expériences de changement. Toujours selon la même enquête, les directeurs des Académies ont été informés des innovations à mettre en œuvre essentiellement par voie de courrier ou de circulaire. Les directeurs des écoles ayant choisi d'entrer dans la réforme (écoles de type 1) ont en outre participé à des réunions avec les inspecteurs.

³⁵ Survey and Action (1997).

En ce qui concerne la formation initiale des professeurs, peu de démarches obligatoires semblent avoir précédé, dans les Conservatoires, certains changements méthodologiques opérés dans les Académies. Même s'il existe des directives visant à unifier les objectifs de formation des élèves en termes de compétences, et si les professeurs sont partout appelés à définir des projets éducatifs et des programmes, il semble bien y avoir un manque de concertation entre les deux structures. En outre, les Conservatoires sont actuellement confrontés à l'application des nouveaux décrets les concernant, qui bouleversent profondément leurs habitudes. Dès lors, l'information des étudiants et leur préparation aux nouvelles modalités d'enseignement dans les Académies (en particulier en ce qui concerne les implications de la pédagogie en petits groupes d'élèves) sont, actuellement du moins, laissées à l'initiative des professeurs de méthodologie instrumentale et de psychopédagogie des Conservatoires.

Par ailleurs, en marge des écoles de musique, se sont créés différents organismes et asbl qui proposent aux jeunes élèves des activités musicales construites le plus souvent sur une volonté de faire appel à des méthodologies nouvelles, présentées comme plus collectives, mobilisatrices et créatives.

La formation continuée des professeurs d'Académies offre des perspectives intéressantes mais elle n'est pas obligatoire. Les modules de formation spécifiquement consacrés à la formation instrumentale en petits groupes d'élèves sont relativement peu nombreux.

On se trouve donc dans une situation extrêmement complexe. Tout en reconnaissant le bien-fondé de certains changements, de nombreux praticiens craignent que le discours pédagogique ne cache des enjeux d'économie budgétaire. La crainte de disposer de moyens insuffisants rend parfois plus difficile la réflexion sur les modalités d'action à mettre en place³⁶.

Certains enseignants, poussés par les obligations officielles mais insuffisamment convaincus de leur bien-fondé, tentent par tous les moyens, de préserver intactes leurs démarches habituelles, afin de minimiser ce qu'ils ressentent comme un risque grave pour leurs élèves.

D'autres professeurs, tant dans les Académies que dans les Conservatoires, ont décidé de tenter des essais dans leurs cours et de se forger une opinion étayée par des résultats obtenus avec leurs élèves. Dans cette démarche créative et innovante, ils se trouvent confrontés à de nombreuses questions liées au maintien de la qualité de l'apprentissage instrumental et à la gestion des activités de groupe dans leurs aspects pédagogiques, psychologiques et sociaux.

Comme tout autre contexte social ou institutionnel soumis à des changements profonds, les écoles de musique rencontrent un certain nombre de freins et de difficultés. Mais peut-être est-ce plus sensible dans ce domaine où le poids des habitudes et de la tradition est important. On se rend compte, dès lors, combien les professeurs de musique peuvent se trouver actuellement désemparés.

³⁶ Dans l'enquête menée par Van Kerrebroeck (1997), les directeurs d'Académie signalent dans 23% des cas un manque important de matériel, notamment de locaux adéquats et d'instruments en bon état.

Ch. 3. Les processus en œuvre dans les cours semi-collectifs

3.1. Objectif et méthode

Il s'agissait ici d'une étude exploratoire visant à mieux cerner les éléments constitutifs du problème étudié et à repérer les démarches innovantes, en observant comment se présentent actuellement les cours semi-collectifs sur le terrain des Académies.

Etant donné les limites temporelles imparties au projet, la priorité a été accordée à deux approches complémentaires :

- La première visait à **recueillir un ensemble de données d'observations dans des contextes les plus variés possibles** : diversifier les Académies, les professeurs, les instruments, les âges et niveaux des élèves. Les étudiants du cours de psychopédagogie du Conservatoire de Liège (première et deuxième années) ont été impliqués dans cette tâche. En outre, ce travail a été pour eux l'occasion d'une réflexion personnelle sur les cours d'instruments en petits groupes d'élèves.
- La seconde avait pour but **d'enrichir ces informations par un recueil de données complémentaires dans quelques Académies engagées dans diverses expériences de cours semi-collectifs**³⁷. Dans chacune de celles-ci, il s'agissait d'aborder les caractéristiques de ces essais, leurs points forts, les difficultés rencontrées et les questions restées en suspens. Des interviews (directeur, professeurs, élèves) ainsi que des observations d'activités semi-collectives ont été réalisées.

³⁷ Une liste d'écoles a été suggérée par l'Inspection. Les limites temporelles assignées au projet et les difficultés organisationnelles ne nous ont pas permis de les visiter toutes.

3.2. Recueil de données via les élèves du Conservatoire de Liège

3.2.1. Phase préparatoire

3.2.1.1. Sensibilisation des étudiants aux éléments constitutifs de la situation observée

Dans le cadre du cours de psychopédagogie, les étudiants avaient été sensibilisés par leur professeur aux apports de l'observation et à certains éléments caractéristiques des situations d'apprentissage propres aux activités musicales. Ces connaissances ont été ravivées et structurées par une réflexion collective ciblant les cours d'instrument en petits groupes.

Dans chacune des classes, une grille a été construite. Elle constituait pour les élèves un premier cadre de référence leur permettant de clarifier le contexte des observations qu'ils allaient être amenés à faire.

3.2.1.2. Préparation méthodologique des étudiants.

La méthodologie à suivre par les étudiants pour les observations en Académies comprenait trois étapes :

1. la **description globale du contexte** : nombre et âges des élèves, critères de groupement, instrument, niveau(x) des élèves à l'instrument, matériel pour le cours, disposition du local, moment de la journée, durée totale du cours, activités proposées, autres éléments descriptifs et commentaires éventuels ;
2. **l'observation et la notation la plus précise et la plus comportementale possible de séquences courtes** (30 secondes à 3 minutes) : chaque étudiant était invité à rendre le compte-rendu de trois séquences de ce type ;
3. la rédaction *a posteriori* de **commentaires personnels** sur les séquences observées.

Des essais ont été réalisés à l'occasion de séances de micro-enseignement organisées en collaboration avec le professeur de psychopédagogie et des feuilles d'observation ont été remises à chaque étudiant³⁸.

³⁸ Voir exemple en annexe.

3.2.2. Phase de recueil

Le travail a été effectué par les étudiants avec beaucoup de soin, de novembre 2001 à janvier 2002. La majorité des documents rentrés étaient d'excellente qualité.

Tableau 1 : Exemple de séquence rapportée par les étudiants :

| Activité de référence (dans laquelle se situent les moments observés) | Observation <i>Instrument à cordes</i> <i>Elèves : 2 adolescents</i> |
|---|--|
| Problème d'archet chez un élève. | P : « Jusque là c'est beaucoup mieux, mais maintenant, c'est chez E2 qu'il y a quelque chose qui ne va pas. Alors, E1 tu vas jouer le passage qui ne va pas chez E2. » E1 : « C'est ici ? » P : « Oui. » E1 joue le passage, le professeur l'arrête. P : « E2 à toi. » E2 joue et s'arrête : « C'est comme ça les 4 temps ? » P : « Oui, mais c'est autre chose qui me gêne chez toi, c'est que tu ne sais pas très bien où tu en es avec ton archet. Regarde E1 comment elle le joue. » E1 rejoue le même passage. E2 : « Ah oui, j'ai compris, et en plus c'est écrit sur la partition. » E2 rejoue le passage. P : « Ben voilà, c'est bien aussi de voir sur quelqu'un d'autre. » |

Outre l'intérêt pour la formation des étudiants, ce recueil a permis une analyse centrée sur des comportements concrets, tels qu'on peut les observer durant les cours. Le caractère totalement anonyme et très ciblé des notations, offre de nombreux avantages parmi lesquels :

- éliminer au maximum les jugements de valeur globaux sur les personnes concernées puisque les séquences sont isolées de leur contexte ;
- autoriser divers types d'analyses et de questionnement ;
- permettre un travail créatif dans la recherche de solutions et de pistes de travail en relation avec les questions soulevées.

La plus grande liberté était laissée aux élèves dans le choix des lieux d'observation. En effet, étant donné la variété des endroits de stage, on pouvait compter sur une diversification spontanée des observations. Celles-ci ont été effectuées par les 28 élèves, répartis dans 16 Académies, auprès de 26 professeurs³⁹.

³⁹ Deux groupes d'observations n'ont pu être situés, les données n'ayant pas été fournies en temps utile par les étudiants.

Tableau 2 : Nombre de séquences observées et retenues pour l'analyse :

| | 1 ^{re} année | 2 ^e année | Total |
|---|-----------------------|----------------------|-------|
| Nombre d'élèves ayant rentré un dossier | 17 | 11 | 28 |
| Nombres de séquences observées | 53 | 34 | 87 |
| Nombre de séquences retenues pour l'analyse | 34 | 26 | 60 |

Tableau 3 : Instruments observés

| | |
|-------------|----|
| Piano | 11 |
| Flûte | 5 |
| Violon | 5 |
| Trompette | 2 |
| Déclamation | 1 |
| Clarinette | 1 |
| Saxophone | 1 |
| Trombone | 1 |
| Chant | 1 |

Tableau 4 : Nombre d'élèves dans les groupes observés

| | |
|----------|----|
| 2 élèves | 23 |
| 3 élèves | 3 |
| 4 élèves | 1 |
| 6 élèves | 1 |

Tableau 5 : Age des élèves

| | |
|--|----|
| Moins de 6 ans (petits) | 1 |
| De 6 à 12 ans (enfants) | 8 |
| De 12 à 18 ans (adolescents) | 14 |
| Plus de 18 ans (adultes) | 1 |
| Mélange d'âges (18/19 ;14/14/10 ;mère /enfants) | 3 |
| Non précisé | 1 |

Tableau 6 : Moment de la journée où s'est déroulé le cours :

| | |
|------------------------------|----|
| Le matin (avant 13h) | 4 |
| L'après-midi (de 13h à 17 h) | 9 |
| En soirée (après 17 h) | 14 |
| Non précisé | 2 |

Tableau 7 : Critères de groupement des élèves dans les cours observés

| | |
|--------------------------------------|----|
| Niveau à l'instrument | 11 |
| Age + niveau | 4 |
| Frères et sœurs | 2 |
| Age + même morceau au choix | 1 |
| Affinités + niveau | 1 |
| Facilité d'horaire | 1 |
| Plus de 2 critères | 1 |
| Elèves du même ensemble instrumental | 1 |
| Non précisé | 6 |

Les instruments sont différemment représentés mais cela correspond en grande partie à leur fréquence en Académie, le piano, le violon et la flûte étant généralement très demandés. Les petits « groupes » d'élèves n'en sont pas vraiment, puisqu'on compte rarement plus de deux élèves par cours. Le critère de groupement le plus cité est le niveau des élèves à l'instrument. Enfin, la majorité des situations observées l'ont été en fin de journée.

3.2.3. Phase d'analyse

Ce travail comprend:

- a- Une analyse des séquences courtes observées.
- b- Une analyse des descriptifs généraux des cours observés (types d'activités proposées aux élèves).
- c- Un recueil des questions et réflexions formulées à ce sujet par les acteurs de terrain (élèves du Conservatoire, professeurs membres du groupe de travail).

3.2.3.1. Analyse des séquences courtes

Le nombre total de protocoles rentrés était de 87⁴⁰ ; 60 ont été retenus, qui présentaient les qualités minimales requises.

Rappel méthodologique

Avant d'aborder les résultats, il faut se rappeler que :

1. que les élèves avaient reçu des consignes relativement souples :
 - noter le plus objectivement possible la séquence avant de la commenter (privilégier les comportements, éviter les jugements *a priori*);
 - éviter autant que possible les débuts et fins de cours⁴¹;
 - apporter des commentaires personnels libres, ciblant plus spécialement les interactions entre élèves, les consignes du professeur, les réactions "en retour" (*feedback*) du professeur⁴²;

⁴⁰ Soit 3 par élèves (+ 3 observations ajoutées librement par 3 élèves).

⁴¹ Néanmoins, quelques étudiants n'ont pas respecté cette consigne.

⁴² Le choix de ces 3 critères avait été décidé collectivement par les élèves, le professeur et le chercheur afin de tenir compte des besoins et souhaits de chacun.

2. les séquences sont indicatives d'un certain nombre de situations concrètes, mais ne constituent pas une référence exhaustive de ce qui se passe dans les cours d'instrument;
3. la notion de « petit groupe » est toute relative puisque le plus souvent les cours sont proposés à deux élèves à la fois seulement.

Activités observées et interactions entre élèves :

Dans un premier temps, l'analyse a porté sur les activités proposées au cours et les interactions entre élèves.

Tableau 8 : Types d'activités observées

| 1. Activités exigeant la présence d'un petit groupe d'élèves | 2. Activités pouvant s'enrichir de la présence du groupe (qui n'est cependant pas indispensable) |
|--|--|
| <p>1.1. Duos, trios, et autres pratiques d'ensemble⁴³ : 11 séquences observées</p> <p><i>Ex. : démarrer et terminer ensemble, commencer la lecture d'un duo,...</i></p> <p>1.2. Jeux musicaux d'éveil ou d'exercice : 2 séquences observées</p> <p><i>Ex. : jeux de questions et réponses sur base de « messages » rythmiques, motifs musicaux alternés, ...</i></p> <p>1.3. Ecoute et critique : 34 séquences observées en relation avec les séquences 2.3.</p> <p><i>Ex. : repérer les erreurs dans le jeu d'un autre élève, formuler une appréciation positive ou négative.</i></p> | <p>2.1. Explications et commentaires : 6 séquences observées</p> <p><i>Ex. : donner la signification d'un signe d'écriture musicale, repérer la tonalité d'un morceau et justifier sa réponse,...</i></p> <p>2.2. Exercices techniques : 7 séquences observées</p> <p><i>Ex. : gammes, reproduction de rythmes,...</i></p> <p>2.3. Exécution d'une étude, d'un exercice, par un élève : 34 séquences observées en relation avec les séquences 1.3.</p> <p><i>Ex. : un des élève joue l'étude étudiée à la maison.</i></p> |

Le nombre de séquences qui relatent des activités liées à **l'écoute et à la critique** attire immédiatement l'attention. Les observations classées dans cette catégorie correspondent généralement à des moments où un des élèves en présence est amené à jouer seul une étude, quelques mesures d'une partition, une gamme, un exercice technique, ... (voir catégorie 2.3). On verra que ce type d'activités conjointes est non seulement fréquent mais incontournable dans le cadre de l'apprentissage d'un instrument. Les pratiques d'ensemble (duos, trios, ...) sont également relevées à plusieurs reprises.

⁴³ Dans les cours individuels, le professeur accompagnait l'élève afin de former un duo à certaines occasions. Tandis que dans les cas envisagés ici, le professeurs se dégage parfois de cette contrainte pour mieux guider les élèves ou les observer.

Tableau 9 : Interactions entre élèves

| Interactions spontanées (24 observations) | Interactions provoquées (40 observations) |
|--|--|
| <p>Sans intervention explicite du professeur, un élève ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - suggère, aide, soutient, prend la défense de l'autre ; - sollicite silencieusement l'intervention de l'autre ; - s'implique dans une action à la suite de l'autre, poursuit une réflexion amorcée par l'autre ; - joue le rôle du public qui réagit ; - commente, évalue la manière de faire de l'autre, les difficultés éventuelles; - signale une erreur ; - joue silencieusement en même temps que l'autre ; - attend l'autre dans les exercices ; - influence le tempo de l'autre ; - écoute l'autre, le regarde ; - respecte l'espace de l'autre ; - se compare à l'autre, compare les partitions (difficultés respectives) ; - crée une relation complice avec l'autre vis-à-vis du professeur ; - rit avec l'autre. | <p>Le professeur propose de ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - se faire signe pour bien démarrer ou terminer ensemble ; - donner une suggestion pour résoudre le problème d'un élève ou un problème commun ; - formuler une explication ; - jouer le rôle du public ; - prendre l'autre comme référence ; - commenter, critiquer, évaluer l'autre. - soutenir l'autre (pulsation,...) |

Les **interactions entre élèves**, qu'elles soient provoquées ou spontanées, sont nombreuses et diversifiées. Le terme « spontané » correspond à un comportement qui n'est pas directement sollicité par le professeur, mais étant donné la méthodologie d'observation, il est évidemment impossible de dire si le comportement considéré n'avait pas été suggéré préalablement par le professeur. Il est également possible qu'il corresponde à une habitude encouragée dans le cours.

Analyse des interventions du professeur et des élèves⁴⁴

Deux aspects particuliers des interactions au sein du groupe ont ensuite été étudiés : les interventions du professeur d'une part, celles des élèves d'autre part.

⁴⁴ Cette analyse a été réalisée avec l'aide de Catherine Grifnée.

Tableau 10 : Interventions du professeur (341 comportements rapportés)

| Interventions du professeur centrées sur... ⁴⁵ | Personnes concernées | | | Totaux |
|---|----------------------|--------------------------------------|--------------------------|---------------------|
| | L'élève qui joue | L'élève (les élèves) qui écoute (nt) | Le petit groupe d'élèves | |
| 1. ... la tâche (le jeu instrumental) | | | | |
| 1.1. Il montre, explique ou précise comment faire (ex. le doigté, le tempo,...) | 46 | 0 | 8 | 54 |
| 1.2 Il gère l'activité, donne des consignes d'organisation (ex. désigne celui qui commence à jouer, ...) | 33 | 17 | 54 | 104 |
| 1.3. Il soutient l'exécution de la tâche (ex. en marquant la pulsation, en comptant,...) | 21 | 1 | 9 | 31 |
| 1.4. Il commente une prestation ou pose des questions d'évaluation liées à l'exécution de la tâche. | 40 | 12 | 15 | 67 |
| Total « Tâche » | 140 (41,1%) | 30 (8,8%) | 86 (25,2%) | 256 (75,1 %) |
| 2. ...le savoir (connaissances musicales théoriques) | | | | |
| 2.1. Il donne des explications « théoriques » (ex. le pourquoi de certaines interprétations, des commentaires sur le compositeur,...) | 1 | 0 | 5 | 6 |
| 2.2. Il attire l'attention sur un point spécifique de la partition (ex. le caractère donné au morceau par telles nuances,...) | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 2.3. Il questionne sur le savoir (ex. la mesure, la tonalité,...) | 8 | 1 | 8 | 17 |
| Total « Savoir » | 11 (3,2 %) | 1 (0,3 %) | 13 (3,8 %) | 25 (7,3%) |
| 3. ... les aspects affectifs | | | | |
| 3.1. Il réagit positivement (ex. il félicite, encourage, donne un <i>feedback</i> positif global ,...) | 30 | 1 | 10 | 41 |
| 3.2. Il réagit négativement (ex. il critique, donne un <i>feedback</i> négatif global, ...) | 7 | 1 | 0 | 8 |
| 3.3. Il encourage, facilite, provoque des interrelations dans le petit groupe (avec des effets divers). | 0 | 6 | 5 | 11 |
| Total « Aspects affectifs » | 37 (10,9%) | 8 (3,3 %) | 15 (4,4 %) | 60 (17,9 %) |
| Totaux | 188 (55,13%) | 39 (11,43%) | 114 (33,43%) | 341 (100%) |

Durant les activités observées, plus de la moitié des interventions du professeur s'adressent à l'élève qui joue de l'instrument (55,13 %). Par ailleurs, en ce qui concerne la tâche, ce sont les interventions centrées sur l'organisation des activités (essentiellement distribution des temps

⁴⁵ Comportements verbaux et non verbaux tels que rapportés par les observateurs.

de jeu individuel) qui sont les plus nombreuses (104 sur 256). On note également que l'élève ou le petit groupe qui écoute est sollicité pour des commentaires sur la prestation du condisciple, parfois également pour soutenir la prestation de l'autre.

Peu d'activités liées à des explications théoriques sont rapportées. Cependant, il faudrait s'assurer qu'il ne s'agit pas d'un artefact lié au fait que ces interventions verbales sont plus longues et plus difficiles à noter sur le vif et donc peu choisies par les stagiaires.

Sur le plan affectif, beaucoup de réactions positives et d'encouragements sont observés. Par contre, on note peu d'interventions qui encouragent les interactions au sein du groupe.

Tableau 11 : Interventions des élèves (118 comportements rapportés)

| À qui s'adresse l'élève ? ⁴⁶ | Caractère spontané ou non de l'intervention | | | | Totaux |
|---|---|---|---|---|------------------------|
| | Initiative de l'élève | Réponse à une sollicitation directe du professeur | Réponse à une sollicitation indirecte du professeur | Réponse à une intervention d'un autre élève | |
| 1. Au professeur | 28 | 43 | 8 | 1 | 80 |
| 2. A un autre élève | 16 | 2 | 1 | 0 | 19 |
| 3. Au groupe (sans précision) | 11 | 1 | 1 | 0 | 13 |
| 4. Deux élèves interviennent ensemble | 2 | 0 | 4 | 0 | 6 |
| Totaux | 57 (48,3 %) | 46 (39%) | 14 (11,9 %) | 1 (0,8 %) | 118 (100 %) |

Quand un élève intervient, il s'adresse principalement au professeur et souvent en réponse à une sollicitation de celui-ci. Toutefois, dans les interventions spontanées, il peut s'adresser également aux autres élèves (voir tableau 9).

Consignes données aux élèves qui « écoutent ».

Les 34 séquences rapportant des situations où un élève écoute l'autre ont été analysées selon trois points de vue :

1. Quelles consignes (qui peuvent être de simples questions) sont données aux élèves qui écoutent un autre ? Que doivent-ils faire tandis que leur condisciple joue en solo ?
2. A quels moments sont données les consignes, sont posées les questions ?
3. A qui sont données ces consignes, sont posées ces questions ?

⁴⁶ Uniquement les comportements verbaux tels que rapportés par les observateurs.

Tableau 12 : Activités d'écoute et de critique

| | | N d'exemples dans les séquences rapportées |
|---|--|--|
| 1. Caractéristiques des questions et/ou consignes | Plutôt générales, imprécises | 18 |
| | Plutôt ciblées, précises | 6 |
| 2. Moment où elle sont formulées | Avant la prestation de l'élève « soliste » | 9 |
| | Après la prestation de l'élève « soliste » | 14 |
| 3. A qui s'adressent-elles ? | A un élève en particulier | 17 |
| | A tous les élèves | 7 |

Les consignes ne sont pas nécessairement données avant la prestation de l'élève « soliste ». En d'autres termes, l'élève « qui ne joue pas » est supposé écouter et être attentif à certains éléments du jeu de son condisciple, mais ne reçoit pas nécessairement d'indications précises à ce sujet. Toutefois, la méthodologie de prise de notes peut avoir laissé dans l'ombre des consignes données avant la séquence rapportée.

Quand les consignes sont données avant l'interprétation à écouter, elles peuvent être

- générales, parfois assorties d'une nuance qualitative :
 - « *Tu écoutes, et tu me dis ce que tu en penses.* »
 - « *Tu regardes (tu suis sur) la partition* »
 - « *Tu dois donner un avis positif, un avis négatif.* »
- ciblées sur un très court passage joué plusieurs fois, dans lequel il faut repérer le problème :
 - « *Tu essaies de voir ce qui se passe* »
- précises, suggérant parfois un soutien à celui qui joue :
 - « *Tu vas battre la pulsation dans les mains pour l'aider à rester en mesure.* »
 - « *Compte pour faire avancer E.* »
 - « *Tu suis sur la partition en battant la mesure.* »

Quand des questions sont posées après la prestation de l'élève, on retrouve certaines de ces caractéristiques :

- questions générales, parfois assorties d'une nuance qualitative :
 - « *Qu'en penses-tu ?* »
 - « *Comment joue-t-elle ?* »
 - « *C'est juste ?* »
 - « *Qu'est-ce qui frappe ici ?* »
 - « *Donne un avis positif, un avis négatif.* »
 - « *Et toi, qu'en penses-tu ? (à propos du commentaire formulé par l'autre élève)* »
- questions ciblées sur une comparaison, une différence entre deux interprétations successives :
 - « *Tu entends la différence ?* »

- questions ciblées sur un aspect précis du jeu ou un problème spécifique :
 - « Tu sais, toi, pourquoi elle se trompe toujours au même endroit ? »
 - « J'ai entendu deux fautes rythmiques. Est-ce que tu les as remarquées ? »
 - « Est-ce que toutes les notes sont les mêmes ? »
 - « Il y a quelque chose que EI ne fait pas. Est-ce que tu l'as remarqué ? »
 - « C'est juste, rythmiquement ? »
 - « Qu'est-ce que tu penses de sa façon de jouer ce passage, et de la position de sa main ? »

Peu d'observations mentionnent les commentaires faits par le professeur à propos des évaluations et remarques formulées par les élèves qui ont « écouté ». Or, il n'est pas toujours facile, surtout pour les jeunes élèves, de choisir les éléments à prendre en compte et d'exprimer leur avis correctement (par ex. : vocabulaire approprié) tout en tenant compte du point de vue des autres.

Enfin, les questions sont le plus souvent adressées à l'élève qui n'a pas joué, ce qui paraît logique *a priori* mais qui pose néanmoins la question de l'implication de tous dans la recherche d'une solution à certains problèmes, et donc de la confrontation des idées et du débat. Cela soulève également la question de l'auto-évaluation : qui interroger en premier lieu après une prestation : celui qui a joué ou ceux qui ont écouté ? Pourquoi ? Comment le faire en tenant compte des âges et des niveaux à l'instrument ?

3.2.3.2. Analyse de la succession des activités proposées durant les cours observés

Les séquences courtes mentionnées ci-dessus ne sont qu'un reflet partiel de la variété et du type des activités demandées aux élèves pendant les cours semi-collectifs. C'est pourquoi, les étudiants avaient pour consignes d'accompagner ces notes d'informations complémentaires sur le déroulement des cours. Malheureusement, dans la plupart des cas, ces comptes-rendus sont peu explicites. En effet, si on connaît généralement les contenus abordés, il est très difficile, voire impossible, de savoir comment ont été menées les activités et dans quelle mesure elles ont pris en compte la situation de groupe.

On remarque cependant que de nombreux cours observés partagent le temps entre :

- des exercices techniques, menés individuellement ou collectivement selon les cas ;
- des interprétations alternées de morceaux individuels, un élève écoutant l'autre ;
- la mise en place de duos ou autres musiques d'ensemble⁴⁷.

⁴⁷ La présence de cette dernière activité était encouragée par la période de l'année durant laquelle ont eu lieu les observations. Dans plusieurs Académies, on préparait un « concert de Noël ».

3.3. Commentaires du groupe de travail accompagnant le projet.

Un ensemble de séquences rapportées par les étudiants du Conservatoire a été proposé à la réflexion du groupe de professeurs associés au projet. Leur attention a été attirée sur une des activités les plus présentes dans les cours : demander à un élève d'interpréter une étude, un exercice ou un extrait d'une œuvre tandis que le(s) autre(s) sont invité(s) à l'écouter et à commenter la prestation. Les réactions, sous forme de questions pour la plupart, sont résumées ci-dessous :

1. Quelles consignes donner aux élèves et comment ?

- *Qu'est-ce qu'écouter activement ? La critique, l'évaluation sont-elles toujours les suites logiques d'une écoute efficace ?*
- *Comment intéresser les élèves à l'écoute ? Il faut leur donner une bonne raison d'écouter, les motiver, leur permettre de comprendre pourquoi on écoute et comment tirer profit de cette activité. Poser des questions est aussi une manière de maintenir l'attention de celui qui écoute.*
- *Quelles consignes donner ? Quels types de questions poser ? Faut-il être général ou spécifique ? Les questions générales semblent intéressantes dans un premier temps car elles permettent de voir à quoi les élèves sont surtout sensibles. Il semble également utile de donner rapidement des consignes précises aux élèves afin d'éduquer l'oreille. Il appartient au professeur de donner les règles du jeu. Ainsi, les élèves sauraient petit à petit vers où aller.*
- *Comment formuler les consignes ? Utilisera-t-on des termes généraux et souvent subjectifs tels que « réussi » ou « non réussi » ? Comment apprendre à être le plus objectif possible ? N'est-il pas utile pour les élèves d'apprendre à exprimer l'émotion produite ? N'y a-t-il pas des différences selon les activités, les instruments ? (Par exemple, selon qu'il s'agit d'un exercice technique ou de l'interprétation d'une œuvre ?)*
- *Quand donner les critères d'évaluation ? Cibler l'attention au départ, n'est-ce pas un peu comme si on présageait de ce qui va se passer ? Ce peut être une sorte de jugement a priori. Mais donner des critères après la prestation, n'est-ce pas trop tard pour être efficace ?*
- *Quand le professeur doit-il dire ce qui ne va pas et quand renvoyer la question au groupe ? Faut-il toujours demander aux élèves d'exprimer leurs avis ?*

2. Comment aider les élèves à formuler un avis, une critique ?

- *Comment équilibrer les avis positifs et négatifs ? Comment éviter l'excès de négatif ? Peut-on trouver du positif en tout ? Comment éviter que les élèves n'inventent des commentaires pour remplir une consigne éventuelle ? Spontanément, les élèves ont-ils tendance à être négatifs ou plutôt à se montrer complices de leurs condisciples ? Comment apprendre à dire les choses sans dévaloriser, mais dans un esprit de coopération ?*
- *Comment éviter les écueils d'une critique qui engendrerait des comparaisons malvenues, des jalousies, des tensions ?*
- *Quelle écoute, quelle critique susciter pour encourager les apprentissages tout en limitant les effets négatifs des comparaisons ? A moins qu'il ne faille habituer les élèves aux jugements des autres ? Comment éviter de créer une hiérarchie entre élèves ? Ces questions sont à mettre en relation avec l'équilibre des différentes interventions, la manière dont sont explicités les critères et les règles du jeu, le climat général du cours. La variété des situations d'écoute peut également permettre de trouver un équilibre dans les consignes.*

- *Comment aller vers des suggestions, des propositions, des encouragements ?*
- *Quels mots utiliser pour critiquer ? Comment aider l'élève à utiliser des termes précis ? Il ne connaît pas toujours exactement la signification des mots qu'il emploie (par exemple, le mot « nuances ») ? Dans quelle mesure se rapporte-t-il à la partition ?*

3. Comment maintenir une ambiance, un climat de cours favorable aux apprentissages?

- *Le climat du cours est fondamental. L'ambiance doit être valorisante, chaleureuse. Les interactions entre élèves doivent être positives.*
- *Les différentes activités menées pendant le cours peuvent permettre d'équilibrer les comparaisons entre élèves : celui qui a le plus de facilités n'est pas toujours le même.*
- *Si on veut de la rigueur dans le travail, faut-il toujours édulcorer les remarques faites aux élèves ?*

4. Comment aider l'élève à s'autocritiquer ?

- *L'élève doit apprendre à faire son autocritique : reconnaître ses faiblesses et ses qualités, analyser sa propre performance. Etre positif est aussi nécessaire que repérer ses erreurs. L'élève peut être alors plus satisfait et plus heureux de jouer.*
- *Si on demande l'avis des élèves qui ont écouté une prestation, on risque de priver systématiquement l'élève qui a joué, de l'évaluation qu'il doit apprendre à porter sur ses propres prestations.*
- *En critiquant un autre, l'élève n'apprend-il pas à faire sa propre critique ? Il est parfois plus facile de repérer les qualités et les défauts des autres. Ainsi, chacun comprend mieux sa propre manière de travailler.*

Ces réflexions rejoignent d'autres questions abordées au sein du groupe de travail et sur lesquelles on reviendra plus loin.

3.4. Recueil de données complémentaires dans les Académies

Ces observations complémentaires avaient pour objectifs de préciser certaines informations rapportées par les étudiants et de repérer des expériences et des essais susceptibles d'être communiqués à d'autres professeurs de musique.

Sur le plan méthodologique, ces informations complémentaires ont été rassemblées au cours de visites sur le terrain comprenant des observations de cours, des interviews de directeurs, de professeurs et d'élèves. Les Académies choisies étaient toutes engagées dans la réforme depuis plusieurs années. Les professeurs et élèves rencontrés étaient tous très impliqués dans les activités semi-collectives⁴⁸. Ainsi ont été constitués des ensembles de données permettant de formuler des premières hypothèses sur les relations entre les caractéristiques observées⁴⁹.

Pour des raisons de facilité et de cohérence de la présentation, les données recueillies sont synthétisées en partie dans ce chapitre-ci (en relation avec les processus), et en partie dans le

⁴⁸ Jusqu'à présent, 5 Académies ont été visitées, 16 cours observés chez 7 professeurs ; 5 directeurs ont été interrogés ainsi que 6 professeurs et 28 élèves (interviews semi-structurées).

⁴⁹ A bien des égards, cette approche pourrait être qualifiée « d'ethnographique ».

chapitre 4 consacré au climat psychologique. Toutefois, ces informations et hypothèses constituent un ensemble dont les éléments tirent leur signification les uns des autres.

Quelques points essentiels peuvent être dégagés de ces informations complémentaires :

1. **Le directeur joue un rôle prépondérant** dans la mise en place et le développement des activités semi-collectives, et plus généralement des innovations :

- il donne une impulsion aux recherches individuelles ;
- il assume l'une ou l'autre formes de suivi ; ainsi selon les cas, il visite des classes, participe à l'évaluation des élèves, rencontre des parents, réunit les professeurs, prend en charge certaines approches musicales, s'implique dans des concerts, etc. ;
- il donne une orientation générale aux activités de l'Académie et en clarifie les objectifs (ce qui peut d'ailleurs avoir une répercussion sur le maintien ou non d'une filière de transition dans l'école ou sur la manière dont se concrétise la formation des adultes par exemple) ;
- il sélectionne les nouveaux professeurs ;
- il encourage le suivi de sessions de formation continuée.

2. **Les enseignants disposent d'une marge de liberté minimale** dans leur action (et parfois de moyens spécifiques organisationnels ou matériels), ce qui autorise les innovations dans la mise en place des cours semi-collectifs.

3. **Les cours d'instruments sont organisés et structurés** en fonction d'un certain nombre de paramètres :

- la durée du cours (50 minutes) ;
- l'âge des élèves : les cours se déroulent très différemment selon qu'il s'agit d'enfants, d'adolescents ou d'adultes ;
- le niveau des élèves : les élèves plus avancés demandent plus de travail individuel. ;
- la recherche d'un équilibre entre les plages de travail collectif et individuel selon les contextes.

Ces éléments interviennent dans le choix des critères caractérisant le groupement des élèves pour les cours et la priorité, variable selon les Académies, accordée à certains d'entre eux :

- la coordination des horaires (en relation avec les horaires scolaires, les cours de solfège, les possibilités organisationnelles des parents, la présence de plusieurs enfants d'une même famille, l'implantation fréquentée, ...) ;
- le lieu d'habitation (pour permettre des collaborations hors Académies) ;
- l'âge des élèves (il semble plus difficile de mélanger enfants et adultes, enfants et adolescents) ;
- les niveaux atteints à l'instrument : la préférence va au groupement d'élèves de niveaux semblables, même si certaines formes d'organisation permettent de grouper des élèves de niveaux différents à certaines périodes ;
- le nombre d'élèves inscrits à l'instrument : pour certains instruments, le peu d'inscrits ne permet pas toujours des groupements satisfaisants ;

- les affinités entre élèves.

Par ailleurs, en ce qui concerne la gestion des 50 minutes de cours, différentes formules sont testées par les professeurs :

- subdivision des 50 minutes de cours en moments centrés sur des activités spécifiques (exercices techniques collectifs, étude individuelle, duos,...) ;
- système de superposition partielle des cours (en « tuiles ») permettant de gérer la présence d'élèves de différents niveaux sur des plages de temps successives ;
- recherche d'un équilibre des activités collectives et individuelles sur deux ou plusieurs semaines plutôt que sur une seule période de cours ;
- « panachage » d'activités variées surtout pour les petits.

Une période de cours de 50 minutes peut sembler particulièrement courte aux professeurs, sauf peut-être lorsqu'il s'agit de jeunes élèves. En effet, en plus du jeu instrumental proprement dit, il faut tenir compte de la présence nécessaire d'activités telles que l'accueil des élèves, le montage et le démontage de certains instruments, la mise en place ou le réglage du matériel (lutrins, tabourets), la recherche de solutions aux petits problèmes matériels posés par certains instruments, la nécessité de pallier aux oublis des élèves (partitions annotées par exemple), la rédaction des journaux de classe pour les plus jeunes, etc. Tout cela prend du temps et ampute la durée réelle de la leçon.

Enfin, le rythme de travail de l'enseignant paraît parfois excessif. Des temps de pause sont indispensables et devraient être aménagés systématiquement dans l'horaire de la journée.

4. Les professeurs tentent de **gérer les différences entre élèves et de répondre aux difficultés individuelles**. Ici encore, différentes pistes sont explorées:

- appel aux ressources du groupe pour aider l'élève en difficulté (soutien rythmique, suggestions techniques, démonstration, jeu d'ensemble, commentaires, ...)
- allongement du temps de travail individuel pour l'élève concerné, l'autre élève écoutant les conseils et corrections ou travaillant à l'écart son instrument ;
- organisation d'un cours individuel occasionnel pour permettre le « rattrapage » de l'élève en difficulté ;
- adaptation des exigences en fonction de ce que chacun peut faire (limiter la longueur de la phrase à jouer, varier les niveaux de difficultés des partitions dans les ensembles,...) ;
- différencier qualitativement et quantitativement le travail à faire à la maison ;
- laisser à l'élève un temps de maturation en évitant de « cristalliser » le problème (le fait d'observer ses condisciples peut aider cette maturation).

5. Les professeurs développent plus ou moins **les activités d'écoute, en parallèle avec l'interprétation d'un morceau par un élève** :

- Les consignes sont très variées et plus ou moins précises selon les situations, mais les professeurs visités intègrent tous les élèves à l'action d'une manière ou d'une autre.
- Les moments où les consignes d'écoute ou d'évaluation sont données sont assez variables.

- Les activités d'écoute ne sont pas toujours évaluées par le professeur, mais ce dernier se montre souvent attentif à la manière dont les élèves tiennent compte de la sensibilité de ceux à qui ils s'adressent (choix des termes, nuances dans l'expression).

6. **Les exercices techniques sont parmi les éléments essentiels** du cours d'instrument tant pour les élèves que pour les professeurs.

Cependant, certaines divergences entre professeurs sont fréquentes à ce sujet :

- Pour les uns, les exercices techniques sont surtout praticables de manière individuelle, et cela d'autant plus, si on vise la précision et l'approfondissement de certaines approches. Les cours semi-collectifs pourraient même, dans certains cas, freiner les apprentissages de ce type.
- Pour d'autres au contraire, le cours semi-collectif est un encouragement au perfectionnement technique. Sauf pour des exercices très spécifiques, ces professeurs préfèrent enseigner la technique instrumentale en petits groupes.

7. **La place laissée à la créativité et surtout au jeu d'ensemble est importante** dans tous les cours observés. Les professeurs comme les directeurs considèrent volontiers que la créativité est stimulée par le groupe, et que le jeu d'ensemble constitue un des buts de l'enseignement instrumental⁵⁰.

⁵⁰ Ceci est à comparer avec certaines données de l'enquête commanditée par le Conseil de la Musique (Survey and Action, 1997). Voir en annexe.

Ch. 4. Le climat psychologique

4.1. Quels éléments prendre en compte ?

Le « climat » tel que précisé par CHECKLAND⁵¹ correspond aux représentations, valeurs, sentiments véhiculés par les acteurs de terrain et susceptibles d'influencer la situation étudiée.

En ce qui concerne les cours d'instrument semi-collectifs, ce climat psychologique a été approché sur base :

- des représentations des étudiants de psychopédagogie du Conservatoire ;
- des remarques et commentaires formulés par les professeurs réunis dans le groupe de travail qui accompagne le projet ;
- des résultats de l'enquête commanditée en 96/97 par le Conseil de la Musique de la Communauté française;
- d'interviews de directeurs, de professeurs et d'élèves d'Académies engagés dans des activités semi-collectives.

Cette prise d'indices du « climat » qui accompagne le renouvellement des pédagogies musicales doit permettre :

- de mieux situer et comprendre les points de vue des acteurs de terrain à ce sujet;
- de mieux percevoir les freins et les éléments stimulants de cette pédagogie nouvelle;
- de construire sur ces acquis une approche de la situation plus différenciée et plus nuancée ;
- de proposer des pistes d'action en adéquation avec les préoccupations des acteurs de terrain.

L'implication des acteurs dans un changement dépend en effet de nombreux facteurs. La notion même d'implication telle que précisée par Rouquette, cité par Guimelli (2001), permet d'envisager trois facteurs personnels particulièrement intéressants pour cette étude :

- *l'identification du sujet*, c'est-à-dire la mesure dans laquelle la personne (ici le professeur de musique) se sent concernée par la situation (ici par les innovations pédagogiques introduites dans les cours de musique) ;
- *la valorisation de l'objet*, c'est-à-dire la mesure dans laquelle la situation considérée est jugée importante ou non par la personne ;
- *la possibilité d'action*, c'est-à-dire la mesure dans laquelle la personne se sent subjectivement capable d'agir sur la situation.

Dans la situation étudiée, les professeurs de musique se sentent évidemment concernés (positivement ou négativement) puisqu'ils sont mis dans l'obligation d'introduire des activités semi-collectives dans leurs cours d'instrument.⁵²

⁵¹ In Van Der Maren (1999).

⁵² L'enquête commanditée par le Conseil de la musique rapporte d'ailleurs que 73% des 420 professeurs interrogés se disaient « concernés par les cours semi-collectifs pour enfants », 74% par les cours destinés aux adolescents et 68% par ceux destinés aux adultes.

Mais la "valorisation de l'objet" varie fortement selon les individus. Elle dépend étroitement de la manière dont chacun apprécie les répercussions (réelles ou imaginées) des innovations en cours sur les différents paramètres de la situation et particulièrement sur la qualité de l'apprentissage musical. Elle varie également selon la situation institutionnelle et la position prise par les chefs d'établissement.

Enfin, les premiers témoignages recueillis montrent bien que de nombreuses questions subsistent au niveau des possibilités et des modalités d'action dans le quotidien des cours.

4.2. Les représentations du cours d'instrument semi-collectif chez des étudiants du Conservatoire de Liège

Les étudiants du cours de psychopédagogie du Conservatoire seront bientôt professeurs de musique. A ce titre, ils seront amenés à donner des cours d'instrument en petits groupes d'élèves alors que certains d'entre eux n'ont pas eu l'occasion d'en vivre personnellement, ni d'en éprouver l'intérêt ou les difficultés. Comment se représentent-ils la situation ?

4.2.1. Données descriptives de la population:

| | |
|-----------------|--|
| Nombre d'élèves | 26 |
| Instruments | Violon (5) Piano (10) Hautbois (1) Trompette (1) Flûte (1) Arts de la parole (1) Plusieurs (2) Omission (5) ⁵³ |

4.2.2. Méthodes de recueil des représentations

Deux méthodes conjointes ont été utilisées pour le recueil des représentations : la « carte mentale » et le jugement d'opinions toutes faites.

4.2.2.1. La carte mentale

L'exercice a été proposé en novembre 2001, avant toute autre information des étudiants sur le sujet concerné. Ils ont été invités à noter pendant 6 à 8 minutes les termes évoqués par l'expression « cours d'instrument semi-collectifs ». Le travail était individuel et tous les

⁵³ Les questionnaires étant anonymes, les élèves n'étaient pas obligés de mentionner leur instrument.

termes, positifs ou négatifs, pouvaient être écrits. Les phrases, même courtes, n'étaient pas souhaitables.

Toutes les réponses ont été listées puis classées en catégories sémantiques. Le classement a été proposé en relecture au professeur de psychopédagogie⁵⁴, puis aux étudiants eux-mêmes.

Les résultats sont présentés ici en nombre et pourcentages de réponses par catégorie sémantique. Les données montrent clairement trois pôles prioritaires : la gestion pédagogique de la situation, la qualité de la formation instrumentale, la dynamique du groupe.

| | |
|------------------------------------|-------|
| Nombre total de réponses | 271 |
| Nombre moyen de réponses par élève | 10-11 |
| Nombre minimal de réponses | 3 |
| Nombre maximal de réponses | 20 |

Réponses évoquant ...

| | | |
|--|----|---------|
| 1. la nouveauté | 6 | 2,2% |
| 2. la perte de sens | 10 | 3,7% |
| 3. la réforme et ses enjeux | 6 | 2,2% |
| 4. la difficulté, la fatigue (de manière générale) | 10 | 3,7% |
| 5. l'amusement, l'enrichissement (de manière générale) | 15 | 5,5% |
| 6. les aspects pédagogiques et méthodologiques généraux | 86 | 31,7% |
| 6.1. <i>les objectifs</i> | 7 | (2,6%) |
| 6.2. <i>la motivation, la concentration</i> | 13 | (4,8%) |
| 6.3. <i>les difficultés à gérer la situation</i> | 27 | (10%) |
| 6.4. <i>la discipline</i> | 6 | (2,2%) |
| 6.5. <i>la gestion du temps</i> | 16 | (5,9%) |
| 6.6. <i>l'infrastructure, le matériel</i> | 6 | (2,2%) |
| 6.7. <i>la relation professeur – élèves</i> | 7 | (2,6%) |
| 6.8. <i>le professeur et sa formation</i> | 4 | (1,5%) |
| 7. la qualité de la formation instrumentale | 59 | 21,8% |
| 7.1. <i>la qualité et l'approfondissement des contenus</i> | 11 | (4,1%) |
| 7.2. <i>l'observation, l'écoute</i> | 11 | (4,1%) |
| 7.3. <i>la situation propre aux différents instruments</i> | 6 | (2,2%) |
| 7.4. <i>différentes formes d'ensemble musical</i> | 17 | (6,3%) |
| 7.5. <i>les différences de niveaux</i> | 14 | (5,2%) |
| 8. la vie du groupe | 57 | 21% |
| 8.1. <i>le groupe en général ou le nombre d'élèves</i> | 7 | (2,6%) |
| 8.2. <i>la diversité des participants</i> | 4 | (1,5%) |
| 8.3. <i>les relations interpersonnelles</i> | 28 | (10,3%) |
| 8.4. <i>les débats, les échanges</i> | 6 | (2,2%) |
| 8.5. <i>les comparaisons ou leurs effets</i> | 12 | (4,4%) |
| 9. l'individu | 4 | 1,5% |
| 10. Autres réponses | 18 | 6,6% |

⁵⁴ Mme B. Leclercq.

4.2.2.2. L'avis des étudiants sur des opinions toutes faites

Cette activité a été proposée après la « carte mentale ». Une liste de 22 opinions, couramment évoquées, a été soumise à l'avis des étudiants. Ils devaient donner individuellement leur degré d'accord avec l'item : tout à fait d'accord (++) , d'accord (+), plus ou moins d'accord (+ ou -), pas d'accord (-), pas du tout d'accord (- -).

Nombre de réponses : 26

En caractères soulignés : items correspondant à des opinions positives.

En caractères *italiques* : items correspondant à des opinions négatives.

En caractères normaux : items correspondant à des opinions « neutres ».

Les opinions ont été présentées dans le désordre, mais sont groupées ici selon les thèmes abordés.

Quel est votre avis sur les opinions suivantes?

| Pédagogie et méthodologie | ++ | + | +ou - | - | -- | Om. |
|--|----|----|-------|----|----|-----|
| <u>19. Les cours d'instrument semi-collectifs permettent de donner plus de responsabilités aux élèves.</u> | 2 | 7 | 5 | 11 | 1 | 0 |
| <u>22. Dans les cours d'instrument semi-collectifs, chaque élève profite des commentaires faits aux autres.</u> | 12 | 12 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| <i>5. Les cours d'instrument semi-collectifs font perdre beaucoup de temps aux élèves.</i> | 2 | 5 | 5 | 12 | 2 | 0 |
| <i>16. Les cours d'instrument semi-collectifs sont incompatibles avec une évaluation régulière des progrès des élèves.</i> | 2 | 1 | 5 | 12 | 6 | 0 |
| <i>10. Les cours d'instrument semi-collectifs entraînent des problèmes de discipline.</i> | 3 | 5 | 7 | 9 | 2 | 0 |
| <i>8. Les cours d'instrument semi-collectifs permettent à certains élèves de ne rien faire en se reposant sur le groupe.</i> | 4 | 6 | 4 | 10 | 2 | 0 |
| <i>15. Les cours d'instrument semi-collectifs freinent l'investissement personnel des élèves dans leurs apprentissages.</i> | 5 | 4 | 3 | 11 | 3 | 0 |
| <i>6. L'individualisation des interventions est plus difficile dans les cours d'instrument semi-collectifs.</i> | 6 | 6 | 4 | 7 | 2 | 1 |
| <i>11. Les cours d'instrument semi-collectifs demandent plus de préparation au professeur que les cours individuels.</i> | 9 | 11 | 3 | 3 | 0 | 0 |

| Formation instrumentale | ++ | + | +ou - | - | -- | Om. |
|---|----|----|-------|---|----|-----|
| <u>2. Les cours d'instrument semi-collectifs favorisent l'écoute.</u> | 10 | 11 | 3 | 1 | 1 | 0 |
| <u>14. Les cours d'instrument semi-collectifs encouragent l'esprit critique.</u> | 8 | 13 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| <u>21. Les cours d'instrument semi-collectifs offrent beaucoup d'occasions de développer la créativité.</u> | 4 | 16 | 4 | 2 | 0 | 0 |
| <u>7. Les cours d'instrument semi-collectifs encouragent le jeu musical collectif.</u> | 12 | 10 | 2 | 1 | 0 | 1 |
| <i>3. Les cours d'instrument semi-collectifs sont un frein pour les élèves les meilleurs.</i> | 6 | 7 | 6 | 6 | 1 | 0 |
| 18. Les cours d'instrument semi-collectifs exigent des groupes homogènes (même niveau à l'instrument). | 10 | 8 | 4 | 3 | 1 | 0 |

| Vie du groupe | ++ | + | +ou - | - | -- | Om. |
|---|----|----|-------|---|----|-----|
| <u>12. Dans les cours d'instrument semi-collectifs, les élèves apprennent à accepter la présence et le regard des autres.</u> | 15 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| <u>17. Dans les cours d'instrument semi-collectifs, les élèves peuvent s'entraider davantage.</u> | 9 | 12 | 3 | 2 | 0 | 0 |

| Amusement, ambiance | ++ | + | +ou - | - | -- | Om. |
|---|----|---|-------|----|----|-----|
| <u>9. Les cours d'instrument semi-collectifs sont plus gais.</u> | 2 | 6 | 13 | 3 | 2 | 0 |
| <u>20. Dans les cours d'instrument semi-collectifs, les élèves sont souvent plus détendus que dans les cours individuels.</u> | 2 | 6 | 4 | 11 | 2 | 1 |
| <i>13. Dans les cours d'instrument semi-collectifs, les activités manquent souvent de sérieux.</i> | 1 | 3 | 2 | 15 | 5 | 0 |

| Réforme et enjeux | ++ | + | +ou - | - | -- | Om. |
|---|----|----|-------|---|----|-----|
| <i>1. Les cours d'instrument semi-collectifs sont un moyen simple de faire des économies.</i> | 5 | 8 | 8 | 2 | 3 | 0 |
| 4. Les cours d'instrument semi-collectifs sont obligatoires en Académie. | 2 | 11 | 1 | 5 | 6 | 1 |

Contrairement à une opinion parfois formulée, les élèves du Conservatoire ne se positionnent pas franchement contre les cours semi-collectifs. Au contraire même, ils semblent leur attribuer beaucoup d'avantages notamment sur le plan social : ils favoriseraient l'écoute, encourageraient le jeu collectif et l'entraide, permettraient aux élèves d'accepter la présence des autres et offriraient de multiples occasions de développer la créativité.

Toutefois, ce regard positif s'accompagne de nombreuses questions en termes de gestion pédagogique et de qualité de l'apprentissage. Ainsi sont évoqués des problèmes liés à la gestion du temps, à la discipline, à l'individualisation des interventions, aux risques de freiner les élèves les plus doués et, plus généralement, à la difficulté de prendre en compte les différents niveaux à l'instrument. En outre, les cours semi-collectifs demanderaient plus de temps de préparation aux professeurs. La formation de ces derniers est cependant peu évoquée.

Enfin, en ce qui concerne les interactions sociales entre élèves pendant les activités semi-collectives, les représentations des étudiants sont généralement positives. Toutefois, les effets

négatifs engendrés par certaines comparaisons maladroites sont également évoqués (dévalorisation, hiérarchie, jalousie,...).

4.3. Les réactions du groupe de professeurs associés au projet.

En début d'année, deux listes d'opinions (positives et négatives) relatives aux cours d'instrument semi-collectifs ont été proposées aux participants du groupe de travail. Ils ont été invités à choisir, dans chaque liste, les commentaires auxquels ils accordaient une importance particulière. Les résultats ont ensuite été débattus.

De cette réflexion, émergent un certain nombre de thèmes importants :

a- A propos des opinions positives les plus souvent sélectionnées :

- la richesse des différences entre personnes ;
- l'écoute et l'esprit critique ;
- l'apprentissage par les erreurs et les réussites de tous ;
- l'aspect polyphonique des activités en groupe et les différences selon les instruments ;
- la socialisation des élèves.

b- A propos des opinions négatives les plus souvent sélectionnées :

- les aspects techniques des apprentissages et la difficulté de s'y consacrer suffisamment pendant les cours semi-collectifs ;
- la modification de la relation professeur-élèves ;
- la formation des professeurs ;
- la manière dont les élèves sont associés et les petits groupes constitués ;
- les difficultés à gérer la dynamique dans les petits groupes d'élèves.

Les membres du groupe remarquent également que l'item évoquant la fatigue du professeur est peu choisi car, pour eux, cet élément ne serait pas prioritaire.

Au fur et à mesure du déroulement du projet et des réunions, la réflexion du groupe s'est construite progressivement sur base des expériences personnelles des participants ainsi que des informations issues des observations menées sur le terrain (présentation de quelques séquences rapportées par les étudiants), de la présentation de la situation dans d'autres pays (notamment en Espagne), de l'exposé de quelques données de recherche sur les activités de groupes.

Différents thèmes ont été débattus à plusieurs reprises :

1. Le climat du cours.

- *Le climat du cours (chaleureux, positif) est fondamental, de même que les mots utilisés dans les interactions entre élèves. C'est tout un apprentissage de savoir dire les choses avec nuances.*
- *Comment gérer la dynamique dans les petits groupes, même et surtout lorsqu'il s'agit d'un petit groupe de deux élèves ? Comment faire en sorte que le petit groupe ne soit pas source de découragement, de tensions excessives, de jalousies, de conflits ?*
- *Jusqu'où aller dans les commentaires faits aux élèves pour ne pas démoraliser les uns, pour féliciter les autres ? N'est-il pas préférable de faire certaines remarques en dehors du groupe ?*
- *Le groupe peut-il aider certains élèves à avoir plus de confiance en eux-mêmes ?*

2. Des interactions entre élèves : Pourquoi ? Comment ?

- *Quelles interactions entre élèves sont prometteuses pour les apprentissages et justifient le temps qu'on y investi ? Lorsqu'un problème se pose pour un élève, faut-il demander systématiquement à l'autre une suggestion ? Dans ce cas, l'élève concerné ne risque-t-il pas d'abandonner toute recherche personnelle de solution ? Un élève peut-il toujours trouver seul la réponse à ses problèmes ? Dans quelle mesure a-t-il besoin des autres, du professeur ? Les erreurs et réussites de chacun profitent-elles vraiment à tous ?*
- *Comment susciter des interactions constructives entre élèves ? Comment faire pour que ce ne soit pas toujours le professeur qui dise ce qui va ou ne va pas ? Dans quels cas est-il souhaitable que le professeur corrige ou informe directement l'élève ? Dans quel cas renvoyer la question au groupe, susciter des commentaires, des comparaisons ?*
- *A quel moment laisser l'initiative aux élèves dans la recherche d'explications ou de solutions ? Dans quels cas est-il préférable de ne pas leur montrer tout de suite la solution ? Dans quels cas, l'intervention directe du professeur est-elle souhaitable ?*
- *A qui adresser les consignes et les questions : au groupe, à un élève à la fois ? Si on veut provoquer des interactions, les questions doivent être posées à tous, mais est-ce toujours utile, profitable ? Comment provoquer des débats, et autour de quelles questions ? Comment faire pour mobiliser tous les élèves et non un seul ?*
- *Dans quelle mesure les élèves ont-ils peur de jouer au cours ? Peut-être pensent-ils qu'au cours il faut toujours réussir du premier coup (à la maison, on peut se permettre des erreurs) ? Ont-ils peur du jugement des autres ? Faut-il vraiment tabler sur une telle crainte pour encourager l'étude à domicile ?*
- *Comment éviter de transformer un cours collectif en deux ou trois cours individuels menés en parallèle ? En effet, la présence de deux élèves à la fois n'affecte pas nécessairement les activités. On peut mener deux questionnements juxtaposés, le professeur intervenant alternativement auprès de l'un puis de l'autre élève. Il n'y a pas d'écoute réciproque, de réelle collaboration dans la recherche de solutions aux difficultés.*

3. La gestion des différences.

- *Comment utiliser les compétences et les richesses de chacun ? Comment tabler sur la diversité des élèves et comment la gérer ?*
- *Comment constituer les petits groupes ? (caractères, âges, niveaux...)*
- *Comment tenir compte au mieux des niveaux atteints par les élèves dans la maîtrise de l'instrument ? Faut-il grouper les élèves de même niveau ou au contraire réunir des élèves de niveaux différents ? Ces différences sont des sources de confrontation, d'écoute et d'intérêt, mais rendent plus difficiles la poursuite de certains apprentissages techniques et le maintien de l'intérêt.*
- *Comment combiner activités de groupe et différenciation des apprentissages, prendre en compte la progression de chaque élève ?*
- *Comment ajuster la trajectoire d'un cours en fonction des demandes des élèves ou des réponses à apporter à leurs difficultés ?*
- *Comment intervenir pour corriger les erreurs, les difficultés individuelles ?*
- *Les élèves qui jouent bien ne risquent-ils pas d'être plus souvent sollicités que les autres pour donner des réponses ou des suggestions, pour montrer l'exemple ? Ne risque-t-on pas de voir s'établir une hiérarchie entre élèves ?*
- *Faut-il plus de deux élèves pour faire réellement du semi-collectif ? Le fait d'avoir au moins trois élèves pourrait faciliter certaines interactions et éviter les comparaisons systématiques entre deux personnes.*

4. Le choix et l'organisation des activités.

- *Quels apprentissages musicaux peuvent s'enrichir d'une pratique de groupe coopérative ? En quoi ? Comment gérer la situation ?*
- *Comment permettre à chaque élève de jouer suffisamment (partage équitable du temps entre élèves ?*
- *Est-il préférable de demander aux élèves de jouer les mêmes morceaux ou des morceaux différents ?*
- *Les différents instruments n'induisent-ils pas des manières différentes de gérer les cours ?*
- *Comment tirer profit de l'aspect polyphonique des activités en groupe ?*
- *Comment tenir compte de la nécessité de faire et de refaire sans cesse les mêmes exercices ? Les aspects techniques des apprentissages sont-ils toujours compatibles avec un cours semi-collectif ? Comment se préparer aux exigences du Conservatoire dans ce contexte ?*
- *Comment encourager le travail à domicile chez tous ? Le groupe peut-il être une aide à ce point de vue ?*
- *En matière de créativité, les élèves sont-ils plus à l'aise avec le professeur seul (du moins au début) ? Ou au contraire, le cours collectif est-il plus favorable à la créativité en donnant un contexte ? Cela peut dépendre des moments et des situations, mais il faut commencer tôt à encourager la créativité en groupe.*

5. Comment la relation professeur-élève est-elle affectée par le travail en semi-collectif ?

- *Dans quelle mesure les relations entre professeur et élève (telles qu'elles existent dans les cours individuels) sont-elles perturbées dans les cours semi-collectifs ? Comment sont-elles transformées et avec quels effets (perte et profit) ?*
- *Quel est le rôle du professeur de musique face au petit groupe ? Même quand il s'agit de deux élèves, la question est la même : le professeur n'est plus face à un seul élève.*
- *Comment prendre une distance par rapport au passé (les professeurs de musique ont rarement eu affaire à un groupe d'élèves) ?*
- *Le professeur ne risque-t-il pas de devenir un « animateur » et de perdre de vue ses objectifs pédagogiques ?*

6. Les attitudes du professeur.

- *Il semble essentiel pour le professeur de rester souple et créatif dans la manière d'envisager la situation. Il doit être « perméable », à l'écoute, utiliser ce qui se passe pour progresser, saisir les moments opportuns. Dès lors, jusqu'où aller dans la préparation et l'improvisation du cours ? Quel matériel (partitions) réunir pour permettre un ajustement rapide du cours, pour pouvoir improviser ?*
- *Le professeur peut tirer un réel plaisir des cours semi-collectifs et ce plaisir est communicatif.*
- *Le professeur ne risque-t-il pas d'être plus fatigué par ce type de cours ?*

7. La formation des adultes⁵⁵

7.1. La spécificité des objectifs poursuivis par les adultes.

Pourquoi les adultes viennent-ils au cours de chant ou d'instrument ?

Quelques raisons souvent évoquées :

- *pour le plaisir de chanter ou de jouer seul ou avec d'autre ;*
- *pour suivre leurs enfants ;*
- *pour renouer avec un souvenir ;*
- *pour s'ouvrir à d'autres horizons ;*
- *par passion ;*
- *parce qu'ils ont besoin d'être actifs ;*
- *parce qu'ils reprennent des études commencées dans le passé.*

La quête des adultes est multiple : de quels moyens dispose-t-on en Académie pour être « flexible » ?

⁵⁵ Dans cette réflexion, on parle d'adulte à partir de 25 ans

7.2. L'adaptation de la méthodologie.

- *Pour certaines personnes, les cours individuels sont préférables. Dans d'autres cas, les cours collectifs peuvent être une réussite. Il existe de grandes variations individuelles.*
- *Si on commence d'emblée à travailler en groupe, il est plus facile pour les adultes de jouer ou chanter ensuite en présence des autres. Ils sont plus à l'aise. Cela les aide aussi à comprendre le bien-fondé d'activités d'écoute.*
- *Les besoins peuvent cependant varier au cours de l'année selon les personnes. Il faut beaucoup de flexibilité, ne pas s'enfermer dans un carcan.*
- *De nombreux adultes qui viennent au chant ou à l'instrument ont pris de mauvaises habitudes. Il faut souvent repartir à zéro. De ce fait, les acquisitions sont parfois plus lentes et plus limitées. Les exercices techniques sont parfois moins bien accueillis, surtout s'ils sont exigeants.*
- *Cependant, pour certains apprentissages, les adultes peuvent aller plus vite que les jeunes car leur maturité est plus grande, mais leurs possibilités motrices ne suivent pas toujours...*
- *Comment évaluer les adultes ?*

7.3. Les limites et difficultés dans les relations humaines.

- *Parfois on dépasse le rôle de professeur de musique car certains adultes viennent chercher une écoute, des rapports humains. Les situations sont parfois très douloureuses. Sans doute est-ce important d'écouter, de donner un avis mais il faut rapidement ramener la personne sur l'objet du cours.*
- *Certains adultes peuvent avoir des problèmes de santé. Il faut souvent faire preuve de délicatesse dans les critiques pour ne pas démotiver.*
- *Chez l'adulte, il y a une certaine pudeur, une peur du jugement. Cela est vrai aussi pour certains adolescents.*

7.4. La formation des enseignants.

- *Actuellement, beaucoup de musiciens sont autodidactes en matière de pédagogie. Pour cela, il faut du temps et il est nécessaire d'évoluer, de regarder les situations avec l'expérience acquise.*
- *En tant que futur musicien professionnel, les élèves doivent apprendre la rigueur et doivent s'aguerrir, s'endurcir même, face aux réactions du public et des diverses personnes auxquelles ils auront affaire dans la mise en place d'un concert ou d'un spectacle. Ils devront assumer et cacher leurs problèmes personnels. Mais en tant que futurs enseignants, ils doivent apprendre à être flexibles, tolérants, délicats et nuancés dans leurs relations humaines. Il peut y avoir là un certain paradoxe.*

Cet ensemble de réflexions et de questions a conduit les membres du groupe de travail à repenser les objectifs de l'enseignement de la musique et à préciser le rôle du professeur de musique dans les cours d'instruments, particulièrement les cours semi-collectifs. On reviendra sur ce point dans les conclusions de ce rapport.

4.4. Les avis des directeurs et des professeurs d'Académies

4.4.1. Données issues de l'enquête commanditée par le Conseil de la Musique⁵⁶

Ces données ont été rassemblées en 1996, soit deux années avant le décret de 98 rendant obligatoire la réforme des Académies. Sur les 94 Académies alors existantes en Communauté française, 69 expérimentaient déjà les changements (écoles de type I).

L'enquête est riche d'informations diversifiées, mais on retiendra essentiellement celles qui touchent à l'enseignement semi-collectif. En 1996, 89% des professeurs se disaient prêts à organiser des cours de ce type, mais 48% le faisaient effectivement.

Des réponses plus nuancées ont été fournies en relation avec l'âge des enfants :

| Cours semi-collectif | avec les enfants | avec les adolescents | avec les adultes |
|---|------------------|----------------------|------------------|
| « <i>Le pratiquez-vous ?</i> » | 47% de oui | 48% de oui | 35% de oui |
| « <i>Etes-vous pour ou contre ?</i> » | 72% de pour | 67% de pour | 60% de pour |
| « <i>Etes-vous formé pour cela⁵⁷ ?</i> » | 52% de oui | 52% de oui | 52% de oui |

Invités à se prononcer entre les deux pôles suivants « *Le plaisir de l'art est essentiellement individuel.* » et « *L'art, c'est d'abord le plaisir de le pratiquer avec d'autres.* », 79% des professeurs choisissent la seconde proposition.

En 1996, les professeurs ne se disaient donc pas fondamentalement opposés aux cours semi-collectifs, mais ils étaient encore nombreux à ne pas en organiser. Par ailleurs, un certain nombre de réserves étaient exprimées vis-à-vis de la réforme qui s'annonçait : peur de voir l'enseignement perdre de sa qualité, risque d'un manque de cohérence entre écoles, craintes sur le plan organisationnel.

Enfin, plus de la moitié des enseignants disaient ne pas travailler en équipe pédagogique⁵⁸. Les professeurs étaient - et sont encore- très isolés dans leur travail, ce qui est dû en grande partie aux modalités particulières d'organisation des cours : horaires variables, interventions dans différentes écoles, locaux parfois très dispersés,...

En ce qui concerne les directeurs⁵⁹, l'enquête ne comportait pas de question spécifique aux cours semi-collectifs. Cependant, une partie non négligeable des directeurs interrogés « *estiment que l'art est un moteur de liens sociaux plutôt qu'une pratique individuelle.* » (p. 12).

Comme les enseignants, les directeurs manifestaient quelques craintes par rapport à la réforme et témoignaient de leur souhait de favoriser la collaboration au sein de l'équipe pédagogique. Enfin, 66% des enseignants et 49% des directeurs disaient n'avoir pas reçu de formation

⁵⁶ Résultats présentés par Survey and Action (1997) et Van Kerrebroek (1997).

⁵⁷ De manière plus générale, l'enquête rapporte que 66% des professeurs interrogés estiment n'avoir pas reçu de formation pédagogique et méthodologique au cours de leurs études supérieures...

⁵⁸ Page 105.

⁵⁹ Van Herrebroeck (1997).

pédagogique et méthodologique au cours de leurs études supérieures⁶⁰. 80% des enseignants souhaitaient compléter leurs acquis par une formation continuée, mais seule une petite moitié d'entre eux y participaient effectivement. Quant aux directeurs, leur formation continuée était essentiellement autodidacte.

4.4.2. Interviews complémentaires dans des Académies engagées dans des expériences de cours semi-collectifs

L'objectif était d'identifier les éléments positifs, les problèmes rencontrés et les questions en suspens lors de la mise en place des cours d'instruments semi-collectifs⁶¹. Toutefois, l'option prise pour ces démarches était de rencontrer des personnes engagées dans la recherche de pistes d'action. Ainsi, dans les Académies visitées, il existe un mouvement clair vers un changement même si tous les professeurs ne sont pas impliqués au même titre dans la réforme : certains s'y sont engagés par conviction, d'autres par obligation, d'autres encore restent très réservés. Dans certains cas, un « noyau » de convaincus, présents dès les premiers essais a facilité la mise en place des innovations.

1. Arguments positifs et négatifs avancés à l'égard des cours semi-collectifs. Questions en suspens.

N.B. Les caractéristiques présentées ici comme positives sont simplement listées sans aucun souci de hiérarchie. Par ailleurs, les éléments négatifs sont relativement peu nombreux car les personnes interrogées parlent plus volontiers en termes de difficultés rencontrées ou de questions qu'en termes de critique négative proprement dite.

| | Directeurs | Enseignants |
|--------------------|--|--|
| Arguments positifs | <ul style="list-style-type: none"> - Gain de temps pour les apprentissages techniques et recherche collective de solutions à certains problèmes de ce type. - Elargissement de la conception de la musique et ouverture à de nouveaux objectifs. - Multiplication des activités musicales et diversification des répertoires. - Ouverture à l'écoute, exercice des qualités d'attention et d'analyse. - Travail de la concentration. - Apprentissage de l'autocorrection. - Apprentissage de l'expression personnelle. - Apprentissage des termes musicaux adéquats dans les commentaires faits aux autres. - Emulation entre élèves. - Stimulation de la créativité. - Pour certains instruments (notamment à vent), possibilité de courts temps de répit. | <ul style="list-style-type: none"> - Approche facile pour les débutants. - Ouverture à des activités nouvelles et diversifiées. - Plus de travail d'écoute. - Enrichissement de chaque élève par le travail des autres. - Développement de l'esprit critique (pour les élèves comme pour le professeur). - Plus grande efficacité des cours. - Plus de facilité pour mettre en place des ensembles instrumentaux. - Facilitation du travail corporel. - Intéressant pour les instruments monodiques (jeu de groupe) - Temps de pause parfois utiles pour le 2^e élève. - Cours plus dynamiques. - Augmentation du plaisir des élèves. - Diminution des craintes chez les élèves. - Plus intéressant pour le professeur (ne connaît pas <i>a priori</i> les réactions). |

⁶⁰ Les 2 études ne donnent aucune indication sur le curriculum des directeurs et professeurs qui ont répondu.

⁶¹ Pour la méthodologie de recueil de l'information, voir paragraphe 3.4 du présent document.

| | | |
|--------------------------------------|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Encouragement du travail d'ensemble, notamment pour les instruments monodiques ; - Apprentissage du respect de l'autre : ne pas mettre le partenaire dans l'embarras ; développer une forme de respect mutuel. - Stimulation de l'envie de jouer ensemble après les cours. - Préparation de manifestations qui valorisent le travail des élèves et l'école. - Encouragement d'un esprit de recherche chez certains professeurs. | |
| Arguments négatifs | <ul style="list-style-type: none"> - Perte de la relation privilégiée qui existait entre professeur et élève dans l'individuel. - Risque d'être insuffisamment productif. - Progression plus lente des élèves sur le plan technique (cet avis est cependant l'objet de controverses). - Surcharge administrative pour la direction. - Trop grand nombre de changements en même temps. - Moins adapté aux élèves qui ont des difficultés en groupe (ex. adultes ou élèves trop peu doués, ou présentant des problèmes personnels) ; - Moins adapté en cas de problèmes techniques spécifiques. | <ul style="list-style-type: none"> - Plus difficile avec des élèves trop différents. - Plus lent que dans les cours traditionnels. - Plus difficile pour les claviers. - Nécessité de moments individuels pour le travail technique. - Perte de temps quand on demande l'avis du groupe. - Temps disponible trop court. - Non participation du 2^e élève à certains moments. |
| Questions et difficultés rencontrées | <ul style="list-style-type: none"> - Gestion du travail semi-collectif avec les élèves plus avancés. - Gestion du travail semi-collectif avec les adultes. - Groupement d'adultes et d'enfants. - Cours d'instruments à cordes (le violon surtout, pour lequel existe une tradition de travail individuel précoce et précis). - Cours d'instruments à clavier (essentiellement le piano qui nécessite un espace et un lieu définis). - Gestion des répertoires et choix des partitions. - Nécessité d'inclure dans l'horaire des moments où l'élève joue seul. - Gestion de l'écoute. - Nécessité d'impliquer un élève dans le jeu d'un autre. - Différences d'évolution chez des élèves qui ont commencé l'instrument en même temps. | <ul style="list-style-type: none"> - Différences de vécus chez les élèves et groupes trop hétérogènes (niveaux, âges). - Gestion des différences qui se font jour au fur et à mesure de l'année. - Tendance à s'occuper plus de l'élève le plus faible. - Le peu d'heures de cours dans certains cas. - Plus grande fatigue, peu de pauses. - Préparation du cours pas toujours facile. - Temps passé aux journaux de classe (les consignes doivent être individuelles). - Revendications des parents par rapport à l'horaire (varie selon les endroits). - Mise en place de l'horaire en début d'année. - Rentabilisation du temps du cours. - Problèmes relationnels entre élèves (comparaisons, jalousies...). - Equilibre entre collectif et individuel au cours de l'année, d'une leçon (parfois nécessaire de changer les groupes). |

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Modification de la manière d'enseigner. - Gestion et rigueur de la progression. - Nécessité d'investir dans la préparation des cours. - Présence de professeurs plus routiniers à convaincre. - Présence de « faux » semi-collectifs, c'est à dire de cours où les élèves jouent en alternance (25' chacun), un élève écoutant l'autre. - Renouvellement des professeurs. - Coordination entre professeurs. - Formation initiale des professeurs. - Organisation des cours pour les professeurs qui ont peu de périodes. | <ul style="list-style-type: none"> - Changements dans la manière de donner cours. - Nécessité de toujours s'adapter, d'être toujours attentif aux réactions. - Nécessité d'être sûr de soi. |
|--|--|--|

2. Ages des élèves et cours semi-collectifs

| | Directeurs | Professeurs |
|-------------|---|--|
| Enfants | Non évoqué. | <ul style="list-style-type: none"> - Plus ludique. - Rythme plus lent pour aborder certaines matières. - Meilleure acceptation des différences entre eux. - Travail à domicile moins évident. - Enfants plus créatifs, capables de mettre des images sur ce qu'ils entendent. |
| Adolescents | Non évoqué. | <ul style="list-style-type: none"> - Refus de la critique externe mais conscience de leurs limites. - Rythme d'apprentissage plus rapide. - Nécessité de choisir des musique proches d'eux. - Importance de prendre leurs avis, de les écouter. |
| Adultes | <ul style="list-style-type: none"> - Importance de susciter des contacts entre adultes pour donner l'envie de jouer en dehors de l'école. - Cours individuels parfois plus utiles pour cette population. - Problèmes d'horaire lorsqu'ils sont aussi là en tant que parents. | <ul style="list-style-type: none"> - Comme pour les adolescents mais plus lent. - Nécessité de travailler au cas par cas. Respecter le rythme de chacun. - Cours individuels plus faciles pour eux. - Autres motivations. - Problème de l'évaluation surtout. |

3. Avis des parents

| Directeurs | Professeurs |
|---|---|
| De manière générale, les parents font confiance aux Académies et posent peu de questions sur le fond, sur les méthodes. Leurs problèmes sont plutôt de type organisationnel (horaire,...). Parfois, ils s'interrogent et émettent un avis négatif lorsqu'on met ensemble un élève avancé et un élève plus lent. | Les parents sont plutôt positifs surtout lorsqu'ils ont connu l'Académie traditionnelle. Les mentalités changent. Ils comprennent bien si on leur explique (réunion de parents importante). Parfois aussi ils sont indifférents. Il est important de maintenir une bonne relation avec eux. |

4. Formation continuée

| Directeurs | Professeurs |
|--|---|
| <p>Elle est très inégalement suivie dans les Académies visitées et les avis sont assez partagés.</p> <p>Du côté positif :</p> <p>Elle n'est pas obligatoire mais est encouragée. Les professeurs qui participent sont contents. C'est bien organisé.</p> <p>Les programmes sont variés : il y a des contenus ciblés (sur un instrument par exemple) et d'autres plus généraux.</p> <p>Du côté négatif :</p> <p>Le programme arrive tard dans l'année. Les professeurs qui en ont le plus besoin n'y vont pas.</p> <p>Il faut que la personne s'investisse, soit convaincue, sinon, ce n'est pas une solution. La formation continuée n'a pas beaucoup d'influence sur le changement des habitudes. Parfois les formations se passent mal et cela décourage les participants.</p> <p>Les formateurs sont tous différents. C'est parfois difficile de trouver des personnes compétentes. Il y a des décalages entre la formation continuée et les réalités du terrain.</p> <p>Des souhaits...</p> <p>Les professeurs souhaitent des « recettes » dont ils ont bien besoin car ils manquent de tout et il faut être opérationnel tout de suite.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Liberté d'inscription - Contenus intéressants - Positif. - Donne des idées. - Forum d'expériences surtout si les disciplines sont différents. |

5. Chez les enseignants uniquement :

5.1. Apprentissages les mieux et les moins bien réussis en cours semi-collectifs

| Les mieux réussis | Les moins bien réussis |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Jouer ensemble. - Exercices techniques sur certaines difficultés ciblées. - La sonorité, la mise en corps, la respiration. - L'interprétation (préparation d'un concert). (Certains élèves deviennent le public et proposent une écoute critique.) - Apprentissage de l'autocritique et de la gestion du temps de travail à la maison. - Ecoute plus active sous différentes formes. - Créativité. - Autonomie. | <ul style="list-style-type: none"> - Mise en place d'un morceau (lecture souvent difficile). - Travail individuel à faire pendant la semaine et qu'il faut expliquer. - Trouver des activités variées. - Solution aux gros problèmes techniques chez les débutants. - Traitement d'une défaillance précise sur le plan technique. - Développement de la créativité chez certains élèves qui ont du mal à fonctionner en groupe. - Vouloir que les élèves progressent à la même vitesse. |

5.2. Evolution personnelle de l'enseignant

Les témoignages insistent sur la nécessité de prendre le temps pour se lancer et d'oser le faire. C'est un processus qui se met en place peu à peu, qui évolue. Au départ, certains professeurs ont fonctionné en deux fois 25 minutes puis ont introduit progressivement des activités communes.

4.5. Les opinions des élèves d'Académies

4.5.1. Données issues de l'enquête commanditée par le Conseil de la Musique

Beaucoup d'informations intéressantes retiennent l'attention. On se contentera de reprendre ici celles qui peuvent éclairer l'image que les élèves se font des activités de groupe en général et des cours semi-collectifs en particulier.

Lorsqu'on leur demande ce qu'ils comptent faire plus tard en musique, 28% des élèves cochent l'item « *Continuer plus tard à jouer dans des ensembles d'amateurs.* ». Cette réponse arrive en seconde position après « *Garder cette activité comme loisir personnel* » (56%).

Ils doivent ensuite choisir, parmi une série de propositions, ce que les cours les incitent à faire : 22% choisissent la réponse « *Jouer de la musique avec des amis ou des membres de la famille.* ». Cette réponse occupe la deuxième place après « *Déchiffrer des partitions nouvelles* » (26%).

Enfin, à la question « *J'attends de ma formation musicale de ...* » (100 points à répartir entre les attentes), les élèves accordent en moyenne 12% à l'item « *Jouer ou chanter en groupe.* » Cet item atteint ainsi la troisième position, après « *Maîtriser la technique de mon instrument* » (21%) et « *Savoir lire la musique* » (17%).

En ce qui concerne spécifiquement les cours semi-collectifs, trois questions ont été posées :

1. Les élèves ont été amenés à choisir le contexte de cours qu'ils préféreraient :

| | |
|-----------------------------|-----|
| Seul et parfois à plusieurs | 60% |
| Toujours seul | 19% |
| Toujours à plusieurs | 13% |
| Ne se prononcent pas | 8% |

2. Les élèves ont été invités à préciser s'ils souhaitaient plus d'occasions de jouer avec d'autres musiciens :

| | |
|-------------------|-----|
| Oui | 55% |
| Non | 14% |
| Pas de préférence | 23% |
| Omissions | 8% |

3. Enfin, l'enquête demandait aux élèves ce qu'ils faisaient lorsque le professeur s'occupait pendant quelques moments d'un autre élève (question ouverte) :

| | |
|---|-----|
| Ecoute les explications | 42% |
| Travaille seul (ex. relis sa partition) | 25% |
| Parle avec d'autres | 16% |
| Se repose, attend | 13% |
| Se distrait | 3% |
| S'ennuie | 1% |

4.5.2. Interviews complémentaires dans des Académies engagées dans des expériences de cours semi-collectifs

Notre objectif était de relever les manifestations d'intérêt ou de déplaisir par rapport au semi-collectif, les difficultés rencontrées, les côtés positifs particulièrement appréciés par les élèves. Ces données doivent être mises en relation avec les observations complémentaires de cours semi-collectifs ainsi qu'avec les interviews des directeurs et des enseignants.

Données descriptives

Les élèves ont été interrogés individuellement et les réponses enregistrées⁶². Vingt huit élèves ont été rencontrés, dont 20 filles et 8 garçons. L'âge des élèves varie de 8 à 17 ans avec un maximum entre 10 et 12 ans. En ce qui concerne les instruments pratiqués, on trouve 10 instruments à cordes, 9 à clavier et 9 à vent. Le nombre d'années de pratique se situe entre 1 et 8, les niveaux à l'instrument entre Formation 1 et Qualification 2⁶³.

Parmi les élèves interrogés, 20 ont toujours fonctionné en semi-collectif, avec occasionnellement un cours en individuel (lorsqu'il y avait un absent par exemple). Les 8 autres ont connu les deux formes d'enseignement. Les temps passés en semi-collectif se répartissent de la manière suivante :

| Temps passé en semi collectif | Nombre d'élèves |
|-------------------------------|-----------------|
| 1 ans ou moins | 10 |
| 2 ans | 6 |
| 3 ans | 1 |
| 4 ans | 4 |
| 5 ans | 6 |
| 8 ans | 1 |
| Total | 28 |

Le nombre d'élèves par petit groupe varie entre 2 et 6, mais dans 12 cas la taille du groupe change selon les situations.

Intérêt pour les cours semi-collectifs

Les élèves qui ont connu des cours en individuel et en semi-collectif disent qu'ils se sentent plus à l'aise dans les activités en petits groupes et que c'est l'occasion de se faire des copains : « *Quand je suis seul avec le prof, j'ai plus peur. Mais quand je suis avec les autres, ça va. C'est un peu plus gai.* » « *Ca fait des copains entre nous.* » « *On est plus à l'aise.* » « *Tout seul, c'est fort intensif.* »

Ils évoquent l'intérêt de s'écouter l'un l'autre, de commenter ce que l'autre fait, d'apprendre par les réflexions de l'autre : « *J'entends ce que l'autre fait, j'observe ses erreurs et comme cela, je ne les fais pas.* » « *On peut s'analyser entre nous.* ». Ils font aussi allusion aux activités du cours et parfois à leur diversification : « *On fait des petits jeux.* » « *On apprend plus de choses.* ». Ils commentent les aspects pratiques de la situation : « *Cela me permet de revoir dans le cas où je n'aurais pas assez étudié.* ».

Certaines réponses sont plutôt nuancées : « *Cela dépend du niveau de celui qui est avec moi. Si l'autre est trop peu avancé par rapport à moi, c'est barbant.* ». Enfin, un élève estime cependant que « *Cela ne change pas grand chose. L'autre est assis, écoute ou fait autre chose.* »

⁶² Ces interviews ont été réalisées avec la collaboration de Christine Delhaxhe, psychologue et étudiante au Conservatoire de Liège.

⁶³ Voir ch. 2.2.

Les opinions **des élèves qui n'ont connu que le semi-collectif** sont fort proches des précédentes. L'accent est mis sur l'ambiance, l'amusement, le plaisir d'être ensemble : « *On est plusieurs : c'est plus marrant.* » « *On sait faire des duos, des trios. Ça me plaît.* » « *On rencontre d'autres gens.* » « *On apprend à connaître les autres.* »

Ils abordent également le fait qu'ils peuvent observer le autres, les aider ou profiter de leurs commentaires : « *Quand quelqu'un joue, on peut prendre l'exemple pour soi.* ». « *Je peux aider un peu l'autre quand il est d'un niveau moins avancé.* » « *C'est mieux d'être à plusieurs parce qu'on peut donner son avis, dire si ce que l'autre a fait est juste ou faux.* » « *On peut montrer au professeur quand on sait et que l'autre ne sait pas.* »

Quelques remarques portent sur la possibilité de bénéficier de temps de répit : « *Etre seul, c'est pas chouette parce que quand tu as une erreur... enfin, c'est tout le temps toi qui joues.* » « *A deux, on a un peu de temps quand c'est l'autre qui joue (pour se reposer, pour faire autre chose).* »

Enfin, quelques commentaires évoquent les limites de la situation : « *Quand on est beaucoup, il y a tout le monde qui crie et on ne sait pas se concentrer ; mais à deux, ça va.* »

Comparaisons entre élèves

Celles-ci sont rarement suscitées par le professeur dans le sens d'une comparaison des personnes⁶⁴. Il s'agit plutôt de comparer des points précis, des manières de faire ciblées : « *Il ne dit jamais « Toi c'est mieux, toi c'est moins bien », mais il compare des points précis et les défauts de l'un compensent ceux de l'autre.* » « *Il ne compare pas, mais s'il disait que je suis mauvais, alors, je n'aimerais pas.* » « *Parfois le professeur dit : « Tu as fait la même erreur que x. » Mais c'est tout.* »

Les comparaisons ciblées sur des questions spécifiques semblent être ressenties comme une aide, un soutien : « *Ça m'aide, je vois comment l'autre a réussi à surmonter ses difficultés.* » « *J'aime bien, comme ça je peux corriger ce que je fais. J'ai pas la gêne parce qu'on est là pour apprendre.* » « *Ça arrive[que le professeur compare]. Comme ça on apprend mieux.* »

Parfois, les élèves se comparent entre eux spontanément et en tirent diverses conclusions : « *On peut se comparer nous-mêmes les uns aux autres, se dire : « J'aimerais bien être comme x. » Donc je travaillerai plus. Ou « Ça va, plus ou moins le même niveau. » On fait toujours des comparaisons.* » « *Si je ne suis pas assez fort, il faut que j'étudie plus.* » « *Quelquefois, j'essaie de faire comme l'autre. Ça m'aide.* »

Il faut cependant noter que 8 élèves sur 22 ont répondu qu'il n'y avait pas de comparaison mais sans commenter ni expliquer leurs réponses.

Activités vécues comme étant les plus fréquentes

Les élèves, surtout les plus jeunes, ont tendance à se focaliser sur un ou deux types d'activités. Certains élèves décrivent plutôt la situation dans son ensemble : la succession des activités (1

⁶⁴ Cela peut arriver cependant, et lorsqu'il s'agit d'enfants d'une même famille, c'est particulièrement mal ressenti.

fois) ou encore « *On joue seul en alternance* » (6 fois). « *On travaille seul, parfois à plusieurs.* » (2 fois). Les autres réponses se répartissent de la manière suivante :

| Types de réponses | Nombre |
|--|--------|
| Les activités techniques (gammes, rythme, notes ou accords, respiration, sonorité,...) | 18 |
| Les ensembles (duos, trios, accompagnement, « chaînes »,...) | 16 |
| L'exécution des morceaux travaillés à la maison ou en classe | 9 |
| L'étude de nouveaux morceaux | 7 |
| L'invention, la création de morceaux, de « chansons » ⁶⁵ ,... | 4 |
| Des activités d'écoute | 4 |
| Des petits jeux | 2 |
| Analyser un nouveau morceau | 1 |
| Jouer sur la scène | 1 |
| Chanter | 1 |
| Faire de la musique | 1 |

Activités préférées

Certains élèves affirment tout aimer, parfois avec quelques nuances « *Quand je sais tout faire.* » « *J'aime bien tout quand on me fait participer au cours.* » (4 réponses). Deux élèves ne savent pas. Les autres réponses se répartissent comme suit :

| Types de réponses | Nombre |
|--|--------|
| Jouer ensemble (à deux, en canon, ...) | 11 |
| Jouer les morceaux préparés ou connus | 5 |
| Les exercices techniques (apprentissage de nouvelles notes, respiration,...) | 5 |
| Inventer, improviser | 3 |
| Jouer avec le professeur | 2 |
| Découvrir un morceau | 1 |
| Autres réponses (« <i>Jouer de l'instrument</i> » « <i>Jouer parfois seul, parfois avec l'autre</i> » « <i>Quand le cours est organisé, qu'on sait toujours ce qui va se passer.</i> ») | 3 |

⁶⁵ Les jeunes élèves utilisent volontiers le terme « chanson » pour désigner une mélodie dans un sens très général.

Activités moins appréciées

| Types de réponses | Nombre |
|--|---------------|
| Déchiffrer de nouveaux morceaux | 5 |
| Improviser, inventer | 3 |
| Exercices techniques | 3 |
| Erreurs à corriger et difficultés rencontrées (« <i>Quand je n'arrive pas à faire quelque chose et que le professeur me le montre tout le temps en jouant très fort.</i> » « <i>Quand on a des chansons qu'on ne comprend pas très bien, des mélodies dont on ne comprend pas les notes.</i> » « <i>Quand on fait des fautes et qu'il faut tout le temps recommencer.</i> ») | 3 |
| Audition et préparation | 2 |
| Jouer à tour de rôle [la même chose] | 2 |
| Manque de participation | 1 |
| Problèmes relationnels avec le professeur | 1 |
| Stress. | 1 |
| Omissions | 6 |

Conclusions

La recherche-action que nous avons présentée dans ces pages a pour objectif de dégager des pistes méthodologiques pour la **formation psychopédagogique des professeurs de musique** et 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.

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 voulu faire une **large place aux acteurs de terrain** tant dans les Académies que dans les Conservatoires. Un groupe de travail 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 élèves du cours de psychopédagogie du Conservatoire de Liège ont été sollicités. Des observations et interviews ont été menées dans les Académies.

Le premier chapitre de ce rapport a 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. Ainsi, les objectifs de l'enseignement musical, tiraillés entre une logique de développement personnel et d'apprentissage d'une part, une logique de distinction sociale et de performance d'autre part sont à redéfinir dans des projets pédagogiques significatifs. Les apports des activités de groupe doivent être repensés dans le contexte particulier des cours d'instrument. Dès lors, le rôle du professeur de musique est en pleine transformation.

Le second chapitre a 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. Les transformations de leurs fonctionnements respectifs engendrent des réactions multiples, faites d'approbation ou de scepticisme, mais surtout d'inquiétude et de questionnement. Ainsi, la mise en place d'activités semi-collectives dans l'apprentissage d'un instrument se concrétise progressivement dans les Académies et entraîne, dans les Conservatoires, une réflexion critique sur cette nouvelle approche et ses répercussions pour la formation des professeurs de musique.

Le troisième chapitre montre comment les **processus en jeu dans les activités en petits groupes** ont été approchés par des observations et des interviews sur le terrain. Ce travail a été effectué en grande partie avec la collaboration des étudiants du cours de psychopédagogie du Conservatoire de Liège.

Des diverses démarches se dégagent un ensemble de constats dont on retiendra en particulier les éléments suivants :

Au niveau organisationnel :

- Les cours semi-collectifs réunissent le plus souvent deux élèves de niveaux semblables à l'instrument et de même catégorie d'âge. D'autres critères peuvent cependant s'ajouter à ceux-ci dans la constitution des petits groupes.

Au niveau des activités :

- Parmi les activités les plus fréquemment observées, on note les moments où un des élèves en présence est amené à jouer seul une étude, quelques mesures d'une partition, une gamme, un exercice technique, ... tandis que l'autre est invité à écouter et à commenter la prestation, parfois à soutenir celui qui joue, en battant la pulsation par exemple. Ce type d'activités conjointes est non seulement fréquent mais il apparaît comme incontournable dans le cadre de l'apprentissage d'un instrument. Pour le professeur, il s'agit dès lors de formuler des attentes non seulement vis-à-vis du jeune interprète, mais également vis-à-vis de l'élève qui écoute.
- Les pratiques d'ensemble (duos, trios, ...) ont également été mises en évidence dans les observations. Elles sont très appréciées tant par les professeurs que par les élèves.
- D'autres activités musicales (exercices techniques, jeux musicaux, explications théoriques,...) sont également présentes, s'adressant selon les cas à chaque élève en particulier ou au petit groupe.
- La structuration de l'ensemble des activités au sein des 50 minutes de cours ou sur une période plus longue retient également l'attention. Diverses formules sont expérimentées par les professeurs pour tenter d'équilibrer les temps consacrés aux différents types d'activités, de donner à chaque élève des moments équitables de jeu individuel et de jeu collectif, de prendre en compte et de traiter les difficultés qui peuvent surgir chez chacun, de respecter les rythmes individuels d'apprentissage en fonction des âges et des niveaux à l'instrument.

Au niveau des interactions entre les personnes en présence :

- Les interactions entre élèves, qu'elles soient provoquées ou spontanées, verbales, ou non verbales, sont nombreuses et diversifiées. Néanmoins, quand un élève intervient, il s'adresse principalement au professeur, et souvent en réponse à une sollicitation de celui-ci.
- Durant les activités observées, la majorité des interventions du professeur s'adressent à l'élève qui joue de l'instrument. D'autres consignes visent à organiser les activités (en particulier la distribution des temps de jeu individuel et les consignes de jeu ou d'écoute).
- Sur le plan affectif, beaucoup de réactions positives et d'encouragements sont formulés par le professeur. Par contre, il semble y avoir relativement peu d'interventions qui encouragent les interactions au sein du groupe.

Au niveau du fonctionnement interne des Académies :

- Le directeur joue un rôle prépondérant dans l'installation d'une dynamique favorable à l'innovation. Il précise les cadres dans lesquels l'institution va fonctionner, propose des choix dans la manière d'envisager la formation musicale (par exemple la place laissée à la filière de transition, la conception des évaluations, les exigences minimales de la formation musicale des adultes, etc.). Cependant, il ménage une marge de liberté dans laquelle les professeurs peuvent réaliser des expériences. Dans la mesure du possible, il met à leur disposition des moyens organisationnels ou matériels.

Cette analyse conduit au quatrième chapitre du rapport, qui aborde le **climat psychologique accompagnant ces changements institutionnels et pédagogiques.**

Dans un premier temps, il a paru particulièrement intéressant de mieux connaître les représentations des étudiants du cours de psychopédagogie d'un Conservatoire, qui seront bientôt professeurs de musique et donc amenés à donner des cours d'instrument en petits groupes d'élèves. Contrairement à une opinion parfois formulée, ces élèves ne sont pas franchement défavorables aux cours semi-collectifs. Au contraire, ils semblent leur attribuer des avantages notamment sur le plan social : ces activités favoriseraient l'écoute, encourageraient le jeu collectif et l'entraide, permettraient aux élèves d'accepter la présence des autres et offrirait de multiples occasions de développer la créativité. Toutefois, ce regard positif s'accompagne de nombreuses réserves et questions en termes de gestion pédagogique et de qualité de l'apprentissage. Ainsi sont évoqués des problèmes liés à la gestion du temps, à la discipline, à l'individualisation des interventions, aux risques de freiner les élèves les plus doués et, plus généralement, à la difficulté de prendre en compte les différents niveaux à l'instrument. Les étudiants pensent également que les cours semi-collectifs demandent plus de préparation aux professeurs. Ils évoquent aussi les risques d'effets négatifs engendrés par certaines comparaisons maladroites (dévalorisation, hiérarchie, jalousie,...).

En ce qui concerne les professeurs de musique, l'enquête à large échelle commanditée en 1996 par le Conseil de la Musique de la Communauté française montrait que les professeurs

d'Académies étaient plutôt favorables aux activités de groupe, mais dans 65 à 53 % des cas⁶⁶ ils n'en organisaient pas. Près de la moitié des professeurs estimaient être peu préparés à le faire.

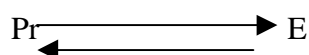
Les interviews complémentaires menées dans le cadre de la présente étude auprès d'un public restreint et motivé par la problématique, permettent de préciser ces données. Diverses formules d'activités semi-collectives sont actuellement mises en place par les professeurs rencontrés, mais de nombreuses questions demeurent en suspens et l'attente de suggestions concrètes reste vive.

Enfin, dans les discours des 28 élèves d'Académies interrogés, on trouve fréquemment des expressions telles que « c'est gai », « s'amuser », « se faire des copains », « apprendre plus », « duos et trios », ... , lesquelles donnent la tonalité du vécu des élèves. Toutefois, certains d'entre eux apportent des nuances à leurs commentaires en ce qui concerne les types d'activités menées en groupe en relation avec leur niveau à l'instrument, ainsi que l'ambiance générale des cours semi-collectifs.

Au sein du groupe de travail associé au projet et réunissant des professeurs du Conservatoire de Liège et des professeurs d'Académies sur base d'une démarche volontaire, les débats ont entraîné également la formulation d'un ensemble de questions portant sur des thèmes tels que : le climat du cours, les interactions entre élèves, la gestion des différences, le choix et l'organisation des activités, la transformation de la relation professeur-élève, les attitudes du professeur, la formation musicale des adultes, la formation des enseignants, ... En passant en revue les diverses données d'observations et l'ensemble des questions relevées au cours de l'année, le groupe de travail a été amené à réenvisager la conception même du métier de professeur de musique.

Quelle est la situation dans les cours individuels ?

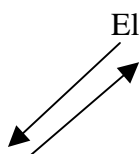
Elle peut être schématisée comme suit⁶⁷ :



Une relation privilégiée peut s'établir 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 figure⁶⁸ :



⁶⁶ Selon les âges des élèves.

⁶⁷ Pr désigne le professeur. E désigne l'élève.

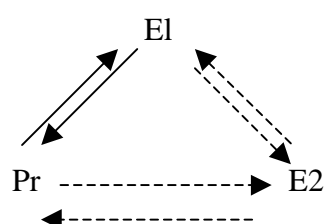
⁶⁸ Gr (groupe) peut représenter un ou plusieurs élèves selon les cas. L'abréviation E1 représente chacun des élèves considéré dans son individualité.

Pr

(E2)

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. On comprend aisément qu'un professeur, contraint par les nouveaux décrets à passer aux cours semi-collectifs, adopte a priori ce point de vue puisque, dans ce cas, il modifie peu sa manière d'enseigner.

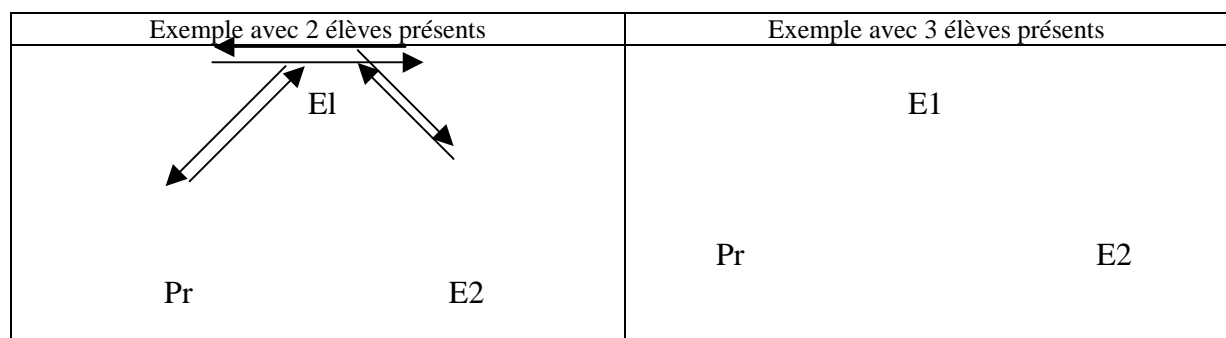
Deuxième cas de figure :

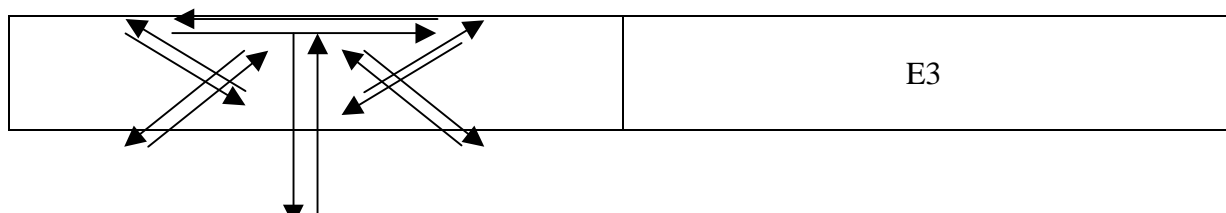


Ici, le professeur prend en compte la présence obligée d'un (ou plusieurs) élève(s) supplémentaire(s). Il lui (leur) fait jouer le rôle d'un « public » qui écoute et donne son avis. Une activité particulière se met en place : interprétation d'une œuvre, d'un exercice par un élève tandis que l'autre (les autres) écoute(nt) 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 en battant la mesure par exemple.

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 les personnes en présence dans un but pédagogique. Ses objectifs n'ont pas vraiment changé mais il s'y en ajoute d'autres. Dans cette perspective, de nombreuses questions se posent à lui autour du thème de l'écoute : que signifie écouter ? Comment encourager cette activité ? Comment gérer les commentaires des élèves ? Quelles consignes donner ?

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 d'entre eux. 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 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 : Comment agir pour que le groupe favorise les apprentissages et ne devienne pas un frein ? Comment maintenir un niveau d'exigence suffisant pour chaque élève, quelles que soient ses capacités ? Une telle remise en question ne se fait pas sans une raison suffisamment mobilisatrice pour justifier l'investissement en temps et en énergie.

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.

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. Ces derniers sont-ils les mêmes dans les cours individuels et dans les cours semi-collectifs ? Comment sont-ils définis dans les cours d'instrument ou de chant ? Dans quelle mesure tous les professeurs ont-ils les mêmes priorités musicales et pédagogiques ?

Des éléments de réponse se trouvent dans les dispositions officielles (décrets, circulaires), notamment sous la forme des quatre socles de compétence définis pour l'enseignement artistique. Mais ces orientations doivent être repensées au niveau des Académies qui ont à préciser chacune leur projet pédagogique. C'est à l'intérieur de cette double contrainte (directives officielles, projet de l'Académie) que se situe la marge de liberté des professeurs de musique. 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.

Ainsi seulement, il devient possible d'aider les élèves à comprendre le sens qu'eux-mêmes doivent donner aux activités d'apprentissage pour développer leurs compétences musicales. Pour Devalay (1996), donner du sens aux apprentissages, implique pour l'élève :

- de maîtriser progressivement ce qu'il y a à connaître dans le domaine concerné ;
- d'envisager non seulement des savoirs et des savoir-faire isolés mais aussi leurs interrelations ;

- de percevoir peu à peu les liens entre les exigences de la situation d'apprentissage et le projet personnel de développement ;
- de s'investir dans le processus en y étant actif et en l'analysant ;
- de mieux se connaître pour préciser comment apprendre le plus efficacement.

La deuxième année de la recherche devra donc s'orienter dans des directions plus concrètes en relation avec

- les processus : expérimenter et analyser des situations d'apprentissages en petits groupes ;
- les représentations : approfondir certaines questions soulevées par les étudiants et les professeurs ;
- la formation initiale et continuée des enseignants : proposer un document pratique à l'usage des enseignants ; établir des liens avec la nouvelle agrégation.

Tout en cherchant à tracer de telles pistes d'action, il s'agira de garder à l'esprit la question du sens des choix posés : sens pour la société, pour les écoles de musique, pour les professeurs, et pour les élèves apprentis instrumentistes.

Bibliographie

- Biget, A. (1998). *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement musical*. Paris : Cité de la musique.
- Bowles, Ch. L. (1998). Music activity Preferences of Elementary Students. *In Journal of Research in Music Education*, 46, 2, 193-207.
- CENTRE DE FORMATION ENSEIGNEMENT DE L'UVCB et FELSI, *Formations en cours de carrière, Enseignement secondaire à horaire réduit*, Programme 2000-2001 et 2001-2002.
- CFMI (Centre de formation de musiciens intervenant à l'école) (2000). *La musique : un enseignement obligatoire: Pourquoi ? Comment?* Actes du colloque de Lyon les 1 et 2 octobre 1999. Paris : L'Harmattan. (conserv. /81).
- Communauté européenne (1999). Déclaration de Bologne du 19/06.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous*. Bruxelles : Labor. Coll. Quartier Libre.
- 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.
- Fournier, M. (1998). La pédagogie différenciée. *In RUANO-BORBOLAN (dir.), Eduquer et former*. Auxerre : Sciences Humaines Editions, 117-122.
- 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.
- 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.
- Haug G. et Tauch C. (2001) *Tendances des structures d'éducation dans l'enseignement supérieur; Rapport de suivi pour les Conférences de Salamanque et de Prague*, Commission Européenne, document inédit.
- 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*. Paris : Ed. Van de Velde, coll. Musique et société.
- 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-BORBALAN (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-Borbolan (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.
- SURVEY AND ACTION (1997). *Enquête sur l'apprentissage artistique en Communauté française dans les académies*. Bruxelles : Conseil de la Musique de la Communauté française, Rapport de recherche inédit.

Suzuki (1996). *Violinschool*. Ed. Summy-Birchard, Warner Brothers.

Van Der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie (Des modèles pour l'enseignement)*. Bruxelles : De Boeck Université

Van Kerrebroeck, I.(1997) *Enquête sur l'apprentissage artistique en Communauté française dans les académies. Enquête auprès des directeurs*. Bruxelles : Conseil de la Musique de la Communauté française, Rapport de recherche inédit.

Décrets, circulaires, et documents officiels.

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.

ANNEXES

Annexe 1 : Dossier d'observation pour les étudiants de psychopédagogie du Conservatoire de Liège

Cours d'instrument en petits groupes d'élèves Observations en Académie

Nom et prénom :

Année de psychopédagogie :

1. Description du contexte

Nombre et âges des élèves :

Critères de groupement des élèves :

Instrument :

Niveau(x) à l'instrument :

Matériel pour le cours :

Disposition du local :

Moment de la journée :

Durée totale du cours :

Activités proposées pendant le cours (respecter l'ordre) :

Autres éléments descriptifs :

2. Observations de séquences courtes

| Activité de référence (dans laquelle se situent les moments observés) | Observations | Commentaires personnels : - interactions entre enfants - consignes du professeur - réactions (<i>feedbacks</i>) du professeur |
|---|--------------|--|
| | | |

Annexe 2 : Données tirées de Survey and Action (1997) à propos des objectifs de la formation musicale

A la question « *J'attends de ma formation musicale de...* », les **élèves** accordent aux réponses proposées les pourcentages suivants (p.39) :

| | |
|--|-----|
| Maîtriser la technique de mon instrument | 21% |
| Savoir lire la musique | 17% |
| Jouer ou chanter en groupe | 12% |
| Me divertir ⁶⁹ | 9% |
| Développer ma musicalité | 8% |
| Comprendre la musique | 7% |
| Inventer, être créatif | 7% |
| Connaître des œuvres écrites pour mon instrument | 5% |
| M'épanouir | 5% |
| Entrer en contact avec les autres | 4% |
| Devenir une grande vedette | 3% |
| Me divertir | 2% |

A la question (p.89) « *Pensez-vous que les éléments suivants doivent être pris en considération lors d'une formation artistique de base ?* », les **professeurs** de musique répondent (répartir 100 points entre 8 items) :

| | |
|--|-----|
| Education de l'oreille et de l'écoute | 20% |
| Education rythmique | 20% |
| Lecture de textes musicaux | 14% |
| Développement de la créativité | 14% |
| Formation vocale | 10% |
| Analyse musicale | 10% |
| Systèmes/principes d'écriture et de notation | 9% |
| Analyse littéraire | 3% |

En outre, interrogés sur des exemples de pratiques en cours de développement dans certaines Académies, les professeurs de musique se positionnent comme suit :

| | Oui/Pour | Non/Contre |
|---|----------|------------|
| « <i>Apprendre aux élèves à jouer en groupe</i> » | | |
| « <i>Le pratiquez-vous ?</i> » | 85% | 15% |
| « <i>Etes-vous pour ou contre ?</i> » | 100% | 0% |
| « <i>Etes-vous formé pour cela ?</i> » | 74% | 26% |
| « <i>Vous sentez-vous concerné par cela ?</i> » | 93% | 7% |

⁶⁹ Cette catégorie est la même que la dernière du tableau. Cette similitude se trouve telle quelle dans le document de Survey and Action.

| « <i>Eveiller la créativité des élèves en leur permettant d'improviser, d'imaginer des créations nouvelles.</i> » | Oui/Pour | Non/Contre |
|---|----------|------------|
| « <i>Le pratiquez-vous ?</i> » | 46% | 54% |
| « <i>Etes-vous pour ou contre ?</i> » | 87% | 13% |
| « <i>Etes-vous formé pour cela ?</i> » | 39% | 61% |
| « <i>Vous sentez-vous concerné par cela ?</i> » | 74% | 26% |

En 96, l'étude de la technique instrumentale occupait une place de choix dans les attentes des élèves. Les activités de groupe étaient également très présentes, ainsi que dans les pratiques des professeurs. Par contre, les réponses concernant la créativité étaient plus nuancées. En particulier, environ la moitié des professeurs disaient pratiquer peu ou pas d'éveil de la créativité. Plus surprenant, 61% d'entre eux estimaient n'avoir pas été formés pour cela.

Dans l'enquête de Van Kerrebroeck (1997), les directeurs du Type 1 plaçaient la créativité en 3ème position dans les éléments nécessaires à la formation artistique de base tandis que les directeurs du Type 2 la plaçaient en 7^e position.