

Renouvellement des pédagogies musicales. Analyse et développement des innovations dans les cours d'instrument semi-collectifs.¹

GIOT Bernadette,
GRIFNEE Catherine,
Service de Pédagogie expérimentale
de l'Université de Liège

Introduction

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 musicaux. Ces changements soulèvent un grand nombre de questions chez les praticiens tant dans les Académies que dans les Ecoles supérieures chargées de former les futurs professeurs de musique, et ce d'autant plus qu'elles se posent dans un contexte de contraintes économiques. Dans l'approche de cette situation complexe, la présente étude 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. 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.

La méthodologie adoptée pour la première étape de la recherche s'inspire des suggestions de Checkland (*in* Van Der Maren, 1999) lorsqu'il envisage l'approche des systèmes souples². 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. Nous avons donc privilégié une approche qui faisait une large place à ces personnes. En particulier, 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. Avec le soutien de ce groupe, nous avons tenté d'identifier les éléments qui caractérisent :

- la *structure du système de formation musicale* : description de ses éléments en relation avec les textes officiels correspondants ;

¹ Cet article repose sur l'étude menée en 2001-2002 au Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège en 2001-2002 par B.Giot. Cette étude a fait l'objet d'un rapport dont la référence figure dans la bibliographie du présent article et qui est accessible sur le site de l'AGERS.

² 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).

- les *processus en œuvre 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 de Liège et dans des Académies.

1. Pourquoi enseigner la musique ?

Le XX^{ème} siècle a été marqué par de nombreuses innovations et transformations en matière d'enseignement (Crahay, 1997) : l'allongement de la scolarité obligatoire, les apports de l'Education nouvelle en particulier l'exploration du milieu environnant et la centration sur l'élève, l'école de la réussite et la définition de socles de compétences, le développement de la notion de communauté d'apprenants,... L'éducation musicale, elle aussi, a été marquée par ces courants de pensée (Lartigot, 1999). Ainsi, 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 savoirs-faire progressifs et structurés. Différentes théories relatives à la pédagogie musicale ont émergé avec, comme point commun, une focalisation sur l'élève musicien, son évolution personnelle et son activité. Plus récemment, les démarches d'apprentissage ont tenté d'intégrer les apports de la pédagogie de groupe.

D'autres événements ont également influencé l'enseignement de la musique durant les cinquante dernières années (Lartigot, 1999). Ainsi, le développement de la technologie a permis non seulement une diffusion plus large des œuvres musicales et une amélioration de la qualité des reproductions sonores mais aussi une individualisation extrême de l'écoute. La diffusion des créations musicales à l'échelle internationale a accentué le « métissage » des productions. L'attente de musiciens de haut niveau semble s'être accentuée. La musique, dans ses différentes formes, est devenue objet de grande consommation. Certaines de ses caractéristiques sont utilisées pour influencer les comportements (dans les magasins, les entreprises, les centres médicaux,...).

Dans un tel contexte, l'éducation musicale ne peut se limiter à transmettre 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). Tenter de définir les objectifs de l'éducation musicale apparaît dès lors comme une tâche particulièrement complexe. En effet, l'enseignement de la musique a hérité d'une longue tradition selon laquelle cet apprentissage est une « ascèse », dont le poids et l'importance varient selon les âges et les niveaux, et dont sortira peut-être le talent. (Guirard, 1998). En outre, les représentations qu'on peut avoir de la nature des capacités musicales (soit innées, soit 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.

Par ailleurs, l'enseignement de la musique se trouve coincé entre deux tendances opposées que l'apprenti musicien se doit de combiner sans pour autant perdre sa personnalité propre, c'est-à-dire ses capacités d'exister par lui-même et de créer (Guirard, 1998). La première tendance correspond à une logique de distinction sociale et de performance. L'élève est encouragé 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 mais qui rassurent l'élève, 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 et 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.

A l'inverse, la logique de développement personnel et d'apprentissage vise l'amélioration et la maturation 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 formative³. 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.

Ces tensions internes dans le système d'enseignement musical ont 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.

Ainsi des compétences prioritaires ont été définies par le législateur en termes d'intelligence artistique, de maîtrise technique, d'autonomie et de créativité⁴.

³ « *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).

⁴ Décret du 2-6-1998.

Parallèlement, un nouveau mode de fonctionnement a été encouragé, en particulier pour les premières années de formation instrumentale : le cours semi-collectif. Cette modalité d'apprentissage en petits groupes d'élèves⁵ présente des attraits tels que : 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, permettre la confrontation des points de vue, développer l'aptitude à l'intersubjectivité,... Cependant, ce changement méthodologique soulève de nombreuses questions, engendre la crainte de ne pouvoir assurer la qualité des apprentissages et entraîne la remise en question du rôle de professeur. En effet, ce dernier n'est plus 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.

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, ...
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 reconsidérer un certain nombre de questions parmi lesquelles le rôle du professeur et la confrontation de la notion de « compétition » à celle de « coopération » entre élèves.
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,...

Les études portant sur le fonctionnement des groupes coopératifs et l'impact des interactions sociales sur les apprentissages, mettent clairement en évidence la manière dont chaque membre d'un groupe peut tirer un profit personnel de ses interactions avec les autres (Crahay, 1999 et 2000), à condition toutefois qu'un certain nombre de conditions soient respectées dans la mise en place de ce fonctionnement. En ce qui concerne l'apprentissage d'un instrument, quelques pistes pourraient certainement être explorées avec profit en regard de la clarification des objectifs propres à cet enseignement :

- Miser sur la confrontation de points de vue différents : le professeur peut, à certaines occasions, utiliser les désaccords pour favoriser des apprentissages⁶, par exemple au moment de débattre de l'interprétation d'une œuvre (duos, trios),

⁵ Généralement, ces petits groupes sont constitués de 2 ou 3 élèves, mais on trouve aussi des cours réunissant 4 à 6 participants.

⁶ 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.

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, comment les élèves perçoivent-ils la place de l'appoggiature ou d'un ornement (souvent considérés par les élèves comme « accessoires ») ? Comment vivent-ils la présence de nombreuses doubles ou triples croches (peur de la page « noire ») ? Quelle image ont-ils d'un musicien ou de certaines œuvres ?
- Développer peu à peu chez les enfants l'aptitude à l'intersubjectivité : comprendre ce que l'autre veut dire, exprimer sa propre pensée y compris dans une perspective interculturelle. Ainsi, l'interprétation d'œuvres d'origines et d'époques diverses permet de confronter les points de vue. La manière dont les enfants parlent de l'interprétation des uns et des autres peut être également travaillée dans cette perspective ⁷.
- Tabler sur les différences individuelles (personnalités, cultures, compétences spécifiques,...) : par exemple, lors des activités créatives en groupe (invention ou interprétation), chaque participant, avec ses compétences acquises (et ses limites), ses goûts, sa sensibilité, son instrument, ..., apporte sa contribution pour produire une œuvre commune. Cela suppose 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 musicaux⁸, 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 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.

⁷Il 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.).

⁸ Cf. Whalen (1993) cité par Guirard (1998).

- Analyser et enrichir les transformations du rôle de l'enseignant, ce dernier pouvant être un véritable partenaire des élèves dans la mise en place des apprentissages et dans la découverte de nouvelles œuvres.

Quel que soit l'enthousiasme engendré par les études et réflexions sur l'impact des interactions sociales dans la construction de la connaissance, il importe de rester attentif à la progression de chaque élève en particulier. Les recherches sur la pédagogie différenciée⁹ 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-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.

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-faire.

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

La Communauté française de Belgique compte quatre Ecoles supérieures de musique : trois Conservatoires Royaux (Bruxelles, Liège et Mons) et l'Institut supérieur de Musique et de Pédagogie (IMEP). En outre, 94 Académies de musique sont dénombrées¹⁰. Il s'y ajoute l'Institut Saint Grégoire qui forme des organistes.

Sous la pression des exigences européennes en matière d'enseignement supérieur et dans la foulée des décrets portant sur les Missions prioritaires de l'Ecole et les socles de compétences, les écoles de musique connaissent ces dernières années une remise en question fondamentale tant au niveau des structures et du fonctionnement qu'au niveau de la redéfinition des missions et objectifs prioritaires¹¹.

Les liens fonctionnels entre Académies et Ecoles supérieures de musique sont particulièrement étroits. En effet, ces deux structures constituent des éléments de base dans le développement de la culture artistique de notre société, elles ont recours au même langage, celui de la musique, et poursuivent, à des niveaux d'exigence

⁹ Fournier (1998).

¹⁰ Appartenant principalement au Réseau officiel subventionné.

¹¹ Décrets de 1998 pour l'enseignement secondaire artistique et de 2001 pour l'enseignement supérieur artistique.

différents, le développement des mêmes compétences chez leurs élèves respectifs. En outre, les Académies forment des élèves susceptibles d'entrer dans les Ecoles supérieures, et ces dernières préparent des professeurs qui enseigneront dans les Académies. Par conséquent, toutes les réformes menées dans une des deux structures ont inévitablement des répercussions dans l'autre, et ce sur tous les plans : musical, pédagogique, organisationnel et psychologique.

Dans le contexte actuel, la situation des professeurs de musique est assez difficile. En effet, suite aux nouveaux décrets, ils se trouvent dans la nécessité de pratiquer une pédagogie qu'ils ne connaissent pas bien et à laquelle ils ont été peu préparés. Certains enseignants, insuffisamment convaincus, tentent de garder intactes leurs démarches habituelles afin de minimiser ce qu'ils ressentent comme un risque grave pour leurs élèves. A l'inverse, d'autres professeurs tentent des essais dans leurs cours à différents niveaux. Ils se trouvent alors 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. Dès lors, on se rend compte combien les professeurs de musique peuvent se trouver actuellement désemparés.

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

L'étude de ces processus s'est basée sur deux approches méthodologiques complémentaires :

- La première visait à recueillir un ensemble de données d'observation dans des contextes les plus variés possibles. Avec la collaboration des étudiants du cours de psychopédagogie du Conservatoire de Liège, nous avons réuni un corpus de 60 séquences courtes observées durant des cours d'instruments collectifs en Académie¹².
- La seconde avait pour but d'enrichir ces informations par un recueil de données complémentaires dans quelques Académies engagées dans des expériences innovantes¹³. Des interviews ainsi que des observations d'activités semi-collectives ont été réalisées¹⁴.

De ces démarches se dégagent un ensemble de constats importants pour la compréhension de la situation et pour les orientations futures du travail : comment sont

¹² 16 Académies et 26 professeurs ont été concernés.

¹³ 5 Académies ont été visitées.

¹⁴ 5 directeurs, 6 professeurs, 28 élèves, 16 cours de 50 minutes ont été concernés. .

groupés les élèves ? Quelles sont les activités les plus fréquentes ? Comment les cours sont-ils organisés ? Quelles interactions observe-t-on entre les personnes présentes ? Quels éléments influencent l'introduction de l'innovation ?

De manière générale, les observations confirment le fait que 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 guider la constitution des petits groupes, comme les demandes des parents ou les horaires des autres activités dans l'Académie par exemple. On observe également quelques expériences avec des groupes d'élèves plus importants, parfois de niveaux très différents.

L'analyse des 60 séquences courtes a permis d'approcher plus particulièrement deux aspects de la situation : les types d'activités organisées et les interactions entre les personnes présentes.

Tableau 1 : Exemple de séquence rapportée.

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. »

Tableau 2 : Types d'activités rapportées dans les séquences.

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'ensemble : 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>

Parmi les activités les plus fréquemment observées dans les cours semi-collectifs, il faut citer les moments (34 séquences observées) où un des élèves en présence joue 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 son condisciple, en battant la pulsation par exemple. Ce type d'activité semble incontournable dans le cadre de l'apprentissage d'un instrument, puisqu'il donne la possibilité au professeur de vérifier, de guider et d'évaluer le travail de chaque élève individuellement. Mais il s'agit également d'en faire un moment d'apprentissage privilégié pour l'élève qui écoute, ce qui implique la formulation de compétences à acquérir ou à approfondir, non seulement pour le jeune interprète, mais également pour celui ou ceux qui l'écoute(nt). Dans cette perspective, les consignes données aux élèves sont particulièrement importantes : moment où elles sont données (avant ou après la prestation), caractéristiques (générales ou ciblées sur un point précis, orientées vers la critique ou vers le soutien au jeune interprète), évaluation (commentaire du professeur sur le contenu des critiques et sur leur formulation).

Les pratiques d'ensemble (duos, trios, ...) sont également mises en évidence (11 séquences observées) : elles sont très appréciées tant par les professeurs que par les élèves. Un moment du cours peut leur être régulièrement consacré, mais les interviews et observations complémentaires montrent qu'elles peuvent aussi être développées en complément des cours, lors de périodes qui leur sont spécifiquement consacrées.

Enfin, d'autres activités musicales (exercices techniques, jeux musicaux, explications théoriques,...) ont également été observées à plusieurs reprises (au total, 15 séquences observées). Elles impliquent selon les cas, chaque élève individuellement ou le petit groupe.

Tableau 3 : Interventions du professeur (341 comportements rapportés)

Interventions du professeur centrées sur... ¹⁵	Personnes concernées			Totaux
	L'élève qui joue	L'(es) élève (s) 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)				
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%)

La majorité des interventions du professeur s'adressent à l'élève qui joue de l'instrument (188 interventions sur 341). 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 (104 intervention sur 341). Par contre, il semble y avoir relativement peu d'interventions encourageant les interactions au sein du petit groupe. En ce qui concerne le peu de commentaires sur le plan des savoirs théoriques, il conviendrait de s'assurer qu'il ne s'agit pas d'un artefact lié au fait que de telles interventions verbales sont plus longues et plus difficiles à noter sur le vif et donc évitées par les étudiants observateurs. Enfin, sur le plan affectif, on note un certain nombre de réactions positives et d'encouragements (41 interventions).

Tableau 4 : Interventions orales des élèves

À qui s'adresse l'élève ? ¹⁶	Caractère spontané ou non de l'intervention	Totaux
---	---	--------

¹⁵ Comportements verbaux et non verbaux tels que rapportés par les observateurs.

	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 %)

Tableau 5 : Types d'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,...)

Du côté des élèves, les interactions (provoquées ou spontanées) sont plutôt diversifiées (tableau 5). Néanmoins, lorsqu'un élève intervient, il s'adresse principalement au professeur (80 réactions sur 118), et souvent en réponse à une sollicitation de celui-ci (51 réactions).

Par ailleurs, les observations complémentaires ont permis de préciser comment peuvent être structurées les diverses activités au sein des 50 minutes de cours ou sur une période plus longue. 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

¹⁶ Uniquement les comportements verbaux tels que rapportés par les observateurs.

fonction des âges et des niveaux à l'instrument. Par exemple, certains professeurs organisent la succession de leurs cours de telle sorte qu'ils réunissent selon les moments 2 à 4 élèves. Ces élèves peuvent être d'un même niveau pour travailler les études et les exercices techniques, et de niveaux différents pour mettre en place des quatuors ou autres musiques d'ensemble.

Enfin, au niveau institutionnel, le rôle du directeur est prépondérant dans l'installation d'un climat et d'une dynamique favorable à l'innovation : il donne une impulsion tout en s'ouvrant aux initiatives des professeurs ; il précise les cadres de fonctionnement mais laisse une marge de liberté dans laquelle les professeurs peuvent réaliser des expériences ; autant que possible, il donne les moyens matériels et organisationnels nécessaires (arrangement horaire, instruments complémentaires, accès occasionnel ou régulier à des locaux plus adéquats, ...).

4. Le climat psychologique

Plusieurs démarches ont permis de mieux connaître différents aspects de ce climat : analyse des représentations d'élèves du Conservatoire de Liège, interviews de directeurs, de professeurs et d'élèves d'Académies, analyse des données issues de l'enquête à large échelle commanditée en 1996 par le Conseil de la Musique de la Communauté française¹⁷, débats au sein du groupe de travail qui accompagne le projet.

Dans un premier temps, il paraissait particulièrement intéressant de mieux connaître les représentations des étudiants inscrits au cours de psychopédagogie au Conservatoire¹⁸, qui seront bientôt professeurs de musique et amenés à donner des cours d'instrument en petits groupes d'élèves. Contrairement à une opinion parfois formulée, ces élèves ne se montrent 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 offriraient 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 commanditée par le Conseil de la Musique de la Communauté française montrait que les professeurs d'Académies¹⁹ étaient plutôt favorables aux activités de groupe, mais n'en organisaient pas nécessairement et estimaient être peu préparés à le faire. Les interviews menés dans le cadre de la présente étude auprès d'un public restreint et motivé par la problématique, rejoignent en partie 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.

¹⁷ Survey and Action (1997), Van Kerrebroeck (1997)

¹⁸ 28 élèves de psychopédagogie du Conservatoire de Liège ont été interrogés.

¹⁹ 420 professeurs ont répondu à l'enquête. .

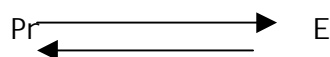
Les élèves d'Académie ont été également interrogés lors de l'enquête du Conseil de la musique²⁰. Dans les réponses aux diverses questions, on trouve un intérêt pour les activités collectives, mais fortement nuancé par d'autres considérations. Ainsi, en ce qui concerne les buts qu'ils poursuivent par leur formation musicale, les élèves accordent plus d'importance à la maîtrise de leur instrument ou à la lecture des partitions qu'au jeu de groupe. Dans le cadre de notre étude, 28 élèves ont été interrogés dans des Académies fortement impliquées dans les changements actuels. Dans les discours de ces élèves, 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 de leur vécu. Toutefois, certains élèves apportent des nuances à leurs commentaires en ce qui concerne par exemple les relations entre les types d'activités menées en groupe et les niveaux de chacun à l'instrument, ou encore l'organisation des cours semi-collectifs qui devrait permettre à chacun de participer activement.

Enfin, au sein du groupe de travail associé au projet et réunissant des professeurs 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 maintien d'un climat de cours positif et chaleureux, la gestion des interactions entre élèves, la prise en compte des différences dans la progression des apprentissages, le choix et l'organisation des activités dans le cadre semi-collectif, la transformation de la relation professeur-élève, les attitudes du professeur, la spécificité de la formation musicale des adultes et enfin, les besoins en matière de formation initiale et continuée des enseignants.

Conclusion : comment les cours semi-collectifs peuvent remettre en question le rôle du professeur de musique

En passant en revue les diverses données de cette recherche à propos des cours semi-collectifs, le groupe de travail associé au projet a été amené à remettre en question la conception même du métier du professeur de musique.

En effet, quelle était la situation dans les cours individuels ? Elle peut être schématisée comme suit²¹ :



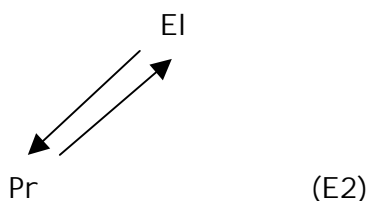
Une relation privilégiée s'établit entre le professeur et l'élève, favorisant un jeu plus réfléchi et la construction des apprentissages musicaux. Le professeur transmet son savoir, guide l'élève dans son travail, corrige les défauts, propose des modèles à imiter, encourage les progrès. Les interprétations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

²⁰ 702 élèves ont répondu à l'enquête.

²¹ Pr désigne le professeur. E désigne l'élève.

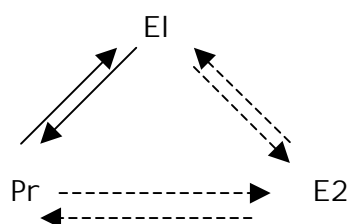
Comment se transforme peu à peu cette situation dans les cours semi-collectifs qui accueillent le plus souvent 2 ou 3 élèves ?

Premier cas de figure :



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 conçoit aisément que certains professeurs, contraints par les nouveaux décrets à passer aux cours semi-collectifs, adoptent a priori ce point de vue puisque, dans ce cas, ils modifient peu leur manière d'enseigner.

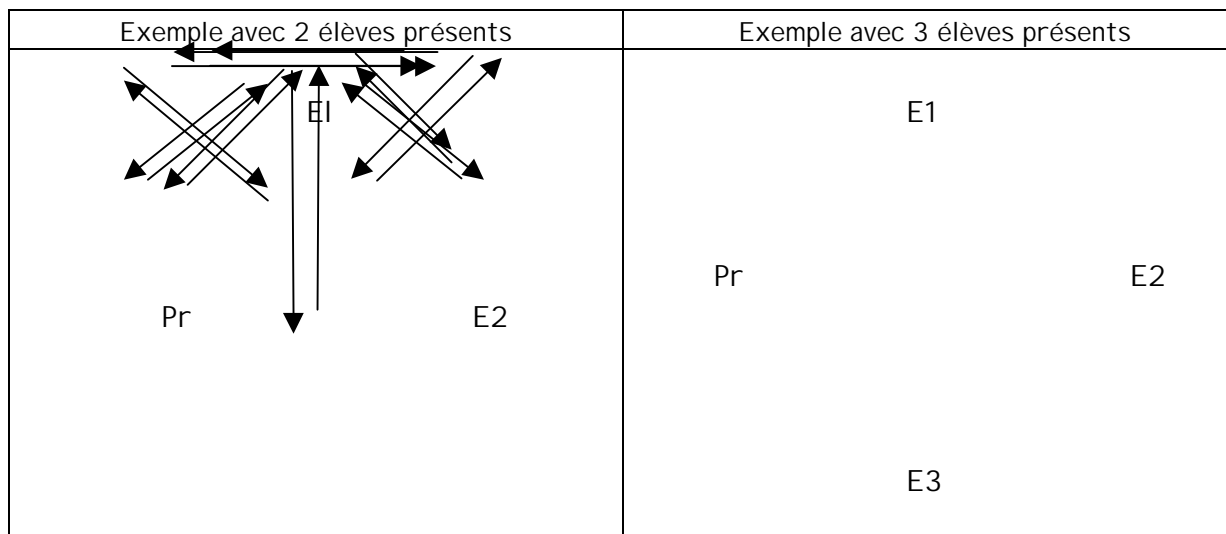
Deuxième cas de figure :



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 : l'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 leurs avis. Il peut aussi leur proposer de soutenir leur condisciple en marquant la pulsation 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 dans le contexte d'un apprentissage instrumental ? Comment encourager cette activité ? Comment gérer les commentaires des élèves ? Quelles consignes donner, et à quel moment ?

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, le professeur 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 éviter de remplacer la formation musicale par de l'animation ? 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. En effet, 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, et l'efficacité de ce moyen ne peut 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 des priorités semblables sur le plan musical et sur le plan pédagogique ?

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 artistique²². Mais ces orientations doivent être repensées au niveau des Ecoles de musique qui ont à préciser chacune leur projet pédagogique. C'est à l'intérieur de cette double contrainte (directives officielles, projet d'établissement) 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 leur 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 Develay (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.

Dès lors, tout en traçant des pistes d'action pour la formation des professeurs de musique, il s'agira de garder à l'esprit la question du sens des choix posés : sens pour les élèves apprentis instrumentistes, pour les professeurs, pour les écoles de musique et pour la société.

Bibliographie

- Association Européenne des Conservatoires, Académies de musique et Musikhochschulen, (2002) *Les conséquences de la déclaration de Bologne sur la formation musicale professionnelle en Europe*. Utrecht : Bulletin de projet n°1
- 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 des 1er et 2 octobre 1999. Paris : L'Harmattan.
- Communauté européenne (1999) : *Déclaration commune des ministres européens de l'éducation*, Bologne : 19 juin.

²² Intelligence artistique, maîtrise technique, créativité, autonomie.

- 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..
- Dupuis F. (1999) *Impact de la déclaration de Bologne sur l'enseignement artistique*. Discours d'ouverture du colloque de l'European League of Institutes of the Arts.
- 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-BORBALAN (dir.), *Eduquer et former*. Auxerre : Sciences Humaines Editions, 117-122.
- Giot B. (2002) *Renouvellement des pédagogies musicales. Analyse et développement des innovations dans les cours d'instrument semi-collectifs*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université. Document inédit.
- 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.

- Mc Carthy 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, pp.33-42.
- Pousseur H., Sprogis E. (dir.) (1987). *Quel enseignement musical pour demain? 1. Approches fondamentales*. Paris : Centre National d'Action musicale.
- 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).