

CEFEDM de Normandie

Formation diplômante au Diplôme d'État de professeur de musique

Discipline, Saxophone classique à contemporain

La coopération : D'un groupe d'apprentissage à une dynamique de groupe dans le cadre d'une situation d'enseignement/apprentissage de la musique

Mai Toyama

Session 2017

Remerciements

Je tiens à remercier tous mes camarades, les formateurs et l'équipe administrative du CEFEDM de Normandie. Sans leurs aides et conseils je n'aurais certainement pas mené à bien mes travaux aux cours des deux dernières années.

Je souhaite également remercier l'Ecole Nationale de Musique Danse et Art Dramatique de Villeurbanne, son équipe pédagogique ainsi que les élèves qui m'ont accueillie chaleureusement pour mes recherches.

Je remercie Emilie Vasseur Osmont pour ses conseils précieux et son aide lors de l'élaboration de ce mémoire

Enfin je remercie ma famille en France et au Japon sans qui rien n'aurait été possible.

SOMMAIRE

Introduction	6
Genèse de ma réflexion.....	7
1 La partie historique	8
1.1 Les pédagogies en groupe.....	8
1.2 La pratique collective.....	10
1.3 La musique d'ensemble	11
2 La partie théorique	12
2.1 Définition "Le groupe"	12
2.2 Types de groupes	12
2.3 Dynamique de groupe	14
2.4 Le premier sens : Une énergie, une force supplémentaire	15
2.5 Le second sens : Une analyse d'attitudes des individus	16
2.6 Concepts pédagogiques associés vers une dynamique de groupe.....	17
3 Restitution des séances d'observation et des entretiens	26
3.1 Les lieux.....	26
3.2 Observation 1 : Cours collectif instrumental	27
3.3 Observation 2 Atelier collectif instrumental du 1er et 2e cycle.....	32
3.4 Observation 3 : Atelier collectif de saxophone du 1er cycle.....	33
3.5 Points de vues des acteurs.....	35
4 Analyse	44
5 Music club au Japon	47
5.1 Bref historique	47
5.2 Le concept.....	47
5.3 Le fonctionnement	48
6 Propositions	50
Conclusion	52
Annexes	54
Bibliographie	59
Mots Clés	62
Résumé	62

Introduction

Depuis une trentaine d'années, les pratiques collectives sont devenues un axe central de l'enseignement artistique spécialisé en France. Elles demeurent toutefois, au sein des pratiques d'ensembles et d'orchestres, des vestiges de formes traditionnelles de l'enseignement notamment instrumental de la musique. L'objet de ce mémoire n'est pas de faire un audit de l'enseignement institutionnel musical en France, dans la mesure où cet historique a été maintes fois présenté avec talent par bien des auteurs.

Je me suis alors intéressée à la notion de dynamique de groupe et son utilisation dans l'apprentissage de la musique, en regardant ce qui se fait également dans un pays comme le Japon, qui utilise pleinement la dynamique de groupe. Lorsque j'ai été dans *Music club*¹ au Japon, le groupe était constitué de trente élèves au collège, cent vingt élèves au lycée avec un ou deux responsables du *Music club* et quelques intervenants, enseignants extérieurs de musique.

La responsabilisation des élèves est différente au Japon : des "Leader" sont nommés et choisis par le groupe, constitué d'anciens élèves et d'enseignants du groupe. Mais il n'y a pas qu'un seul niveau hiérarchique, dans la mesure où chaque élève a une responsabilité au sein du groupe : responsable de la bibliothèque (distribuer, trier..), ou encore leader de l'ensemble des instruments. Il y a donc des sous-groupes constitués dans l'ensemble avec des responsabilités partagées par tous les élèves. Il y a toujours deux familles d'objectifs au sein de l'ensemble : les objectifs individuels, propres à chaque élève, mais aussi les objectifs communs partagés par l'ensemble du groupe.

L'apprentissage en groupe est normalisé et traditionnel au Japon. Afin d'éviter tout conflit, un partage équitable des tâches est de rigueur. Ce mode de fonctionnement

¹Club : Il s'agit de l'équivalent d'une activité périscolaire en France. Au Japon, cette activité, appelée "Club", est constituée d'un projet d'activité à long terme et régulier.

se voulant consensuel, soucieux de préserver le *statu quo*, est favorisé par la présence d'une hiérarchie et l'existence de relations formelles dans le groupe. L'autre mécanisme à l'œuvre est l'effet de polarisation : le groupe a tendance à adopter des solutions plus risquées que les solutions choisies par les individus qui le composent.

Je me pose certaines questions : Comment créer une dynamique de groupe pour que l'individu progresse et puisse accomplir les apprentissages nécessaires? Comment la dynamique peut devenir un levier positif au sein de l'apprentissage de la musique?

Ce mémoire a donc deux grands objectifs : Le premier consiste à analyser les facteurs déterminants du fonctionnement du groupe en musique, tandis que le second vise à en cerner ses limites et ses bénéfices, tout en comparant l'apprentissage au sein d'un *music club* au Japon, à l'apprentissage dans un conservatoire en France.

Genèse de ma réflexion

C'est à partir de mon expérience propre que ma question est née. En tant qu'élève et professeure de saxophone au Japon, j'ai connu des cours au sein du *music club* au Japon, où mon parcours d'instrument s'effectuait toujours en groupe.

Aussi, la première question qui m'est venue à l'esprit afin de débiter une recherche a été une question générale, ainsi formulée : "Qu'est-ce qu'apprendre en groupe?" De la résolution de ce premier questionnement, découleraient les réponses à un autre questionnement : "Pourquoi apprendre en groupe?"

Mes premières recherches ont été entièrement consacrées à l'analyse de la pédagogie de groupe. Mais au fur et à mesure de mes lectures et de ma réflexion, mes interrogations ont changé. Au lieu de remettre en cause le questionnement du "Pourquoi apprendre en groupe?", l'évidence d'apprendre en groupe étant relativement mise en valeur et reconnue dans la société, ne serait-il pas plus intéressant, pertinent et constructif de m'interroger sur la dynamique de groupe en elle-même? Ce cheminement m'a conduit à formuler mon questionnement en ces termes : **Comment créer des moments d'apprentissages interactifs et actifs visant à proposer une dynamique constructive au sein du groupe? Dans quelles conditions la mise en place d'une dynamique visant la cohésion de groupe permet au mieux de garantir l'efficacité des apprentissages réalisés ?**

1 La partie historique

1.1 Les pédagogues en groupe

Les méthodes de travail en groupe sont apparues à la fin du dix-neuvième siècle, dans le sillage de la réforme de l'enseignement, de l'éducation nouvelle et de la pédagogie libertaire, qui sont parties prenantes dans la mutation que représente l'avènement de la société industrielle. Les enfants ne sont plus insignifiants. Ils sont devenus source de préoccupation pour la société, qui a découvert l'impérieuse nécessité et l'intérêt primordial d'assurer et de contrôler leur devenir, afin qu'il ne demeure plus aléatoire. Les méthodes de travail en groupe sont constituées d'une proposition de la pédagogie visant à recentrer l'enseignement sur l'élève, dans le respect de l'élaboration de son esprit social.

La pédagogie de Célestin Freinet (1896-1966) est utilisée dans le mouvement de l'éducation nouvelle. En 1927, "le mouvement Freinet" vit le jour, mais c'est en 1935 que s'est structurée la pédagogie Freinet avec l'arrivée d'enfants de banlieue parisienne assez turbulents. Sa méthode ne faisant pas l'unanimité, il fut obligé de créer sa propre école s'il voulait continuer son action pédagogique militante, ce qu'il fit à Vence dès 1935 pour y accueillir des enfants de banlieue parisienne, des enfants de parents militants et plus tard des petits réfugiés espagnols ne parlant pas français.

Freinet n'a pas été le seul à développer la création de groupements d'élèves et l'enseignement de la coopération. En 1929, L'OCCE (Office Central de la Coopération à l'Ecole) fut créé avec la contribution d'Emile Bugnon et Barthélémy Profit. Dans les années 1940, le docteur François Tosquelle et Jean Oury développent le désaliénisme : " il s'agit de ne plus considérer l'aliéné comme tel mais comme une personne capable de se construire dans la relation et non dans l'enfermement."² Il est l'emblème de la volonté pédagogique, visant à prendre en compte les différences entre les élèves pour leur permettre de tous réussir. Un des principes de l'éducation nouvelle exprime de diverses manières cette nécessité de favoriser l'expérience personnelle : John Dewey,

² Connac, Sylvain, FREINET, PROFIT, OURY, COLLOT : QUELLES DIFFÉRENCES ?

aux Etats-Unis, propose, dans cette perspective, de reconstruire les disciplines scolaires autour des grands secteurs d'occupations humaines (activités agricoles, domestiques, techniques...), sans pour autant renoncer à la formalisation nécessaire des acquis. Il ouvre en 1896 un laboratoire "*On apprend en faisant*" "*Learning by doing*". Freinet lui fait écho en parlant de tâtonnement expérimental. Maria Montessori, une des premières femmes diplômées de médecine en Italie, crée pour sa part un matériel adapté qui prend en compte le besoin d'activité de l'enfant et s'appuie sur lui pour favoriser l'acquisition de compétences et de savoirs. Elle crée la première *Casa dei bambini* en 1907. Tandis que la première école Ovide Decroly est ouverte en Belgique, Edouard Claparède (1873-1940) fonde en Suisse, l'an 1912, Institut de Sciences de l'éducation à Genève. Il pense qu'il faut s'acheminer vers une "école sur mesure" et renoncer à un enseignement indifférencié. De nombreux éducateurs, au sein du Groupe Français d'Education Nouvelle (G.F.E.N), ont nourri leur recherche de la pensée de précurseurs universels tels que Rousseau, Pestalozzi, Jacotot, Makarenko, Korczak, Bakulé, Piaget...etc.

Le premier intérêt à entreprendre une pédagogie de groupe réside sans aucun doute à rendre les élèves actifs, acteurs de et dans leur apprentissage. Elle sous-entend alors une confrontation, c'est-à-dire l'interaction entre pairs permettant l'entraide, la collaboration, la coopération pour un objectif commun à atteindre. Le moment de groupe devient alors aussi un moment de socialisation fort où chacun est mis en situation d'échange et de communication.

La coopération prend également une large place chez Célestin Freinet (1896-1966), contemporain de Barthélémy Profit. Instituteur, il consacra sa carrière à élaborer des procédés pédagogiques alternatifs à l'enseignement traditionnel. La pédagogie Freinet aura pour objectif de donner du sens au savoir par des pratiques collectives. "*Coopérer, c'est opérer ensemble, travailler ensemble*"³ écrit Célestin Freinet. Il crée la Coopérative de l'Enseignement Laïc (1928) qui deviendra l'ICEM en 1947, Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, permettant ainsi de diffuser des écrits et des outils entre enseignants. La pédagogie Freinet se base sur quatre points essentiels qui sont l'expression libre, la coopération, les techniques éducatives et le tâtonnement expérimental. Il défend la coopération comme outil pédagogique. La classe

³ Freinet, Célestin, <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/4387>

coopérative remet en question la place donnée traditionnellement au maître, celui-ci ne dirigeant plus la classe dans la pédagogie Freinet. Dégagé ainsi de l'autorité du maître, l'élève est davantage enclin au travail.

1.2 La pratique collective

L'apprentissage de la musique au moyen des pratiques collectives est développé de manière plus large à travers l' "Orchestre à l'école"⁴. Dans la logique d'une démocratisation de la musique, la charte d'enseignement artistique insiste sur le partenariat entre les conservatoires et l'Education Nationale :

*"Pour ce qui concerne la musique, ils sont invités à participer, en particulier, au projet Musique à l'école, conformément aux orientations de la circulaire interministérielle du 22 juillet 1998."*⁵

Depuis 1984, le ministère de la Culture et de la communication diffuse à l'intention de l'ensemble des établissements publics d'enseignement initial de la musique, de la danse et de l'art dramatique des textes permettant la mise en place de repères pédagogiques communs. Il permet d'une adaptation en fonction de l'histoire et du contexte particulier des établissements. Ces schémas ont pour finalité essentielle de rendre possibles la convergence et l'harmonisation de démarches pédagogiques s'inscrivant dans le cadre du système public d'enseignement artistique spécialisé et du secteur associatif.

La mission d'enseignement proprement dite, mission d'éducation artistique et culturelle en collaboration avec l'Education nationale, mission de développement des pratiques artistiques en amateur.⁶

Dans le schéma national d'orientation pédagogique de musique 2008, les pratiques collectives sont citées en premier lieu dans la description des enjeux

⁴ Orchestre à l'école (OAE) est un dispositif issu d'un partenariat public/privé, mis en place dans des écoles et collèges français.

⁵ Annexe 1 : Charte de l'enseignement artistique spécialisé en Danse, Musique et Théâtre. Ministère de la Culture et de la Communication. Hors-série du n°80, p. 4.

⁶ Annexe 2 : Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique, op. cit., p.3

spécifiques du schéma. La pédagogie de groupe est donc un objectif essentiel, qui développe une multitude de compétences :

*“il est nécessaire de consolider la place réservée aux pratiques collectives afin qu'elles s'affirment comme centrales. Si, à l'évidence, l'exigence d'une formation individualisée demeure, c'est bien, pour la grande majorité des élèves, la musique d'ensemble qui sera le cadre privilégié de leur pratique future. En effet, par les réalisations qu'elles génèrent, les pratiques collectives donnent tout son sens à l'apprentissage.”*⁷

1.3 La musique d'ensemble

La musique d'ensemble est également encouragée dans les conservatoires et les écoles de musique d'aujourd'hui, ainsi que la pédagogie de groupe ou coopérative, ces deux pratiques concourent à la formation du musicien. La différence entre ces deux pratiques collectives est expliquée par nombreux auteurs pédagogique. Arlette Biget, musicienne et pédagogue explique la différence :

*“Faire travailler la musique d'ensemble, c'est rechercher à former un groupe homogène à partir d'individualités différentes. On y apprend à maîtriser sa personnalité pour se fondre dans le groupe. Dans la musique d'ensemble, l'individu se doit d'être au service du groupe. La pédagogie de groupe, c'est au contraire, utiliser le groupe pour faire éclore la personnalité de chacun.”*⁸

Ces deux types de pratique offrent une complémentarité importante de la formation du musicien. Se Confronter à autrui, échanger et communiquer permettant de former sa personnalité, son caractère...etc. La pratique collective sera donc un lieu d'échange mais aussi un moment d'argumentation sur le choix des élèves. Elle oblige l'élève à agir de manière autonome, d'interagir avec les autres, et favorise de la part de l'enseignant une approche moins directive.

⁷ Annexe 3 : Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique, op. cit., p.1

⁸ BIGET, Arlette, Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental, Paris, Cité de la musique, 20

2 La partie théorique

Après nous être intéressés aux origines des pédagogies en groupe, à son contexte d'évolution ainsi qu'à son développement, nous nous intéresserons à la notion de groupe en elle-même, en nous appuyant sur l'étymologie. Nous tenterons ensuite d'établir les perspectives offertes par la mise en place des pédagogies en groupe.

2.1 Définition “Le groupe”

Le vocable de “groupe” provient de l'italien *grosso* ou *gruppo*, terme technique des beaux-arts désignant plusieurs individus, peints ou sculptés, qui forment un sujet. Le sens premier de l'italien *grosso* était “nœud”, par la suite dans le langage courant, il désigne un assemblage d'éléments et est utilisé dans diverses cultures pour essayer d'expliquer certains phénomènes sociaux. Molière, en 1669, dans son poème “*La gloire du Val de Grâce*” fut le premier en France à utiliser le mot groupe “Mais où, sans se presser, le groupe se rassemble et forme un doux concert, fasse un beau tout-ensemble”. Il désigne une réunion de personnes au milieu de XVIIIème siècle. La relation entre toutes ces définitions est que le mot groupe désigne également, une cohésion, un assemblage et que dans la langue utilisée d'aujourd'hui, une réunion représente un cercle de personnes qui trouve sa signification dans le mot allemand “*kruppa*” qui désigne une masse arrondie.

2.2 Types de groupes

La foule : C'est dans la foule où les individus se retrouvent au même endroit, sans l'avoir vraiment voulu avec la motivation individuelle, ils ont la solitude en commun.

La bande : individus réunis volontairement. Elle a inversement par rapport à la foule, la similitude en commun. Ses individus sont en groupe limité et sont à la recherche du semblable.

Le groupement : qui est en réunion de personnes en nombre varié, avec une fréquence de réunions et permanence relative des objectifs.

Le groupe primaire ou **petit groupe** ou **groupe restreint** : nombre restreint, poursuite commune et active de buts identiques collectifs, relations affectives et

humaines entre les membres. C'est un groupe où chacun connaît tous les autres et peut établir avec tous les autres une relation personnelle.

Le groupe secondaire : qui est un système social fonctionnant selon des institutions à l'intérieur d'un segment de la société. (conservatoires, écoles de musique..etc.) Les relations sont indirectes et la conscience de l'existence des autres est globale et vague.

Les élèves, dans le cadre d'un groupe, sont certes physiquement rassemblés, mais rien ne prouve qu'ils cherchent ensemble à résoudre un problème, qu'ils sont tous impliqués dans la tâche qui leur est proposée. Ils peuvent seulement être amenés à réfléchir individuellement, c'est la raison pour laquelle il existe un concept pédagogique qui prolonge l'idée de collectif. Il s'agit d'inscrire chaque élève dans une véritable dynamique de groupe. Seul le groupe primaire ou groupe restreint constitue un groupe au sens dynamique.

Un groupe restreint est constitué d'au moins trois individus permettant de créer trois relations. Mais les phénomènes de groupe ne se manifestent pleinement qu'à partir de quatre personnes permettant six relations.

Lev Vygotski qui pense que le langage naît de la communication avec autrui. La dynamique de groupe ne peut se créer qu'à partir de 4 élèves qui communiquent entre eux, qui sont solidaires et qui créent des liens personnels affectifs qui facilitent l'apprentissage.

“La vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel”⁹

Nous parlons donc de groupe, si les critères suivants sont réunis :

- Un but commun

Cette idée de cohésion de groupe est corroborée par un propos de Célestin Freinet, qui affirme la nécessité de définir des objectifs communs :

⁹ L.Vygotski, 1985, p. 21

“Un groupe n'est qu'une réunion arbitraire d'individus, si ces individus ne sont pas groupés pour une action ou un but précis et dynamique.”¹⁰Célestin Freinet

- La présence de relation interpersonnelle
- l'interdépendance entre les élèves du groupe
- La mise en place d'une organisation

2.3 Dynamique de groupe

La **dynamique de groupe**¹¹ est l'ensemble des phénomènes, mécanismes et processus psychiques et sociologiques qui émergent et se développent dans les petits groupes sociaux appelés aussi groupes restreints, de 4 à environ 20 individus durant leur activité en commun.

Plus précisément, cette expression renvoie aux pratiques suivantes :

L'étude (description et analyse) des mécanismes et processus spécifiques aux groupes restreints. L'intervention au sein de groupes dans le but de faciliter la compréhension des processus qui s'y développent, et ce afin de générer un changement qui aura des effets sur le groupe ou ses membres. La formation spécifique en groupes permettant de découvrir et de comprendre ce qui se passe dans les relations interpersonnelles au sein d'un groupe ou d'une assemblée de personnes. Une telle formation permet ainsi de se familiariser avec la compréhension des phénomènes et processus de groupe.

Elle ne se confond ni avec la psychanalyse de groupe ni avec les psychothérapies de groupe qui ont leur dynamique et des visées différentes et ceci même si elle s'en inspire parfois. Elle est du ressort de la psychologie sociale.

La dynamique de groupe est, à l'intérieur des sciences sociales, le domaine qui s'intéresse à la nature, au fonctionnement des petits groupes et aux effets qui en résultent. Dans cette perspective, on considère par exemple que l'appartenance ou la référence à un groupe peuvent favoriser certaines attitudes, croyances ou opinions. Cette influence du groupe peut devenir significative, influençant les représentations et actions individuelles.

¹⁰ <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/4387>

¹¹ Faucheux, Claude, L'année psychologique. 1957 vol. 57, n°2. p.28

2.4 Le premier sens : Une énergie, une force supplémentaire

Une dynamique au premier sens du terme doit être comprise comme une énergie, une force supplémentaire qui permet à une structure de fonctionner.

“Si vous prenez le bus à cinq heures du soir, vous verrez certainement monter plusieurs collégiens ; leur attitude sera souvent voyante, bruyante et exubérante; ils jetteront leur sac à terre, parleront fort, se feront remarquer par toutes sortes de comportements plus ou moins spirituels. Un enfant seul, au contraire, agira sans doute de façon plus réservée, sans excès ni débordement.. On le sait; Le groupe agit sur l’individu, le groupe est dynamique, le groupe induit des attitudes que la solitude ignore. Cette dynamique du groupe peut (ou doit) être utilisée en pédagogie. Si elle est connue dans le milieu de l’enseignement général, elle n’a guère été dans les usages de l’enseignement instrumental pour lequel, le plus souvent, au moins en France, on a préféré l’enseignement individuel réussissant un professeur et un élève.”¹²

Le groupe est dynamique à partir de moment où on se sent fort et assuré ou confiant. La notion du groupe est étudiée par nombreux intellectuels, Kurt Lewin, psychologue américain d’origine allemande (1890- 1947) sa théorie de la “dynamique de groupe” à travers laquelle il met l’accent sur l’amélioration de l’efficacité individuelle et sociale par le groupe.¹³ Il a étudié principalement l’interdépendance existant entre le “leader” et les membres du groupe. Les résultats de ces recherches ont conduit à formuler l’hypothèse que le leader ou l’animateur doit adopter une posture démocratique auprès des membres du groupe. D’après Lewin, les forces au sein d’un groupe s’équilibrent naturellement et contribuent à sa dynamique. Le sentiment d’appartenance, la solidarité ou les échanges vont permettre d’orienter l’action du groupe dans deux directions : la pérennité de son existence et l’atteinte des objectifs

¹² Biget, Arlette(1988).Une pratique de la pédagogie de groupe dans l’enseignement instrumental. Paris : Cité de la musique p.8

¹³ Lewin, Kurt, Frontiers in group dynamics I : Concept, method and reality in social science; social equilibria, p. 5-40. Lewin, Kurt, Frontiers in Group Dynamics II : Channels of Group Life; Social Planning and Action Research, p. 143-153.

fixés. Ces concepts du groupe sont aussi utilisés dans Music club au Japon en sollicitant non pas seulement les leaders, mais aussi la responsabilisation de chaque élève quel que soit un grand leader, un petit leader, même un responsable de la bibliothèque (distribuer, trier..) ou un leader de l'ensemble des instruments etc.. Le groupe est toujours un moyen de faire quelque chose et d'avoir une tâche commune. L'objectif du groupe est différent du but de chacun de ses membres.

D'autre part, en psychologie sociale, on parle de dynamique de groupe pour désigner le fait qu'un groupe est une structure qui évolue dans le temps. "L'interdépendance de ses membres et la présence d'un objectif commun génèrent des forces à l'origine des évolutions et des changements à l'intérieur d'un groupe, visant à assurer son équilibre" ¹⁴

2.5 Le second sens : Une analyse d'attitudes des individus

"L'étude de la dynamique de groupe permet de comprendre les différents rôles des individus dans un groupe. Elle permet aussi de mieux élucider l'émergence de tels rôles, les attitudes d'agressivité ou de sympathie, les phénomènes de blocage et de découragement, ou au contraire, les sentiments d'euphorie et de toute-puissance créés dans les groupes. La psychanalyse s'intéresse à la compréhension du vécu de chaque individu dans un groupe car si par définition le groupe n'existe que parce qu'il y a plusieurs personnes, inversement l'individu n'existe et ne se développe que grâce aux différents « groupes » de son histoire. En effet, l'homme n'existe que dans une interdépendance dans des groupes. Il vit en société"¹⁵ Karina Cobo Dorado

La dynamique d'un groupe peut donc faciliter des changements dans les comportements et/ou les attitudes d'une personne ou d'un groupe.

¹⁴ Rey Jean Philippe, in Le groupe », Edition EPS « Pour l'action », 2000, 3

¹⁵ Cobo Dorado, Karina, La pédagogie de groupe dans les cours d'instruments de Musique, p. 21

2.6 Concepts pédagogiques associés vers une dynamique de groupe

Les interactions

Le psychologue russe, Lev Vygotski (1896-1934) est le premier à souligner l'importance de l'interaction sociale dans le développement de la connaissance chez l'enfant. Ainsi, la construction d'un savoir, bien que personnel, s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions.

Pour lui, les deux moments d'appropriation du savoir chez l'individu : un moment où il se trouve dans une situation sociale ou avec des aides particulières qui lui permettent de réaliser des tâches à un niveau supérieur aux siennes et un moment où l'individu est capable de réaliser des tâches seul et à son initiative.

Sylvain Connac catégorise en 2009 trois possibilités de relations coopératives :

- “ - l'aide où l'enfant reconnu comme expert vient apporter ses connaissances à un enfant qui en a manifesté le besoin ;*
- l'entraide qui voit deux ou plusieurs enfants se réunir pour tenter à plusieurs de résoudre un problème ou une difficulté ;*
- le tutorat où un enfant accepte pour un temps donné et avec un objectif précis d'accompagner un de ses camarades afin qu'il devienne autonome dans le domaine du tutorat. ”¹⁶*

Philippe Meirieu affirme que le travail en groupe implique un réseau de communication homogène dans lequel chaque participant échange et confronte ses idées avec ses pairs à propos d'une tâche commune. La création des conflits sociocognitifs et la collaboration entre élèves permet d'avoir accès à l'objectif commun à atteindre.

¹⁶ Connac Sylvain, Apprendre avec les pédagogies coopératives- Démarches et outils pour l'école, p. 53/54

Philippe Meirieu définit le groupe en pédagogie en en dressant les trois caractéristiques essentielles à ses yeux : des relations plurielles et horizontales d'échanges entre les élèves, un contact direct avec les réalités du monde et une évacuation totale ou partielle de l'autorité du maître¹⁷

Pour que les élèves apprennent en groupe, l'enseignant doit organiser une interaction entre les élèves. Le travail en groupe et coopératif permettra ainsi un tout autre lien avec leurs camarades, mais aussi avec l'enseignant. Leurs activités, sans directive de l'enseignant, garantiront à chaque élève une meilleure autonomie, dans la perspective de leur responsabilisation. Chaque élève du groupe agit et réagit par rapport aux autres ou au groupe, de manière directe, sans intermédiaire. Les conduites, les interventions, les objectifs ne sont pas des expressions personnelles en soi mais sont déterminées au moins partiellement, par ce que font ou ce que disent les autres, par une inter-influence et par une perception et par une perception confuse de la situation dans laquelle le groupe se trouve.

La coopération et le tutorat

Coopérer : du latin chrétien cooperari "faire quelque chose conjointement avec quelqu'un". Ce verbe entre dans le langage commun laïc en 1525 comme "opérer conjointement avec quelqu'un".

Coopération : du latin chrétien cooperatio "part prise à une œuvre commune".

"Coopérer, c'est opérer ensemble, travailler ensemble. Il est effectivement des entreprises où les coopérateurs doivent travailler ensemble. Les imprimés des premiers temps de la coopération scolaire comportaient comme enseigne un groupe d'enfants poussant ensemble un bloc avec, comme légende : Ce qu'un seul ne pourrait pas faire, les enfants unis le feront." ¹⁸Célestin Freinet

Sylvain Connac souligne l'importance d'une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes qui composent le

¹⁷<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/groupe.htm>

¹⁸<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/4387>

groupe ou celles qui interagissent avec lui. Cette forme d'enseignement concerne toutes les situations où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative.¹⁹

Sylvain Connac pointe deux avantages pédagogiques forts que comporte le tutorat : Pour les tutorés : Appartenir à un réseau d'échanges en mesure d'apporter des informations rapides et efficaces. Pour les experts : Voir leurs apprentissages se renforcer, devenir des personnes ressources, participer à une communauté de solidarité.

Ces divers outils se pensent et se bâtissent autour de principes généraux²⁰ :

- complexité des savoirs
- primauté à l'expression
- tâtonnement expérimental
- personnalisation
- coopération
- incitation à la recherche
- pluralité des âges
- évaluation formatrice

Sylvain Connac décline ensuite des choix éducatifs et des principes généraux du fonctionnement de la classe :

- C'est dans l'activité que les enfants apprennent.
- Les tensions, les souffrances et les émotions désagréables entravent les apprentissages.
- On retient mieux les réponses aux questions que l'on se pose que celles aux questions que l'on ne se pose pas encore.
- La maturité cognitive des enfants et la complexité de leur structure neuronale permettent une acquisition durable des savoirs.
- Les situations d'entraide constituent de réelles opportunités d'apprentissages.
- L'ouverture sur la vie et sur le monde permet de donner du sens à ce que l'on apprend à l'école.

¹⁹ Connac Sylvain, Apprendre avec les pédagogies coopératives- Démarches et outils pour l'école, p. 21

²⁰ Connac Sylvain, Apprendre avec les pédagogies coopératives- Démarches et outils pour l'école, p. 21

La coopération favorise les interactions entre les élèves et les interactions avec leur milieu. La classe coopérative favorise l'émergence d'apprentissages conséquents, persistants et faisant sens en permettant à l'élève d'élargir son champs de travail et d'aiguiser sa conscience d'exister. Ainsi, l'aide réside dans le fait de rendre service, l'entraide amène la coopération entre plusieurs apprenants afin de trouver une solution et le tutorat utilisé comme outil pédagogique permet à l'enfant tuteur d'asseoir ses connaissances et au tuteur d'améliorer sa compréhension. Une dynamique peut se créer les élèves n'attendent pas les consignes du tuteur ou professeur pour s'entraider.

Individualisation

Un des principes de la pédagogie de groupe, l'individualisation me paraissait important à souligner : la différence et les inégalités extrascolaires. Nous n'avons pas le même corps (biologiques), nous n'avons pas la même réflexion (psychologique), d'autres différences comme économiques sociales, culturelles ne se transforment en inégalités d'apprentissage et de réussite scolaire qu'au gré d'une manière particulière du système d'enseignement, de sa façon de traiter les différences.

Un des postulats de la différenciation, selon Robert Burns²¹ souligne le fait qu'il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière.

Cette pédagogie est "la pédagogie différenciée". Elle est centrée sur l'élève :

"Il n'y a pas deux élèves qui progressent à la même vitesse.

Il n'y a pas deux élèves qui soient prêts à apprendre en même temps.

Il n'y a pas deux élèves qui utilisent les mêmes techniques d'étude.

Il n'y a pas deux élèves qui résolvent les problèmes de la même manière.

Il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même répertoire de comportements.

Il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même profil d'intérêt.

Il n'y a pas deux élèves qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts."

²¹ Burns, Robert : Methods for individualizing instruction. Educational Technology, 11, p. 55-56.

Différencier, C'est mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour que des élèves différents puissent atteindre, par des voies variées, des objectifs et des savoir communs.

La dynamique de groupe créée à partir du moment où l'élève commence à interagir avec son environnement, à son propre rythme et développer des relations avec les autres pour favoriser son apprentissage.

Selon le sociologue, Philippe Perrenoud :

“Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. La pédagogie différenciée pose le problème d'amener les élèves non pas à un point déterminé (comme nous le faisons en fonction de nos programmes actuels) mais chacun à son plus haut niveau de compétence.” ²²

Le travail de groupe passe par une autre organisation du travail scolaire, susceptible d'optimiser les situations d'apprentissage pour tous les élèves, en priorité pour ceux qui sont en difficulté. Le travail de groupe permet à la fois d'oser, et de favoriser l'expression de ceux qui ne communiquent pas facilement. Je ne pense pas que la différenciation soit une utopie, mais un défi nécessaire pour passer de l'égalité à l'équité. Il faut privilégier l'équité entre les élèves (respect des droits de chacun, en l'occurrence le droit de s'exprimer librement en tant qu'individu), plutôt que la stricte égalité entre eux (les soumettre à la même enseigne sans tenir compte de leur singularité).

Nous trouvons dans le groupe, une organisation en rôles, une hiérarchie de pouvoir et de statuts. Cette organisation dépend des interactions entre ses membres, la façon dont ils se perçoivent, ajoutées à cela, leurs attentes personnelles et collectives.

²² Perrenoud, Philippe, La pédagogie différenciée : des intentions à l'action

L'homogénéité et l'hétérogénéité

Nous pouvons constater que l'hétérogénéité se trouve dans le monde : des sexes, des âges, des cultures, des valeurs, des projets, etc. Nous sommes tous par la nature hétérogène.

La pédagogie différenciée comme une définition de Halina Przesmycki²³

“Une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation.

Une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches s'opposant ainsi au mythe de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée et par les mêmes itinéraires.”

Le groupe homogène est constitué d'élèves qui pour les capacités travaillées présentent le même niveau de maîtrise. L'avantage de groupe homogène est la possibilité de proposer des activités différentes en fonction des profils des élèves. Et l'enseignant peut anticiper les aides qu'il devra apporter. Les élèves seront plus facilement et rapidement en mesure de se distribuer les rôles au sein du groupe. Mais cette répartition peut mettre en difficultés tout le groupe sans qu'aucun des membres ne soit capable de trouver une solution.

Le groupe hétérogène est constitué d'élèves qui pour les capacités travaillées présentent des niveaux de maîtrise différents. L'hétérogénéité désigne ce qui est formé d'éléments de nature différente. Chaque individu de part sa culture, sa personnalité, l'éducation qu'il a reçue, son savoir, ses facultés, est unique : l'école est à l'origine hétérogène. le groupe hétérogène permet l'entraide, une émulation positive. la possibilité de proposer des activités qui permettent d'attribuer à tous un travail

²³ Przesmycki 2004 : 10

correspondant à leur capacité ou à leur besoin. En cas de difficultés un élève plus performant peut alors aider celui plus fragile.

Philippe Meirieu pose la question “Comment une mise en groupe peut-elle contribuer au développement de chacun de ses membre?” Meirieu propose une des méthodes de la pédagogie de groupe intitulé “ groupe d'apprentissage”

Il dit que le groupe d'apprentissage permet d’une relation plurielle d’échange entre les élèves, de l’investissement au travail de tous les élèves, de la progression du savoir pour tous les élèves et la disparition de toute la série de relations duelles maître-élève.²⁴

L’effet de polarisation

Le groupe a tendance à adopter des solutions plus risquées que les solutions choisies par les individus qui le composent.

En 1961, le psychosociologue américain J.A. Stoner observe un résultat inattendu. Alors que depuis un demi-siècle de nombreuses études de psychologie sociale ont mis en évidence la tendance, lorsqu’il y a décision de groupe, à opter pour une position moyenne, il constate à l’inverse que le groupe a tendance à adopter des solutions plus risquées que les solutions trouvées et choisies par les individus.

Ce terme désigne la tendance. Après une conversation commune, de dévier dans le chemin du point de vue majoritaire dans le groupe. Ce modèle permet de comprendre que selon la situation initiale, ce sera parfois plutôt telle orientation qui sera valorisée, parfois telle autre. La polarisation se manifeste quand nous donnons aux différents points de vue la possibilité de s’exprimer. Le conflit mène à une extrémisation, c’est donc l’échange d’arguments et d’idées qui conduit à la polarisation, ce phénomène étant d’autant plus marqué que le thème de discussion est plus significatif et important.

Et si le groupe ne fonctionne pas comme il faut, il peut y avoir des dérives :

²⁴ Philippe Meirieu Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe 1, 7e édition (p.25)

Dérive de leadership Ce terme désigne plusieurs types, cette dérive est d'avoir un dictateur ou chef dans le groupe et les autres le suivent et obéissent.

Dérive économique est que le groupe met en priorité la productivité en pratiquant la division de travail en fonction de ce qu'ils savent auparavant faire et non de ce qu'ils sont dans l'apprentissage.

Dérive fusionnelle est que le groupe est fasciné par son expérience, vécu affectif, le groupe vient plutôt un groupe de loisir qu'un groupe de travail.

Il y a plusieurs types de leaders défini par Lewin tente de déterminer le plus adéquat en manière de productivité :

Le leader laissez-faire se contente de répondre aux demandes des enfants en fournissant du matériel et des informations. Il laisse aux élèves une totale liberté pour décider des activités et de l'organisation du groupe. Le leader ne participe pas aux activités du groupe et se tient à distance. En l'absence de coopération. Pour la petite histoire, que cette dernière procédure a été mise en place par hasard. En effet, Ralph White, un membre inexpérimenté de l'équipe de recherche, qui devait utiliser un style démocratique, fut en réalité passif et très permissif. K. Lewin, constatant les effets spécifiques de ce comportement, proposa qu'il constitue un troisième mode de leadership, qu'il intitula "laissez-faire".

Le leader autoritaire prend toutes les décisions d'ordre général concernant les activités et l'organisation du groupe. Il se tient également à distance du groupe et use des ordres pour diriger les activités du groupe et excepté pour faire des démonstrations.

Le leader démocratique fait des propositions, mais les décisions sont prises d'un commun accord avec les enfants. Le leader fait participer les membres du groupe et les encourage à faire preuve de créativité. L'adulte s'efforce dans ce cas d'être un véritable membre du groupe, mais sans trop participer aux activités.

Doit-on conserver le même groupe tout au long du cycle ou situation?

Selon Meirieu Philippe,

“On a intérêt à multiplier les formes de groupement pour ne pas tomber dans des cercle vicieux.”²⁵

- Les groupes de niveau nécessitent des ajustements en fonction des progrès des élèves.
- On peut modifier sur une séance mais pas en permanence (perte de cohésion, dynamique du groupe)
- Maintenir les groupes permet la stabilité du groupe, cohésion. Référence à la pratique institutionnelle.

La démarche de ma recherche était dans un premier temps d'analyser les facteurs déterminants du fonctionnement du groupe en musique, puis en cerner ses limites et ses bénéfices. Il m'a semblé intéressant de découvrir l'Ecole Nationale de Musique Danse et Art Dramatique de Villeurbanne après plusieurs lectures sur les pédagogies en groupe, cette école forme les élèves notamment à la pratique collective et cela sous plusieurs formes de groupe d'apprentissage. J'ai donc mené des entretiens exploratoires ouverts auprès d'acteurs responsables tels des enseignants de musique et des observations sur le terrain dans les structures ayant mis en place la pédagogie de groupe ou coopérative dans le cadre de l'enseignement de la musique afin d'analyser les situations et leur réalité dans l'Ecole nationale de musique, danse et art dramatique de Villeurbanne promouvant la pédagogie coopérative. Également rappelons-nous des questions initiales : Comment créer des moments d'apprentissages interactifs et actifs visant à proposer une dynamique constructive au sein du groupe? Dans quelles conditions la mise en place d'une dynamique visant la cohésion de groupe permet au mieux de garantir l'efficacité des apprentissages réalisés ?

²⁵ De la classe progrès à la classe obstacle, Cahiers pédagogiques n°279,1989

3 Restitution des séances d'observation et des entretiens

3.1 Les lieux

J'ai tenté d'observer l'École nationale de musique, danse et art dramatique de Villeurbanne qui est réputée pour la diversité de son offre en musique classique, contemporaine, baroque, traditionnelle, jazz, chanson, rock et musiques amplifiées comme en danse africaine, baroque, contemporaine, hip hop et orientale et en théâtre. L'établissement est classé Conservatoire à Rayonnement Départemental, est porté par la Ville de Villeurbanne et la Métropole de Lyon, avec l'aide de Région et de l'État, lequel assure le contrôle pédagogique des formations.

Cette école forme également les élèves à la pratique amateur autonome et accompagne celles et ceux qui envisagent de se professionnaliser. Les parcours conjuguent la transmission, l'expérimentation et la transversalité.

L'École, ancrée sur le territoire avec des partenaires comme les écoles et les centres sociaux, rayonne vers les grands équipements et événements culturels de l'agglomération. Elle vise l'excellence qui conjugue à lutter contre les inégalités, la richesse des cursus et le haut niveau d'études, tissant étroitement les missions de service public de l'enseignement artistique (pédagogique, création, diffusion et action culturelle).

Cette école se situe à quelque pas des Gratte-Ciel, ses locaux de 9 000 m² abritent 60 salles de cours et d'auditions équipées sont 1 salle de musiques amplifiées, 1 studio de danse et 1 studio de théâtre, 1 salle de spectacle de 160 places, 1 centre de ressources documentaires présentant un fond de 10 500 partitions, 3 500 livres,, plus de 300 CD et DVD, une quinzaine de revues artistiques et des enregistrements de l'école, 1 studio d'enregistrement numérique dédié à l'enseignement musical comportant une cabine principale et une cabine d'écoute.

Les valeurs communes dans la diversité des arts et esthétiques, l'école fonde son action sur 5 valeurs communes socle de la pluralité des parcours et de la liberté

pédagogique dont culture et langage, instruments et techniques, pratiques collectives (ateliers, petites et grandes formations), invention (improvisation, composition, arrangement et réappropriation...etc) et art dans la Cité-Monde : rencontre de la diversité des cultures, des publics et des pratiques.

En tant que future enseignante spécialisée de la musique, il m'a semblé important de centrer mon observation ethnographique sur la dynamique de groupe et les autres éléments comme interactions, leadership, tutorat...etc au sein d'une situation pédagogique précise. Notre grille initiale avait donc pour but de décrire la nature des relations, comportement, les dialogues, interventions et prises de parole des différents acteurs. En outre, il m'a semblé important lors de l'ébauche de cette grille, de tenir compte de la temporalité des situations observées :

Lieux, Spatialité, Comportement, Individuel, Entre élèves, Enseignant, Situation pédagogique.

3.2 Observation 1 : Cours collectif instrumental

L'élève A, Violoncelliste

L'élève B, Saxophoniste

L'élève C, Pianiste

Je suis arrivée à l'Ecole Nationale de musique de Villeurbanne à 8h30. L'enseignant que j'ai contacté est arrivé à 9h.

Nous nous sommes rencontrés dans l'école, nous sommes montés dans sa salle de cours tranquillement. En attendant ses élèves, l'enseignant m'a expliqué ce qui se passe dans l'école, le profil et le caractère de leurs élèves, l'équipe pédagogique...etc. Il m'a également expliqué que le premier groupe travaille en ce moment sur la pièce de Luciano Berio, *Sequenza IX*, pour saxophone alto seul. L'objectif est de proposer une retranscription pour un trio instrumental, composé d'un saxophone alto, d'un violoncelle et d'un piano. Pendant cette discussion, à 9h30, l'élève A arrive dans la salle, suivi de l'élève B, qui fait son entrée à 9h34. Ils sont visiblement en retard, dans la mesure où le cours aurait dû commencer à 9h, selon l'enseignant. L'élève B sort son saxophone de son étui et commence d'emblée un échauffement avec son instrument,

tandis que l'élève A s'installe sans échauffement préalable. Les élèves A et B accordent leur instrument à l'aide de la note *La* du piano.

A 9h37, l'élève C entre dans la salle "*Salut, je suis désolé pour le retard.*" Il salue à tout le monde, serre la main. Il s'installe également au piano. Ils se retrouvent dans la salle placés en triangle. L'enseignant se situe à côté de la table.

L'enseignant demande aux élèves : *Vous préférez que l'on commence à 9h30? (rire), moi ça m'est égal.*

L'élève A a répondu : *Humm... je ne sais pas..*

L'élève B : *(Rire).*

L'élève A : *Si vous voulez.*

L'enseignant : *Je ne sais pas ! Vous vous mettez d'accord, n'importe quelle l'heure je m'en fous moi si vous arrivez tous en même temps.*

Les élèves répondent en hésitant : *Oui. ok.*

Une fois que tout le monde s'est installé, l'enseignant leur demande plusieurs choses : *Est-ce que vous avez eu le temps de travailler ensemble cette semaine? Sinon je vous propose de prendre le temps pour discuter. Vraiment, prenez le temps pour discuter.*

L'élève A : *Je sais plus ce qu'on faisait, j'ai noté un truc, on monte par demi temps c'est ça? Bon. Ça viendra dans le temps.* L'élève A rappelle qu'ils ont travaillé la dernière fois aux autres. Seulement l'élève C répond activement. L'élève B est en train de regarder sa partition. Pendant ce temps, l'enseignant observe, attend, est muet.

L'élève C propose de jouer ensemble : *On fait lentement?*

L'élève A : *Il faut qu'on travaille tous les trois ensemble lentement.*

L'élève B : *Ok.*

Après cette discussion de rappels antérieurs, toutes les petites choses reviennent au fur à mesure. L'élève C rappelle une chose sur une durée d'une note qui était trop court pour lui. L'élève A tente de résoudre ce problème. L'élève B est en train

de regarder sa partition. Les interactions entre l'élève A et C est courante. Mais l'élève B a du mal à s'intégrer dans une dynamique de cette petite formation de groupe. L'élève A propose de jouer les trois premières lignes. Ils ont mis environ 6 min30s du temps de discussion. Après le premier essai, ils essaient une nouvelle fois et encore. Plus tard, ils bloquent sur un endroit où cela semblait trop tonale par rapport à l'esthétique contemporaine, et de la caractéristique du compositeur. L'élève A et l'élève C s'interagissent, L'élève B reste son côté et joue sa partition.

Voici la discussion lors d'une blocage :

L'élève B : *C'est pas la même tonalité.*

L'enseignant : *Tonalité?*

L'élève C : *Bah... on en a chacun mais ça fait qu'il y aura plus au final.*

L'enseignant : *Pourquoi vous travaillez sur un accord majeur alors?*

L'élève A : *Parce qu'il y a toujours la tierce en fait.*

L'enseignant : *La tierce est sur le motif principale, on n'a pas forcément dans l'oreille, un accord majeur quand on entend le segment de Berio. Peut-être que ça peut être intéressant de voir juste 2, 3 manières de comment faire ... justement, ça sonne pas l'accord majeur ?*

L'élève B : *C'est vrai que c'est on entend vraiment que c'est la tierce majeur quoi...*

L'enseignant : *Pourtant il y a rarement l'arpège. Peut-être que vous pourriez avoir d'autre idée?*

Cette situation dans laquelle la tierce est un motif caractéristique dans la pièce de Berio. Ils confondent entre la tierce et l'arpège. Dans cette pièce, il y a la tierce qui se répète au début de la pièce, ils ont sans doute repéré ce motif mais ils ont continué à jouer ce motif en arpège. Pourtant ils sont conscients de l'harmonie qui est assez étonnante et "trop tonale". L'enseignant n'a pas forcément de ne pas interdire d'utiliser la tierce en arpège.

Voici, une autre discussion est apparue ensuite de la discussion d'avant :

L'élève A : *Toi un truc sur la fin toi?*

L'élève B : *J'ai mis pentatonique.*

L'élève C : *Ah, tu ne faisais pas comme avant dans le folksong qu'on a fait la dernière fois? Ça te dit rien?*

L'élève A : *Si, il me semble...*

L'élève B : *Bah...sinon n'importe quoi la gamme pentatonique?*

L'enseignant : *Pourquoi n'importe quoi?*

L'élève B : *Bah... parce que...*

L'enseignant : *C'est ça le problème je pense. Un des problèmes si vous cherchez des choses de remplissage. "Bon bah on va faire ça" ça va pas marcher. "Bon bah, à peu près équivalent quoi" ça ne va pas marcher comme ça. Tu vois?*

Je pense que vous devez repérer des enjeux qui sont plus intéressants, qui fonctionnent avec la musique. Alors si ces enjeux là...c'est difficile d'être dans une démarche d'écriture, alors qu'on n'est pas en train d'écrire. On n'est pas en posture d'écriture. (...) mais vous ce qui vous permet d'évaluer la consistance de quelque chose, c'est de jouer. C'est d'être dans un mouvement, vos repères qui sont les plus chers dans ce contexte, c'est vos sensations, votre jeu d'instrumentiste et vos oreilles évidemment. Après, vous pouvez avoir des choses évidemment auxquelles vous réfléchissez, et dont vous disposez. Si vous arrivez à ce type de conclusion, genre "là on fait n'importe quoi", dites vous que vous n'êtes pas du tout sur la bonne voie.

L'élève A : *Oui.*

L'élève C : *On refait à.....*

L'élève B reste muet.

L'enseignant continue de parler : *A mon avis, il faut jouer, et sentir qu'à un moment, on a par exemple avec son instrument la sensation d'avoir une partie pleine, une partie de pianiste qui est pleine, on a la sensation qu'on multiplie les instruments d'une manière déployée...on a la sensation que la ligne avec un instrument monodique qu'on est en train de déployer..., elle a une certaine tension parce que dans le temps il se passe quelque chose. et que ça nous invite à réagir sur le timbre, sur la nuance.*

A 9h53, L'élève A propose : *On refait?*

L'enseignant a proposé aux élèves de pratiquer avant tout. Lorsque des idées sont proposées par l'un des élèves, elles doivent l'être exclusivement sous forme de propositions musicales. Les élèves ne doivent pas, selon leur professeur, expliquer oralement leurs idées créatives, mais les transcrire directement en musique. Ainsi, dans ce contexte où les élèves sont issus de nationalités différentes et éprouvent des difficultés à se comprendre en se parlant, l'interaction pourra se construire plus aisément au moyen de la pratique collective, en confrontant ensemble leurs idées musicales, directement à l'instrument.

Si nous résumons ce cours collectif, des interactions se sont tissées entre les élèves et l'enseignant. En revanche, très peu d'interactions sont apparues entre les élèves A,B et C. Le violoncelliste (l'élève A) prend le leadership et semble assumer le rôle de "conducteur du travail". Le saxophoniste (l'élève B), pour sa part, a du mal à s'intégrer dans la mesure où il semble jouer sa partie en restant très proche de ce qui est écrit : il ne fait que modifier très légèrement, mais cela reste très proche de la partition initiale. La consigne du professeur demandait de varier au moyen de plusieurs modes de créativité orales et/ou écrites : improvisation, composition ou invention. Il s'agit de la *Sequenza IX* de Luciano Berio pour saxophone alto seul. Cette activité ne lui a pas permis de trouver les moyens nécessaires pour entrer dans un processus de recherche collective. Son positionnement, nettement en marge du groupe, s'expliquait par son cantonnement dans la posture d'écriture, omniprésente chez le grand compositeur. L'élève se sentait de ce fait désemparé, déclarant qu'il ne savait pas quoi faire. Pour débloquer la situation, il aurait sans doute été nécessaire d'imposer une contrainte à visée créative pour chaque tentative de réadaptation de l'œuvre pour trio. Voici quelques exemples de contraintes à visée créative, que l'on pourrait soumettre aux élèves, lorsqu'ils sont mis en situation de créer, en complément de la consigne donnée et des ressources mises à leur disposition :

1) "Aidez-vous de votre oreille en vous servant uniquement du support audio mis à votre disposition et de vos instruments"

2) “Trouvez d’autres modes de jeu que permet votre instrument, à l’exception des arpèges.”

3.3 Observation 2 Atelier collectif instrumental du 1er et 2e cycle

J’ai pu observer un atelier collectif, qui regroupe des élèves des 1er et 2e cycles. Ils travaillent sur un choral de Bach pour clavier. Ils doivent répartir les voix (soprano, alto, ténor, basse), de telle sorte à adapter l’œuvre pour un ensemble d’instruments à vent. Le soprano est pris par les flûte et 1er clarinette, l’alto est pris par les 2e clarinette et saxophone alto, le ténor est pris par les trompette et cor, tandis que la basse est prise par les deux trombones et tuba. La pianiste joue toutes les voix de ce choral, une par une, afin que les élèves les identifie aisément. Pour ce cours collectif, il y avait une enseignante et un enseignant. Au tout début de ce cours, les deux enseignants ont demandé à chacun des élèves de s’accorder avec la note de leur voisin. Tout au long de ce cours collectif, il m’a semblé que les enseignants s’inscrivaient dans une posture directive lorsqu’ils encadraient leurs élèves. Tout en donnant leurs consignes, ils orientaient systématiquement la recherche musicale, sans laisser aux élèves le moindre moment d’interaction réflexive. Les élèves ne semblaient pas trouver de sens à la tâche proposée par l’enseignant, dans la mesure où ils paraissaient se dissiper rapidement. J’ai constaté une énergie collective qui permettait une certaine efficacité, mais les élèves n’ont pas su tirer profit de cette énergie pour accomplir de nouveaux apprentissages et acquérir de nouvelles habiletés dans le domaine de l’improvisation. Ainsi, la pédagogie de groupe mise en place dans cette situation ne remplissait pas les critères d’une pédagogie coopérative. Pour donner pleine mesure à la coopération dans le cadre d’un collectif d’apprenants, les consignes formulées doivent être claires et laisser à l’élève une marge de liberté dans son cheminement réflexif (expérimentations à l’instrument, mises en relation avec des références musicales existantes, recherches de modes de jeu, établissement d’interactions réflexives entre les élèves, sur la base de leurs propositions).

3.4 Observation 3 : Atelier collectif de saxophone du 1er cycle

J'ai pu observer un cours de saxophone collectif composé de 3 saxophonistes, avec le même enseignant que lors de la première observation. La séance commence presque à l'heure. Les élèves arrivent et s'installent en discutant d'un film, ce qui créa un moment de chahut d'une durée d'environ deux minutes.

Le silence une fois revenu, l'enseignant leur fait récapituler ce qu'ils ont fait la semaine dernière. Ils se rappellent qu'ils ont travaillé l'improvisation sur la gamme de Ré, ainsi qu'une mélodie composée par l'élève C.

Cette fois-ci, l'élève B devra faire apprendre à ses deux autres camarades la mélodie qu'il a souhaité composer à partir de la gamme de Ré. Les 6 minutes de chahut qui ont suivi n'ont pas permis à l'élève B d'accomplir cette tâche. L'élève C ne se rappelait plus d'une section de la mélodie qu'il avait créée. Il tentait de se rappeler de sa mélodie dès le début de la séance. L'enseignant demande à tous les élèves de travailler celle de l'élève B, mais malgré cette dernière consigne, l'élève C cherche encore à se rappeler de sa mélodie de son côté.

Après que l'enseignant ait réitéré sa proposition, l'élève B commença enfin à jouer sa mélodie. Pendant ce temps, les autres élèves l'écoutaient et observaient ce qu'il était en train de faire. Après avoir joué, l'élève A dit : *"Il y a juste un truc qui me stresse !"* L'élève A monta le harnais de l'élève B, mais cela lui paraissait trop bas par rapport à sa taille. Pendant ce temps-là, l'élève A continua de chercher à se rappeler de sa mélodie. Il alla au tableau et tenta de l'écrire. L'élève A dit : *"C'est mieux comme ça."* l'élève B sourit. L'enseignant demanda à l'élève A, qui écrivait au tableau sa mélodie, de travailler dorénavant sur celle de l'élève B, ce qu'il fit.

Il y eut plusieurs reprises de la mélodie de l'élève B, ce qui dura environ dix minutes. L'élève A demanda : *"Quelles sont les notes ?"* L'élève B répondit : *"Ré-Fa-Sol-La"*. Ensuite, l'élève B commença à écrire sur le tableau sa petite incise initiale. Les élèves avaient des difficultés à repérer à l'oreille le silence qui figurait au milieu de sa composition. L'enseignant suggéra aux élèves de repérer en premier lieu la pulsation. Un autre élève fit son entrée dans la salle avec vingt minutes de retard. Il

s'installa rapidement et se joignit au travail de la pulsation. Les élèves se rendirent compte de la présence de plusieurs types de silences dans la mélodie de l'élève B, mais ils ne savaient pas exactement comment les écrire. L'enseignant demanda alors de chercher ces silences dans les partitions dont ils disposaient. Ils ont réussi à les trouver et à les noter au tableau. A la fin de cette séance, une fois que tous les élèves parvinrent à jouer la mélodie de l'élève B, l'élève C tenta, seul de son côté, de se rappeler de sa mélodie durant 5 minutes, ce qui expliquerait son attitude silencieuse. Il réussit enfin à se la rappeler, juste deux minutes avant la fin de la séance. Pendant qu'il jouait sa mélodie, les élèves la chantèrent ensemble. L'enseignant rappella la nécessité de toujours la noter pour pouvoir s'entraîner à la maison.

Lors de cette séance, qui alliait écriture, oralité et composition, les interactions qui se sont nouées entre ces trois élèves se sont révélées très constructives du point de vue des notions d'écriture et d'oralité. Cependant, la différence de concentration de chacun des élèves apparaissait comme évidente : quand l'élève proposait d'apprendre sa mélodie à ses camarades, il était naturellement concentré pour mener à bien cet apprentissage. Les autres élèves, en revanche, prêtaient moins attention et tendaient rapidement à se disperser. De cette situation, découlait également un sentiment de frustration, lié à un défaut d'opportunité de pouvoir s'exprimer : l'élève C, isolé tout au long de la séance, n'était pas concentré et ne prenait pas part aux activités du groupe au cours de cette séance, bâtie sur le principe de mémorisation : tous les élèves passent l'un après l'autre, composent leur propre mélodie, et apprennent chaque semaine une nouvelle mélodie.

3.5 Points de vues des acteurs

Enseignant A

Comment conçois-tu l'enseignement collectif ?

Un enseignant de piano a donné au Conservatoire de musique de Saint-Denis (93) un cours collectif autour des modes de jeu pianistiques dans le cadre de l'élaboration de son projet pédagogique, à destination d'un groupe de 5 élèves pianistes de fin de 1er cycle. Lorsqu'il proposait aux élèves une activité d'improvisation collective au piano, de nombreuses interactions se produisaient entre eux. Ils proposaient chacun de nombreuses idées musicales, pour la plupart pertinentes. Cependant, ces idées arrivant à profusion donnaient à la séance un aspect chaotique et les objectifs initialement prévus semblaient être perdus de vue.

C'est la raison pour laquelle l'enseignant prit l'initiative de fixer un cadre clair, de telle sorte à ce que les élèves puissent accomplir des découvertes et des apprentissages dans un seul domaine à la fois. Pour ce faire, il a assorti chaque consigne d'une contrainte, dont voici un exemple : "Improviser sans l'usage du clavier". C'est à partir de ce moment-là qu'un élève, Catalin, a pris plus d'initiatives que le reste de ses camarades, qui semblaient perdus à l'idée de ne pas se servir du clavier (ils ont toujours eu l'habitude de jouer au clavier). Lors de cette recherche exploratoire, pour éviter que la parole ne prenne le pas sur les propositions musicales, l'enseignant a imposé aux élèves qui proposent, de traduire directement en musique son intervention. Les discussions ne doivent prendre place qu'après une proposition musicale présentée par l'élève.

Grâce à ce cadre clairement exprimé et bien accepté des élèves, l'enseignant a constaté un rééquilibrage notable du point de vue des initiatives des élèves et a pu en partie satisfaire aux objectifs d'apprentissage qu'il avait initialement posés : les élèves ont collectivement découvert de nouvelles manières de faire sonner leur instrument, en jouant dans le cordier. Ils ont ainsi mis au jour des sons pincés, frottés et frappés, qu'ils ont pu réinvestir dans le cadre d'un construit collectif, sous la forme d'une improvisation. C'est ainsi que ce moment, porteur d'appréhensions initiales (peur d'être jugé, peur de ne pas savoir quoi faire), est devenu un temps de partage et de découvertes artistiques, ayant au final permis à chacun de s'exprimer équitablement et d'accomplir des apprentissages durables, inhérents à la connaissance de leur

instrument. Le rôle de l'enseignant consistait à encourager la démarche de l'élève leader (en terme de propositions et d'initiatives) tout en l'invitant à mieux communiquer le contenu et l'intérêt des idées qu'il propose à l'intention de ses camarades. Cette consigne qui lui a été soumise, lui a permis d'asseoir une médiation plus efficace avec les autres élèves, dans le sens où il a laissé à chacun d'entre-eux plus de possibilités de confronter leurs propositions aux siennes.

De ce fait, une véritable interaction s'est mise en place et progressivement, les élèves se sont engagés dans une démarche de recherche collective de modes de jeu inédits, en remplissant chacun un rôle précis. Ainsi, le professeur s'est inscrit dans une démarche visant à favoriser l'équité entre ses élèves, de telle sorte à donner confiance à ceux qui s'expriment moins, par le biais du recours à la pratique instrumentale lorsqu'il s'agit d'exprimer une idée musicale. Les élèves les plus perspicaces ont dû expliquer leurs idées aux élèves moins entreprenants. L'interaction inverse s'est également produite : les élèves qui se sont peu exprimés jusqu'alors ont dû exposer et confronter leurs propositions à celles des élèves leader, en détaillant à chaque fois les points de désaccord, exemples musicaux à l'appui. Ce principe d'équité se révèle nécessaire à toute forme de pédagogie coopérative.

Enseignante B

Comment conçois-tu l'enseignement collectif ?

L'enseignante B donne des cours collectifs dans deux situations pédagogiques : le cours de formation musicale et l'atelier de chant en groupe. Au cours de notre entretien, qui portait sur ces deux expériences, elle a pris le soin de développer celles-ci en profondeur.

Les élèves étaient-ils d'âges similaires et de niveau comparable ?

Oui, ils ont le même niveau et ont à peu près le même âge.

Le groupe et la classe sont-ils homogènes, sur le plan de l'âge et du niveau de chacun ? Est-ce que ta classe est composée de différents niveaux ?

Oui, il s'agit d'un groupe relativement homogène. Par contre, ma classe ne mêle pas différents niveaux.

En ce qui concerne le thème de la coopération, depuis un certain temps, l'enseignante organise et tente de faire des petits groupes de deux ou trois élèves au sein de sa classe. Elle ne choisit pas les personnes. Ce sont les élèves qui se mettent spontanément ensemble. A partir d'exercices portant sur la lecture de note ou encore le travail de l'oreille, elle observe sur un laps de temps assez long leurs manières de faire pour réaliser la tâche qui leur est soumise : *“Comment ils font, etc.”* L'enseignante encourage toujours chaque élève à essayer de reformuler ce qu'il a compris, d'essayer d'expliquer ce qu'il a retenu, avec ses propres mots. Le principe de coopération est également mis en œuvre lorsque, par exemple, un élève de 14 ans plus avancé peut librement circuler dans la classe et proposer son aide aux élèves moins expérimentés, ou à tous ceux qui le souhaitent. L'enseignante ne dévoile jamais la réponse, dans la mesure où le résultat n'est pas un but en soi. La visée de cette démarche consiste à permettre aux élèves qui en ont besoin de comprendre le cheminement de la démarche. Le processus de l'activité est ainsi expliqué par les élèves ayant compris les premiers.

Ce sont des situations pédagogiques sur lesquelles l'enseignante est en mesure d'intervenir. Pour ce faire, elle essaie également d'être vigilante sur le fait de laisser suffisamment de temps aux élèves, de telle sorte à ce qu'ils trouvent à leur rythme la bonne réponse et que chacun d'entre eux y prenne toute sa part.

De son point de vue, ce n'est pas forcément constructif de ne s'attarder que sur le résultat final. Elle est bien au contraire convaincue de la nécessité de demander aux élèves comment eux, ils sont parvenus à réaliser tel ou tel exercice.

Il y a aussi un autre thème qu'elle essaie de mettre en place. Il s'agit du monitorat. Le principe n'est pas d'établir des distinctions entre des élèves plus avancés ou moins expérimentés. Ce n'est pas forcément celui qui est le plus avancé qui joue le rôle de moniteur. Ce n'est en aucun cas une histoire de niveau (faiblesse ou habileté). Le principe du monitorat est proche de celui du tutorat. L'une des différences concerne le rôle de l'élève désigné, qui devient en quelques sortes l'assistant du professeur.

L'élève devient ainsi moniteur, statut qui s'apparente à celui d'assistant du professeur. Par exemple, un professeur particulier qui prend en charge un apprenant est parfois un observateur pouvant exercer plusieurs fonctions, dont réexpliquer, corriger, démontrer...etc.

Y a-t-il un leader ?

Oui, cela arrive aussi dans mon cours, c'est aussi mon rôle de m'en servir sans que cela devienne une dérive.

Elle veille également à ce que ce ne soit pas toujours le même élève qui prenne en charge ses camarades : le principe du turn-over s'applique dans ce cadre. L'enseignante essaie ainsi d'encourager chaque élève à intervenir, pour que ce ne soit pas uniquement le même élève qui endosse le rôle de leader. Elle pense nécessaire d'inverser et de faire tourner de temps en temps. Aussi, il ne doit pas y avoir d'élève qui se cache derrière les autres. Elle explique qu'en principe, ce n'est pas exactement le tutorat qu'elle met en place, dans la mesure où elle précise elle-même que le tutorat doit s'élaborer à partir de la demande de l'élève. Certains élèves sont plus à l'aise dans tel(s) ou tel(s) domaine(s) (à l'aise de façon générale, ou ayant une spécialisation dans un domaine en particulier). Ces éventualités ne sont pas des exigences : la simple position d'observateur extérieur suffit à justifier la fonction de moniteur.

Son action peut également consister à entretenir les petits rituels mis en place dans sa classe, telle la disposition de la salle. Il s'agit d'une forme en "U", mobilisant les tables et les chaises. Tout cela dépend du travail qu'ils font. Elle incite les élèves à former des groupes de travail. Chaque élève a le droit de déambuler dans la salle pour pouvoir aider ses autres camarades en cas de difficulté(s). L'enseignante a recours à une manière d'évaluer, consistant au contrôle continu. Ce mode d'évaluation s'opère à chaque fois, sauf en fin de cycle, en raison du fonctionnement de l'institution dans laquelle elle exerce. Elle distribue un document d'acquisitions où se trouvent leurs objectifs et évalue par rapport à leurs progrès effectués.

Enseignant C

J'ai mené un entretien avec un enseignant de l'Ecole de musique de Villeurbanne, dont j'avais préparé les questions suivantes : Votre profil ? Votre parcours? Quelle pédagogie mettez-vous en place dans cette école ? A quel type de groupe vous adressez-vous et pourquoi? Quel en est intérêt? Et enfin, à votre avis, quelle est la limite de cette pédagogie?

C : J'enseigne donc depuis longtemps la musique de chambre. Cela m'a permis de connaître un peu tous les formats pédagogiques entre le cours individuel, que je laisserais complètement de côté si j'avais à reprendre un cours d'instrument. Je ne ferai pas de cours individuel. J'ai connu de des grands groupes de 20-30 personnes et depuis 20 ans, je connais donc les délices du petit groupe et je trouve que c'est le petit groupe qui me passionne davantage. Je trouve compliqué, car il faut jamais abandonner les gens, être présent, extrêmement rigoureux dans la gestion des groupes, parce qu'on a vite fait de perdre un groupe et comme tout le monde est déterminant dans un petit groupe, si on perd quelqu'un, c'est le groupe qui en pâtit extrêmement et fortement. Quand je donnais des cours d'analyse, j'avais 20 personnes. Je voyais bien qu'il y a des gens qui accrochaient plus ou moins, d'autres qui décrochaient, mais ça ne met pas en danger ce qu'est l'évolution de chacun dans l'évolution du collectif.

Il y a une manière d'aider les élèves, ça va peut-être t'étonner c'est l'évaluation. J'ai vu beaucoup de choses diverses sur l'évaluation. Je trouve que le problème de la musique de chambre, qui est à mon avis un lieu où il peut se passer des choses centrales. Reste quand même une UV complémentaire, donc les gens sont quand même très polarisés sur l'instrument. L'évaluation peut être extrêmement informelle, voire déliquescence, voire inexistante, par exemple au CRR. Il faut que l'élève participe à trois concerts évalués et validés, mais moi, ça ne me satisfait pas. Je veux que ça devienne une discipline "en dur" qui ne soit pas à côté, mais qui soit au centre de l'apprentissage, et qu'on peut apprendre des instruments aussi et tout autant voir peut-être même plus en passant par là, parce qu'on va questionner des choses qu'il est beaucoup plus difficile quelquefois de questionner. J'ai été professeur de piano

suffisamment longtemps. Je trouve que l'évaluation est un outil formidable. Pour ça, il faut qu'ils valident leurs UV de DEM sur deux années. S'ils n'ont pas leur UV de musique de chambre, ils ne peuvent pas avoir leur DEM, donc il y a un vrai enjeu. Pour moi, un prof c'est quelqu'un qui accompagne mais en évaluant aussi les choses. C'est compliqué l'évaluation. Le temps de l'évaluation, il est très important, c'est-à-dire qu'on fait le point de l'année passée. Je les écoute d'abord, ils me disent ce qu'ils ont aimé, ce qu'ils n'ont pas aimé, ce qu'ils ont eu l'impression d'apprendre et où peut-être ça a un peu coïncé...etc. Je laisse parler, on compare nos deux évaluations continues la mienne est la leur et du coup on pointe les choses. Et c'est ça qui me permet après de faire des groupes en disant écoute on est d'accord il y a ça et ça c'est pas terrible donc je vais te mettre plutôt sur du répertoire répertoire ou sur du répertoire réécrit ou par exemple, c'est un timide qui se cache je vais lui dire : ça faut que tu développes et on va faire tu vas venir pour le premier violon dans un quatuor à cordes là tu pourras pas te camoufler mais enfin il faut que tu prennes tes responsabilités que tu trouves ta place et surtout ça permet que j'ai moi un contact fort et individuel en pointant les choses. Musicalement enfin dans toutes les dimensions que sous-entend quelqu'un qui fait de la musique et qui se met en mouvement par rapport à ça et ça j'avoue ça m'a changé la vie.

Alors c'est compliqué ça demande beaucoup de travail mais j'ai l'impression de faire beaucoup mieux mon métier de prof avec un suivi avec des perspectives des objectifs qui se trace qui sont partagés qui sont un constat partagé quelques fois il ne l'est pas mais c'est intéressant ce n'est pas un problème par contre. Je demande à l'élève : "pourquoi t'y arrives pas pianistiquement ?" "Toi, tu crois que parce qu'il faut que tu cherches ça" "Moi je suis pas d'accord" "Je ne pense pas que ce soit là le problème le problème pour moi il est ailleurs". On peut ne pas être d'accord on peut ne pas faire les mêmes diagnostics ne pas forcément avoir la même idée entre les élèves et moi des solutions les plus adaptées pour que certaines choses se débloquent. Et ça, c'est intéressant.

C'est un peu tout cet ensemble qui est quand-même très tenu sur toute l'année, qui fait que j'ai l'impression que la musique de chambre devient pour eux autre chose que le cours qu'on fait un peu comme ça, mais ça devient un endroit où se jouent un

peu des interrogations, des apprentissages où se reposent, des interrogations se nouent et se construisent déjà, apprentissages qui du coup deviennent, je l'espère, une matière forte. Après, c'est à l'élève de le dire en même temps. J'ai pour moi une classe qui déborde. Donc, si elle déborde, c'est bien que les gens viennent et reviennent. Pour un prof, avoir un élève, c'est bien. Qu'il revienne, je trouve que c'est quand même bon signe.

À votre avis quelle est la limite de cette pédagogie ?

C : De limite comme ça dans l'absolu?

La limite par rapport à ce que vous faites

C : (un peu gêné et en réflexion, main sur la mâchoire, en retour critique 5s de silence).

C : La limite c'est nos limites à nous enseignants. C'est surtout ça. On défriche tout même des zones qui ne sont pas très habituelles. Comme type de dispositif comme type d'outils outils lisez croiser donc nous-mêmes. On n'est pas tellement formé à ça. A mon avis, on ne sait pas toujours bien faire. Je dirais qu'elle est là la limite sur ce qui se passe dans la classe. C'était aux élèves qu'il faudrait demander, je ne ressens pas de limite, je ne ressens pas de frustration. Je ne ressens pas de zone d'ombre. Ce n'est pas le paradis c'est difficile parfois avec des groupes, ça se passe bien avec d'autres se passe pas bien des fois. J'ai l'impression qu'on trouve le chemin, En tout cas, il se passe des tas de choses et parfois on fait l'état des lieux et on se dit, on est arrivé au maximum de ce que l'on pouvait faire. Il faudra qu'on y revienne mais par contre des limites, c'est nos limites à nous enseignants encadrants. Ces dispositifs il faut les cultiver les expérimenter il faut oser les faire par contre ce que je crois c'est qu'il n'y a pas besoin de prérequis particulier pour faire ce que l'on fait. Par contre, si on a peur de ça, si on se dit : "je ne sais pas faire", alors c'est clair qu'il ne se passera jamais rien. Au contraire, si on accepte une certaine forme d'humilité, de se dire : "je vais peut-être me planter, me perdre je vais peut-être les perdre à un moment", on finit toujours par se retrouver, mais par contre, il faut oser amorcer ce genre de

dispositif, même si on estime qu'on n'a pas la formation idoine. La formation, elle se fait en se faisant. Basta. On apprend à marcher en marchant, en tombant aussi.

Quelle serait la définition en quelques mots de votre pédagogie ?

C : D'abord ce qui est central, c'est le petit groupe entre 4 à 8 non dirigé. Par contre peut se référencer à des logiques de musique de chambre en l'élargissant à des modes d'appropriation qui font appel au répertoire mais investi d'une autre manière c'est pas une étiquette mais c'est quand même ça on est sur ces terrains-là.

Les élèves sont-ils obligés de faire ce cours-là ?

C : Absolument, quand ils sont au CEM ils ont une année obligatoire avec moi pendant leur cycle ça peut être la première deuxième troisième année pour valider leurs UV de CEM et en DEM c'est deux ans.

Par qui, sont-ils constitués les groupes les élèves eux même ou par vous ?

C : Pour moi constituer un groupe c'est un acte pédagogique donc c'est moi qui le fait là aussi c'est très intéressant car tu as autant de façons de faire un groupe que tu as de prof j'en parle beaucoup quand je fais mes petits déplacements c'est un acte pédagogique fondamental. Tu mets tel et tel personne ensemble. Je peux me tromper mais c'est moi qui fait le casting par rapport à des natures de projet qui est petit est petit émerge au travers à discussions que j'ai tout début septembre avec chacun des élèves. Ces discussions sont très conséquentes, cela représente quasiment 50 heures et oui une centaine d'élèves.

Comment constituez-vous les groupes au début, lorsqu'on ne se connaît pas ?

C : Je les constitue au fur et à mesure que je rencontre les personnes d'un seul coup je me dis tiens celui-là avec le trio auquel j'avais déjà pensé Ça va être du tonnerre pour moi c'est un acte pédagogique après libre à eux de proposer plein de choses et souvent ils ne se connaissent pas forcément ils ont peu de connaissance du répertoire ils ont pas forcément idée par contre ce que je vois c'est que la deuxième ou troisième année après de passer dans ma classe ils viennent avec des projets là oui parce qu'ils sont passés par d'autres choses. Ils ont rencontré énormément de gens dans l'école tous les cours qu'ils font cela leur permet de brasser énormément de choses. De temps en temps il vient me voir mais jamais les nouveaux nouveaux. Faire un groupe c'est penser un projet et c'est mettre les gens ensemble par rapport à ce projet et réfléchir à la pertinence qu'il peut y avoir ce groupe.

C'est à dire, les groupes avec mixtes entre les années par rapport au projet à l'âge au niveau ?

C : Après, Il n'y a pas de règles. Parfois j'ai des groupes très homogènes qui sont tous en première année. C'est le hasard, je m'en fous de ça. Tout dépend de la nature du projet, je n'ai pas de règles. Je ne m'interdis rien. Sur certains répertoires très sélectifs, je ne peux pas faire de groupe trop hétérogène en CEM, cela mettre en danger l'élève mais également ralentir le groupe. Quelques fois, j'ai des natures de projet que j'ai aucun souci tu en es sur la réécriture plus on peut avoir des groupes hétérogènes sur le niveau. Parce que les gens écrivent pour eux donc ils vont écrire des choses qu'ils peuvent jouer sauf s'ils ont envie de se faire mal !

4 Analyse

Ces observations et entretiens m'ont permis d'aborder et cerner les différents types de relations : interaction, tutorat, dynamique de groupe dans le sens de l'énergie, de la force et l'effet de la polarisation. Effectivement les élèves sont moins attentifs lors de cours collectif mais une fois que les élèves se concentrent cela peut devenir un levier positif d'une dynamique de groupe. La question est comment avoir une dynamique positive dans le cours collectif, cette observation m'a finalement permis de comprendre d'un point de vue assez neutre, la différence entre la pédagogie de groupe et la pédagogie coopérative, les enjeux pédagogiques, et les jeux, rouages de l'élaboration d'une dynamique de groupe.

La différence entre pédagogie de groupe et pédagogie coopérative par rapport à la première partie de ce mémoire, est apparue : c'est l'existence de l'interaction et du tutorat ou leader qui apporte cette dimension fondamentale, qu'est la coopération. Les cours que j'ai été amenée à observer s'apparentent de fait à une pédagogie de groupe, et non une pédagogie coopérative.

La caractéristique du tutorat était peu visible, ce qui ne profitait pas aux élèves sur le plan des apprentissages réalisés. Le fait de canaliser les élèves par une présence accrue de l'enseignant, de leur apporter un accompagnement excessivement rapproché, conduit à demander moins d'efforts aux enfants et à limiter de manière dommageable leur créativité et l'expression de leur propre sensibilité artistique. Force est de constater que les adolescents sont plus autonomes lorsqu'ils sont en situation de travailler en groupe, dans la mesure où ils interagissent. Cependant, une question essentielle est apparue dans la première observation : il s'agit du rôle déterminant des contraintes à visée créative dans l'énoncé d'une consigne.

Ces observations et entretiens m'ont permis de comprendre qu'il ne suffit pas d'être ensemble pour faire de la pédagogie coopérative. La présence de plusieurs professeurs n'est pas non plus nécessaire. Le fait d'avoir le même niveau ou non importe peu. Il est impératif en revanche de définir des objectifs clairs, de telle sorte à ce que les élèves se sentent impliqués pleinement dans la tâche qu'ils réalisent. Les enseignants doivent convaincre les élèves que tout ce qu'ils font va leur apporter, leur servir à un moment où à un autre de leur parcours de musicien.

J'ai pu également observer un cours individuel de trompette dans l'ENM de Villeurbanne. La porte est ouverte pour que les élèves puissent entrer et sortir librement. Le cours individuel se déroule face à un enseignant et autour de l'élève, comme nous voyons dans les conservatoires et les écoles de musique dans le cadre de cours individuel, sauf qu'il y avait quelques élèves qui ont assisté au cours de cet élève. Il m'a semblé qu'il n'y avait pas d'heure exacte de cours, un élève arrive en discutant avec ses camarades et son professeur. Il travaille sur un extrait d'opéra, l'enseignant écoute ce qu'il joue. L'enseignant donne son avis musical, technique...etc. Un camarade de cet élève lui donne son avis, "tu pourrais faire comme ça, peut-être tu n'es pas allé trop loin sur cette phrase-là..." Le professeur écoute. Parfois, en complétant des choses de la part de l'enseignant. Tout au long de ce cours individuel, d'autres camarades l'écoutaient, et donner leurs avis, conseils en plus d'explications parfois plus concrètes que celles de l'enseignant.

Son objectif est de favoriser la communication verbale entre les élèves et entre l'enseignant et les élèves. Quand les élèves verbalisent les savoirs, ils prennent conscience et créent un rapport différent aux savoirs musicaux. C'est l'enseignant qui guide et équilibre le groupe, c'est lui qui propose un travail mais il doit cerner l'ensemble. C'est lui qui possède le savoir et qui est responsable de l'apprentissage de ses élèves mais il n'est plus le seul modèle. L'enseignant abandonne son rôle de seul détenteur du savoir.

Le travail en groupe a été défini comme une situation mettant les élèves en activité à plusieurs sur des tâches individuelles ne nécessitant pas d'être en groupe. Cependant, cette situation particulière n'est pas à rejeter car elle permet de travailler des compétences transversales.

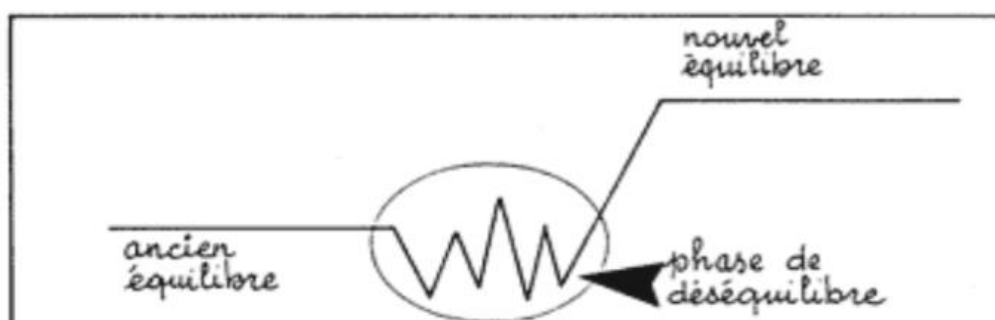
*"Apprendre en groupe est avant tout un prétexte pour mettre les élèves en situation de communication"*²⁶

²⁶Article "Apprendre ensemble" Texte emprunté d'Olivier Dupin : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Apprendre-ensemble-en-EPS>

Le travail de groupe est à différencier du travail en groupe. Dans le travail de groupe, la tâche ne peut être réalisée que par la coopération, notamment par le conflit socio-cognitif : dépassement des contradictions pour arriver à une réponse commune. Le travail en groupe consiste à faire travailler des élèves ensemble sur des tâches réalisables individuellement. Les élèves vont devoir trouver une solution pour dépasser le problème. Les élèves vont construire une nouvelle représentation ou des règles d'action par eux-mêmes, par un conflit socio-cognitif. Cette construction n'aurait pas eu lieu sans ce conflit.

En analysant les observations, la dynamique du groupe a permis également à certaines élèves de poser des questions et de développer des activités d'auto-évaluation. L'élève donne son avis sur son jeu dans l'interaction verbale. Nous pouvons dire que dans le groupe d'apprentissage, les fonctions didactiques comme l'argumentation, la clarification, l'évaluation, l'information, le questionnement, etc. sont partagées entre l'enseignant et les élèves. Ce partage est un indice de collaboration entre les élèves dans une dynamique de recherche collective pour aider l'élève à résoudre sa difficulté.

Dans le cadre d'un travail collaboratif à la différence du travail coopératif, il n'y a pas répartition de tâches entre les participants. Les élèves travaillent ensemble à chaque étape de l'élaboration des tâches, ce qui ne va pas donc sans conflit sociocognitif.



La dernière partie

5 Music club au Japon

5.1 Bref historique

Quand je me suis intéressée à la musique à l'âge de 13 ans, mon collègue mettait en place une éducation musicale coopérative. Le club s'appelait “ *Ongaku (music)-Bu (club)*”. Toutefois, les autres écoles l'appellent plutôt “ Orchestre d'harmonie club”. Ma professeure du club voulait donner un sens à cette activité, consistant à faire de la musique et non pas seulement jouer dans un orchestre d'harmonie. “*On*” en japonais est un son, une note, “*Gaku*” a comme sens étudier ou apprendre ou le plaisir. Pour un caractère, il y a deux façons de lire et comprendre : lecture phonétique et sémantique. Pour cette professeure, la pratique de la musique ne se résumait pas uniquement à jouer en soliste, ni à jouer au sein d'un orchestre. Elle servait aussi, selon elle, à développer d'autres pratiques plus variées, d'apprendre et de prendre du plaisir, vivre ensemble et cela au travers de différentes activités qui m'ont permis de participer à de nombreux concerts, à des concours de jeunes solistes, de musique de chambre et de *Marching Band*.²⁷

5.2 Le concept

Dans l'article de “Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology, Japan²⁸”, traitant de l'activité artistique et sportive à l'école, il est mentionné que l'éducation nationale japonaise annonce que les activités après le travail à l'école ne sont pas obligatoires. Cependant, il est préférable que chaque élève puisse y participer, notamment si l'élève est motivé, tout en se montrant volontaire et coopérant. Le concept est bien celui du “vivre-ensemble” pour gagner en sociabilité et en civisme. C'est avant tout gagner la motivation, avoir les clefs du vivre-ensemble, cultiver la responsabilité, la solidarité. L'élève découvre donc plusieurs activités dans

²⁷ *MarchingBand* : Il s'agit d'une fanfare ou d'un ensemble de musiciens instrumentistes et percussionnistes qui jouent en marchant, en paradant sur le terrain, tout en réalisant des chorégraphies Source Lycee des filles de Meijyo Gakuin <https://www.youtube.com/watch?v=5w13N0fQQKY>

²⁸ <http://www.mext.go.jp/>

l'école et doit choisir un club, comme par exemple les Judo club, Science club, Cérémonie du thé japonais club et Music club. Le Music club est constitué d'abord d'un professeur, qui est responsable de cette activité. Généralement, cette activité se fait après l'école, dans l'établissement : souvent, lors de la répétition du matin vers huit heures, les élèves arrivent avant de commencer le travail scolaire. Ils jouent et répètent leur programme de musique. N'ayant pas forcément de locaux pour répéter, ils répètent habituellement dehors, dans la cours du lycée ou dans une salle de classe.

Participer à un club est très populaire au Japon : on voit les écoliers rentrer avec leurs sacs de sport le matin et le soir, leur instrument sur le chemin de l'aller, comme sur celui du retour. Le club de musique est souvent constitué de nombreux participants dans les centres villes. Par exemple, le club de musique de mon lycée était constitué de cent vingt personnes. Mais il existe aussi des écoles où l'on trouve peu d'élèves. Que ce soit pour les grandes ou petites formations, il y a des activités, des concerts, des concours nationaux d'orchestre d'harmonie ou de musique de chambre. Chacun peut donc participer, l'objectif final étant que tous les élèves aient l'accès à la musique.

5.3 Le fonctionnement

Pour faire fonctionner un club de cent vingt élèves, il faut affecter un seul professeur pour gérer un groupe de plus de cinquante personnes. Dans une telle situation, le professeur doit être bien organisé, au risque de ne pas être en mesure de contenir son groupe. Pour préciser cette idée, je préfère présenter une coutume de politesse, traditionnellement en vogue en Asie : Les "Senpai" : il s'agit des plus âgés, des plus compétents, des personnes les plus expérimentées. On peut dire que ce sont les "anciens" qui tiennent le rôle de "Leader". Pourquoi les appelle-t-on ainsi? Il y a une expression traditionnelle que l'on trouve souvent en Asie : *年功序列 Nenko Joretsu*. Appelé ainsi au Japon, il s'agit d'un système d'ordre d'ancienneté où l'on trouve un intérêt à ce que les personnes plus âgées soient les plus expérimentées. Elles méritent par conséquent l'estime et le respect. Lorsque l'on s'adresse aux personnes les plus âgées, on les vouvoie pour leur témoigner de la politesse. La manière de parler est ainsi plus respectueuse. Pour cela, la place de chacun est assez hiérarchique.

Nous allons voir brièvement les fonctions de responsables, de leaders. Tous les élèves ont une place différente, suivant son degré de responsabilité. Il est à préciser que le leader n'est pas un délégué en France, mais de "moniteur" de groupe à la différence du tutorat.

La structure présente un certain ordre hiérarchique : il y a des leaders pour chaque catégorie, dont l'équivalent serait les délégués de classe, encadrant chaque ensemble (activité, pupitre, administratif, partenariat entre anciens élèves et élèves en cours d'apprentissage). Suivant les cas, les leaders sont nommés par les anciens leaders, élus par tous les élèves du club, ou choisis par les professeurs.

Ci-dessous les différents types de catégories de leader :

Responsable de l'activité (Professeur de musique, cela peut être un professeur de l'école, de mathématiques, de sciences...)

Leader de toute l'activité : un élève en troisième année (cela tout dépend de nombre d'élève)

Assistant(s) du leader : cela peut être uniquement une personne, ou deux personnes.

Concertmaster²⁹ : Leader de l'activité musicale qui peut être également un élève de troisième année qui a une compétence plus avancée instrumentalement et qui est capable autant que les leaders précédents de rassembler les élèves dans le travail de musique.

Leader de groupe des bois : qui rassemble la partie des bois lors de la répétition partielle : Flûte, Hautbois, Clarinette, Saxophone...etc.

Leader de groupe des cuivres : qui rassemble la partie des cuivres lors de la répétition partielle : Trompette, Cor, Trombone, Tuba...etc.

Leaders administratifs : Nombreux, car chaque comité administratif a une place de leader. Ils s'occupent : de l'organisation de l'espace, des vêtements pour les concerts, des partitions etc..

Les personnes ressources ont également une place importante dans l'activité.

Les enseignants musiciens : afin de donner les pistes, ils viennent de temps en temps pour vérifier le travail des élèves. Ils peuvent donner aussi un cours collectif ou individuel tout dépend de la réalisation du travail dans l'activité.

Les Senpai (les anciens) viennent aussi de temps en temps, pour donner les pistes, partager leur vécu, cela permet de renforcer les élèves, et les soutenir.

²⁹ Il s'agit du chef des premiers violons, syn. leader, Dictionnaire des mots de la musique de Jacques Siron

6 Propositions

Le modèle japonais du Leadership revêt une conception de l'enseignement-apprentissage de nature "démocratique" et présente une qualité indéniable de communication. A contrario, le leadership dit "autocratique" est un frein à la dynamique de groupe. C'est la raison pour laquelle force est de constater qu'un partage des décisions au sein du groupe en formation, pouvant nourrir la co-conception pédagogique, peut être un plus.

Nous pouvons ainsi définir les caractéristiques des pouvoirs spontanés du leader: Il estime à part entière tous les membres du groupe, porte des initiatives structurantes, pérennise les relations de travail. Se révélant être un moteur pour le groupe, il affiche également une compétence et un dynamisme estimé et reconnu par ses partenaires de travail.

Dans l'éducation musicale, le leader du groupe est l'enseignant, remplissant ainsi une fonction sociale. Au sein des cours collectifs au Japon, le groupe d'apprenants se choisit un leader, dont la responsabilité qui lui est confiée est de prendre des initiatives et des décisions au nom du groupe en ayant préalablement consulté la totalité de ses membres.

Les fonctions attribuées à ces deux rôles de leader-enseignant et de leader-élève sont distinctes : le leader-élève est en quelque sorte un "vice-leader", dont le rôle vise, lors des activités, à transmettre la méthodologie et l'organisation instaurées par l'enseignant en employant un vocabulaire plus accessible.

Dans les autres activités où ce "second" rôle n'est pas défini, la mise en place des rôles non officiels est plus fréquente, et donc plus difficile à gérer par le leader (professeur). La communication, et surtout l'attribution des rôles et tâches de chacun est fondamentale. Par exemple, dans un groupe de *Danse* (compagnie de danse), on peut répartir différentes responsabilités suivant plusieurs domaines (administration, communication, aspect chorégraphique, aspect technique), de telle sorte que les tâches soient définies en cas d'absence du leader.

En complément, il apparaît indispensable d'organiser l'espace de formation pour qu'il favorise les interactions entre les différents membres du groupe. Pour ce faire, il est possible d'agir sur la disposition de la salle (en "U" ou en cercle), ou encore d'organiser les ateliers de travail en sous-groupes, d'animer ces ateliers selon un leadership "démocratique", d'alterner les sous-groupes de telle sorte à créer une mobilité et une flexibilité.

Conclusion

Par ma proposition de fusionner les modèles d'enseignement-apprentissage français et japonais, j'aspire à ce que l'enseignant ne soit plus le seul détenteur du savoir, ni le seul modèle/référent. L'enseignant doit être un facilitateur de la communication et de la construction du savoir, dans l'intérêt de tous ses élèves.

La démarche que j'explicité dans cette recherche porte l'idée de but commun à long terme, appelé aussi *la raison d'être* : En effet, une situation d'apprentissage en groupe restreint n'est pas nécessairement synonyme d'apprentissage actif. Plusieurs facteurs peuvent ainsi enrayer la dynamique d'un véritable travail de groupe. Ces facteurs peuvent provenir de la personnalité des élèves, ne leur permettant pas de débattre et de résoudre des difficultés à travers des conflits sociocognitifs. Le contexte de l'évaluation peut à son tour constituer un frein, à l'image des conditions de préparation d'un examen ou d'une production musicale dans un délai court, etc.

Ces recherches ont permis de mettre en évidence les effets indéniables de la définition d'objectifs à court terme sur les méthodes pédagogiques choisies par les enseignants de musique. La seule transmission directe des savoirs s'avère efficace à court terme, mais encore faudrait-il en vérifier les effets dans le cadre de situations en groupe. La transmission directe des savoirs est-elle réellement efficace à long terme sur le plan des apprentissages ?

Du point de vue de l'organisation du collectif d'apprentissage, l'émergence d'une structure informelle, telle l'affectation de différentes responsabilités, peut se réaliser suivant les affinités au sein du groupe et la personnalité de ses membres. Informelle, parce que non officielle, elle est également la plupart du temps inconsciente et peut entrer en conflit avec l'institution.

L'un des avantages du travail en groupe est de placer les élèves dans une dimension sociale favorisant la construction active et collaborative des apprentissages entre pairs. Le travail en groupe, dans ce cadre, peut également induire une aptitude à

l'autonomie chez les élèves, dans le but de les amener à prendre des initiatives et des responsabilités dans leurs propres processus d'apprentissage. De ces conditions toutes réunies, émerge une réelle dynamique de groupe.

Le travail en groupe présente toutefois des limites, se trouvant généralement dans sa mise en œuvre. La gestion du temps dans le cadre des cours en groupe peut conduire l'enseignant à transposer les critères d'efficacité relatifs aux cours individuels sur les situations en groupe. La démarche du travail en groupe peut s'avérer chronophage dans la mesure où les contraintes dans l'enseignement musical peuvent devenir très importantes lorsque chaque élève ne dispose que d'une demi-heure par semaine. C'est la raison pour laquelle la question de l'efficacité à long terme de l'apprentissage en groupe reste à poser. D'autre part, la gestion de la composition du groupe peut également constituer une difficulté significative. Des structures de groupe déficientes peuvent ainsi constituer un frein au développement des processus d'enseignement- apprentissage.

Au regard des analyses et des expériences que j'ai pu mener dans le cadre de cette recherche, j'ai perçu l'efficacité d'une association entre plusieurs méthodologies d'enseignement-apprentissage. L'articulation des modèles français et japonais peut ainsi constituer un exemple d'ouverture riche d'enseignements, favorisant l'émergence d'une réelle dynamique de groupe.

Annexes

Annexe 1 : Extrait de la charte Charte de l'enseignement artistique spécialisé en Danse, Musique et Théâtre. Ministère de la Culture et de la Communication. Hors-série du n°80, p. 4.

I - LES MISSIONS DE SERVICE PUBLIC DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT EN DANSE, MUSIQUE ET THEATRE

Missions pédagogiques et artistiques

Pôles de référence en matière d'enseignement artistique, les établissements d'enseignement en danse, musique et théâtre, ont pour mission centrale la sensibilisation et la formation des futurs amateurs aux pratiques artistiques et culturelles ; certains d'entre eux assurent également la formation préprofessionnelle.

Au terme de chaque cursus, l'établissement met en place des diplômes qui témoignent des compétences, des connaissances et de l'engagement de ceux qui les ont suivis.

Pôles structurants en matière de formation artistique, les établissements d'enseignement en danse, musique et théâtre exercent leur mission pédagogique en cohérence avec les schémas d'orientation proposés par l'État et avec le souci de favoriser la transversalité et les temps d'enseignement communs entre les disciplines. Ils sont aussi des lieux d'innovation pédagogique que la qualité et le développement de leur projet peut parfois conduire au-delà des schémas convenus. Ils contribuent à la

politique d'éducation artistique relevant de l'Éducation Nationale dans le cadre de l'enseignement général et participent, en collaboration avec les services de ce ministère, à l'organisation d'activités d'initiation, par des ateliers annuels ou, mieux, à la mise en place de cursus pluriannuels... ainsi qu'au suivi des interventions dans ce cadre, de musiciens, danseurs et comédiens professionnels.

A ce titre, ils participent à la définition des besoins de qualification et de formation continue des artistes intervenant à l'école. Pour ce qui concerne la musique, ils sont invités à participer, en particulier, au projet « Musique à l'école », conformément aux orientations de la circulaire interministérielle du 22 juillet 1998.

Cette mission de sensibilisation et de formation ne peut se concevoir sans articulation avec la vie artistique contemporaine. Les établissements dispensent des enseignements riches et diversifiés, proposant, sur un territoire donné, l'ensemble des expressions artistiques d'aujourd'hui. Les œuvres, les artistes sont au cœur de la vie de ces établissements dont le pro-

jet doit prévoir, selon des modalités diverses, la présence régulière d'artistes invités.

Une attention et une place constante sont accordées tant à la création contemporaine et aux cultures émergentes, qu'aux patrimoines artistiques, témoignant à la fois de l'histoire, de la vitalité et du renouvellement de chaque discipline.

Les modalités de mise en œuvre de ces missions seront décrites dans les textes juridiques relatifs au classement des établissements d'enseignement à statut public.

Missions culturelles et territoriales

Les établissements d'enseignement en danse, musique et théâtre rayonnent sur un territoire ; ils suscitent et accueillent les partenariats culturels nécessaires à l'exercice de leurs missions.

Ils travaillent également en étroite collaboration avec les structures relais mises en place conjointement par les collectivités territoriales et l'État (associations régionales et départementales, centres d'art polyphonique et missions voix, centres de pratique instrumentale amateur, pôles de musiques actuelles, centres régionaux de musiques et danses traditionnelles etc...).

Ils sont des lieux de ressources pour les amateurs ; ils les informent, les aident à définir et éventuellement à assurer leurs formations ; ils les accueillent

dans leurs locaux et favorisent le développement d'échanges et de collaborations entre groupes amateurs, soit dans les établissements eux-mêmes, soit en dehors de leurs murs.

Ils sont des centres d'animation de la vie culturelle, proposant au public leurs activités (travaux d'élèves) ; ils entretiennent des relations privilégiées avec les partenaires artistiques professionnels et favorisent les échanges avec les structures et associations culturelles, locales ou non.

Ils contribuent à la réduction des inégalités sociales d'accès aux pratiques culturelles au travers d'actions de sensibilisation et d'élargissement des publics. L'accès de la population à l'ensemble des formations artistiques d'aujourd'hui, doit être facilité par l'organisation des partenariats culturels non hiérarchisés de réflexion et de collaboration dans le cadre de schémas intercommunaux, départementaux et régionaux..

Les modalités de mise en œuvre de ces missions seront décrites, pour tous les établissements classés dans des projets d'établissement.

Pour les établissements d'enseignement artistique à statut privé, le descriptif de ces missions, constituera l'un des principaux critères d'une reconnaissance par l'État, au titre de la loi de 1988 sur les enseignements artistiques.

Annexe 2 : Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique, op. cit., p.3

- Renforcer les liens avec les pratiques en amateur

La mission première des établissements étant de former des amateurs, les établissements veilleront à favoriser les liens avec la pratique en amateur existant à l'intérieur ou à l'extérieur du conservatoire, afin qu'un grand nombre d'élèves poursuivent leur pratique artistique au-delà des enseignements du conservatoire.

Annexe 3 : Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique, op. cit., p.1

TITRE I - Les enjeux spécifiques du schéma national d'orientation pédagogique de musique

Outre les enjeux communs à l'ensemble des schémas nationaux d'orientation pédagogique, le schéma national d'orientation pédagogique de musique souhaite mettre l'accent sur la nécessité de :

- Mettre l'accent sur les pratiques collectives et l'accompagnement

Enfin, poursuivant l'effort déjà entrepris, il est nécessaire de consolider la place réservée aux pratiques collectives afin qu'elles s'affirment comme centrales. Si, à l'évidence, l'exigence d'une formation individualisée demeure, c'est bien, pour la grande majorité des élèves, la musique d'ensemble qui sera le cadre privilégié de leur pratique future. En effet, par les réalisations qu'elles génèrent, les pratiques collectives donnent tout son sens à l'apprentissage.

Parmi ces pratiques, celle de l'accompagnement doit faire l'objet d'une réflexion et d'une mise en œuvre spécifique. Les accompagnateurs trouveront ainsi une place mieux identifiée dans l'équipe pédagogique. Le concept d'accompagnement lui-même est d'ailleurs une partie essentielle de toute formation et, partant, de l'évaluation.

Pouvez-vous parler de votre parcours ?

C : Je suis pianiste, enfin en tout cas, ça a été mon entrée musicale. Je dis ça parce que c'est déterminant. Enfin, je dis toujours qu'on est le (les) enfant(s) de son mode de jeu, qu'on le veuille ou pas. Enfin, c'est une généralité qui vaut ce que valent les généralités. J'ai eu une activité un peu en pointillé en composition mais tout de même très régulière, avec toujours des chantiers en cours. C'est un aspect important pour moi. Il y a aussi l'aspect arrangeur qui est très important, qui m'a permis de faire beaucoup de choses dans le lyrique, enfin de mêler le monde de la musique de chambre, qui reste ma pratique de référence dans laquelle, moi, je me retrouve le mieux, et puis l'opéra, qui est une vraie passion aussi, puisque j'étais chef de chant longtemps à l'opéra à Lyon. C'est un peu tous ces domaines qui font que musicalement. J'ai une activité de pianiste importante, en tout cas, régulière, en récital avec des chanteurs en musique de chambre, mais aussi une activité d'arrangeur, de compositeur, qui fait que je vais travailler avec des danseurs d'un coup, ou je vais jouer du Scarlatti et écrire également des liaisons entre ces Scarlatti. Voilà, de temps en temps, je crée une pièce ou que j'ai une aventure qui fait parce que j'ai arrangé telle partition du coup en tant que directeur musical, c'est moi qui la monte. Donc je suis très attaché à cette grande diversité d'activité qui devient la norme. Les musiciens aujourd'hui déploient leurs activités sur des champs disciplinaires très vastes, de plus en plus, euh et en plus en étant de plus en plus pointus dans tous ces domaines-là d'activité.

Donc tout ça pour dire que c'est peut être complètement par hasard que je me suis retrouvé dans une école comme Villeurbanne, qui brasse quand même assez large et à enseigner la musique de chambre, qu'est une chose où se croisent quand même beaucoup de modes de jeu où le groupe est là, très important, où il n'y a pas de culture du chef, mais un tout le monde qui doit trouver sa place, agir de manière à ce que la chose collectivement puisse exister, et c'est ce que l'on appelle une pratique sociale de référence, qui me plaît : c'est-à-dire tout le monde a sa place, tout le monde doit trouver sa place doit la prendre et que c'est ça qui fait que en étant très valorisé, parce

que c'est valorisant de jouer un quatuor à cordes de Beethoven à quatre, un œuvre pour quelque chose qu'est un moment partagé. Donc c'est, je pense, que ce parcours-là explique que je puisse me retrouver à Villeurbanne et en musique de chambre, et que je ne suis peut-être pas là par hasard. ça fait 25 ans maintenant que j'enseigne, mais ici alors simplement, là aussi, j'ai toujours enseigné, j'ai toujours eu une assez grande ouverture de pratique pédagogique puisque j'ai d'abord enseigné le piano, mais je l'ai enseigné.

Ici ?

C : Non, à Valence à Grenoble enfin dans différents endroits mais j'ai toujours enseigné en partant des débutants et en étant en même temps assistant en classe de piano au CNSM à Lyon, j'avais un panel incroyablement ouvert de professionnels déjà très engagés, avec les niveaux très conséquents et puis des tout petits, et j'adorerai avoir ce panel-là. Mais j'ai également enseigné l'instrumentation, l'arrangement, l'instrumentation au CEFEDM et au CNSM de Lyon. J'ai enseigné la culture musicale, j'ai enseigné l'analyse.

Bibliographie

- ASTOLFI, Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, ESF, Paris, 1992
- BIGET, Arlette *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Paris, Cité de la musique, 2005
- BURNS, Robert, *Methods for individualizing instruction*. Educational Technology, 1971
- COBO, Dorado, Karina, *La pédagogie de groupe dans les cours d'instruments de musique*, L'Harmattan, Paris, 2016
- CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives- Démarches et outils pour l'école*, ESF, Paris 2009, 3ème édition, 2011
- FAUCHEUX, Claude, *L'année psychologique*, vol. 57, n°2, Presse Universitaire de France, 1957
- LEWIN, Kurt, *Frontiers in Group Dynamics I, Concept, method and reality in LEWIN science; social equilibria*, Human Relation, 1947
- LEWIN, Kurt, *Frontiers in Group Dynamics II, Channels of Group Life; Social Planning and Action Research*, Human Relation, 1947
- MEIRIEU, Philippe. *Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe 1*. Chronique sociale, Lyon, 1984
- MEIRIEU, Philippe. *Outils pour apprendre en groupe - Apprendre en groupe 2*, Chronique sociale, Lyon, 1984
- PERRENOUD, Philippe. *La pédagogie différenciée, des intentions à l'action*, ESF, 1997
- PRZESMYCKI, Halina, *Pédagogie différenciée*, Hachette Education, 2004
- REY, Jean Philippe, *Le groupe*, EPS, Pour l'action, 2000
- VYGOTSKI, Lev, *Pensée et Langage*, éditions sociales, Paris, 1985

Article / Mémoire

- BRULEY, Mayumi, *La pédagogie de groupe et sa réalité. Pour quelle raison voulons-nous apprendre aux élèves en groupe ?*, Mémoire pour l'obtention du Diplôme d'Etat, CEFEDM de Rhône-Alpes, 2011.

CONNAC, Sylvain, *FREINET, PROFIT, OURY, COLLOT : QUELLES DIFFÉRENCES ?*, Spirale – Revue de Recherches en Éducation – 2010 N° 45 (53-68)

DUPIN, Olivier, *Apprendre ensemble*, Cahiers pédagogiques, n°424, 2013

GIRARD, Eve, *LES PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES POUR L'ENSEIGNEMENT INITIAL DE LA MUSIQUE ?*, Mémoire pour l'obtention du Diplôme d'Etat, CEFEDM de Normandie, 2016.

MEIRIEU, Philippe *De la classe progrès à la classe obstacle*, Cahiers pédagogiques n°279, 1989

Sitographie

DUPIN, Olivier : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Apprendre-ensemble-en-EPS>

FREINET, Célestin : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/4387>

MEIRIEU, Philippe : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/groupe.htm>

Charte de l'enseignement artistique spécialisé en Danse, Musique et Théâtre.

Ministère de la Culture et de la Communication. Hors-série du n°80, 2008

:https://www.isdat.fr/content/uploads/2015/12/Schema_musique_2008-1.pdf

Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology-Japan :

<http://www.mext.go.jp>

Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique,

2008 : https://www.isdat.fr/content/uploads/2015/12/Schema_musique_2008-1.pdf

Mots Clés

Coopération, pédagogie, interaction, groupe d'apprentissage, Leader

Résumé

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés à la définition du groupe, la théorie et les concepts pédagogiques associés à la pratique en groupe dans le cadre d'enseignement de la musique, pour ensuite saisir quelle place est donnée à son enseignement à travers une réelle dynamique de groupe. Dans un second temps, des observations et des entretiens ont été menés afin d'analyser des situations réelles sur le terrain. Dans un dernier temps, à partir des entretiens et du point de vue des acteurs, plusieurs méthodologies et cultures ont été associées pour créer et favoriser une dynamique de groupe.