

Samuel DOGUET

ESM Bourgogne Franche-Comté

Mémoire de pédagogie année 2018-2019

**Donner du sens au cours
d'instrument grâce à la
pédagogie de groupe**

Directeur de mémoire : Jean Tabouret

Samuel DOGUET

ESM Bourgogne Franche-Comté

Mémoire de pédagogie année 2018-2019

**Donner du sens au cours
d'instrument grâce à la
pédagogie de groupe**

Directeur de mémoire : Jean Tabouret

SOMMAIRE

Introduction	5
I. Aider le développement de l'élève	7
1. Qu'est ce que l'autonomie ?	
a) Pourquoi favoriser l'autonomie chez les musiciens ?	
b) Développement de l'élève	
c) Pour une logique de la motivation	
2. Évaluation	
3. Orienter un élève le choix des supports	
II. Donner du sens aux apprentissages grâce au projet	14
1. Projet de l'élève	
2. Historique du projet	
3. Quand sommes-nous dans le projet ?	
4. Une démarche de projet	
III. Le Groupe	20
1. Le groupe, les enjeux	
a) Différences entre pratique collective et pratique de groupe	
b) Environnement musical	
c) Le groupe et les structures	
2. Gérer le Groupe	
a) Phénomène de groupe	
b) Les outils pédagogiques en groupe	
c) Quel est le rôle du professeur ?	
IV. Expérimentations et bilan	30
1. Les ateliers	
a) les percussions corporelles	
b) les séquences cours individuelles dans un cours collectif	
c) les ateliers créations	
2. Les entretiens	
Conclusion	43

Introduction : raison du choix

En tant qu'élève, il m'a fallu du temps pour trouver du sens dans mes études musicales et c'est pour cette raison que j'ai choisi de m'intéresser au lien entre le cours d'instrument et la pédagogie de groupe.

Alors que j'étais lycéen, j'avais au fur et à mesure décroché de mes études au conservatoire. Pourtant je composais et jouais dans diverses formations (musiques actuelles, fanfare de musique du monde et l'orchestre régional...). Le paradoxe, c'est que la motivation de certains projets était plus forte que lors du cours d'instrument.

Le déclic est arrivé un peu plus tard lorsque j'étais étudiant à la faculté. Le contexte et l'environnement étaient différents. Je n'avais plus le même âge, j'avais changé de lieu d'étude, de professeurs, etc... Petit à petit de nouvelles envies se sont dessinées et c'est à ce moment que j'ai voulu progresser individuellement pour pouvoir aller le plus loin possible et faire des projets de manière professionnelle.

Je me suis souvent posé la question de savoir si ce déclic aurait pu arriver plus tôt mais il y a tellement de facteurs en cause qu'il est difficile d'avoir une idée précise . Une chose est certaine c'est qu'à un moment donné j'avais un environnement plus favorable ainsi qu' une relation de confiance avec mes professeurs. J'étais convaincu que le cours d'instrument allait m'aider à mieux réaliser mes projets de musique de chambre, d'orchestre, d'improvisations.

Lorsque j'ai enseigné dans des écoles de musiques et en cours particuliers, j'ai constaté que certains élèves, souvent au moment de l'adolescence, n'avaient pas forcément de motivations, d'objectifs. Certains venaient en cours un peu par rituel et avaient du mal à progresser. Or cela ne me satisfaisait pas, je ne pouvais pas me contenter de ranger les élèves en deux catégories, « ceux qui y arrivaient et tant mieux» et ceux « qui n'y arrivent pas et tant pis». Je me suis souvent demandé comment je pouvais faire pour aider les élèves à trouver du sens, de la motivation.

Pendant cette recherche, je me suis demandé comment imaginer et améliorer mes futurs cours. Comment développer l'autonomie, stimuler l'envie de jouer par les cours et le collectif ? Comment, en tant que professeur de musique, peut-on faire en sorte pour que l'élève soit stimulé par son environnement musical et artistique ?

Je suis convaincu qu'il y a un réel lien à trouver en incluant des notions liées au collectif dans le cours d'instrument. C'est dans ce sens que j'orienterai ma réflexion dans ce mémoire.

Dans un premier temps, je commencerai à aborder le sujet par différentes notions. Tout d'abord l'autonomie, s'en suivra la motivation, puis le projet de l'élève et, pour finir, le travail en groupe.

Dans un second temps, je présenterai des expérimentations avec des problématiques menées lors de mes interventions en groupe et en cours.

Je finirai par des entretiens avec des professeurs de musique afin de comparer les points de vues.

L'autonomie

Qu'est ce que l'autonomie ?

« C'est une attitude générale devant la vie elle s'apprend mais ne s'enseigne pas. Elle doit d'abord se vivre ce qui la fait échapper à la passivité. Il n'y a que véritablement dans la pédagogie active qu'elle peut être recherchée. À l'école, elle implique une conception renouvelée de la relation pédagogique. L'apprenant désormais au centre de cette relation introjecte l'autonomie et la fait sienne au prix de conflits incessants. »¹

Autonomie pédagogique

« Une attitude globale qui devant la vie, qui répond à certaines valeurs et engage toute une dynamique. Cette attitude se trouve proposée par les enseignants à l'appropriation des apprenants. Elle suppose que soient respecté le projet personnel et les différences de chacun en tenant compte d'un projet de société. Certaines stratégies, certaines façons de faire et de s'auto organiser peuvent contribuer à sa mise en place pourvu qu'elles soient analysées en permanence et que soient respectées décision et responsabilisation du projet»²

Pourquoi favoriser l'autonomie chez les musiciens ?

Le cours de musique est un moment privilégié avec l'élève, étant généralement dans des activités de groupe toute la semaine. C'est un moment qui se passe parfois en petit groupe mais en grande partie en «face à face » dans de nombreux conservatoires. Ces moments d'échanges créent des liens forts par le travail exigeant.

L'autonomie est sûrement une finalité éducative essentielle à développer avec les élèves, et cela dans n'importe quel domaine. Il serait absurde de l'exclure . L'enjeu est de taille puisqu'il agit directement sur son développement donc sa vie future.

C'est pour cette raison qu'il est intéressant de se servir d'outils, celui du projet, personnel, du collectif, du groupe. Ces outils offrent des passerelles qui permettent d'enrichir le contenu du cours.

En somme, il est important de considérer que nous formons pour aider l'élève à se

¹ HOFFMANS-GOSSET Marie-Agnès, *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation* 5^{ème} édition, Lyon, Ed chronique sociale p 127

² Ibid. p 130

développer, par le projet personnel ou non. « On ne devient pas autonome tout seul », « autonome ne veut pas dire se passer des autres ».

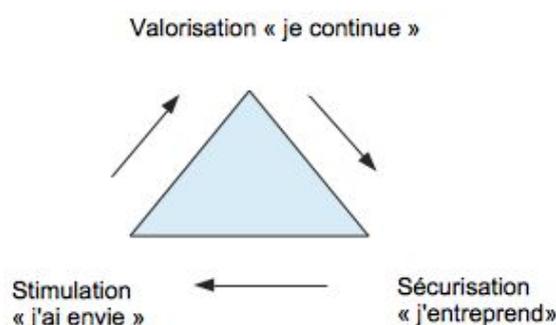
Dans cette idée notre rôle est plus proche du guide qu'un rapport hiérarchique « maître élève ».

Développement de l'élève

Apprendre c'est prendre des risques, pour prendre ces risques on a besoin de sécurité. Les proches ont ce rôle d'être le socle de sécurité affective. Comme un équilibriste avec le « projet qui tient son corps ». Il ne pense pas qu'il va tomber car il est habité par son objectif. C'est sûrement l'influence des situations qui définit ce dont nous sommes capables. La question se pose : Comment influencer ces représentations ? Les premières expériences ainsi que l'attitude positive de l'entourage à ce moment ont un rôle déterminant dans l'influence de ces représentations. Elles permettent de convaincre de tout ce qui est possible de faire. C'est un processus analysé et exploité en neuro-linguistique.

L'imaginaire ayant une grande importance sur notre avenir, devient une conviction très forte « *nous devenons ce que nous croyons* » et c'est pourquoi elle ne peut céder à une argumentation, aussi dissuasive qu'elle puisse être.

Tableau I:



Pour une logique de la motivation.

Dans *Éduquer à la motivation* de Jacques André, l'auteur explique que le processus de construction de la motivation n'est pas toujours respecté. Le problème se génère puisque

ce processus est soit ignoré soit entravé par différentes causes (environnement, contexte, difficultés sociales...)

Pour favoriser les processus de motivation, Jacques André suggère de développer les pulsions de désir, de favoriser le développement d'interactions motivantes et de rendre l'école motivante. L'ensemble de ces points sont nécessaires pour aller vers la pédagogie de projet.

Il paraît évident que cette logique puisse être transposable dans l'enseignement des écoles de musique et conservatoires puisque nous faisons face à de l'enseignement individuel et collectif dans une structure.

Dans l'enseignement d'un instrument, il est possible d'avoir une approche rationnelle, technique voire mécanique de l'instrument. Cela a l'avantage de donner de la clarté, des repères fixes et peut donner des résultats immédiats, et donc permet de gagner du temps. C'est une approche qui peut aussi permettre de justifier les éléments de théorie musicales, de rhétoriques, de styles, de méthodologies, etc... Cette façon de donner cours induit de la directivité. Suivant le besoin, elle peut convenir à certains élèves. Les temps de cours, approximativement limités à 30 min, nous obligent à faire des choix, qui par le contexte (l'âge, la concentration, la préparation, etc...) orientent fortement la construction des objectifs à court et long terme. Cette directivité offre un gain de temps parfois précieux, elle priorise la réussite, parfois au détriment d'objectifs demandant plus de temps d'expérimentations.

Mais quelle réussite cherchons-nous ? Pour qu'un élève développe de la motivation, il faut qu'il perçoive la valeur de l'activité. Cela dépasse la réussite puisqu'il peut toujours se poser la question du sens : « *pourquoi on me demande de faire telle ou telle chose ?* », « *à quoi ça sert ?* » etc... Dans certains cas de figure, on ne voit plus le sens de l'action mais l'effort. Peut-être avons nous besoin de rêves, de passions. Avant tout, l'aliment de la motivation, c'est le plaisir !

L'écueil d'un enseignement qui exclut l'imaginaire est de transformer le cours en quelque chose d'hermétique, qui manque d'âme. Il paraît essentiel qu'un bon cours puisse dans tous les cas contenir des stimulus au plaisir par la pratique.

Si on considère que l'imaginaire, la passion, l'envie artistique font partie de la qualité du cours, si l'enseignant peut « s'enflammer plutôt que de gaver », peut-être que les résultats dans les objectifs à long terme seront différents et permettront à l'enseignant d'être dans l'échange, parler de musique et offrir aux élèves un cours passionné et

passionnant .

Pour valoriser cette explication, deux conceptions de l'enseignement inspirées de « cours types » dans les écoles (tableau II page suivante):

Tableau II
Deux conceptions de l'enseignement :³

Conceptions scientiste et techniciste	Conception éducative humaniste
<u>Au niveau des finalités</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - L'intégration sociale - la compétence pour le rendement de l'individu - La compétition -Les normes (point de vue social) -Le rejet de la hiérarchie -l'autorité (sous ses différentes formes) et la conformité 	<ul style="list-style-type: none"> - Le développement du potentiel personnel -L'expression et la création pour l'épanouissement personnel -La communication -Valeurs (point de vue éthique) -Le respect des différences - La liberté et l'indépendance
<u>Au niveau des moyens</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - Soucis du contenu (les programmes), avant celui de la personne. -La référence aux sciences et aux techniques prescriptives pour un rendement (la didactique et le didactisme) - Une démarche de conditionnement -Le dispositif didactique -L'évaluation à court terme de la performance selon le référentiel de compétences. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le souci de l'éducation de la personne, de sa qualité de vie de culture -La référence aux sciences humaines et à l'art, indicative pour une pédagogie humaniste. -Une attitude et une démarche de réflexion critique - La création d'un climat psychologique pour la motivation, l'expression et la communication. L'auto évaluation dans l'auto accomplissement

On observe une différence de valeurs entre les deux concepts. Constatons que la deuxième met en évidence les bienfaits d'une Conception éducative humaniste, très contrastante par rapport aux Conceptions scientistes et technicistes. Les objectifs à long terme sont totalement différents. L'évaluation le met en évidence. L'un favorise peu l'autonomie, l'élève doit s'adapter, tandis que l'autre, par la démarche active, favorise l'autonomie, la motivation.

Si on transpose cette conception sur un cours de musique : la conception humaniste est plus facile à mettre en place lorsque les élèves sont en groupe ou collectif.

³ Jacques ANDRE, *Eduquer la motivation cette force qui fait réussir*, 2005, Ed L'harmattan p 243

Dans les cours, il semble que le didactisme est souvent utilisé et présente l'avantage au professeur d'organiser son enseignement sur les courtes échéances et contraintes horaires.

L'importance de l'évaluation

Dans un cursus , il est important d'avoir plusieurs moments d'évaluation ou de bilan. C'est un marqueur essentiel pour la progression d'un élève. En musique, l'évaluation peut s'effectuer par des restitutions publiques (examens, concerts, spectacles etc..). L'importance de ce moment est de taille, puisque, dépendant de l'échéance, il permet d'aller le plus loin possible dans la préparation et ainsi d'avoir la possibilité de se dépasser.

En tant que professeur, il est important que nous aidions à ce que ces moments se passent dans un cadre rassurant. L'élève, s'exposera, prendra ou non des risques dans ses prestations. Il a besoin d'être aidé pour que ces moments lui servent de tremplin et non de croche pied.

Par exemple, lors d'un examen de fin d'année en école de musique, j'ai eu une élève qui n'avait pas réussi son examen, l'élève a joué dans des conditions agréables, avec un entourage bienveillant mais n'avait pas réussi à jouer correctement ses morceaux de musique hors en début d'année cette élève n'était plus très motivée et avait donc du mal à progresser. Elle avait progressé uniquement dans la dernière période de l'année. À la fin de l'évaluation, lorsque nous en avons parlé, elle s'était aperçue de sa progression, n'était pas déçue, avait envie de mieux réussir l'année suivante. Même dans cette situation « d'échec », l'évaluation a permis à l'élève de lui faire sentir ses progrès et a valorisé les efforts fournis. Parce que ce qui apparaissait inatteignable devenait envisageable. C'est véritablement avec cet examen que l'auto évaluation dans l'auto accomplissement a pris son sens puisque l'élève se trouvait de nouveaux objectifs.

Aider à orienter les élèves, choix de support.

Dans un cours, on se sert de l'oralité et des supports, partitions et audio. On peut se servir du support de plusieurs manières, la plus courante étant l'utilisation de partitions

(morceaux, études, recueils, méthodes).

Lorsque le professeur choisit un morceaux, il agit directement sur l'orientation de l'élève. C'est un choix qui peut sembler arbitraire mais il se justifie généralement par des objectifs précis (travail technique, mode de jeux, caractères, styles, esthétique etc..).

Dans ce fonctionnement, il est essentiel pour le professeur de développer une large bibliothèque de morceaux afin de pouvoir adapter le cours à la progression de chaque élève. Se tenir informer des nouvelles méthodes, recueils permet d'élargir ses choix. Par exemple, en clarinette : Alexi Ciesla, Laurent Fléchier, Sylvie Hue, Florent Héau, Vincent Penaut, etc...

Si on prend la méthode *Le voyage de Lustucru* de A. Ciesla ⁴, c'est un choix qui oriente le cours de manière totalement différente par rapport à la méthode *Le clarinettiste débutant* de J. N. Crocq⁵.

Lustucru est une méthode avec support Cd illustré de dessins, qui propose des séquences avec de la poésie. Ce qui a l'avantage de mettre les enfants dans l'imaginaire, la musique, le son, improvisation l'écoute mélodique et harmonique. Tandis que *Le clarinettiste* de Crocq est illustré de photos, ne contient pas de cd. De plus, cette méthode est pensée avec une progression linéaire, didactique, chaque exercice est construit pour aller vers la réussite d'un morceau référencé, étape par étape. C'est une méthode qui permet d'aller vite dans la progression et qui familiarise l'élève à un répertoire.

Pour orienter un choix pertinent, Il faut observer le fonctionnement d'un élève, ses points forts, faiblesses. Généralement la méthode ne se suffit pas à elle même, il faut souvent l'améliorer avec des séquences et de nouveaux morceaux.

Pour bien choisir le répertoire, il faut pouvoir prendre en compte beaucoup de paramètres : l'âge et le parcours de l'élève, les objectifs à court et long terme, le fonctionnement de l'élève, le contexte. Il est aussi possible de créer son répertoire et ses arrangements. Par exemple lorsque j'enseigne la clarinette basse, je bénéficie peu de répertoires adaptés aux niveaux des élèves et aux spécificités de l'instrument. Pour palier

⁴CIESLA Alexis RENE Franck, *le voyage de lustucru*, 2005, Ed Robert Martin.

⁵ CROcq Jean Noël, *Le clarinettiste débutant*, 2000, Ed Robert Martin.

à ce problème, j'écris généralement des études en duo avec des difficultés spécifiques pour chaque élève.

Une démarche artistique et de création peut aussi permettre à l'élève de développer son propre répertoire. Il s'agit d'un domaine qui m'intéresse mais que je n'ai pas encore pu expérimenter.

Projet de l'élève

La notion de projet :

Le terme projet désigne ce que l'on a l'intention de faire, c'est une projection dans le futur.

Il représente les moyens nécessaires à la mise en œuvre de cette idée, ou un travail préparatoire. Il permet de mettre en œuvre une démarche de projet avec les élèves.

Le projet s'inscrit dans les pédagogies actives « *c'est partir de l'idée qu'ils apprennent mieux quand ils sont actifs* » Isabelle Bordallo ou encore selon Jacques André : « *donner du sens à l'action, en articulant la réflexion sur les fins, et l'action organisée par conséquence, pour une réalisation* ».

Le projet est un véritable socle qui permet à l'apprenant de donner du sens à sa pratique.

Il est souvent mené à plusieurs, il est nécessaire à l'autonomie puisque il n'y a pas d'autonomie sans socialisation.

Historique du projet :

La plupart des études, recherches pédagogiques sont directement liées au système scolaire. Dewey, pédagogue est l'un des pionniers en terme de projet. Au début du XXème siècle, il crée une méthode appelée « *Learning by doing* ». C'est par les activités manuelles que nous appréhendons l'activité intellectuelle puisque nous sommes d'abord dans le « faire ». Il expose l'importance de mettre en pratique les apprentissages afin de rendre les élèves actifs plutôt que passifs. Être dans le « faire » permet de stimuler les « intérêts » des apprenants. Le professeur se place alors dans le rôle de guide. C'est une attitude professeur/élève novatrice pour la génération de cette époque.

De nombreux pédagogues se sont inspirés de Dewey tel que Maria Montessori, Alexander Sutherland Neil (fondateur de l'école de Summerhill en Écosse) , Ivan Illich, Ovide Decroly, Bertrand Russell, etc..

Ce qui marque le début d'un mouvement international nommé « Éducation Nouvelle ». Ce courant se trouve en partie en opposition avec le fonctionnement de l'école publique. La critique met en avant que le savoir se transmet généralement dans une

pédagogie directive donc que l'enseignement ne va pas forcément dans le sens des besoins des enfants. J. André souligne cette pédagogie directive ainsi : « *On avait sorti l'enfant du monde du travail pour qu'à l'école il puisse se développer (...) et voilà que cette école est de plus en plus calquée sur le monde du travail.* »⁶. Dans le même temps, les mouvements de la jeunesse se sont développés ainsi que des travaux des psychosociologues et des chercheurs en sciences de l'éducation.

Certains enseignants ont cherché à changer l'école tandis que d'autres en ont créées. C'est le début des premières écoles actives tel que l'école Abbotsholme créée 1889 par Cécile Reddie, l'école de Bédales en 1893 (première école mixte en Angleterre), école des roches à Verneuil sur Avre (Edmond Demolins en 1899) etc... Célestin Freinet, Maria Montessori et Roger Coussinet ont eu une grande influence, ils ont laissé des traces remarquables avec leurs travaux, expérimentations et ont inspiré toute une génération de pédagogues. La particularité de ce mouvement est qu'il expérimente puis théorise.

Freinet écrivait en 1964 dans ses invariants pédagogiques :

« *La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle* ».

« *Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Étudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs.* »⁷

Jean Piaget, connu pour ses études sur l'histoire de la psychologie et le constructivisme, développe une théorie sur l'apprentissage cognitif dans l'enfance notamment grâce au jeu, au langage et à la compréhension. C'est un point de vue qui permet de lutter contre les idées reçues sur la transmission des connaissances entre « celui qui sait vers quelqu'un qui ne sait pas ».

⁶ Jacques ANDRÉ, *Éduquer la motivation cette force qui fait réussir*, 2005, Ed. L'harmattan, introduction

⁷ MEIRIEU Philippe *Itinéraire des pédagogies de groupe Apprendre en groupe ? P 68*

Quel est l'intérêt du projet en musique ? Quand sommes-nous dans le projet ?

Le projet permet de favoriser le développement d'interactions motivantes, il donne ainsi du sens à la pratique. L'élève a besoin de compétences qui soient saines et malléables suivant le contexte. Il est important de trouver dans l'apprentissage du plaisir de la réussite, qui est comme nous l'avons vu précédemment un aliment de la motivation. De manière générale le projet a besoin : d'autonomie, de motivation, de savoir faire, de projection et anticipation futures et d'objectifs. La définition du projet est étroitement liée à la motivation et aux réussites de l'élève. Ces réussites agissent comme « marqueurs » dans le chemin de l'apprenant.

Toute réussite est suspendue à la motivation.

L'idée est évoquée dans « *Émile* » de Rousseau en 1762 : « ... un moyen plus sûr que tout ceux là, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donner à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux. »

Il ne s'agit pas d'opposer une approche didactique et psychologique. En effet, elles peuvent être complémentaires si on considère le développement comme une finalité éducative. On peut définir la motivation comme une force, une énergie qui peut s'accroître.

La question peut se poser de cette façon : « quelle réussite cherchons nous ? »

Pour qu'un individu développe de la motivation, il faut qu'il perçoive la valeur de l'activité et au delà de la réussite, qu'elle fasse sens pour lui.

On peut distinguer deux conceptions de la réussite, la première sociale et la seconde davantage personnelle. Comme le fait remarquer J. André : « *il est vrai que tout comme on apprend à lire, mais pas à aimer lire, on apprend à gagner sa vie, mais pas à la vivre* »

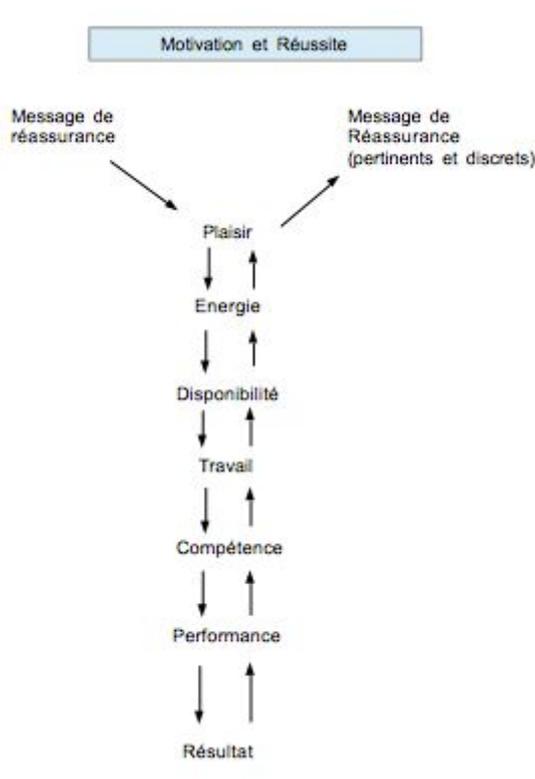
⁸.

⁸ Jacques ANDRÉ, *Éduquer la motivation cette force qui fait réussir*, 2005, Ed L'harmattan, introduction

Ci dessous, le tableau III montre les étapes qui articulent le plaisir et réussite comme un cycle.

Tableau III

Schéma motivation et réussites:



« Si on veut un résultat durable, il faut faire naître et développer du plaisir. Le résultat développera ensuite le plaisir »⁹

La motivation et la réussite permettent aux élèves d'orienter leurs pratiques de façon à ce qu'elles fassent sens. Le projet se dessine tout au long du cursus, il peut être en cours de construction ou très défini. C'est dans le rôle de guide que l'enseignant peut se placer pour aider l'élève. En tant qu'enseignant on peut supposer, imaginer ou orienter le potentiel projet de l'élève. Cependant, on peut estimer que le projet est créé seulement à partir du moment où l'élève est capable de le formuler de lui même .

⁹ Jacques ANDRÉ, *Éduquer la motivation cette force qui fait réussir*, 2005, Ed. L'harmattan, P16

Une démarche de projet :

Philippe Perrenoud, sociologue, définit le projet ainsi que plusieurs étapes d'un groupe-classe¹⁰ :

- est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant l'anime mais ne décide pas de tout) ;
- s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu, etc.) ;
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.)

Ces différents axes de travail mettent en évidence que le professeur n'est pas au premier plan. Le groupe a la nécessité de s'orienter vers une action collective concrète. Cela permet au groupe de créer ses propres supports et références. Ils mettent en évidence trois étapes : « choisir, produire, faire le bilan ». Ce sont des étapes qui font parties du projet et permettent l'auto-évaluation permanente de la pratique.

Dans une classe d'instruments avec la place aux cours individuels et collectifs, on peut trouver plusieurs types de projets : celui de l'élève, celui du professeur, celui de l'établissement.

¹⁰ PERRENOUD Philippe, *Apprendre à l'école à travers des projets, pourquoi ? Comment ?* Article 1999 Université de Genève <https://www.unige.ch>

Projets en grand effectif (organisés par l'enseignant, exemple : un projet de classe).

- Nécessite l'adhésion de l'élève
- L'énergie du groupe comme élément moteur
- Le besoin de s'approprier le lieu, l'espace.
- A besoin de contenus, de se l'approprier ou de le créer

Le projet personnel de l'élève :

- Ordre psychologique, l'élève à besoin d'être stimulé
- Favoriser un cadre agréable, lieu, échanges.
- Mission de découverte culture musicale

La pédagogie de groupe aide l'autonomie, elle se construit avec les autres. Contrairement à son faux ami l'indépendance qui agit en se séparant du groupe. Les projets de groupes permettent d'aider les élèves à se rencontrer et peuvent favoriser leurs projets personnels.

Le Groupe

Les enjeux, la place pédagogique:

En musique, le travail en groupe permet de travailler des éléments qui concernent tous les instruments (travail du phrasé, respiration, la posture etc...). Donc, il agit sur tout ce qui permet de jouer ensemble par la musique. Il permet également de développer le jeu instrumental. L'énergie du groupe est indubitablement un élément moteur, elle permet aux élèves de se dépasser afin de réaliser des choses qu'ils auraient du mal à faire tout seul.

Le travail en groupe peut se faire en orchestre, en ensemble, en musique de chambre. Il offre des possibilités d'ouverture sur de nouvelles pratiques et cultures. Ainsi le groupe permet de faire des passerelles avec des disciplines tel que le Sound-Painting, l'ensemble vocal, la fanfare, les percussions corporelles, la danse, le théâtre, l'improvisation, les créations musicales, la création de spectacle, etc...

Dans le cours individuel, le rôle du musicien est souvent dans une démarche de spécialiste, d'étude, d'interprétation, de technicien. Peut-être est-ce dû au fait que la clarinette est un instrument monodique ? La démarche artistique est plus concrète lorsque nous sommes dans la pratique collective. Dans le collectif on est plus valorisé en tant qu'«artiste » qu'en tant que « musicien ».

Différences pratique collective et pratique de groupe

Il est important de bien distinguer les deux termes puisqu'ils induisent des situations différentes. L'individu au service du groupe alors que le groupe au service de l'individu. Un cours collectif se considère à partir de deux enfants tandis qu'il faut un plus grand nombre pour considérer un groupe. Dans les années quatre-vingts, Philippe Meirieu propose des méthodes actives et des pédagogies de projet comme alternatives pour faire évoluer l'enseignement dans les structures. Dans son ouvrage *Itinéraires des pédagogies de groupe* il distingue les groupes d'apprentissage et les groupes de production.

Le groupe de production s'oriente sur la qualité du résultat final. Les objectifs ne sont pas pas orientés sur les acquisitions personnelles des membres du groupe mais sur l'évolution de celui-ci.

Le groupe d'apprentissage correspond à ce qui est recherché dans le collectif. Il permet les acquisitions individuelles de chacun. La qualité de production, le résultat final n'est pas le but premier.

Faire le choix de considérer que le cours se passe en groupe ou en collectif change complètement les objectifs à long et court terme.

Comment le professeur de musique peut-il faire en sorte que l'élève soit stimulé par son environnement musical ?

Il est nécessaire que nous puissions créer un espace de travail agréable. Souvent nous travaillons dans des structures où l'on ne choisit pas la taille de la pièce. Le lieu influe sur le bien être, la fatigue et la qualité de jeu de l'élève (qualité de son, projection, etc..). Il est essentiel d'aménager l'espace suivant le type de cours que nous donnons. Nous pouvons tout de même créer l'illusion de l'espace en nous positionnant physiquement de différentes manières. Il faut en somme « *se donner des ailes dans un espace restreint* ».

Dans un cours, il est nécessaire de se questionner sur notre placement vis à vis de l'élève: *suis- je face à l'élève ? Est ce que je me place dans son angle mort ? etc...* Ces questionnements permettent de changer les habitudes et de créer des situations différentes.

L'aménagement du lieu est important. En effet, la décoration (mur, tapis, lumière) et la couleur de la pièce induisent une impression sur le lieu. Nous pouvons agir sur le fait de le rendre chaleureux ou non.

Jean Geoffroy dans son livre *La classe de percussion, un carrefour* relate son point de vue d'enseignant sur la classe, sur sa place et celle de ses élèves. Il explique clairement que l'ambiance du lieu, son organisation et son espace influent sur l'attitude des élèves.

*« Il faut donner du sens à la classe, c'est-à-dire un cadre défini par l'enseignant, dans lequel chacun pourra se retrouver {...} »*¹¹

Il ajoute « *Dans ce lieu privilégié, les élèves devront aimer se retrouver, travailler et pour accueillir chacun au mieux il faudra créer une ambiance: car enseigner c'est d'abord rencontrer: en favorisant tout ce qui facilitera cette rencontre, on aura fait une partie du chemin.* »¹²

¹¹ GEOFFROY Jean, *La classe de percussion, un carrefour*. 2000 P13

¹² Ibid. P13

Le groupe et les structures

Actuellement, il est important de considérer la pédagogie de groupe comme essentielle dans le parcours d'un élève. Le schéma national d'orientation pédagogique des conservatoires met en évidence les enjeux. Il montre que les enseignants ont pour mission de :

- ◆ Mettre l'accent sur les pratiques collectives et l'accompagnement
- ◆ Globaliser la formation
- ◆ Former à la direction d'ensembles
- ◆ Renforcer la place de la culture musicale
- ◆ Favoriser les démarches d'invention
- ◆ Renforcer les liens avec les établissements scolaires
- ◆ Renforcer les liens avec les pratiques en amateur

En France, on distingue la pédagogie de groupe des collectifs en musique dans différentes structures : les conservatoires, les écoles de musiques et les projets associatifs tel que les stages, les ateliers de musiques, Démos, etc... Toutes ces structures et organismes ont pour points communs de s'inscrire et rayonner sur le territoire et aussi d'avoir un projet pédagogique. Ils sollicitent l'évaluation et sont inscrits sur un territoire.

Nous allons à présent nous intéresser plus précisément au dispositif Démos. Il se définit comme un *dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale. C'est un projet de démocratisation culturelle s'adressant à des enfants issus de quartiers relevant de la politique de la ville ou de zones rurales insuffisamment dotées en institutions culturelles.*"

Démos s'inspire du système d'éducation nationale Vénézuélien « El sistema ». Ce projet a été mis en place à la fin des années 1970 par l'économiste et chef d'orchestre José Antonio Abreu. El sistema a un but social fort avec une méthode d'apprentissage alternative qui offre une intégration sociale par la musique aux jeunes défavorisés . Le programme est construit de manière pyramidale. À terme, il offre la possibilité aux musiciens de s'orienter professionnellement. Actuellement, Gustavo

Dudamel dirige l'Orchestre symphonique des jeunes du Venezuela Simón Bolívar .

Démos s'inscrit dans la dynamique de projet à mesure qu'il se déploie sur le territoire. Son but est de construire un système de coopération associant acteurs locaux et nationaux autour d'un projet fédérateur. L'intérêt de Démos est une démarche expérimentale forte. Les acteurs (enseignants, intervenants, artistes etc..) utilisent la force pédagogique du collectif pour aborder la musique de la manière la plus concrète possible.

Gérer le Groupe

La pédagogie de groupe me permet de diversifier les outils pédagogiques, elle permet également l'apprentissage instrumental dans l'écoute mélodique et harmonique . L'énergie du groupe amplifie les interactions.

Dans certaines situations, je ne suis plus porteur de cette énergie puisqu'il suffit de la canaliser et d'orienter le groupe. L'avantage avec les situations en groupe, c'est qu'elles favorisent la participation active des élèves, valorisent leurs propositions originales. Elles permettent de créer des situations pédagogiques dynamiques et motivantes en passant par l'échange, le jeu et aussi l'imaginaire.

Phénomène de groupe :

Le groupe est porteur d'une énergie qu'il faut pouvoir mobiliser. On peut la déclencher en mobilisant chaque élève en le considérant comme individu dans le groupe. Il est aussi possible que le groupe soit actif mais peu porteur en terme d'énergie car dans l'attente du professeur pour le mobiliser. Dans cette situation, il est possible de mettre en place des dispositifs (séquences, outils pédagogiques...).

Lors d'un cours, l'élève en devient l'acteur et cela grâce aux liens sociaux entre les élèves. Par les valeurs, la pratique et l'écoute, il développe le « savoir-être ». L'élève apprend l'écoute et le respect de l'autre. Le professeur peut déclencher, maintenir la motivation, diversifier les formes d'évaluation. Dans les situations difficiles (agitation, déconcentration, etc...) ces valeurs peuvent servir de socle pour cadrer le groupe.

Les outils pédagogiques en groupe:

Les outils tels que le travail sur l'imitation, l'utilisation de l'espace, l'improvisation, la création sont adaptables dans un cours d'instrument et peuvent faire l'objet d'une séquence.

Le travail sur l'imitation :

Des exercices d'imitation rythmiques et mélodiques, adaptés au niveau des élèves, peuvent être créés, variés et combinés. Ce travail peut se faire par l'oralité et éventuellement être fixé sur un support. Ces possibilités ont la qualité de stimuler la réactivité des élèves. Leurs propositions peuvent être utilisées pour améliorer les exercices.

L'imitation permet le travail sur la posture par l'observation de chacun. L'enseignant peut orienter les élèves dans leurs observations, sensations, mettre en évidence les mouvements, profiter de ces situations pour faire corriger les élèves entre eux.

Utilisation de l'espace :

L'espace peut être utilisé en :

- Divisant ou réunissant le groupe (permet de varier les jeux)
- Mise en mouvement dans les exercices (déplacements, pas etc..)
- Créant des espaces différenciés

Le travail d'improvisation

Il a pour grande qualité de rendre le cours vivant, il a la force de pouvoir allier de l'imaginaire à la pratique et d'être sur les sensations. Il peut également servir à orienter le travail des aspects techniques comme le son, les dynamiques, les respirations, le mode de jeux, etc... C'est une discipline qui peut prendre une forte dimension artistique

Par exemple, si l'on veut travailler spécifiquement le son, on peut créer une improvisation à partir de poses de son. Tout d'abord, on peut donner des consignes, des règles, une histoire comme point de départ. Par la suite, il faut observer et aider à atteindre le résultat ainsi qu'à faire mémoriser des sensations. Il est possible de décliner cet exercice en développant les intentions musicales (les phrases, les couleurs, les caractères, ...) mais aussi varier en travaillant l'énergie avec la vitesse d'air, la vitesse

digitale, les dynamiques, etc. Ces exercices peuvent aboutir à une démarche de composition et de création.

Ce travail peut se faire sous forme de jeux questions réponses, devinettes, etc... On peut également faire appel à l'imaginaire, inventer des histoires ou des personnages. L'utilisation d'images permet également d'étoffer la dimension artistique.

L'improvisation peut avoir une mise en espace particulière (De face à face, dos à dos avec des déplacements, se rapprocher, s'éloigner etc.) Cela stimule des réactions, donne des contacts visuels différents. Le résultat sonore peut être spatialisé et les possibilités d'écoutes sont différentes (par exemple : possibilité d'aborder des notions de projection du son.)

L'improvisation peut être alimentée par des supports graphique (Tableaux, fresques, croquis, images, etc.) des mots, des poèmes graphiques comme *Jamais un coup de dés n'abolira le hasard* de Mallarmé, *Graphiques* de Pierre Garnier, Oeuvres de Raoul Hausmann, Alexandre Rodtchenko, Vladimir Maïakovski, etc.

On peut également se servir des bandes sonores comme celles d'Alain Savouret qui permettent d'être sur un jeu spontané et dans une esthétique ouverte ou encore des enregistrements d'accompagnements dans le cas d'études basées sur des grilles et des modes.

Le travail sans l'instrument :

Le chant et les percussions corporelles sont des moyens intéressants pour assimiler en restant dans la pratique. Ils peuvent servir d'outils pour simplifier des notions théoriques et vérifier leur assimilation .

Parfois la technicité de l'instrument peut créer des barrières pour la pratique musicale. Le chant permet de faire sentir plus aisément les phrases musicales. Il permet également de mémoriser et de gagner du temps. Le chant a pour vertu de faire sentir, de chercher un geste musical naturel, ainsi l'instrument devient uniquement une « extension du corps » et moins un « objet mécanique » maladroit.

Les percussions corporelles offrent un panel de possibilités pour créer des jeux et exercices.

Elles permettent d'aborder :

- travailler les cycles, tournes, carrures
- les mesures
- la pulsation
- rythmiques ternaires binaires
- polyrythmies, polymétriques.

Les mouvements et la position

Que cherchons nous ? De l'aisance, de la facilité technique, de l'expression. Souvent les « mouvements parasites » sont assimilés à une « mauvaise position ». Défaire les « mouvements parasites » en les travaillant, permet de mobiliser le corps, de le rendre malléable et de le contrôler.

Une compréhension poussée de nos mouvements est sûrement un chemin vers l'aisance musicale. Une bonne position n'est pas forcément neutre fige, hermétique « quelque chose qu'on nous a expliqué ». Ce que nous cherchons c'est le contrôle par la maîtrise des sensations corporelles. Il nous faut observer le plus finement chaque élève afin de pouvoir lui offrir les meilleures solutions.

Les mouvements peuvent aussi accompagner le jeu instrumental et aider l'élève à sentir les phrases musicales, carrures. Leurs significations peuvent être expressives et théâtrales.

Dans un cours à plusieurs, on peut travailler le mouvement de multiples façons :

- faire danser les élèves en jouant ou non sur des carrures simples.
- nommer les mouvements et faire des assemblages.

On peut se servir du support, du caractère d'une pièce et de son contexte pour induire une attitude. L'interprétation peut donner sens à certains mouvements ou non mouvement, Karlheinz Stockhausen utilise des mouvements dans des pièces de haut niveau comme *Ein Freuchft, l'Arlequin*. Il est possible de s'en inspirer dans des propositions musicales écrites ou improvisées. L'intérêt de ses propositions c'est qu'elles sont connectées à des mouvements de danses précis, cela peut permettre de faire une approche entre le geste musical et le geste corporel.

Quel est le rôle du professeur ?

La gestion d'un groupe et la posture que nous devons prendre en tant qu'enseignant n'est pas aisée. Nous pouvons faire face à des difficultés et des imprévues. Cette position pédagogique demande à l'intervenant d'être spontané afin d'arriver à bien gérer l'énergie du groupe. C'est face à des difficultés sociales et contextuelles qu'il est souvent difficile de savoir rebondir et trouver des solutions.

« Si enseigner n'est pas simplement transférer de la connaissance, ce que tous découvrent à l'issue de ces expériences pédagogiques, c'est que s'adresser, enseigner et transmettre à un groupe implique une autre pédagogie, oblige à revenir sur ses représentations, à transformer ses pratiques et à acquérir d'autres manières de faire ¹³» nous dit Dominique le Tirant. Il s'agit bien de rebondir sur les situations et d'arriver à s'adapter tout en gardant des objectifs pédagogiques clairs. S'adapter en comprenant comment chaque élève fonctionne et savoir proposer des solutions en conséquence.

¹³ ... *CE QUE DEMOS FAIT AU METIER - II Parcours et pratiques professionnelles des musiciens et intervenants Démos*, Philharmonie, 2017

Expérimentations en groupes et en cours

Dans mes expérimentations, j'ai choisi d'inclure de la création. Elle me permet de faire des passerelles pour aborder des notions théoriques de manière pratique. L'idée est de créer des liens entre les apprentissages.

Ci dessous, deux ateliers menés lors de stages d'orchestre et des séquences faites lors de mes cours. Chaque expérience en groupe m'a donné des idées que je réutilise partiellement pendant mes cours. Cela me permet de varier les exercices, de mettre les élèves à l'aise et de travailler de manière ludique.

Atelier 1 « percussions corporelles »

le contexte :

Lors d'un stage d'orchestre d'orchestre d'harmonie dans l'Ain, j'ai tenté de faire un atelier autour des percussions corporelles. Dans ce stage, j'avais le rôle d'intervenant pour la famille des vents et je rencontrais les enfants dans divers moments : partiel par famille, répétitions tutti, activités artistiques, travail personnel, activités ludiques.

Le moment d'atelier durait une heure et demie. J'encadrais un groupe de 15 adolescents en utilisant comme instrument les percussions corporelles. L'expérience a duré une semaine et a fait l'objet d'une restitution au bout de 6 séances.

Mes objectifs étaient de les aider à trouver de l'aisance avec la sensation de pulsation et de faire de la création. Il fallait que je trouve quelque chose de ludique et malléable, la percussion corporelle me paraissait être une bonne méthode.

Les Outils préparés :

- 5 supports avec des pièces écrites sur partitions avec différents systèmes de notations.
- 3 Chorégraphies simples « introduction » « jeux d'échange » « pulsation ». Elles ont pour but d'explorer chaque élément sonore.
- Chorégraphies complexes « polyrythmique » à deux voix

L'espace et le résultat :

J'ai fait travailler le groupe dans plusieurs espaces. Tous les espaces avaient leurs

avantages ainsi que inconvénients en intérieur et extérieur. De plus, ils avaient besoin d'être délimités. Les espaces en intérieur m'ont posé des soucis d'espace. À l'extérieur, l'espace était plus agréable mais le son du groupe, comme les bruits de pas, la pulsation commune, était plus difficile à trouver puisque l'acoustique offrait peut de résonance. Globalement le travail dans le lieu clôt était plus facile, le rendu acoustique plus agréable, le groupe avait une meilleure écoute.

La restitution se déroulant en extérieur, nous avons ajouté des planches en bois de la taille d'une porte pour pouvoir avoir un meilleur rendu des sons de pas. Si nous avons utilisé cet outil dès le départ, nous aurions pu combler la première problématique du son lorsque nous avons joué en extérieur.

Organisation des séquences :

Les séances étaient partitionnées en trois étapes :

- 1) Donner des outils de base, apprendre des enchaînements, des figures polyrythmiques.
- 2) Faire de la création en les laissant chercher, inventer leurs propres enchaînements.
- 3) Se mettre en scène.

Première étape

Première séance :

Cette première rencontre est cruciale et a demandé un moment de présentation de chaque personne. C'est aussi le moment de susciter l'intérêt de ce que nous allons faire. C'est l'étape la plus chronophage, les notions étaient nouvelles, le groupe avait besoin de temps pour assimiler. Je dirigeais le groupe de manière directive en leur faisant travailler par imitation et avec de la répétition.

Les séquences font l'objet de consignes avec des objectifs clairement formulés. Par exemple : « *nous allons faire une pulsation commune avec le son du torse avec (x) rythmes, on doit s'écouter* ». Dans la consigne, « *s'écouter* » induit un premier objectif de travail de collectif sur le son et sur la sensation de pulsation.

En fonction du résultat, je variaais les exercices en changeant les consignes. Les utilisations des outils « introduction » « jeux d'échange » « pulsation » se font avec des

jeux de question/réponse, etc... Au fur et à mesure, je modifiais les exercices afin d'orienter le groupe pour un résultat plus fin. Les notions qui me paraissaient trop difficiles ou peu essentielles furent évacuées.

Par exemple, sur l'exercice « pulsation » qui consiste à faire marché sur une pulsation commune en deux groupes avec deux rythmes différents. Au fur et à mesure, j'ajoutais des éléments de langage : accélérations, ralentis, nuances. Je corrige également les gestes qui allaient contre le résultat musical.

Ces éléments furent incorporés petit à petit par des gestes comme signalétique « comme un chef d'orchestre » . Ensuite le groupe n'est plus dirigé il est amené à être dans une écoute collective. L'objectif étant s'écouter afin que les directions musicales soient données sans chef si ce n'est la sensation commune qu'offre le groupe.

Plusieurs nouveaux outils furent créés par les résultats qu'offrait le groupe. Chaque séquence donnait des possibilités de forme musicale. Cette première étape m'a permis d'évaluer les performances du groupe et de mieux savoir comment orienter les prochaines séances.

Séances intermédiaires

La deuxième et troisième séance sont intermédiaires puisqu'elles correspondent au développement de la première. Les variations des motifs et structures par le jeu ont permis de stimuler la mémorisation.

Ainsi les adolescents ont appris à manipuler et maîtriser plusieurs éléments :

- le contenu des 3 Chorégraphies simples, deux polyrythmies complexes et les nouveaux jeux inventés lors des répétitions
- Maîtrise des mouvements physiques
- Son de groupe, jouer ensemble
- Mémorisation de mouvements et de structures

Deuxième étape

Troisième séance et quatrième séance:

La deuxième étape créait une forte émulation. Les musiciens avaient pour unique consigne de confectionner leur propre chorégraphie. Ils étaient divisés en groupes (4 ou 5). Je choisissais de les laisser en autonomie et de ne pas influencer leurs choix. Ils avaient une contrainte de temps avant une mini-restitution.

Pour travailler leurs créations, ils étaient divisés dans différents espaces. J'intervenais en tant que regard extérieur pour les encourager et leurs donner quelques conseils (respirations, dynamiques, gestes, phrasés, cycles etc...) pour mieux réaliser leurs créations.

La mini-restitution fut riche en propositions. Certains ont fait des canons, d'autres des polyrythmies parfois plus complexes que celles abordées ou avec des nouveaux gestes. Cette évaluation a permis à certain groupe d'avoir envie de peaufiner, de complexifier d'avantage leur prestation. C'est véritablement à partir de ce moment que tous les enfants se sont trouvés investis, on pouvait trouver une part de chacun d'eux dans le rendu. L'envie et l'énergie du groupe pour réussir étaient palpables dans les deux séances.

Troisième étape

Cinquième à la sixième séance :

Pour la troisième étape nous devons nous orienter vers la mise en scène. Il y a eu un temps de révision et de répétition. Certaines chorégraphies étaient oubliées, avaient besoin de temps pour être ré-appropriées. Cela me parut être la limite du groupe. Pour cause, la densité des notions et dans ce temps très court. Quelques chorégraphies superflues furent enlevées.

Le bilan de toutes les chorégraphies à permis de réfléchir aux choix de structures et de les fixer. J'utilisai les propositions du groupe et je proposais une forme. Cette forme fut affinée. Le travail des structures offraient les possibilités de travailler d'avantage les respirations ou le départ. Ce fût l'occasion de fixer des rôles de meneurs pour articuler les transitions de la représentation.

En conclusion :

La finalité de cette expérience a permis de faire une chorégraphie de cinq minutes avec des déplacements, des parties en tutti, des sous parties. Suivant les parties les enfants étaient plus ou moins exposés.

Les objectifs que je m'étais fixés étaient atteints , en jonglant « directivité » « non directivité » et en favorisant l'autonomie, le résultat comportait une majorité des éléments provenant du groupe. La directivité offrait clairement un gain de temps qui a permis de laisser de la place aux moments essentiels d'autonomie. Dans cette situation; l'apport du groupe offre une cohésion sociale et facilite le résultat. Ce travail de groupe m'a permis de

développer une palette d'outils adaptables pour le cours d'instrument. Ces outils m'offrent la possibilité d'atteindre des objectifs comme se libérer de la partition, l'importance de la respiration ou encore sentir la pulsation, les carrures, corriger la posture par le mouvement, assimiler un rythme, mémoriser.

Séquences en cours individuelles dans un cours collectif¹⁴

Expérimentations des percussions/ mouvements corporelles dans le cadre d'un cours avec trois enfants .

Contexte :

Dans un cours de clarinette en collectif, j'inclus une petite séquence de 10 minutes pendant quatre séances de 45 minutes, les enfants sont en initiation .

Objectif :

Aborder un travail spécifique sur la pulsation en utilisant le mouvement, élément issu de percussions corporelles en s'aidant et stimulant leur imaginaire. Aborder des notions théoriques par la pratique.

Les objectifs d'aisance sur l'instrument (de posture, embouchures, respiration, etc.) sont maintenus par le « jouer ensemble », « s'écouter », « s'entraider ».

1er cours

J'ai utilisé un jeu de mouvement « pendule » avec la clarinette, les enfants créent un balancement commun et s'accordent sur le même geste. « Ensuite sont ajoutées deux notes aux balancements comme une pendule, »

Dans un premier temps, je leur ai expliqué puis montré. Ils ont eu du mal à s'accorder au début. Les mouvements étaient désordonnés. En les guidant sur la seule règle de « faire le mouvement ensemble », ils se sont accordés et les gestes devenaient plus contrôlés. Par la suite, nous avons ajouté les « tic tac », ils devaient choisir des notes pour faire le bruit de la pendule.

Dans cette séquence j'ai dû abandonner l'idée de faire des variations de tempo. Le mouvement était déjà un peu complexe il ne leur permettait pas de contrôler l'embouchure tout le temps.

¹⁴ Moment de cours d'instrument avec possibilité de répartir les heures en groupe de trois enfants ou en individuel

2ème cours

Un petit jeu pour travailler les notes tenues. Les enfants parcourent la pièce d'un point à l'autre en faisant une tenue. Ce jeu fait travailler l'émission et la respiration avec l'instrument. Cet exercice est décliné sous plusieurs formes avec l'utilisation de l'espace.

« La pendule deuxième round ». La révision de cet exercice aboutit sur des variations « la pendule cassée » avec des arrêts et des variations de vitesse.

3ème cours

L'exercice avec la pendule montrait ses limites surtout en terme de contrôle sur l'instrument. Je choisis de changer d'exercices, je reprends l'idée du petit jeu pour travailler les notes tenues. Lorsqu'il fût abordé la première fois, il n'y avait pas beaucoup d'image et d'imaginaire. Pour les emmener plus loin, pendant le cours nous commençons par appeler cet exercice « Le train ». Je ne suis plus professeur mais « je suis chef de gare », les enfants sont des « wagons ». Et nous sommes partis pour faire un voyage dans ce train à grande vitesse. L'exercice permet de travailler la respiration, le son, les nuances et les dynamiques.

Cet imaginaire offre un moment différent, une émulation différente. De ma place, il était plus simple de trouver des solutions pour rebondir et varier l'exercice. Cette histoire m'a semblé nous rapprocher du « jeu » dans le travail.

4ème cours

Jeux intitulé « la cour des animaux ». Dans le même principe que « le train » je reste dans des images en partant sur de l'imitation des pas d'animaux. Nous avons abordé un travail sur la pulsation, les nuances. La variété des exercices nous a menés sur un travail de mémorisation de motifs rythmiques et mélodiques.

Bilan :

Par rapport aux objectifs, j'ai rapidement senti qu'il fallait me servir de beaucoup d'images. J'ai accentué ce trait à mesure des séances. Petit à petit, j'ai constaté de meilleurs résultats. Sur un temps de 45 minutes de cours, cette séquence ludique donne de l'air aux enfants et offre une meilleure concentration sur la globalité de la séance. Ce qui me fait dire que je peux développer cet outil avec les ateliers de groupe.

Se détacher de la partition a véritablement permis de travailler le son, l'harmonie, la pulsation ainsi que d'être dans la musique et l'écoute.

Par rapport à un cours individuel, ce moment est riche en interactions et joue sur le « savoir-être » grâce à l'entraide, les différences de caractère et celles d'assimilation.

Atelier 2 « atelier création »

Emmener les enfants dans une démarche de création, invention improvisation avec leurs instruments.

Le contexte :

Dans un second stage d'orchestre du même type que celui de l'Atelier 1, j'ai organisé avec une collègue un projet de création pour 15 adolescents.

Objectif :

Favoriser l'autonomie, explorer leurs instruments différemment, improvisations, mise scène, prises de risque. C'est une démarche qui s'inscrit dans le collectif. Nous voulions que le groupe soit totalement acteur de son projet.

Outils :

Une présentation a été préparée pour expliquer ce qu'était une démarche de création avec des exemples, des vidéos, etc.

Nous avons préparé les articulations des séances en cadrant les temps entre des expérimentations et des bilans. En cas de difficultés, nous avons préparé plusieurs chemins comme des exercices ou des jeux afin d'orienter au mieux le groupe.

L'organisation des groupes :

Pour les moments d'expérimentation, le groupe était divisé en trois et s'était réparti dans des pièces différentes. Certains groupes étaient autonomes, d'autres peu. Les moments de bilan permettaient de redonner de nouvelles direction et idées.

À cause du tâtonnement, la mise en route de la première séance fut la plus difficile, les bilans redonnaient un nouvel élan et orientaient les groupes sur des idées concrètes. Au bout de la deuxième séance, la motivation était meilleure. Dès la troisième séance, les groupes étaient tous autonomes, nous n'avions plus qu'à les aider et essayer les idées ainsi que les organiser.

L'improvisation, début de mise en scène

Les idées testées en tutti furent structurées en deux actes :

- Improvisation et mise en scène : deux acteurs jouent le rôle de « chef d'orchestre », des interventions improvisées s'actionnent en fonction de leurs mouvements.
- Un orchestre mis en scène avec des sketch ou des jeux avec le public.

Dans la première partie, nous avons fait des séquences pour travailler des improvisations des sons « ambiance forêt ». Ces séquences ont eu lieu en tutti et ont fait l'objet d'explorations des modes de jeux puis d'une analyse du rendu. Nous avons guidé les analyses et les possibilités de mode de jeux. L'instrumentarium était large, nous avons pu faire des propositions individuelles et collectives .

Les moments d'analyse lors du rendu étaient essentiels. Nous avons aidé le groupe à décoder le plus finement possible les structures, les éléments d'articulation, de transitions, les phrasés, les intentions.

On pouvait nommer chaque séquence grâce aux consignes suivantes :

- s'écouter sentir la fin de l'improvisation
- Oser jouer
- Utilisation du silence
- Variation des nuances et dynamiques
- Choisir de s'exposer ou de s'effacer

De la construction à La restitution:

Une fois le travail des “matériaux” fait, nous avons aidé le groupe à structurer les idées. C'est en leur proposant de “raconter une histoire” qu'ils ont fait des liens et ont inventé leur propre histoire comme fil rouge. L'histoire conte « L'aventure de deux chefs d'orchestre qui animent une forêt jusqu'à transformer cette forêt en un véritable orchestre » C'est une histoire en deux actes qui est racontée sans les mots mais avec des signes et des mouvements corporels et sonores.

Les premiers filages ont amené le groupe sur des problématiques de spatialisation et de mise en scène. À chaque reprise le groupe affinait, testait des façons de mettre en scène. Au moment de la restitution, nous étions divisés en plusieurs groupes de façon à

entourer le public. Il y avait des déplacements, des effets sonores, des moments improvisés. Tout au long de la prestation, tous les musiciens étaient investis.

Le deuxième acte se passait sur scène, cette partie contenait des interactions avec le public sous forme de scénettes. Ce moment a valorisé le groupe puisqu'il a montré un beau résultat.

Conclusion:

Cette posture d'intervenant quasi "non directive" laisse de la place au groupe afin qu'il puisse chercher, expérimenter et sentir. Le groupe a pu aller dans des directions auxquelles nous n'avions pas pensées. Nous ne cherchions pas forcément un résultat abouti, nous voulions orienter le groupe dans une démarche de découverte et de création. Ce type d'expérimentation demande aux adolescents du tâtonnement et de la patience pour sentir la réussite. La restitution est un élément important, elle permet d'avoir un premier objectif clair sur lequel s'appuyer. Il me semble que la liberté dans l'autonomie, les possibilités dues à l'improvisation et l'utilisation de l'imaginaire ont beaucoup alimentés la motivation du groupe. En tant qu'intervenant, c'est une prise de risque stimulante. Les idées et les choix proposés par le groupe exigent en permanence que nous nous adaptions. La force de ce type d'atelier repose également sur du mystère, le projet se dessinant de jours en jours, il se dévoile délicatement aux yeux du groupe. On est véritablement dans de la création, dans le spectacle. L'attitude investie des musiciens ainsi que leurs performance lors de la restitution montrait bien la force du projet.

Les Interviews

Trois personnes ont été interviewées sur le sujet. Toutes ont l'habitude de travailler régulièrement dans des pratiques collectives et de groupes.

Hélène Leriche Partouche :

Professeur de clarinette au conservatoire de Beaune et école de musiques. Elle varie son enseignement par des cours en collectif et de musique de chambre. Elle dirige un ensemble de clarinettes ainsi que deux orchestres d'harmonie. En tant qu'artiste, elle s'investit dans des concerts et les créations de spectacles.

Maxime André :

Professeur de saxophone, musicien intervenant, il enseigne à l'espace musical à Genève. Il s'investit artistiquement avec Quousque Tandem.

Nicolas Nageotte :

Professeur de clarinette, il enseigne également l'improvisation et les musiques traditionnelles au Conservatoire de Région de Chalon-sur-Saône et à l'ESM Bourgogne-Franche-Comté. Au CRR de Chalon, il prend en charge l'orchestre junior collège 1er cycle, et l'ensemble de musique des Balkans "Orkestar".

Les questions sont les suivantes :

- Trouvez-vous que les pratiques collectives contribuent à motiver l'élève dans son apprentissage de l'instrument ? Avez-vous vous-même la responsabilité d'un atelier de pratique collective ?

- Utilisez-vous d'autres situations de groupe dans le cours d'instrument ? Votre démarche se rapproche-t-elle alors de celle des pratiques collectives ou sinon, quelle est pour vous la spécificité des situations de groupe dans le cours d'instrument ?

- Ces activités vous permettent-elle de repérer ou construire le projet de l'élève ? Dans votre expérience, à quel moment du cursus de l'élève peut-on dire qu'il a un projet personnel ? Il y a-t-il des questions spécifiques qui doivent être résolues ou cela tient-il plutôt de l'attitude de l'élève ?

Synthèse des réponses :

Première question

Ses premières questions mettent tout le monde en accord sur les bienfaits des pratiques collectives et également sur la motivation puisqu'elle donne du sens à la pratique. Contrairement au cours individuel, c'est grâce à la valorisation de chacun au sein de l'ensemble que l'élève progresse.

Trois idées se sont dessinées :

L'une est que le cours individuel ne sert pas le cours collectifs. Mais qu'en cas de chute de motivation le collectif peut passer au premier plan. Ainsi le collectif ne s'installe pas forcément dès l'initiation.

L'autre est que la question de la motivation est plus complexe. La proposition est de

jouer en groupe dès le départ pour retrouver deux "moteurs" principaux : former un groupe d'amis qui partagent la même pratique et valoriser la pratique musicale par le concert.

La dernière est que le cours en groupe, par sa richesse se suffit à lui même. L'idée est de rester le moins possible dans le cours individuel, qui permet moins de choses donc moins légitime.

Tous les enseignants s'accordent sur le fait que le travail en groupe permet de développer; le sentiment d'appartenance à groupe, l'apprentissage d'un instrument, mettre en pratique ce que l'on aborde en cours, prendre conscience que la musique se partage avec d'autres et non tout seul en cours ou chez soi. La dimension sociale très importante : les pratiques collectives permettent d'apprendre le respect, l'écoute, la patience. Des valeurs autres musicales qui permettent de construire un élève.

Deuxième question

Deux des professeurs d'instruments distinguent et définissent la pédagogie de groupe du collectif de manière suivante : dans le cours de groupe la finalité est bien l'*apprentissage* (alors que dans la pratique collective elle est d'abord la *réalisation musicale*, même si ces deux finalités se mêlent.)

On retrouve certains ingrédients des pratiques collectives dans le cours de groupe et il y a bien une émulation commune dans les deux cas. Mais dans le cours de groupe, la mise en commun du temps de cours vise tout d'abord à favoriser certains types d'actions et d'interactions proprement didactiques : l'*imitation* gestuelle, l'*imitation* sonore, la mise en commun de l'*écoute*, le développement de l'oreille et les dispositions musicales proprement collectives *ie sens du rythme* et de l'*harmonie*.

Un autre enseignant préfère définir le cours de groupe et le rôle du professeur de la manière suivante :

En cours, le groupe permet:

1. Que les élèves s'entraident pour réussir ce qui est demandé par le professeur ou pour apprendre quelque chose de nouveau.
2. De développer plus l'écoute, la mise en place, la pulsation commune, la prise en compte des autres.
3. De construire les savoirs ensemble, les élèves trouvent des solutions à leurs problèmes.

Définition du rôle de professeur :

Construire un environnement dans lequel les enfants n'auront pas peur de se tromper, qu'ils se sentent à l'aise, qu'ils osent jouer et qu'il y ait une bonne entente entre tous les participants du groupe.

Avoir beaucoup d'outils à disposition pour permettre à tous les élèves d'acquérir les apprentissages. Il ne faut pas oublier que certains enfants ont une mémoire auditive ou visuelle ou kinesthésique.

Troisième question

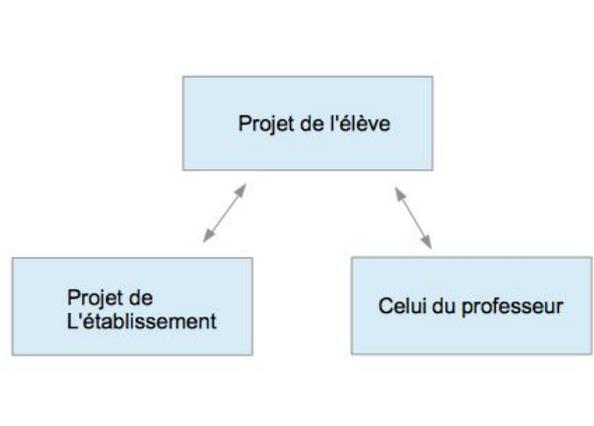
Les réponses concernant le projet de l'élève ont eu plus d'impasses, l'un des professeurs d'instrument a estimé qu'il n'avait pas assez de recul avec la pratique de la pédagogie de groupe. Les réponses s'orientent sur deux avis:

Nicolas Nageottes donne son avis de la manière suivante : « Le projet de l'élève se définit et se redéfinit à chaque étape du parcours de l'élève, et le jeu en groupe permet d'identifier en particulier les stratégies d'apprentissage de l'élève : est-ce sa faculté à reproduire ce qu'il *voit*, ce qu'il *entend*, ce qu'il *lit*, ce qu'il *comprend*, tout cela à la fois... qui lui permet de progresser? Le jeu en groupe est donc un moment qui permet à l'enseignant et à l'élève simultanément de mieux comprendre comment se passe l'apprentissage, et ce qui stimule cet apprentissage. Mais la question du projet de l'élève dépasse bien cette seule problématique... »

Hélène Leriche Partouche définit le projet « au dessus de tout », en offrant à l'élève un maximum de possibilités. Il s'articule entre le projet de l'établissement et celui du professeur. Elle évoque la possibilité d'anticiper la formulation le projet de l'élève chez le professeur.

Tableau IV:

Schéma de l'articulation du projet de l'élève



La pédagogie de groupe est un outil pour le projet personnel. « On forme des Artistes complets » d'où l'importance du collectif. Les objectifs à long termes sont importants, ils font parti du chemin de l'élève .

Les objectifs à long terme sont définis de la manière suivante :

- développement
- échange
- autonomie
- esprit critique
- savoir être

Conclusion générale

En plus d'avoir été des bons souvenirs par la qualité des expériences (ateliers, séquences, stages, tutorats) ces moments m'ont véritablement permis d'améliorer le contenu de mes cours et l'aisance de mes interventions en groupe. Il me semble que l'imaginaire à une force dans la transmission aussi bien chez les enfants que chez les adolescents et adultes.

Les recherches sur les outils pédagogiques m'ont donné l'envie d'aller plus loin dans l'expérimentation, de donner des cours plus riches en ouverture (improvisation, créations, répertoires, découvertes). Tout en stimulant et m'adaptant le plus finement possible aux fonctionnements de l'élève, je veux continuer à m'orienter dans une démarche qui favorise une pédagogie active de groupe et que le cours soit un moment agréable, favorisant l'échange et une exigence artistique forte.

L'étude sur la motivation, l'autonomie ainsi que le développement de l'élève m'ont permis de voir plus clairement ce que je ne souhaitais pas vouloir dans mes cours. Je pense qu'en tant que professeurs de musiques, nous avons un rôle éducatif qui dépasse l'enseignement d'un instrument. C'est pour cette raison que nous nous devons, au delà de la pratique, au delà des réussites aider le développement et l'autonomie des apprenants.

Les questionnements « comment donner du sens au cours d'instrument ? » est lié à la problématique « comment améliorer l'apprentissage des élèves ? » Au vu des qualités pédagogiques, sociales, musicales que le groupe offre, il me semble que le travail de l'instrument en groupe est essentiel dès le plus jeune âge.

Le projet de l'élève peut donner du sens aux apprentissages. Il est au dessus de tout, il peut influencer et aider par la qualité des orientations (de répertoires, esthétiques, artistiques), d'échéances (auditions, concerts, spectacles, examens, master-classes) et s'appuyer sur les projets collectifs, de classe ou de l'établissement. Le projet se définit et se re-définit tout au long du cursus. C'est un outil qui aide sûrement à donner du sens mais qui ne suffit pas forcément.

La question de motivation est complexe puisqu'elle mêle des facteurs qui ne sont pas forcément exclusif au cours. Notre rôle permet de guider, de stimuler, d'orienter, aider l'élève dans les démarches artistiques. C'est pour cette raison que le projet est utile puisqu'il nous permet également d'organiser le cours en fonction des objectifs dont l'élève à besoin.

Je pense que ces problématiques évolueront et j'espère qu'elles alimenteront et amélioreront la qualité de mes futurs cours. Il me semble que la démarche artistique importe pour beaucoup. Il s'agit là de tout ce que je souhaite pour mes futurs rencontres avec les apprenants et mes collègues.

Bibliographie, sources

Ouvrages:

HOFFMANS-GOSSET Marie-Agnès, *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation 5^{ème} édition*, Lyon, Ed chronique sociale

ANDRE Jacques , *Éduquer la motivation cette force qui fait réussir*, 2005, Ed L'harmattan

GEOFFROY Jean *la classe de percussion, un carrefour*, 2000 Ed points de vue

MEIRIEU Philippe *Itinéraire des pédagogies de groupe Apprendre en groupe ? - I* Lyon,1989, Ed Chronique sociale.

ROUSSEAU Jean Jacques, *Emile ou de l'éducation*, 1762 Ed Larousse

LE TIRANT Dominique ... *CE QUE DEMOS FAIT AU METIER - II Parcours et pratiques professionnelles des musiciens et intervenants Démos*, Philharmonie, 2017

Sites:

www.demos.fr

conservatoires-de-france.com

www.unige.ch (PERRENOUD Philippe, *Apprendre à l'école à travers des projets, pourquoi ? Comment ?* Article 1999 Université de Genève)