

Rémi TRIPODI

La pédagogie collaborative : exploiter la richesse des échanges entre les élèves

Ecole Supérieure de Musique
Bourgogne-Franche-Comté

2018

Rémi TRIPODI

La pédagogie collaborative : exploiter la richesse des échanges entre les élèves

Directeur de mémoire : Jean TABOURET

Ecole Supérieure de Musique

Bourgogne-Franche-Comté

2018

Sommaire

• Introduction	p. 7
• Philosophie de l'éducation	p. 9
○ Le groupe	p. 9
○ L'apprentissage en groupe	p. 12
○ La pédagogie collaborative	p. 14
• La place de l'erreur dans pédagogie en groupe	p. 20
○ L'évaluation	p. 20
○ L'erreur	p. 23
○ Démystifier l'erreur et renforcer la confiance en soi, et aux autres	p. 26
• Entretiens	p. 28
○ Questions	p. 28
○ Personnes interrogées	p. 29
○ Synthèse croisée des réponses	p. 29
• Conclusion	p. 31
• Bibliographie	p. 33
• Annexes	p. 35
○ Entretien - Nicolas WOILLARD	p. 37
○ Entretien - Jean-Philippe BILLMANN	p. 44
○ Entretien - Pascal ROBAULT	p. 48
○ Entretien - Amélie IMBERT	p. 55
○ Entretien - Frédéric BOLUSSET	p. 57

Introduction

Musicien passionné de musique de chambre et de musique d'ensemble, intéressé par les travaux en groupe, les échanges et la communication de manière générale, j'ai choisi d'orienter mon travail vers les pratiques collectives, l'apprentissage en groupe, et plus spécifiquement la collaboration entre les élèves lors des séances de travail à plusieurs. La question de comment aborder et faire naître la relation de travail entre les élèves, et pas seulement entre professeur et étudiants s'est rapidement posée pour moi.

En effet, dès notre plus jeune âge, nous sommes généralement amenés à fonctionner en groupe dans notre société: crèche, maternelle, école, activités extras-scolaires, etc... Que ce soit pour l'apprentissage, le loisir, ou simplement le fait d'être encadré par un adulte, les enfants sont donc bien souvent regroupés. Mais rapidement, dans l'enseignement général, les échanges entre les élèves deviennent non plus des éléments principaux mais secondaires, qui peuvent être utiles selon les circonstances, selon les matières enseignées, et laisse davantage place à la transmission d'information, du professeur vers l'élève ou le groupe d'élèves. Les langues vivantes (anglais, allemand, etc..) sont souvent pratiquées en groupe, entre les élèves, car il s'agit d'un moyen de communication et d'échange, et sont donc souvent apprises directement de cette manière, en pratiquant à plusieurs.

Considérant la musique comme une réelle langue vivante, un moyen de communication, et dont une des propriétés principales est l'échange (d'émotions / de sensations, entre musiciens / entre musiciens et public), je trouve intéressant de se pencher sur la question de l'apprentissage à plusieurs, car tout comme l'anglais ou l'allemand, la pratique et la formation sont bien plus enrichissantes que si l'on apprenait seul, sans avoir d'autres propositions, d'autres idées, et aucun échange. Il est à mes yeux important de proposer aux élèves, peu importe leurs niveaux individuels, la possibilité d'échanger les points de vue, les techniques, les remarques de chacun.

Cependant, la relation entre les élèves étant souvent en premier lieu une relation d'affinité, d'amitié, comment développer une relation de travail de groupe en ayant tous le même but : apprendre et progresser ?

Comment développer la collaboration entre élèves dans les cours de musique habituellement en groupe (formation musicale, chœur, etc..), ou les cours instrumentaux tels les cours de saxophone ?

Afin de pouvoir aborder les différentes facettes de la pédagogie collaborative, nous étudierons tout d'abord les points essentiels de la philosophie de l'éducation en groupe, puis verrons la place de la confiance en soi et la confiance aux autres en traitant le sujet de l'erreur, qui en groupe est un point plus délicat qu'en cours individuel.

« Apprendre à travailler avec d'autres, [...], s'inscrire dans une dynamique collective ne doivent pas être des expressions à la mode, vide de sens. Animées par les désirs de chacun, créativité, partage, formation artistique, diversité culturelle, elles prennent une véritable signification. Dans le respect de chacun des interlocuteurs, avec bienveillance et pourquoi pas parfois avec un peu d'humour, l'intelligence collective possède une force créatrice et novatrice ».⁽¹⁾

Jean-Marcel KIPFER

⁽¹⁾ KIPFER Jean-Marcel : « Parions sur l'intelligence collective » *Blog Note(S), La lettre des Conservatoires de France n°42*, Saint-Maximin, Février 2017

Philosophie de l'éducation

• Le groupe

Tout d'abord, un groupe est par définition « un ensemble distinct de choses ou d'êtres de même nature, réunis au même endroit ; ensemble de personnes liées par des activités, des objectifs communs »⁽¹⁾. Ainsi, plusieurs personnes réunies pour une quelconque raison forment un groupe. Au sein d'un groupe créé naissent des interactions, manifestées de différentes manières comme par exemple la communication : celles-ci seront interprétées comme des dynamiques, qui par définition, considèrent les phénomènes dans leur évolution dans le temps. Ces phénomènes de groupes intéressent depuis toujours les philosophes et sociologues (Aristote et Platon s'étant par exemple penchés sur le sujet), cependant les recherches et les idées prennent de l'ampleur au XX^{ème} siècle, allant jusqu'à des notions extrêmes de ce que peut être un groupe et sa dynamique (parfois complètement utopique, ou au contraire abstrait).

C'est Kurt LEWIN, psychologue américano-allemand de la première moitié du XX^{ème} siècle, spécialisé dans la psychologie sociale et le comportementalisme, qui est à l'origine du terme « la dynamique des groupes ». Cette expression est en effet vue pour la première fois dans un des ses articles paru en 1944 : « Dans le domaine de la dynamique des groupes plus qu'en aucun autre domaine psychologique, la théorie et la pratique sont liés méthodologiquement »⁽²⁾. A la suite de ces écrits, plusieurs centres de recherches sur la dynamique des groupes ont vu le jour, au Michigan par exemple.

Il est également à l'origine d'un des trois principaux courants de recherche sur ce sujet, le courant dynamiste (appelé également lewinien de part son nom). Selon ses idées, un groupe n'est pas basé et constitué sur une simple ressemblance ou proximité de ses membres, mais ceux-ci sont au sein du groupe entièrement interdépendants. Il s'agirait donc d'un réel organisme (tel le corps humain, ou aucun organe n'est auto-suffisant, et tout dépend des autres également) et non pas seulement d'un agrégat d'individus. La dynamique serait quant à elle le fait de référer l'objet à la

⁽¹⁾ *Le petit Larousse illustré 2018*, Ed. Bicentaire, Paris, 2017

⁽²⁾ LEWIN Kurt : *The Dynamics of Group Actions*, 1944

situation. Au sein du groupe, si des tensions apparaissent, ce qui est inévitable, le groupe va opérer afin de résoudre ces tensions et rétablir un équilibre dans l'organisme.

Tout comme il expliquait dans son article, méthode et pratique sont étroitement liés. Il s'agit donc d'« allers-retours » entre le laboratoire et le terrain (la théorie et la pratique) afin de vérifier les hypothèses émises lors des recherches, et avancer.

Un deuxième courant de recherche, l'interactionniste fonctionne quant à lui à tâtons concernant les concepts et les hypothèses : si une expérience est positive, alors la définition et l'hypothèse sont validées ; or si l'expérience est négative, on ne sait pas d'où provient l'erreur. Le remède que propose Jean MAISONNEUVE dans *La dynamique des groupes* serait d'observer et d'enregistrer les processus naturels qui se déroulent au sein d'un groupe, plutôt que d'émettre des hypothèses en essayant de les vérifier une à une.

Dans ce concept de dynamique des groupes, les membres ne sont pas dépendants les uns des autres. Cela affecte considérablement la dimension collective, qui est alors moindre que dans le concept lewinien.

Un troisième courant, nommé psychanalytique, a été initié par Freud. Il instaure les célèbres instances du « ça », du « surmoi », du « moi » ainsi que les deux zones (conscience et inconscience) de la psychologie freudienne. Cette psychologie collective a inspiré cliniciens et psychiatres quand aux pratiques de groupes et au(x) dynamisme/confrontations psychiatriques liés aux phénomènes de groupe.

Ainsi, on peut comprendre grâce à ces courants de recherche que la dynamique des groupes s'intéresse aux processus dans la vie des groupes dont les membres sont interdépendants et interactifs, dont le facteur de proximité n'est pas l'unique raison de leur rassemblement, et ont donc un but commun. On distingue ainsi plusieurs types de groupes :

- Les groupes de base, dont le but est d'être ensemble (les membres sont centrés sur le groupe)
- Les groupes de travail, qui eux ont pour objectif de réaliser une tâche, une mission et ont l'habitude de travailler ensemble
- Les groupes naturels, indépendants de tous projets
- Les groupes de laboratoire (artificiels et éphémères), constitués pour une expérience unique, avec un but précis.

Egalement, deux formes de groupes existent dans toutes sociétés : un constitués des membres adoptants les règles de la communauté, qui forment une majorité, et une minorité constituée de membres imprégnés d'une idéologie autre, et déviants.

Nous en venons ainsi à la cohésion au sein d'un groupe, et aux déviations de celui-ci. Par définition, la cohésion est « une propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont intimement liées ; une organisation logique ; une force qui maintient les molécules dans un corps » ; ici nous parlerons du lien entre les individus d'un groupe. Différents facteurs maintiennent cette cohésion de groupe : la proximité spatiale, culturelle, sociale ; la dépendance hiérarchique ; l'influence des contrôles sociaux (ces facteurs sont dits extrinsèques), ainsi que l'organisation propre du groupe ; les valeurs communes ; les motivations et émotions (qui sont ici des facteurs intrinsèques).

S'ajoutent à cela des facteurs qui identifient clairement les membres à leur groupe, en plus de certains affectifs que peuvent être les rites, les cérémonies, les chants, des noms spécifiques etc.. : l'attrait d'un but, vécu comme projet exaltant ou ritualiste selon le type de groupe (cela n'est apparemment pas sans risque) ; l'attrait de l'action collective ; l'attrait de l'appartenance au groupe. Le mobile socioaffectif fondamental est avant tout la communication, et l'union.

Certains facteurs de cohésion, comme les jeux d'affinités interpersonnelles qui provoquent des sympathies électives envers les membres avec les plus de liens affectifs, la satisfaction de certains besoins personnels qui exigent la présence d'autrui (désir de parler, d'être reconnu, de domination, de prestige...) sont à la fois renfort et menace pour la cohésion du groupe. En effet, si l'intimité prend le dessus du collectif, et si pour les membres du groupe, celui-ci n'existe que pour un intérêt personnel, alors le groupe est compromis.

Pour finir, nous allons aborder les termes de conformisme et de déviance.

Le premier correspond à des normes et des modèles collectifs apparaissant lors de la création d'un groupe. Pour ensuite s'intégrer à ce groupe préalablement formé, il faudra alors accepter ces normes. Dès que des conflits éclatent au sein d'un groupe, c'est souvent ce système de valeurs qui est remis en question.

Le second indique lui une conduite déviante, s'écartant des normes. Elle est rapidement considérée comme une déviation, allant parfois jusqu'à l'idée du criminel. Il ne s'agit pas seulement d'une variation dans les conduites, mais d'un comportement/choix non toléré par et dans le groupe. Par exemple, la délinquance constitue une déviation extrême par rapport à la société dans sa globalité. En conclusion, le « déviant » est un membre ou un groupe minoritaire au sein d'une société, qui

choisit de transgresser les normes et tente de transformer ces dernières selon son idéologie, contre un groupe majoritaire conformiste.

La résistance au conformisme consiste ensuite en un effort de la part du groupe majoritaire pour tenter de ramener le déviant à la norme commune, ou même de trouver un compromis ensemble.

La source de la déviance serait due à un échec de l'éducation à contrôler les passions et pulsions, ou un désir suscité par la société sans qu'elle ne fournisse de quoi le satisfaire.

Aussi, il est intéressant de noter l'effet « ingroup/outgroup », totalement naturel: la cohésion est renforcée au sein d'un groupe lorsque celui-ci est menacé de l'extérieur, mais également lorsque ce même groupe cherche la compétition avec d'autres. Les relations intergroupes dépendent du degré de similitude et/ou de disparité avec les autres groupes.

• L'apprentissage en groupe

Apprendre et étudier en groupe est pour tous une évidence. Même si nous n'apprenons pas tout à plusieurs, chaque individu connaît cela à un moment dans sa scolarité, ou lors de ses activités extra-scolaires. En effet, lorsqu'un professeur d'une quelconque discipline enseigne et transmet son savoir de manière directive, c'est-à-dire en divulguant des informations que l'apprenant doit réceptionner et enregistrer, qu'il y ait un élève ou plusieurs, cela ne modifie pas la tâche de l'enseignant, ou très peu. Cependant, à partir du moment où il y a plus d'un étudiant concerné, on peut parler d'une hétérogénéité évidente au sein du groupe (que ce soit à propos de l'âge, de la motivation, des compétences, de la culture et du mode de vie). Comme l'explique Jean-Pierre ASTOLFI dans *l'Essor des didactiques et apprentissages scolaires* (en citant Robert BURNS, poète et parolier écossais du XVIII^{ème} siècle, à travers ses sept postulats), tout individu est strictement différent et de ce fait n'apprendra pas de la même manière qu'un autre :

- 1 - Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.
- 2 - Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- 3 - Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- 4 - Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- 5 - Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- 6 - Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- 7 - Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts

Le professeur ne peut donc théoriquement se permettre d'être le même pédagogue, d'aller à la même vitesse, d'opérer de la même manière et d'utiliser les mêmes exercices avec tel ou tel élève, ou avec plusieurs élèves différents. Ainsi, lorsqu'il enseigne à un groupe d'individus, il ne peut simplement transmettre son savoir, mais doit travailler dans une forme de pédagogie différenciée, en essayant de s'adapter au mieux à chaque individu. De plus, chaque personne concernée par cet apprentissage a alors ses propres responsabilités. Le formateur doit donc s'assurer du suivi et de la compréhension de chacun des élèves et devient plus un accompagnateur, qui aide les étudiants à trouver leurs chemins, qu'un simple transmetteur d'informations, qui montre et donne immédiatement la direction à suivre. Les apprenants quant à eux sont responsables et acteurs de leur propre apprentissage, ainsi que ceux de leurs camarades, et non plus seulement des récepteurs d'informations : ils ne subissent plus le cours, mais le provoquent. C'est en fonction des réactions et des réponses des élèves que le professeur pourra adapter sa vitesse de déroulé du cours. Un des risques de l'adaptation du professeur est lié au nombre d'individus. En effet, chaque apprenant travaillant et progressant différemment, et le professeur ayant pour mission de faire avancer chacun des individus de la classe, il devra alors par moment faire « patienter » des élèves pour s'assurer de la réussite de ceux ayant plus de difficultés (ne pas les faire trop avancer par rapport aux camarades), et inversement, continuer de faire progresser les étudiants pouvant passer à la suite. Plus le groupe est nombreux, plus les niveaux seront disparates, et plus la tâche de l'enseignant sera compliquée. Bien entendu, même avec un ensemble constitué de seulement 2 ou 3 élèves, les niveaux seront différents et chacun d'eux aura des difficultés ou des facilités à un endroit différent de son/ses camarades.

Une pédagogie de groupe avec partages et échanges entre les élèves devient alors ici nettement plus efficace, non pas seulement sous forme coopérative (répartition du travail, puis rassemblement), qui certes peut être utilisée dans un but de rapidité de réalisation de certains travaux, mais plus dans une approche collaborative (où tous travaillent ensemble durant toutes les phases de travail), avec une réelle entre-aide entre chacun des individus, et un échange, un partage des techniques d'apprentissage, des manières de travailler et des savoirs.

• La pédagogie collaborative

Puisque chaque élève est différent et tous apprennent différemment, une méthode de pédagogie collaborative amène les élèves à apporter aux autres ce qui peut leur manquer, consciemment ou inconsciemment. De plus, l'apprentissage est constamment dynamisé du fait de la diversité des travaux : tous les étudiants participeront à toutes les tâches à accomplir, l'attention est alors toujours relancée, et personne ne fait réellement exactement la même chose au même moment. Les relances et débats sont permanents, les élèves devant se mettre d'accord et avancer ensemble, encadré par le professeur. En somme, la pédagogie approchée par la collaboration entre les élèves est fondée sur le partage, la responsabilité, et la diversité, et permet également à chacun de s'exprimer.

Plusieurs outils permettent de travailler dans cette démarche, notamment le fonctionnement sous forme de projet, avec un objectif et une finalité très explicite : un aspect à travailler est ciblé, une date limite est posée, les étudiants savent de quoi il s'agit, quel est le but du projet. Par exemple, dans une classe de FM, plutôt que de faire des exercices de rythme toutes les semaines sans réellement expliquer aux enfants pourquoi ils font cela, et avancer petit à petit dans un cahier/une méthode pédagogique qui certes fera progresser l'élève, faire un projet de création de courtes pièces autour de l'aspect rythmique, en leur faisant comprendre qu'en s'appropriant ledit rythme et en l'exploitant tout en développant sa créativité, est beaucoup plus ludique pour un enfant. De plus, il sait pourquoi il réalise ce travail, et comprendra alors la démarche et l'utilité de celui-ci. En effet, donner un sens à une tâche, la rendre logique et non simplement exécutive, est pour chacun primordial.

Aussi, on peut également proposer un travail en plusieurs étapes, en scindant le travail, la tâche à accomplir, en plusieurs parties, ou chacun travaillera à tour de rôle, puis ensuite confronter les différentes idées. Dans un cours de saxophone à 3 par exemple, un élève joue et les deux autres écoutent afin de donner leur avis. Plutôt que de demander aux deux camarades de devoir faire attention à tout (comme devrait le faire le professeur), il est envisageable de diviser le travail, en demandant à l'un de faire attention par exemple à l'articulation, et l'autre aux nuances, puis inverser. Après avoir inversé, tout le monde a un avis sur tout, et on peut alors en discuter. Il s'agit encore ici d'un travail en collaboration car tout le monde s'exprime sur tout, et non pas seulement d'une coopération, ou chacun à un travail précis, mais ne participe pas à l'ensemble des tâches.

La place du professeur lors d'une démarche de travail comme celle-ci n'est plus la même que dans un cours plus standard, en face-à-face avec un élève. En effet, le professeur n'est plus ici le « maître » du cours, qui dirige le déroulement de celui-ci, mais seulement l'encadrant, qui veille au bon déroulement des échanges, à la véracité et l'efficacité de ceux-ci. Les élèves vont là où ils pensent pertinent d'aller, et trouvent les questions à creuser. Le professeur n'est alors pas censé avoir un discours directif et dire exactement quoi faire et comment, mais plus que suggérer ou inciter à la solution, il doit laisser les élèves trouver le « quoi » et le « comment », et avoir au mieux la même place que les élèves. La finalité d'une telle démarche est comme toute manœuvre pédagogique l'autonomie des élèves. Or, il n'est pas évident pour un jeune apprenant de se rendre compte de l'exactitude ou non de ce qu'il réalise. Il faut alors lui apprendre à écouter, et surtout à entendre. Une pédagogie comme celle-ci permet à un enfant d'écouter un autre et de se concentrer seulement sur cela, de découvrir et comprendre pourquoi certaines choses ne fonctionnent pas ou moins bien, et de chercher comment les résoudre. Grâce à cela, les deux enfants prennent conscience qu'il n'y a pas que le professeur qui entend et résout, mais que les élèves ont cette capacité, et qu'ils peuvent la développer.

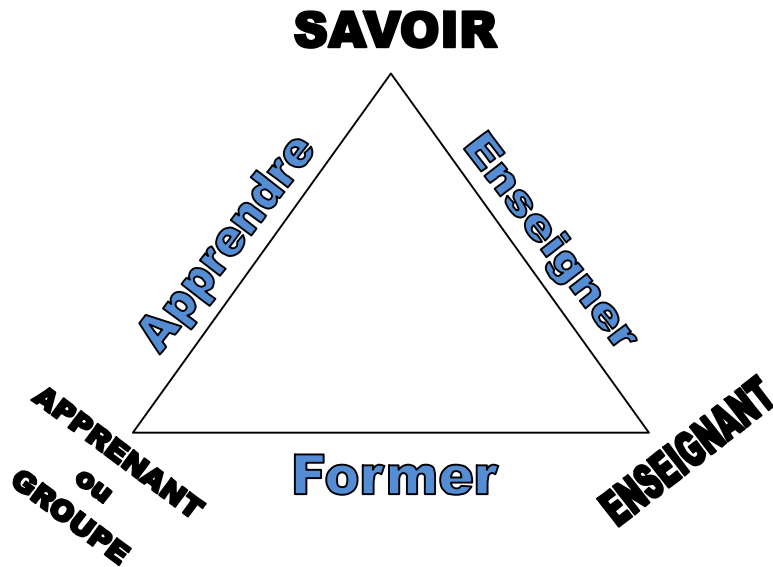
A plusieurs, l'esprit critique, et donc l'écoute, est plus évident à développer que tout seul. En parallèle, les élèves apprendront à s'écouter eux-mêmes.

Nous devons aussi noter que, dans une pédagogie de groupe avec interactions entre les élèves, tout comme dans un projet de production professionnelle ou dans n'importe quelle situation avec des échanges, la relation et l'affinité entre les individus a son importance. En effet, lors de création de groupe de musique en dehors des cours, cela se fait avec l'affinité (4 jeunes qui veulent faire de la musique ensemble). Lorsque dans une classe le professeur laisse le choix aux élèves pour former de sous-groupes, c'est encore l'affinité qui prime. Lorsque l'on improvise, l'affinité permet aussi de se comprendre plus rapidement, et donc construire plus rapidement la musique. Il en va de même pour la musique écrite, et pour le travail en groupe. Ainsi, il faut tenir compte de l'affinité entre les élèves d'un groupe, et si celle-ci n'existe pas à ses débuts, la créer. La cohésion de groupe est primordiale pour avoir envie de travailler avec ses camarades, et donc d'avancer. Comme disait Jean ROCHEFORT, « Pour faire un bon film, il faut que l'on soit une bonne bande d'amis, avec de l'affinité. » Il en est de même pour toute activité, toute production, dont la musique. Cependant il faut faire attention à l'affinité. En effet, dans le cadre de travail, la relation n'est pas la même que dans la vie courante. Le défi pour le professeur est donc de réussir à créer une cohésion de groupe entre des individus ne se connaissant pas, mais aussi parfois réussir à instaurer un cadre de travail dans une bande d'amis.

Durant l'année scolaire 2016-2017, entre avril et juin, ces deux situations se sont présentées à moi. La première dans un atelier de soundpainting avec 5 enfants de 7 à 11 ans qui ne se connaissaient pas, et de niveaux sensiblement différents. Il a donc fallu faire tomber les parois entre chaque élève, instaurer un dialogue entre les élèves en proposant des leçons tout d'abord, et ensuite, une fois cela acquis, chacun pouvait redonner une partie du cours chaque semaine, avant que je rajoute des signes pour pouvoir être plus créatif, et avancer dans le cours. Rapidement des liens se sont créés entre certains des élèves, parfois moins entre certains autres, notamment entre les niveaux différents. Durant cet atelier, à raison de 45 minutes par semaine, j'ai pu demander aux élèves ayant bien assimilé les signes de les expliquer différemment à l'élève plus en difficulté, et donc expérimenter la « collaboration » entre les élèves. Malgré le fait que les élèves n'aient jamais été en situation de transmission de l'information, et de faire apprendre à un autre élève, le processus a rapidement fonctionné. La première étape étant de faire comprendre à l'élève qui doit expliquer, que le professeur, en l'occurrence moi, avait compris, mais que c'est son camarade qui n'avait pas compris, et qu'il ne suffisait pas de lui répéter, mais il fallait lui expliquer différemment, et vérifier, s'assurer de sa bonne compréhension ensuite.

La deuxième situation était tout l'inverse : quatre grands élèves saxophonistes de III^{ème} cycle, dans la même classe, bons copains. Le travail de musique de chambre était ici extrêmement efficace, car le dialogue entre les élèves était bien présent, grâce à l'affinité déjà instaurée entre chacun des élèves. Et comme me le précisait leur professeur, Nicolas WOILLARD, lors d'un entretien avec lui (cf annexe p. 37), il faut faire attention à l'affinité. La dissipation est alors bien plus difficile à gérer lorsqu'elle s'installe durant un cours, contrairement à un cours où les élèves se connaissent moins bien. J'ai donc dans ce cours été beaucoup plus directif, tout en laissant le choix de l'interprétation aux élèves, qui était alors une forme de collaboration entre eux : ils n'ont pas la même chose à faire, mais doivent se mettre d'accord pour que tout fonctionne.

Dans la pédagogie « standard », le triangle pédagogique⁽¹⁾ proposé par Jean HOUSSAYE en 1988 est formé de telle manière (ici simplifiée):



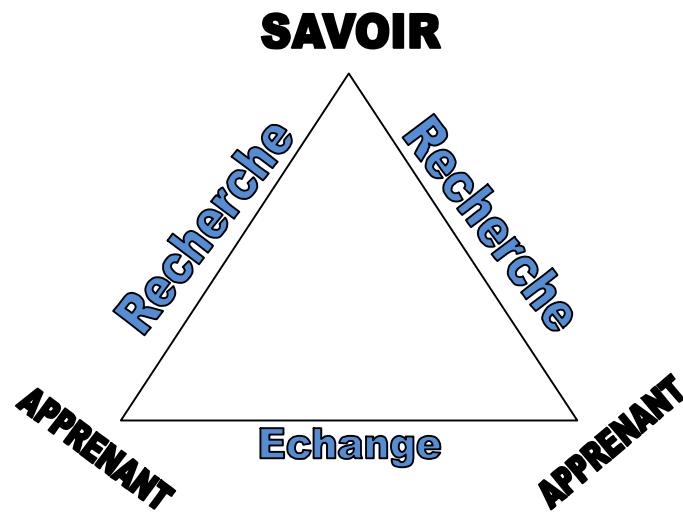
Il y a dans cette méthode d'apprentissage basé sur la transmission d'information deux ensembles : d'un côté l'enseignant, de l'autre le groupe d'élève. Les échanges ont alors lieu d'un côté vers l'autre.

ENSEIGNANT ← → **APPRENANTS**

Pour rapporter cela à une pédagogie de groupe interactive et mettre en avant la collaboration, l'échange entre les élèves, j'ai réfléchi à un autre format du triangle pédagogique, tout en restant sur la base proposée par le chercheur en science de l'éducation. L'échange et la recherche étant au cœur du déroulement du cours, et surtout la finalité étant que les élèves puissent travailler entre eux, j'ai préféré ne pas faire apparaître l'enseignant dans ce triangle, mais qui serait ici une personne

⁽¹⁾ <https://www.pimido.com/sciences-humaines-et-sociales/sciences-de-l-education/fiche/triangle-pedagogique-jean-houssaye-1988-160113.html>

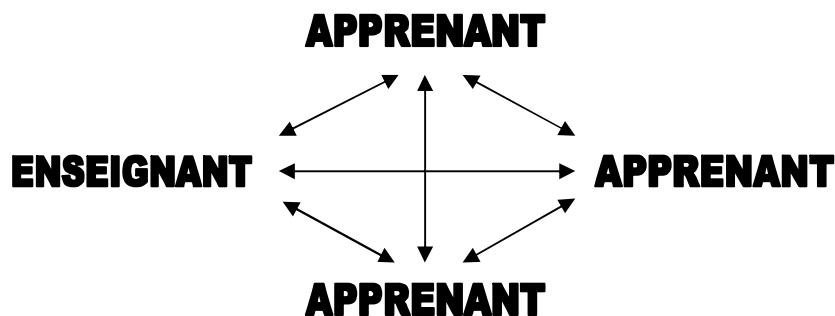
extérieure, autour des interactions entre apprenants et savoir :



L'élève est ici l'acteur principal de son apprentissage, et surtout de celui de ses camarades. C'est l'échange entre les élèves qui est ici le moteur du cours.

A noter que même si le professeur n'est pas présent dans ce schéma, ou même dans le cadre d'une séance de travail, il reste implicitement et inconsciemment présent car la raison principale pour l'élève à la question « pourquoi je travaille, pourquoi nous travaillons ? » est que la consigne initiale vient de lui. Le but final est que le professeur ne donne plus de consigne, et donc que les élèves puissent faire de la musique ensemble, en sachant échanger et opérer ensemble.

Lors d'une séance quelconque de travail avec plusieurs élèves sur une même consigne, ce que je recherche correspondrait peut-être plus au schéma suivant :



Des échanges entre chaque individu, que ce soit d'élève à élève, d'élève à professeur, de professeur à élève, et même si les moyens le permettent, de professeur à professeur, afin de complètement mettre de côté les casquettes de chacun, et de venir dans un cours avec tous la même envie : échanger, prendre et donner.

Ces échanges qui servent à chacun à progresser et à apprendre de nouvelles choses viennent souvent d'un facteur qui pour la plupart du temps est une phobie de l'élève, mais bien un outil pour le professeur : l'erreur.

La place de l'erreur dans l'enseignement, et dans les échanges entre les élèves

• L'évaluation

Consistant à mesurer, à déterminer l'écart entre ce qui est demandé et ce qui est réalisé, souvent à l'aide de critères et de notation, l'évaluation est souvent perçue par les élèves comme un acte qui sanctionne l'apprentissage d'une leçon, et est réalisé à la fin de la période sous forme de contrôle, d'examen, de concours. En réalité, cette partie visible très concrètement par les évalués n'est qu'une des facettes de l'évaluation.

Même si « pour Astolfi l'évaluation survient souvent trop tôt »⁽¹⁾ (ici considérer contrôle final), l'évaluation n'a en effet pas de moment fixé dans le temps, mais apparaît tout au long de l'apprentissage :

- Avant d'aborder un nouveau point
- Pendant son assimilation de la part des élèves
- A la fin de son temps d'acquisition proposé
- Puis, longtemps après.

AVANT, cela consiste à estimer les connaissances ainsi que l'adaptation des élèves. Elle permet au professeur de pouvoir préparer ses cours au mieux, après avoir vu ce dont les élèves avaient besoin, et où le travail allait prendre plus de temps,

Par exemple, donner un même morceau à travailler en autonomie à plusieurs élèves permet à chacun de proposer son point de vue, ses propositions, ses difficultés aux autres durant un cours ou tout le monde est réuni : en somme, chacun fait son diagnostic et peut le présenter aux autres, que ce soit interprétant la pièce devant les autres (mise en situation de petite audition), ou en abordant directement tous ensemble un point particulier de cette même pièce.

⁽¹⁾ <http://seser.free.fr/ASTOLFI%20L%20ecole%20pour%20apprendre.htm>

PENDANT, interviennent les échanges entre les élèves, avec leurs travaux de recherche et de compréhension.

A ce moment-là, le rôle du professeur est de veiller à ce que chacun des élèves arrive à suivre et à comprendre l'avancement du cours. Même si ce sont les élèves qui tentent d'apporter des éléments de résolution à un problème, le professeur reste le responsable de la vitesse du cours. Pour cela, il faudra parfois laisser faire les élèves, mais parfois intervenir lorsqu'un des élèves est un peu perdu et que les autres l'attendent, ou à l'inverse, lorsque l'un d'entre eux commence à s'ennuyer. Il s'agit ici de gérer l'hétérogénéité afin que tout le monde participe, apporte quelque chose au reste du groupe. Chaque élève doit être conscient que dans ce système ce sont eux les acteurs principaux de leur propre apprentissage, ainsi que ceux de leur camarade, et non le professeur seulement.

A LA FIN, l'évaluation peut prendre la forme initiale. Elle ne sert ici pas d'estimation du travail qu'il y aura à faire, mais à vérifier les acquis et méthodes d'application des la part des élèves. C'est cette partie évaluative qui est bien souvent la plus explicite pour les élèves.

C'est-à-dire rejouer devant ses camarades la pièce travaillée pendant cette période, afin de pouvoir observer quels éléments ont été pertinents pour chacun des élèves, ce que chacun a retenu. Cela peut également avoir lieu durant un concert, une audition, ou un examen.

LONGTEMPS APRES, le principe ici est de réutiliser les acquis antérieurs, et donc de réappliquer ces savoir-faire dans un travail similaire à celui abordé au début, AVANT. L'objectif est pour l'élève de montrer qu'il a acquis une certaine autonomie en apprenant à adapter ses connaissances à la situation.

Cela pourrait ici consister pour les jeunes musiciens à rejouer plusieurs semaines/mois plus tard le même morceau et observer ce qui reste bien acquis pour chacun. Ou encore de recommencer ce cycle de travail avec le groupe d'élève sur une pièce similaire (de même niveau, ou avec les mêmes caractéristiques, ou encore du même compositeur).

Dans l'enseignement, en musique souvent, ou en général, lorsque le professeur demande une information à un élève, le formateur connaît la réponse. L'élève en est alors bien souvent conscient, et sait ou du moins peut en déduire que son enseignant cherche à vérifier ou estimer ses connaissances, en somme à l'évaluer. Il peut alors être difficile pour le professeur de susciter la curiosité et l'envie chez l'apprenant si ce n'est un minimum ludique pour l'élève, si son objectif n'est autre que « montrer que je sais » ou d'« avoir la meilleure note ». Or si l'on propose une situation de groupe à l'élève, le fait pour lui d'être avec plusieurs camarades à devoir répondre à

une question évaluative et de montrer aux autres qu'il sait aussi, apporte un certain aspect ludique, un défi supplémentaire pour chacun des apprenants.

En voulant montrer aux autres qu'on est le meilleur, on rentre cependant dans une situation concurrentielle. Cette situation peut être dangereuse pour chacun : faire en sorte que tout le monde ait un savoir-être adéquat et ne pas faire oublier que le fait de travailler ensemble est de pouvoir échanger, partager, et non seulement comparer, et encore moins classer, devient alors le rôle du professeur.

En effet, les élèves utilisent inconsciemment un référentiel, et se comparent en fonction de ce qu'ils ont en face d'eux. En face-à-face avec un professeur, l'élève peut comparer son travail et son niveau à celui de son professeur, cela pouvant alors susciter l'envie de travailler et de progresser, après avoir pu observer le résultat, et compris le chemin qu'il lui reste à parcourir. Dans une situation à plusieurs étudiants, ceux-ci seront très attirés par le niveau des autres personnes étant dans le même cas qu'eux, en situation de recherche et d'apprentissage. Le référentiel change alors pour les élèves travaillant avec un seul professeur durant un même cours, est n'est plus spécifiquement l'enseignant. C'est ici que le risque de classement, et implicitement de division du groupe, apparaît. Etant dans la même classe, ou dans le même groupe de travail (à condition que ceux-ci aient été formés par niveau et/ou nombre d'année d'étude de la discipline), les élèves peuvent alors penser que les niveaux doivent être globalement les mêmes. Or si un élève a besoin de plus ou moins de temps pour assimiler un point que les autres, ou que la première formulation du professeur l'atteint / ne l'atteint pas, alors il apprendra plus ou moins vite que ses camarades, et en se comparant à eux, se classera par rapport à celui qui a plus vite / moins vite compris. A ce moment-là, l'élève en « haut du classement » pensera qu'il est le meilleur, celui « en bas du classement, le moins bon, et chacun gardera son « rôle » : pour le premier, il aura en tête de toujours être devant le deuxième, et pour l'autre de faire comme le précédent.

Si le rôle de chacun des élèves est donc d'être acteur et moteur de l'avancée du cours, celui du professeur est en effet de veiller au bon déroulement de celui-ci, notamment en veillant à la courtoisie et la bienveillance de chacun, tout en gérant l'hétérogénéité en donnant l'équité à chacun dans la participation, le niveau et la vitesse de travail.

Afin d'éviter cela, l'évaluation peut aussi être non pas individuelle, mais collective et collaborative. Le fait de pour les élèves de devoir travailler ensemble afin de réussir, resserre les liens entre eux, et permettra une meilleure complicité et donc un meilleur rendement dans leur travail.

Dans un quatuor de saxophone, chacun a sa partie et doit l'assurer individuellement. Tous les membres du groupe comptent sur tout le monde. Si un est en difficulté, cela met le groupe en péril : l'entraide est alors nécessaire, ses camarades doivent l'aider pour que tout le monde réussisse l'objectif (concert, examen, etc..)

Cela rappelle l'effet « ingroup/outgroup » évoqué page 12 : la cohésion est renforcée au sein du groupe car chacune des parties est indispensable. La compétition et la concurrence sont alors ici éliminées, à la différence d'une évaluation individuelle, ou chacun doit donner le meilleur de soit au professeur, afin de prouver qu'il sait répondre à la demande, et également de montrer qu'il peut être meilleur que d'autres.

Dans cette forme de travail entre élèves, l'évaluation n'a donc pas pour but de les classer, ni de les noter, mais bien trouver ensemble des pistes de travail. Ces dernières ne sont ici pas des points réfléchis en amont et proposés par le professeur – ou du moins ce n'est pas l'objectif de cette méthode – mais prennent source dans la pratique des élèves, et dans leurs interactions. La source principale, due à la difficulté des pièces, des travaux à faire : l'erreur.

• L'erreur

Souvent considérée comme mauvaise par les élèves, et à éviter, l'erreur est en réalité un outil pédagogique extrêmement riche, qui est exploitable dans bien des situations, et qui est nécessaire à une situation de pédagogie collaborative, donnant naissance aux questionnements, et donc aux échanges. Il y a plusieurs manières d'aborder l'erreur dans un cours de groupe, dont par exemple :

- Dire à l'élève qu'il s'est trompé
- Lui demander de s'auto évaluer
- Demander à ses/un de ses camarade(s) de l'évaluer

La première méthode est utilisée dans une démarche directive, consciente ou inconsciente, généralement quand peu de temps est alloué à la leçon, au cours. Dans ce cas, l'élève ne fait que constater l'erreur. Etant déjà peu enrichissant, cela lui est encore moins profitable si c'est le professeur qui corrige, sans laisser le temps de réflexion à l'élève.

La deuxième proposition apparaît souvent dans les cours individuel, mais peut être utilisée dans un cours de groupe pour s'assurer qu'un élève ait bien compris. On peut également à ce moment-là lui proposer de réexpliquer à ses camarades : il prend à ce moment la casquette du professeur, dans une démarche directive, et prouve indirectement qu'il a remarqué (ou non, si ce n'est pas le cas) son erreur, l'a corrigée, et l'explication est à nouveau donnée aux éventuels élèves qui n'auraient pas compris, avec d'autres mots, ceux d'un élève. On approche ici la collaboration entre les élèves, car les échanges entre eux naissent.

Enfin, la troisième et ici dernière méthode d'utilisation d'une erreur aborde plus profondément la pédagogie collaborative. Le but ici est de faire « répéter autrement » la consigne, ou le point abordé via l'élève, et donc dans un autre langage, et sous un autre angle (d'élève à élève). Le professeur devient ainsi un encadrant, présent pour assurer le bon déroulé du cours, mais n'est plus un réel acteur contrairement à chacun des élèves du groupe. Le formateur peut alors proposer une consigne ou un objectif aux élèves, qui s'y engagent à leur manière, en suivant leurs chemins et à leurs vitesses. Ainsi chacun des apprenants peut prendre la place du leader du cours en proposant des idées, des solutions. Dans un cours de quatuor de saxophone, un des membres peut alors proposer une idée musicale, s'ensuit l'essai et la validation ou non de la part du reste de l'effectif. Ici encore, le professeur de musique de chambre/de saxophone devient un accompagnateur, car le but est d'être d'accord et de faire fonctionner la musique ensemble, en ayant la même idée. Tous réfléchissent, partagent leurs idées, et testent ensemble.



Evidemment, travailler dans cette troisième démarche demande une certaine quantité de temps, car même si la cohésion de groupe est déjà bien présente, il faut prendre le temps d'échanger, et non seulement de donner/recevoir l'information. Il n'y a pas de chef, mais une équipe.

Il faut également prendre en compte les réactions différentes des élèves. Au-delà des postulats de BURNS sur l'apprentissage, n'oublions pas que chaque individu est différent, et aura une réaction différente à un autre face à une même situation. Face à une erreur, on peut être confronté à une certaine déstabilisation de la part de l'élève par exemple, qui montre alors une peur des erreurs. Replacer la situation et expliquer à l'élève pourquoi il aurait dû/n'aurait pas dû faire cela, est primordial. Par exemple, la remarque « impossible de jouer telle note » doit être complété par « car la pièce est en telle tonalité », explicitement par l'élève si possible, un camarade, ou le professeur si nécessaire, afin de s'assurer que l'apprenant comprenne ladite remarque. Simplement dire que ce n'est pas juste, « Tu as répondu B ; c'est faux tu aurais dû répondre A », comme l'explique Stellan OHLSSON dans le *International Journal of Educational Research*, cela ne fait

pas avancer l'élève, car il ne fait que constater un fait, mais ne peut pas comprendre, ou du moins, n'est pas incité à la réflexion. Il est nécessaire pour lui qu'il ait conscience de pourquoi c'est impossible, afin qu'il ne reproduise plus l'erreur dans une situation semblable. Dans une situation de groupe, toutes ces étapes peuvent être réalisées par un/des camarade(s).

Notons aussi qu'une erreur ne signifie pas nécessairement que l'individu n'a pas compris, tout comme une bonne réponse ne signifie pas que tout est acquis. En examen ou en concert, comme en cours, le stress rentre en compte et peut alors provoquer un certain manque d'attention, de concentration, d'habileté ou de rigueur, s'ensuit d'éventuelles erreurs alors que l'élève avait bien tout assimilé. Aussi, si un élève répond au hasard à une question et que la réponse est exacte, cela ne signifie en aucun cas qu'il a compris. Afin de s'en assurer, autant profiter du groupe, et de demander aux apprenants de se poser des questions, puis d'y répondre et d'éventuellement corriger, ensemble.

Un des risques de l'erreur apparaît lorsqu'un élève a mal assimilé quelque chose et le travaille, donc l'apprend et l'applique dans ce sens, alors que ce n'était pas le bon. En effet, travaillant généralement de manière répétitive, un apprenant ancre ainsi ce qu'il a retenu ou compris. Cependant, si le point à travailler est enregistré et approché de manière erronée par l'élève, celui-ci l'ancrera tout de même mais il sera alors bien plus difficile pour le professeur, et aussi l'élève, de corriger cette erreur.

Le rythme  assimilé par l'élève comme 
dans une mélodie serait un exemple d'une mémorisation erronée de sa part. Il devient alors difficile de corriger ce rythme enregistré, proche du texte original.

Une autre limite de l'erreur apparaît notamment en cours de groupe, il s'agit du regard des autres : on peut facilement en tant qu'élève y avoir peur de se tromper, plus qu'en cours individuel, en face-à-face avec le professeur. En effet, la peur d'être jugé par ses camarades, d'être inférieur, exclu, n'est pas à négliger dans un cours, et cela peut toucher n'importe quel profil d'élève, en retard comme en avance par rapport aux autres. La moquerie est un phénomène que l'on croise souvent en pédagogie avec de jeunes élèves et adolescents, qui peut s'apparenter à du jugement de valeur. Tout comme la personne et le professeur, la personne et l'élève sont deux êtres différents, mais il est difficile pour ce dernier de dissocier les deux dans une telle situation.

La tâche la plus difficile pour le professeur est sûrement de réussir à faire comprendre à l'apprenant et plus particulièrement au groupe d'apprenants que l'erreur n'est pas un raté, mais bien au contraire, une source de travail pour tous, et donc de progression, que même le professeur parfois fait des erreurs, et que lui comme tout le monde continue de progresser perpétuellement grâce à cela.

• Démystifier l'erreur et renforcer la confiance en soi et aux autres

Définie comme un « acte de se tromper, d'adopter ou d'exposer une opinion non conforme à la vérité, de tenir pour vrai ce qui est faux »⁽¹⁾, l'erreur provoque la peur chez de nombreux élèves, qu'ils rapprochent à une « faute », déniée, qu'ils auraient dû anticiper et parer, et qui sera sanctionnée. Ce modèle transmissif, est bien loin du modèle constructiviste qui considère l'erreur comme obstacle positif voire nécessaire, que l'élève doit alors comprendre et résoudre.

N'oublions pas que l'objectif de l'utilisation de l'erreur comme outil pédagogique, pour l'élève, est de corriger ses erreurs, tandis que le professeur l'abordera en créant ou en utilisant des exercices appropriés dans le but de faire travailler et progresser l'élève, la finalité de ce travail étant que l'élève apprenne à remarquer lui-même ses erreurs, et qu'il comprenne comment les corriger et surtout anticiper les situations similaires afin d'éviter que cela ne se reproduise, tout cela en autonomie.

Pour se rapprocher au maximum de cette finalité, l'élève doit comprendre que c'est en faisant une erreur et en la remarquant, qu'il pourra la travailler et progresser. Il doit apprendre à s'écouter et à se rendre compte qu'il a fait erreur, comprendre pourquoi il avait fait cela/pourquoi ce n'est pas possible autrement, corriger et enregistrer.

Comme dit précédemment, faire comprendre à l'élève que se tromper devant les autres n'est pas éliminatoire, mais bien au contraire une source de travail pour tous, est un défi pour le professeur. De plus, sans erreurs remarquable, donc sans réelle confiance et assurance de la part de l'élève, il est plus difficile pour le professeur de proposer divers chemins de solution, et donc la progression sera plus lente. Une erreur apparente et assumée ouvre des portes sur le travail et la progression et permet d'être corrigée, à condition que l'élève ne tente pas de la cacher.

⁽¹⁾ *Le petit Larousse illustré 2018*, Ed. Bicentaire, Paris, 2017

Cependant, pour ne pas se brider et pouvoir se libérer, ne plus avoir peur du regard des autres, un individu a besoin d'avoir confiance en soi, et aux autres.

Pour créer cette confiance entre tous les individus et créer une véritable cohésion de groupe, cohésion sociale, plusieurs outils peuvent être utilisés, parfois en dehors de tout propos du cours. Si on reprend l'exemple d'un groupe d'enfant en chorale, ou en ensemble instrumental, on peut leur faire faire des exercices de mise en confiance, comme se laisser tomber en arrière et se faire rattraper par un camarade, exercice souvent pratiqué dans les sports collectifs également. Aussi, pour augmenter cette cohésion de groupe, on peut dans un deuxième exemple les mettre en cercle et les faire compter, chacun devant dire un seul numéro et ne sachant pas lequel, ni qui fera quoi, le but étant d'aller de 1 à x (nombre d'élèves). Cela leur apprendra à s'écouter, se regarder, et dialoguer instinctivement. Un tel exercice devient alors un jeu, avec un objectif, que tout le monde veut réussir : le groupe a alors son but, et chacun des individus doit avoir ce même objectif, tout en comptant sur les autres.

Contrairement à ce que l'on peut penser, cela ne fait pas perdre de temps, c'est un investissement, car le groupe sera beaucoup plus efficace par la suite, étant soudé, et chacun s'impliquera dans les travaux collectifs, tout comme dans les exercices/jeux précédents. Ainsi, ce type de démarche est intéressant en début de cours, et surtout début de projet ou d'année scolaire, quand le groupe vient d'être formé, souvent au hasard, les élèves ne se connaissant pas.

Nous pouvons à nouveau revenir à l'effet « ingroup/outgroup » proposé page 12, qui renforce la confiance et la cohésion entre des individus formant un groupe lors d'un événement extérieur concernant le groupe. Lors d'un travail collectif voire collaboratif, avec une notation collective par exemple, le projet sera mené par l'ensemble des individus du groupe. Pour cela, les intéressés n'auront d'autre choix que de se faire confiance, du moins un minimum.

Créer une relation de travail et une cohésion de groupe est donc primordial pour pouvoir avancer dans une situation collaborative, cependant cela a aussi ses limites. En effet, des élèves qui ont une relation avec un certaine affinité peuvent facilement être moins productifs car le risque est de mettre de côté la raison principale de la venue en cours ou en répétition en autonomie : apprendre, progresser.

Désireux de creuser les propositions évoquées jusqu'ici, concernant la pédagogie de groupe et notamment collaborative, j'ai réalisés des entretiens avec des professeurs, tous ayant des profils et des expériences différentes.

Entretiens

• Questions

J'ai composé ici trois interrogations principales qui, durant mes entretiens avec des professeurs expérimentés pour la plupart, dérivèrent ensuite vers d'autres questionnements :

« Comment gérez-vous une différence de niveaux ou d'aptitudes au sein d'un groupe d'élèves ? Faites-vous travailler l'élève individuellement ou pouvez-vous initier un travail de groupe à partir d'une situation individuelle ? »

« Avez-vous des activités types pour créer la cohésion d'un groupe d'élèves si certains d'entre eux ont déjà des affinités ? »

« Si vous avez le choix, dans le cadre de cours collectifs, préférez-vous construire un groupe ou ensemble de musiciens sur leurs affinités pour les faire progresser ensuite ensemble, ou préférez-vous conforter leurs niveaux individuels avant de développer la cohésion du groupe ? »

• Personnes interrogées

Afin d'avoir des points de vues venant de divers horizons, j'ai choisi des professeurs de musique enseignant dans diverses spécialisations :

- Nicolas WOILLARD, professeur de saxophone au CRR de Dijon / professeur de saxophone et tuteur pédagogue à l'ESM Bourgogne-Franche-Comté / membre du quatuor de saxophone Emphasis / soundpainteur
- Jean-Philippe BILLMANN, professeur de chant choral et de direction de chœur au CRR de Strasbourg / directeur artistique de l'Ensemble Vocal Exosphère et de l'Ensemble Vocal Filigrane

- Pascal ROBAULT, professeur d'alto au CRR de Dijon, à l'ESM Bourgogne-Franche-Comté et au CNSMD de Lyon / professeur de musique de chambre à l'ESM Bourgogne-Franche-Comté / membre de l'ensemble 2e2m, du trio Al Dente et de l'ensemble Vol de Nuit
- Amélie IMBERT, professeur de formation musicale, Diplômée d'Etat en 2017 par l'ESM Bourgogne-Franche-Comté / actuellement en formation de direction de chœur

A ces quatre entretiens, j'ai fait le choix de rajouter un autre rendez-vous, à la fin de mes recherches et de la rédaction de ce mémoire, avec un enseignant de langue vivante, Frédéric BOLUSSET, professeur d'espagnol agrégé. Cela m'a permis en effet de me rapprocher d'un exemple de pratiques réalisées en pédagogie générale et de comparer cela à la pédagogie spécialisée en musique, tout en restant dans des domaines à base d'échange, et de langue vivante, comme je caractérisais la pratique musicale dans mon introduction.

• Synthèse croisée des réponses

Si chacun a ses préférences pour gérer une situation d'erreur d'un élève ou d'un problème à régler dans une situation de travail en groupe, que ce soit d'essayer de régler rapidement ce problème individuel en faisant patienter les élèves non concernés, de faire intervenir ceux qui le veulent afin d'aider leur camarade en difficulté, ou encore d'« utiliser » les autres élèves qui peuvent alors servir de repère / de base sûre, tous les interviewés sont d'accord sur un point : il faut être efficace. Dans une situation de travail de groupe, pas de perte de temps : si l'élève peut régler le souci chez lui, on peut alors seulement se contenter de lui faire remarquer et prendre conscience qu'il y a un problème, ou la deuxième solution, on peut faire intervenir tout le monde, ou du moins solliciter d'autres élèves. Quoiqu'il en soit, il faut que chacun puisse y gagner quelque chose, à la fois les plus avancés et les retardataires, et éviter à tout prix l'attente, voire l'ennui, chez les camarades qui n'auraient pas eu besoin de s'arrêter ici. Pour cela il faut occuper tout le monde, et ce de manière logique et organisée en donnant par exemple la responsabilité d'expliquer, et donc d'avancer, aux élèves ayant compris : en réexpliquant, ces élèves proposent un/des autre(s) chemin(s) à leur camarade, et prouvent au professeur qu'ils ont compris. Si cela n'est pas envisageable pour quelque raison que ce soit, le travail sur l'écoute, par exemple, et sur le fait de donner un avis peut être une

forme de sollicitation des élèves non concernés directement par la difficulté, et la différence de niveau ne pose à priori aucun problème.

Ensuite, les réponses sont variées et assez précises, mais c'est ce que veut la question. Ainsi, l'utilisation du chant, sous forme de jeux, du soundpainting, par exemple, seraient des « accélérateurs de rencontres ». En effet, tous au même point et au même niveau, cela permet d'aller à la rencontre des autres, sans barrière, sans tabou. Il n'y a donc pas de « grand », pas de « petit », et les affinités ne sont pas ici un privilège, car tout le monde est ensemble. Le but est alors simplement de réussir le jeu tous ensemble, et/ou de tous répondre à l'attente du chef soundpainteur ensemble, et donc de former une équipe unie, un tout, ou chaque individu a son importance au sein du groupe.

Pour d'autres, lorsque le travail s'effectue par exemple sur partitions, le fait de mélanger grands avec petits, anciens avec nouveaux, permet de faire naître les liens plus rapidement.

Bien entendu, tout dépend aussi du savoir-être du professeur (plus celui des élèves), c'est-à-dire de ne pas privilégier la relation avec les anciens, ou avec les grands élèves par exemple. Avoir le même comportement avec tout le monde, tout en s'adaptant à chacun, est incontournable pour le bon fonctionnement du groupe.

Enfin, pour que le fonctionnement du groupe soit optimal, une bonne cohésion entre les élèves est essentielle, et ce dès le début du travail. Cependant, construire un groupe et réaliser des projets en ayant pour base l'affinité reste souvent compliqué (hétérogénéité des niveaux, programmes d'examens/de concerts etc..). De plus, il faut parfois se méfier de l'affinité, car les élèves peuvent dans ce cas rapidement oublier pourquoi ils sont là, et ainsi constituer non plus un groupe de travail, mais former seulement un groupe de « base », comme expliqué page 10. C'est le rôle du professeur de rappeler que même s'il y a de bons liens entre les élèves, nous sommes tous ici, en cours, pour apprendre et découvrir des choses tous ensemble, l'affinité aidera cela, mais il faut rester efficace dans le travail.

A noter que lors de travaux tels que sur partitions, avec division du groupe, les choix sont vite limités : le professeur devra souvent opérer voix par voix, pupitre par pupitre, sous-groupe par sous-groupe, de manière cohérente afin de diviser le travail pour rassembler les différents morceaux ensuite. Cela concerne généralement les moments de travail en groupe assez conséquent. Ce n'est donc ni l'affinité qui prime, ni réellement le niveau dans ce cas, sauf si les voix, pupitres, sous-groupes ont déjà été pensés pas niveau par exemple.

Conclusion

Au cours de ce travail de recherche et de compréhension sur la pédagogie collective et collaborative, j'ai pu découvrir de nombreuses notions sur celles-ci. Malgré mon peu d'expérience actuel dans l'enseignement, j'ai eu l'occasion d'expérimenter la notion générale de la collaboration, c'est-à-dire la recherche d'élève à élève, à la fois en tant que professeur de saxophone durant les tutorats pédagogiques réalisés dans le cadre de mon cursus à l'ESM, et également en tant que chef de chœur. Il faut donc en retenir que, permettant une approche plus ludique et intéressante pour les élèves, les cours collectifs offrent une certaine dimension que l'on ne trouve pas en face à face pédagogique. L'élève est au minimum acteur, et peut être auteur de la réalisation du cours dans lequel il est.

Pour terminer, notons que l'observation de l'autre forme l'individu. Donc l'élève, et le modèle collaboratif basé sur les échanges, les discussions, les oppositions entre les élèves, apporte d'autant plus de richesses à l'apprentissage, et aux autres. Cela permet donc le développement à chacun de sa propre personnalité. Car même si mes recherches et mes travaux sur ce sujet portaient exclusivement sur le travail en groupe et sur le groupe lui-même, n'oublions pas que le but de la pédagogie, même collaborative, est le développement de l'individu, l'ouverture et la progression de l'élève, afin de le mener à la finalité qu'est l'autonomie. Et c'est justement en confrontant ses idées avec celles des autres que l'on peut avoir d'autres points de vue, prendre du recul, et apprendre à regarder soi-même de différentes façons.

Cependant, afin d'assumer son idée, de défendre son parti pris et donc d'apporter un autre point de vue et une richesse aux autres, une certaine confiance en soi est nécessaire. Cela peut alors ouvrir une porte vers l'autonomie. Mais comme l'a soulevé Isabelle CHAFFAND, danseuse, chorégraphe et pédagogue au Pays-Bas, le 22 janvier 2018 à la Philharmonie de Paris lors de la première journée de recherche de l'ANESCAS⁽²⁾ sur la place de l'étudiant dans l'enseignement, « comment être autonome quand on n'a pas confiance en soi ? ».

⁽²⁾ ANESCAS : Association nationale d'établissements d'enseignement supérieur de la création artistique arts de la scène

« [La] mise au service du vivre ensemble de notre travail pédagogique et artistique peut être aussi une manière de le nourrir, de l'ouvrir et de l'empêcher de se scléroser ». ⁽¹⁾

Maxime LESCHIERA

⁽¹⁾ LESCHIERA Maxime : « La caravane des liens », *Blog Note(S), La lettre de Conservatoires de France n°42*, Saint-Maximin, Février 2017

Bibliographie

- ASTOLFI Jean-Pierre : *L'erreur, un outil pour enseigner*, Ed. ESF, Montrouge, 2012
- ASTOLFI Jean-Pierre: *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*, Ed. ESF, Montrouge, 1995
- MAISONNEUVE Jean: *La Dynamique des groupes*, Ed. Que sais-je ?, Paris, 2010
- MUCCHELLI Roger : *La dynamique des groupes*, Ed. EST, Montrouge, 1989
- *Le petit Larousse illustré 2018*, Ed. Bicentaire, Paris, 2017

- KIPFER Jean-Marcel : « Parions sur l'intelligence collective », *Blog Note(S), La lettre de Conservatoires de France n°42*, Saint-Maximin, Février 2017
- LESCHIERA Maxime : « La caravane des liens », *Blog Note(S), La lettre de Conservatoires de France n°42*, Saint-Maximin, Février 2017
- LEWIN Kurt : *The Dynamics of the Group action*, 1944
- OHLSSON Stellan : « Learning from error and the design of task environments », *International Journal of Educational Research*, Pittsburgh, U.S.A., 1996

Sitographie

- http://www.ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_194401_lewin.pdf
- <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/09/09092013Article635143083792793702.aspx>
- <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Apprendre-avec-les-pedagogies-cooperatives-Demarches-et-outils-pour-l-ecole>
- <http://www.educavox.fr/innovation/pedagogie/la-pedagogie-collaborative>
- <http://seser.free.fr/ASTOLFI%20L%20ecole%20pour%20apprendre.htm>

Annexes

Les pages qui suivent retranscrivent littéralement les entretiens réalisés pendant mes recherches, et traduisent la confiance réciproque et l'ambiance durant les échanges.

- Entretien - Nicolas WOILLARD p. 37
- Entretien - Jean-Philippe BILLMANN p. 44
- Entretien - Pascal ROBAULT p. 48
- Entretien - Amélie IMBERT p. 55
- Entretien - Frédéric BOLUSSET p. 57

Entretien – Nicolas WOILLARD

Professeur de saxophone

R.T. : « Comment gères-tu une différence de niveaux ou d'aptitudes au sein d'un groupe d'élèves ? »

N.W. : « Il faut faire du soundpainting. C'est quoi la deuxième question ? »

R.T. : « Ah, j'adore cette réponse. Je suis d'accord avec ça. En plus d'avoir un potentiel artistique énorme, cette pratique a un côté pédagogique.. infini ! »

N.W. : « Oui, l'outil pédagogique en soit est vraiment intéressant. »

R.T. : « J'ai pu expérimenter l'année passée [2016-2017] avec un groupe de petits élèves de 7 à 11 ans en tutorat à Besançon, s'il y en a qui avancent plus vite que d'autres, il y a toujours moyen que tout monde puisse participer à son niveau. »

*N.W. : « C'est ça, l'essentiel étant en effet que chacun à son niveau fasse ce qu'il peut, très bien. Un tout petit qui fait un *long tone* avec un super son, il est petit, il joue depuis un mois, l'embouchure est déjà nickel, il ne bouge pas les doigts, il ne va pas jouer dans une grande tessiture, mais il fait un son droit à chaque fois béton : il marque 10/10. Et à côté le grand qui est en COP qui fait aussi de son mieux.*

Je pense que ce n'est pas l'objet de notre rencontre aujourd'hui, je le prenais un peu sur le ton de la dérision, mais je trouve que c'est un outil qui peut aider, et en dehors d'utiliser quoi que ce soit comme outil, c'est vrai que l'on se pose souvent cette question : les niveaux sont disparates, comment on peut faire pour travailler ensemble ? Mais est-ce vraiment une situation que l'on trouve souvent.. J'en doute un peu. Je ne sais pas si tu connais, si tu as des collègues, ou si en échangeant tu rencontres des personnes qui font travailler

volontairement, et régulièrement, des élèves qui ont un niveau fondamentalement différent. Ça peut être intéressant de façon ponctuelle, mais sur un an, je ne suis pas parti preneur de cette idée-là. »

R.T. : « Certes. Mais en général quand il y a deux élèves, même avec des niveaux différents, je pense que l'on peut toujours faire quelque chose, puisqu'ils ne sont que deux, on peut toujours s'adapter rapidement. Ma question concerne donc peut-être plus un groupe de 6-7-10 élèves, avec des élèves qui comprennent et appliquent au bout d'une consigne, et d'autres où il faut répéter plusieurs fois.. enfin, pas répéter, car ça ne sert à rien de répéter la même chose, mais il va falloir avec eux passer par plusieurs chemins différents pour qu'ils trouvent la destination. Dans ce cas, les autres élèves vont devoir attendre. »

N.W. : « Dans ce genre de cas par exemple, si c'est un problème de justesse, de régularité, de son, etc... au lieu que ce soit toi qui montre avec ton saxophone comment il faut faire, tu peux peut-être faire participer le voisin qui par la même occasion ne fait pas les choses pile poil, ça permet de faire un rappel également. Donc ça, ça peut être une idée. Mais tout dépend du contexte, déjà si c'est un cours plus traditionnel avec des morceaux et des études, ou un groupe de musique de chambre. Que vises-tu avec cette question ? »

R.T. : « C'est assez global, dans un cadre assez général. Peut-être plus des cours de musique d'ensemble, ou en format d'atelier, sur un thème donné, comme par exemple le soundpainting que l'on a évoqué avant. Mais avec un groupe de 5-6 élèves, je ne vise pas tellement un contenu « classique » au sein du cours. »

N.W. : « N'oublions pas qu'il existe d'autres outils ! Mais sinon, soit tu fais un cours typique avec 2-3 élèves dans lequel chacun a travaillé un contenu « standard », avec de gros guillemets (gamme, exercices, morceaux) : il y en a un qui passe, les deux autres écoutent, on peut leur demander leurs avis. Toi tu es le prof certes, mais plus tu avances en tant qu'élève, plus on te demande d'avoir de l'autonomie, d'avoir de l'écoute sur toi-même, de t'auto-évaluer. Plus on avance, moins on a besoin de l'enseignant quelque part, pour une bonne partie du travail. A l'inverse, pour le petit, vivement que le professeur revienne la semaine d'après parce qu'il ne se rend peut-être pas trop compte pendant la semaine : je ne sais pas si c'est en place ; mes parents ne font pas de musique ; je travaille seul. Quand on n'est pas coaché enfant, on voit une grande différence. Quand tu as des élèves qui sont un peu plus avancés, et bien les

faire participer : s'ils arrivent à entendre, à dire qu'est-ce qu'il faut faire pour avancer, c'est plutôt bon signe, parce que ça veut dire qu'eux quand ils jouent ils sont réactifs à ça. Du coup ils sont mis un peu en situation d'auto-diagnostic. »

R.T. : « C'est exactement ce que l'on se disait hier en Atelier de Réflexion Pédagogique avec Martine Charlot : un élève qui n'entend pas ne va pas pouvoir s'auto-diagnostiquer, donc ne va pas pouvoir corriger, donc ne va pas pouvoir devenir autonome. Il faut sensibiliser l'élève à l'écoute : s'il entend, il peut se poser la question, donc tenter de faire mieux. Il faut alors être sûr que l'enfant entende et comprenne. »

N.W. : « C'est de l'éducation ! Moi j'aime bien donner des images pas que sur la musique, mais en lien avec le sport, la nourriture, la route etc.. Et ça c'est comme le vin : si on éduque pas.. moi j'aime bien le vin, mais je ne suis pas connaisseur. Je n'ai pas la notion d'un bon vin, et d'un vin qui est top. Et au niveau du son, c'est pareil. Peut-être qu'on aurait du m'apprendre et me sensibiliser à ça. Notre rôle de pédagogue est un peu le même : on doit leur apprendre et les sensibiliser à ça, le goût, les notions du « beau », du « laid », du « réussi », du « moins bien réussi ». Du coup je trouve que c'est une bonne idée de les faire participer aussi sous cette forme là, et c'est valorisant pour eux, plutôt que de trainer dans un coin et d'attendre. Parfois on n'a pas le temps, c'est quelque chose qui arrive souvent, mais c'est quelque chose que l'on peut mettre en situation, et c'est valorisant parce qu'ils se trouvent dans la peau d'un prof.

Il y a sûrement d'autres possibilités, tu en as peut-être entendu d'autres, mais moi ce sont les trois qui me viennent à l'esprit :

- Le fait qu'ils montrent des exemples, plutôt que ce soit toi. C'est une façon de participer.
- Le fait qu'ils écoutent, qu'ils donnent leurs avis, et éventuellement des solutions
- Et quand il y a des niveaux un peu disparates, chacun fait en fonction de, sur le langage du soundpainting par exemple. »

R.T. : « Tu as déjà bien répondu à la question, mais fais-tu travailler l'élève individuellement ou peux-tu initier un travail de groupe à partir d'une situation individuelle ? »

N.W. : « Tout dépend vraiment de la situation. Parfois cela peut valoir le coup de les mettre ensemble ; parfois est-ce que c'est utile, ou est-ce qu'on le fait parce que ça fait bien de le faire ? Il faut être efficace aussi. Être ensemble, c'est super sympa, des fois on gagne.. mais au niveau de l'efficacité ça peut aussi être ralenti. C'est une question d'équilibre. »

R.T. : « As-tu des activités type pour créer la cohésion d'un groupe d'élèves si certains d'entre eux ont déjà des affinités ? Par exemple, si sur un groupes de travail de 6 élèves, 4 se connaissent déjà bien et on l'habitude de travailler ensemble, et les 2 autres sont nouveaux, cela aura tendance à faire 4+2 et non 6. Comment faire en sorte que, dès le premier cours, 6 individus se rencontrent et travaillent ensemble, et non pas un groupe de 4 qui rencontre deux nouveaux individus ? »

N.W. : « Je me suis posé cette question-là cet été [2017], dans une situation bien précise : j'ai fait un stage d'été Franco-Chinois, dans les Pays de la Loire. Franco-Chinois : il y a des français et des chinois. Certains chinois parlent un peu français et/ou un peu anglais, les autres, rien de cela. Quand tu as deux nationalités qui ne parlent pas le même langage, des ados, pour les mélanger, c'est pas gagné. C'était un stage de saxophone, mais, et j'y reviens encore, chaque matin j'ai proposé l'heure de soundpainting, à 9h, comme un échauffement. Et au fur et à mesure des jours, puisque tout le monde est à la même enseigne, c'est un langage inconnu pour quasi tout le monde, c'est pas chinois, c'est pas français. A force de devoir aller chercher les autres (un français qui doit faire pareil qu'un chinois, vice-versa, deux chinois qui doivent faire la même chose, puis aller avec deux français etc..), sous forme de jeu et de travail, cette heure-là a énormément servi, car tout le monde était ensemble, et il n'y avait pas de pupitre derrière lequel chacun se cachait. A l'issue du stage, avec les organisateurs, on s'est dit que la première, toute première chose, pour accueillir les stagiaires de la prochaine édition, ce ne sera pas un café, pas un accueil avec dossiers etc, mais du soundpainting. "Bonjour, montez vos saxophones, c'est parti". C'était unanime, car cela permet de découvrir et apprendre tout en jouant, et finalement, que je parle la même langue que le voisin ou pas, que je le connaisse depuis longtemps ou pas, on va tous être pareil. On est tous ensemble, tous égaux.

C'est drôle car à la fin du stage, en mangeant dans une cafétéria, un stagiaire chinois s'est levé, a commencé à signer [faire du soundpainting], et tout le monde a suivi. Et j'ai trouvé ça super sympa que ces stagiaires, dans un autre pays, dans une autre culture, dont certains partaient pour la première fois, se prennent autant au jeu, et les français qui suivent. Pour moi c'était une belle victoire sur le côté humain, car ici c'est cela qui est valorisé, ce n'est pas tellement d'ordre musical... »

R.T. : « Mais au final cela va aider ! »

N.W. : « Ah ça.. oui ! A terme, c'est évident, c'est sûr. Pour cela, cette pratique, j'y crois dur comme fer.

Après si on regarde ailleurs, quelque chose qui peut paraître un peu basique, mais si tu as tes 6 élèves, et que certaines voix sont doublées, mettre ensemble ceux qui ne se connaissent pas : un nouveau avec un ancien.

Je n'ai jamais trop été confronté à cela, à part cet été, où c'était vraiment cette situation avec ceux qui reviennent plusieurs années de suites, les nouveaux, les étrangers. En ensemble (quatuor, quintet, etc), la barrière a plus souvent été le langage : quand tu ne parles pas la même langue que ton voisin, ce n'est pas évident d'être intégré, et c'est un peu le cas extrême. Mais en imaginant 6 élèves français, on peut créer des duos par exemple, un ancien un nouveau, puis changer les formules, afin que les nouveaux se baladent, rencontrent tout le monde, imaginer un petit parcours comme ça. C'est très ciblé ici, mais ça dépend vraiment de la situation.

Pour la cohésion, on peut tous aller au ski ensemble aussi ! »

R.T. : « Si tu as le choix, dans le cadre de cours collectifs, préfères-tu construire un groupe ou ensemble de musiciens sur leurs affinités pour les faire progresser ensuite ensemble, ou préfères-tu conforter leurs niveaux individuels avant de développer la cohésion du groupe ?

Par exemple, si toute ta classe de saxophone du conservatoire doit travailler une chose particulière par groupe de trois, concrètement, privilégies-tu l'affinité, ou le niveau ? Ou est la priorité pour toi ? »

N.W. : « L'affinité, c'est quoi ? Quel est le but, l'objectif ? »

R.T. : « La progression la plus optimale possible. Par exemple, la réponse de Jean-Philippe Billmann à cette question, a été simple et précise, il s'agit pour lui de diviser son chœur souvent par pupitre, les mêmes voix ensemble, car c'est la manière la plus efficace pour travailler ici. »

N.W. : « Après, si c'est la complicité, attention. Copains complices.. Disons qu'il y a complicité et complicité. S'il y a un choix à faire, par souci d'efficacité, sans hésitation pour moi ce sera par niveau. Si on est là pour avancer parce qu'on a un projet précis avec une échéance qui n'est pas trop loin, en temps que professeur c'est ta responsabilité de faire en sorte que ça se passe bien, et que pendant les différentes séances chacun vient et s'éclate parce qu'il apprend. Le danger c'est que dans un groupe de complicité on se dise que c'est sympa parce qu'on est ensemble. Parmi les 4-5 personnes de ce groupe, il y en a bien une qui, au fond d'elle-même, aimerait que ça avance, alors que les 3-4 autres sont là parce que c'est sympa.

Il faut se mettre d'accord au départ sur la finalité : on est là, mais pour faire quoi ? Prendre des cours de saxophone le mercredi, pourquoi ? Vous venez parce que vos parents ne savent pas quoi faire de vous ? Parce que vous avez des copains qui font de la musique ? Parce que tu aimes la musique ? Tu as envies de progresser ? Tout part d'ici, il faut savoir pourquoi on est là. Si on travaille ensemble, parce qu'on a un concert, un spectacle, il faut que les séances soient bien et efficaces. Mais si chacun vient pour une raison différente, c'est à toi, professeur, de rappeler les projets, pourquoi on est là, pourquoi il faut avancer, et surtout savoir distribuer les rôles à chacun. Donc pour répondre à ta question, je ferais plutôt un travail par niveau, qui serait sûrement plus homogène.

Bon c'est mon point de vue, j'espère avoir répondu à tes questions. »

R.T. : « Très bien pour moi, il s'agit de questions ouvertes, qui nous emmènent ailleurs. »

N.W. : « La pédagogie de groupe je ne sais pas trop si chacun l'applique, régulièrement, volontairement, et sur combien de temps. La pédagogie de groupe c'est quoi, sur un cycle ? Deux cycles ? Deux ans ? Toute une scolarité ? Jamais ? C'est une question que tu aurais pu noter. Cette approche de la pédagogie c'est intéressant, c'est agréable, c'est sympa, en terme de motivation. Mais après si tu veux avancer, toujours en groupe en III^{ème} cycle par exemple... pourquoi pas en III^{ème} cycle ? Il y a des choses que tu ne peux

pas faire. Parce que aussi le règlement et les finances de ton employeur dictent un petit peu tout ça. Tu ne peux pas avoir tant d'élèves pendant 3h par exemple. Et puis être vraiment dedans pendant 3h pour les élèves, c'est pas forcément optimal. Et en plus, est-ce qu'ils ont le temps ? »

R.T. : « Mais au-delà de ces questions, il faut d'abord se demander si ce serait vraiment pertinent. »

N.W. : « Ça je ne sais pas. Ce que je sais, c'est que pendant un, ou deux ans, avec les petits, c'est vraiment bien. 30 min seul avec un professeur et un instrument à faire des poses de sons, des gammes et des exercices... Avec un autre enfant, surtout s'ils sont copains, c'est top. »

R.T. : « Pour les grands, je trouve ça très intéressant occasionnellement. Quand quelque chose est construit, qu'on peut le présenter aux autres, c'est toujours intéressant, on peut facilement créer des débats sur l'interprétation, comme une audition avec commentaires. »

N.W. : « A condition qu'ils soient suffisamment grand et mûr, et de façon ponctuelle. Moi aussi ce que j'aime bien faire c'est monter des duos avec les grands pour ça. Tu travailles une partie avec l'un, l'autre avec le second, et les faire bosser suffisamment tôt ensemble. Et il faut les faire jouer ensemble, travailler ensemble, et surtout jouer en public. Quand tu fais du sport, tu ne fais pas que des entrainement.. tu t'entraînes pour les matchs ! »

Entretien – Jean-Philippe BILLMANN

Chef de chœur / Professeur de chant choral

R.T. : « Comment gères-tu une différence de niveaux ou d'aptitudes au sein d'un groupe d'élèves ? Fais-tu travailler l'élève individuellement ou préfères-tu initier un travail de groupe à partir d'une situation individuelle ? »

JP.B : « Pour la deuxième question, plutôt la deuxième solution. »

R.T. : « Donc s'il y a un problème quelque part, tu vas faire en sorte que l'on puisse tous le travailler ensemble ? »

JP.B : « Oui. En fait ça va peu dépendre du problème. C'est-à-dire que si le souci est vraiment gérable seul, s'il suffit que l'élève jette un œil pour la semaine d'après et que cela suffise, je n'y touche pas forcément, afin d'éviter de faire perdre du temps au groupe. Parfois, je fais bosser l'élève tout seul, mais si cela prend trop de temps, j'en fais un exercice de groupe, pour que les autres ne s'ennuient pas, soit en faisant faire à tout le monde, soit en les associant afin de faire réussir l'élève ou le groupe d'élève en difficulté. Par exemple, si un groupe a un problème harmonique, je peux faire tenir la fondamentale à un autre groupe d'élève qui servira de repère aux premiers élèves, et cela fait participer tout le monde. »

R.T. : « Et concernant la différence de niveaux entre les élèves d'un groupe ? »

JP.B : « Le truc je pense, c'est qu'il faut donner à manger à tout le monde. C'est-à-dire que si la

différence de niveau est très importante, on ne peut ni laisser tomber ceux qui sont trop à la traîne et adapter la vitesse du cours à ceux qui sont en avance, ni l'inverse. On ne peut pas rouler constamment en 1^{ère} alors que certains peuvent avancer plus vite. Je pense donc qu'il faut changer les vitesses, en même temps être là pour ceux qui sont à la traîne, en même temps avoir des moments où le cours avance en 5^{ème}, et ceux qui sont derrière sentiront qu'il faut avancer, cela leur donne une perspective ; parfois ils vont avoir peur voire être découragés, mais quand on accumule du retard, il faut chercher à le rattraper.

Après selon les groupes, je peux faire travailler d'une autre manière lorsque le niveau est disparate : je dis à tel ou tel élève ou groupe d'élèves de chanter, et à un ou plusieurs autres d'écouter, et de dire ce qu'il(s) en pense(nt). C'est eux qui font le cours à ce moment-là. C'est une manière de ne pas laisser ces derniers ne rien faire, et en même temps de les valoriser. C'est un aspect psychologique, du coup ils ne vont pas être agacés de travailler avec des élèves qui sont un peu à la traîne par rapport à eux, ils vont en fait « jouer au prof », et la situation va plutôt leur plaire. Par contre quand je suis en vitesse 5 avec eux, clairement les autres sont un peu perdus, et devront retravailler plus que les autres pour la semaine suivante. Il faut en tout cas qu'ils se rendent compte qu'ils sont un peu derrière, que le niveau de la classe en est là, et c'est ici que les devoirs à la maison rentrent en ligne de compte, et qu'il faut que je gère le boulot que je leur donne. Et donc évidemment, tout le monde n'aura pas les mêmes devoirs d'une semaine à l'autre, ou du moins n'auront pas le même temps de travail à fournir dessus. »

R.T. : « Donc plusieurs approches différentes pour le même travail en fonction des élèves et donc des niveaux. »

JP.B. : « C'est ça. Evidemment, ça c'est surtout en début d'année, mais à un moment donné, si le retard n'est pas rattrapé, ou pire, si l'écart se creuse, il faut vraiment commencer à gérer les cours à deux vitesses et faire un type de travail où il y a plusieurs groupes à l'intérieur du groupe. Je suis parfois un peu vieille école dans le sens où pour moi il est hors de question que les élèves qui avancent vite soient retardés par d'autres qui sont à la traîne, ou pire, qui ne font rien ; sans pour autant les abandonner bien sûr. Donc gérer le cours à deux vitesses. [...] Quoiqu'il en soit, c'est une structure pédagogique, pas une structure de diffusion musicale professionnelle, il faut accueillir tout le monde et donner moyen à chacun d'y arriver. »

R.T. : « C'est sûr. De mon côté j'ai vite tendance à « confondre » les deux, même si ce mot est trop fort, et à être trop exigeant. »

JP.B : « L'exigence je pars du principe qu'il faut toujours l'avoir, mais c'est la manière de se positionner et de formuler les choses qui vont être différentes. L'attente dans une structure de diffusion et une structure pédagogique n'est pas non plus la même. »

R.T. : « Si tu as le choix, dans le cadre de cours collectifs, préfères-tu construire un groupe ou sur leurs affinités pour les faire progresser ensuite ensemble, ou préfères-tu conforter leurs niveaux individuels avant de développer la cohésion du groupe ? »

JP.B : « Ça, ça dépend, surtout dans le cadre de ma matière, c'est souvent par pupitre tout simplement, parce que la musique le demande, et donc pas forcément par niveau.. J'essaie même de mélanger les élèves pour qu'il y ait à chaque fois une locomotive dans le groupe, également pour éviter pour que certains se sentent nuls et d'autres se montent la tête. Moi je trouve bien que les gens se croisent, et comme je te le disais avant, puissent s'aider. Il y a une sorte de bienveillance qui va apparaître chez eux, plutôt que l'inverse. La locomotive comme je le disais, c'est un élève un peu plus avancé, qui de fait va entraîner le reste du groupe, et/ou le faire travailler. Le mieux finalement, c'est toujours d'avoir deux personnes avancées pour une personne en difficulté, comme ça il se sent vraiment encadré, dans tous les sens du terme, et il est complètement porté. Les incertitudes peuvent partiellement se diffuser. Deux personnes pas sûres l'une à côté de l'autre ne vont pas s'entraider, les deux vont se laisser porter par l'incertitude de l'autre, et peuvent même déstabiliser quelqu'un qui est sûr de lui. C'est à mon sens une question d'énergie. »

R.T. : « As-tu des activités types pour créer la cohésion d'un groupe d'élèves si certains d'entre eux ont déjà des affinités ?

Par exemple si tu as un groupe de 6 élèves et que 4 d'entre eux se connaissent déjà très bien, comment faire pour ne pas seulement les intégrer au groupe déjà existant, mais créer une cohésion de groupe avec ces 6 individus ? »

JP.B : « Pour être tout à fait franc, je ne fais pas grand chose. C'est avant tout dans la manière de les accueillir et de les présenter. Il faut que les deux nouveaux se sentent les bienvenus. Il ne faut pas qu'ils imaginent que les autres sont privilégiés par rapport à moi parce que je les

connais déjà car en ce qui me concerne nous sommes tous logés à la même enseigne. Le fait de mélanger les groupes ça aide aussi. Et pendant la chauffe [*du cœur*], tu peux faire plein d'exercices qui permettent aux gens du groupe de se rencontrer (avec l'écoute, le physique, le regard etc..). Donc ceux qui ne se connaissent pas vont rapidement se sentir intégrés. »

Entretien – Pascal ROBAULT

Professeur de Musique de chambre

R.T. : « Comment gérez-vous une différence de niveaux ou d'aptitudes au sein d'un groupe d'élèves ?

Faites-vous travailler l'élève individuellement ou pouvez-vous initier un travail de groupe à partir d'une situation individuelle ? »

P.R. : « C'est le coup classique et très à la mode durant les préparations pour le diplôme du CA. Nous avons 3 élèves de niveaux différents en musique, et devons faire de la pédagogie de groupe. La question est donc : « comment fait-on avec ces trois élèves qui n'ont rien à voir ? ».

Je ne sais pas si tu as observé comment ça se passe, même dans les grands niveaux : quand quelqu'un joue, est-ce que les autres écoutent ? »

R.T. : « Oui, à condition qu'on leur demande. Ils peuvent instinctivement.. »

P.R. : « A priori, non. Il faut savoir comment solliciter l'écoute. Avec ça, le niveau n'a pas d'importance. Tu peux donc avoir un enfant qui a vraiment un petit niveau, mais tu peux l'aider à écouter et donner un avis sur quelque chose. Evidemment, toute la mécanique instrumentale il ne va pas pouvoir donner de réponse, mais on peut le solliciter ne serait-ce que pour lui demander si cela lui plaît, s'il trouve ça bien. Ensuite, on peut affiner un peu en fonction des capacités : ce qu'il faut c'est savoir qu'est-ce que tu as en face de toi.

Cela m'est arrivé une fois, j'ai fait un recrutement pour un poste : il y avait 5 personnes intéressantes avec profils des compléments différents, qui défendaient bien leurs points de vue, et la dernière épreuve était une situation avec des élèves. Il y en a qui se sont

effondrés, impossible de faire quelque chose.. d'autres ont été déstabilisés car ils ne font pas ça dans leur classe [*en parlant de la pédagogie de groupe*], ils n'ont pas réussi. Et la dernière candidate est arrivée en étant extrêmement disponible, et a cerné tout de suite quel était le niveau. Elle a sollicité de manière très simple : « on va faire une mélodie, il y en a un qui va faire ceci, l'autre cela etc.. ». Les enfants, qui étaient un peu tristes, sont sortis avec un sourire et une patate d'enfer ! Elle a eu le poste.

Je pense que ce qui est très important c'est savoir qu'est-ce que l'on veut apporter aux élèves. C'est une sorte de disponibilité : de quoi ont-ils besoin ? Le problème, c'est quand le professeur donne son cours mais s'en fiche complètement de ce qu'il se passe en face. Il faut s'adapter, c'est ça qui est important. Après tu crées les niveaux : quelqu'un qui a certains moyens, tu lui demanderas plus (pratique, écoute, finesse de jugement etc..), mais si tu commences à devenir théorique avec des mots que la plupart des élèves ne comprennent pas...

Et puis ça aussi en épreuve de CA c'est souvent le cas : on écoute les élèves, on fait un petit bilan, mais on a le choix de faire travailler un seul élève, même si on n'a pas beaucoup de temps. Par contre attention, les deux autres sont là : qu'est-ce qu'on fait des deux autres ? Tu peux t'adresser à une personne pendant le cours et lui demander ce qu'il en pense, déjà ça. »

R.T. : « Dans ce cas il vaut mieux d'abord les prévenir. »

P.R. : « Pas forcément.. Tu les surveilles. On voit très bien cela qui est là, et celui qui roupille.

On peut lui poser une question sans le mettre mal à l'aise, faire en sorte qu'il veuille porter attention. S'il dit qu'il n'a pas écouté, l'autre peut recommencer, et là on crée quelque chose. Si tu préviens "là il faut écouter", il y a une obligation. Ce qu'il faut c'est essayer de les attirer, que l'écoute soit active. A partir de là, il y a plein de trucs, chacun fait un peu comme il veut.

Pour moi la clef c'est vraiment de solliciter, qu'il y ait un droit de parole qui soit plutôt positif et ne pas dire "ah, il a raté" mais plutôt "qu'est-ce que vous en pensez ?". Ainsi chercher comment on peut aider la personne.

L'écoute c'est beaucoup plus simple en étant acteur, tu pratiques et tu prends du recul. Et ça c'est une chose que l'on ne fait pas assez, même avec les grands. Une fois ce qu'on avait fait, on a réuni la classe d'altistes, et chacun jouait quelque chose devant les autres. Je demandais ensuite à chacun de noter la plus grande qualité et la plus grande faiblesse, avant

de demander en premier à celui qui venait de jouer. Après on lisait les papiers des autres, et il y avait vraiment des surprises parfois : des qualités apparaissaient que l'élève ne voyait pas chez lui. En fait connaître ses qualités c'est important, avoir une estime de soi. Cela permet aussi de travailler, d'être juste dans le jugement, c'est important. Le but est de solliciter cette justesse dans l'écoute et de pouvoir l'exprimer aussi, parce que ce n'est pas si simple d'exprimer, chose qui n'est pas si simple : il y en a qui sont un peu brusques, qui ont une façon de dire qui n'est pas aboutie. Il faut apprendre à dire les choses de façon moins agressive, et surtout qui soit entendue par d'autres. Je pense que c'est ça qui peut donner une dynamique de classe vivante et surtout d'être attentifs à la personne qui décroche. Parfois tu parles à l'un des élèves et tu sens qu'il n'est plus vraiment là.. Je pense que cela t'es déjà arrivé ? »

R.T. : « Oui, pas plus tard qu'hier ! Je donne un atelier de soundpainting à des petits qui ont entre 7 et 11 ans à Besançon dans le cadre de mon tutorat. Un des élèves est un peu dans son monde, qui n'écoute pas tout le temps. Dès que je me rends compte qu'il n'écoute plus vraiment, je lui demande qu'est-ce que veut dire le dernier signe que je viens de faire. Ensuite je demande de l'aide aux autres afin de l'aider... »

P.R. : « Il y a des techniques, par exemple passer sous forme de jeu, et relativiser afin de ne pas tomber dans « il n'a pas écouté, on recommence pour lui », et éviter le côté coupable de rêvasser. Et parfois cela m'arrive, même avec des grands, de proposer une pause, tout simplement. C'est tout à fait normal de faire une pause. Parfois ils disent non, et c'est reparti, on capte à nouveau l'attention. Il faut essayer de trouver des systèmes...

Tu peux peut-être trouver par exemple « Colorstring », une méthode finlandaise pour violon, de Szilvay. C'est un Hongrois qui a migré en Finlande, qui a donc développé cette méthode avec des couleurs, c'est donc toujours extrêmement vivant, et surtout : il part du principe qu'il faut que ce soit toujours dans un esprit musical et actif, que l'on joue avec les quatre cordes ou bien d'une seule sans poser les doigts. J'avais vu un cours comme ça ou il avait 3-4 élèves débutant : il faisait maman canard, il avait les yeux partout afin de surveiller les gestes etc.. c'était assez impressionnant. C'est une question d'activité, il faut percevoir ce qu'il se passe.

J'ai eu aussi l'expérience d'un élève un peu ahuri de 9 ans, qui venait au cours, s'asseyait sur la chaise et ne disait rien. A un moment donné, alors que je faisais travailler l'élève d'avant, je lui ai dit « Ah, là il a joué faux, c'était trop haut ou trop bas ? » Réponse de

l'élève : “ Alors le *sol* était trop haut, mais le *la* était trop bas etc...” . C'était impressionnant, tu as l'impression que l'élève est absent mais il est toujours là. Des fois tu peux avoir des surprises, donc il faut tester. Dans ce cas après tu peux même l'intégrer au cours, que ce soit par la parole, ou juste de l'observation avec le regard. Cela affine le jugement, car c'est l'attention qui fait que ça marche, ou pas. Je crois qu'il n'y a pas tellement de secret là-dessus.

Il faut faire attention dès que l'on fait des cours en groupe, à s'occuper des gens comme il faut, il faut être fort et percevoir qui on a vraiment en face de soi. C'est la même chose quand on n'a qu'un seul élève, sauf qu'il y en a plusieurs, donc différents stades. Si tu es un peu sensible à ça tu peux trouver pleins de trucs : des jeux, des activités etc.. »

R.T. : « Justement, on a déjà commencé à aborder la question suivante : “Avez-vous des activités type pour créer la cohésion d'un groupe d'élèves si certains d'entre eux ont déjà des affinités ?” Par exemple si dans un groupe de six élèves, trois se connaissent déjà très bien et vont vouloir travailler ensemble, alors que les trois autres n'ont aucune affinité. Cyrille Colombier, avec qui j'ai déjà parlé, m'a expliqué qu'il y avait 3 façon de créer les groupes dans ce cas : par affinité (laisser le choix aux élèves), par niveau, ou encore au hasard. »

P.R. : « Quand tu vois des enfants qui veulent jouer et qui font des équipes, ils essayent toujours d'avoir celui qui va être fort, qui va les faire gagner. A ce moment là, ils deviennent des copains. Ce sont des associations comme ça. Ce qu'il faut, c'est montrer que les autres peuvent gagner aussi, donc faire un tirage au sort, ou mettre un grand avec un petit, mais on peut en effet laisser les affinités au départ : c'est un jeu, l'équipe qui perd n'est pas “nulle”.

L'affinité, en musique de chambre il y en a beaucoup. Les groupes se créent souvent par affinité. Et des fois c'est de la découverte, par exemple un imprévu, un remplacement, et ça crée un nouveau lien. Par contre le problème du niveau est beaucoup plus présent dans les affinités parce qu'il peut y avoir des niveaux qui sont très opposés à certains moments. Je pense cependant que c'est bien car la personne qui a plus de capacités aide l'autre et tire le plus faible vers le haut. Pendant un cours, peut donc demander au plus avancé d'aider l'autre, sans pour autant faire passer le message “il est meilleur que toi, il va t'expliquer”, mais il faut réussir à le tourner autrement.

Parfois il faut aussi imposer des groupes. En tant que prof tu peux maîtriser le hasard...

Et comme tout, il faut avoir des matériaux, des choses qui fonctionnent, et de temps en temps tu vas inventer des chemins, des exercices en fonction de ceux qui tu as en face de toi. Attention tout de même à ne pas tomber dans le ‘‘fait ça, ça marche, je vais prendre un café’’. Il faut toujours adapter ses exercices : on peut utiliser la base de la règle du jeu avec tout le monde, mais l’adapter. Plus tu en as mieux c’est, mais il faut que ce soit vivant pour savoir si cela va marcher. Certains exercices très bien ne fonctionnent pas avec tel ou tel élève, ou dans tel contexte. Et cela se remarque aussi quand tu fais l’épreuve : des gens ont énormément de matériel, mais ne l’ont jamais testé. Ils ont lu que pour le milieu de deuxième cycle il fallait faire ça, alors ils font faire ça. Cela n’a pas de sens. Peut-être qu’avoir beaucoup de matériel est bien, mais que pour commencer il faut prendre quelque chose que l’on connaît, pour d’abord tester, et ensuite augmenter le bagage, et s’adapter.

R.T. : « C’est ce que nous expliquait Jean Tabouret en cours la dernière fois, il vient comme d’habitude avec son cours entièrement préparé, le commence comme il l’a prévu, mais cela prend toujours d’autres tournures. »

P.R. : « Bien sûr. Le but est juste de garder une direction, d’avancer et rediriger vers le sujet.

Je ne sais pas si tu as déjà entendu parler de cette technique là : une entreprise réunit des gens et leur donne un questionnaire qui aboutit forcément au résultat que l’entreprise veut. C’est-à-dire que les questions sont tournées d’une telle façon que cela réduit ton choix et te dirige vers telle ou telle réponse. Il y a une sorte de manipulation possible.

Il y a eu un test comme ça aussi : quelqu’un est en train de donner cours, une personne entre violemment en salle. Ensuite il est demandé de décrire cette personne : il mesure tant, il a telle couleur de peau, tels cheveux etc.. Puis une contradiction a lieu. Au final, on ne sait plus trop à quoi il ressemble, et on se laisse porter par la contradiction. Il y avait en fait un complice dans la salle, qui était convainquant. On peut donc orienter comme on le veut le cours et arriver à ses fins soit en imposant de façon très explicite, soit en laissant un peu faire mais en gardant le fil conducteur, en posant ou faisant poser les questions pour continuer à avancer. »

R.T. : « On a également commencé à y répondre : si vous avez le choix, dans le cadre de cours collectifs, préférez-vous construire un groupe ou ensemble de musiciens sur leurs affinités pour les faire progresser ensuite ensemble, ou préférez-vous conforter leurs niveaux individuels avant de développer la cohésion du groupe ? »

P.R. : « Le problème avec l'affinité, c'est que dès qu'il n'y en a plus, le groupe tombe, et ça arrive fréquemment. Je ne pars pas de ce principe là, parce que quand il y a un malaise, on n'arrive pas à le gérer. Parfois j'ai plus appris avec des personnes avec qui je n'avais aucune affinité, parce qu'il faut apprendre à échanger, faire un pas vers l'autre, apprendre sa mentalité, pour au final construire quelque chose de commun. Tu as beau avoir de l'affinité avec quelqu'un, tu seras obligé de lâcher quelque chose et la personne aussi car tout n'est pas bon à mettre dans le pot commun je pense. Après, affinité ou pas, l'objectif c'est la pièce. S'il y en a, ça ira plus vite ; dans le cas contraire, il faudra faire l'effort, et prendre le temps. Des fois c'est presque mieux au bout du compte, on peut avoir des surprises. Des gens qui s'entendent bien vont avoir l'impression que ça fonctionne. Un avantage, si tu t'entends bien avec quelqu'un tu peux tester pleins de trucs et ça c'est intéressant : changer quelque chose au dernier moment, tu ne pourras pas le faire avec tout le monde.

Tout dépend encore une fois du contexte. Avoir des locomotives au sein d'un groupe, c'est bien d'avoir des gens qui savent un petit peu faire. Il faut privilégier la découverte. »

R.T. : « J'en arrive à ma dernière question plus spécifique, spécialement pour vous : avec les premières années de l'ESM, puisqu'ils ne connaissent presque personne en arrivant en septembre, c'est vous qui constituez les sous-groupes. Comment préparer cela ? »

P.R. : « J'essaie tout d'abord d'équilibrer en fonction des instruments et faire quatre groupes qui soient autonomes toute l'année. Evidemment il y a des groupes plus ou moins facile au vu du répertoire. Il y a toujours des changements, des étudiants qui doivent compléter des groupes etc. Mais l'idée c'est vraiment ça, avoir un groupe, devoir faire quelque chose ensemble, et donc devoir découvrir un répertoire qu'on ne connaît pas forcément. Je fais ça en première année justement pour devoir faire un choix plus large, et donner envie de faire des projets et jouer avec d'autres instruments. C'est fait pour ouvrir le champ ; après s'ils veulent faire un quatuor à cordes, ils le feront. Donc forcément il y a des niveaux différents, en fonction des instruments, il faut voir. On est dans un premier temps de

recherche, d'adaptation. Au final, cette rentrée je la fais comme ça, mais ça dépend de l'objectif que tu veux avoir. Mais c'est comme tout, quand tu veux quelque chose, il faut souvent imposer. *[ici, la découverte]*

Je te conseille un bouquin de Joubert, avec des textes sur la pédagogie notamment en groupe. Un des textes est "Le tabouret de Thérèse", une histoire sur une élève dont son moment préféré pendant son cours de piano est le réglage du tabouret.

Ça fait réfléchir sur ce qu'on peut apporter à l'élève, et sur ce qu'on peut recevoir de lui. »

Entretien – Amélie IMBERT

Professeur de Formation Musicale

R.T. : « Comment gérez-vous une différence de niveaux ou d'aptitudes au sein d'un groupe d'élèves ?

Faites-vous travailler l'élève individuellement ou pouvez-vous initier un travail de groupe à partir d'une situation individuelle ? »

A.I. : « Lorsque je m'aperçois qu'un élève est en difficulté, je vais vers lui, lui demande ce qu'il ne comprend pas et je travaille avec lui afin qu'il y comprenne et qu'il réussisse. Je veux absolument qu'il me dise pourquoi il n'y arrive pas, ou du moins qu'il cherche à comprendre et qu'il s'en rende compte.

Cela m'arrive également de demander aux autres élèves, qui ont compris, de lui montrer ou de lui expliquer. Ainsi il y a un véritable échange au sein du groupe et l'élève qui sait est valorisé et progresse car il aide son ou ses camarades.

Je fais donc travailler l'élève individuellement en premier lieu, mais si je m'aperçois que cela pose des difficultés à plusieurs d'entre eux, je vais creuser et faire en sorte que ce soit acquis pour tous. Je crois n'avoir cependant jamais initié un travail de groupe à partir d'une situation individuelle. »

R.T. : « Avez-vous des activités type pour créer la cohésion d'un groupe d'élèves si certains d'entre eux ont déjà des affinités ? »

A.I. : « J'arrive à créer une cohésion sociale notamment à partir du chant. Faire des petits jeux comme se mettre en cercle et faire un son chacun son tour, cela crée beaucoup d'échanges et d'écoute au sein du groupe. Ou encore, toujours en rond, se passer un son rien qu'avec le regard, cela crée une grande concentration et surtout des rires ou de "l'agacement" si certains ont raté le regard et donc le passage du son, car les élèves veulent bien faire. Je fais ce

genre de petits exercices surtout en début d'année car les élèves constituent un nouveau groupe et ne se connaissent pas, puis au bout de quelques cours, se connaissent déjà bien. La cohésion musicale, j'avoue ne pas avoir d'activités types, si ce n'est de lire de la musique ensemble, ou bien de faire une petite orchestration avec les instruments. »

R.T. : « Si vous avez le choix, dans le cadre de cours collectifs, préférez-vous construire un groupe ou ensemble de musiciens sur leurs affinités pour les faire progresser ensuite ensemble, ou préférez-vous conforter leurs niveaux individuels avant de développer la cohésion du groupe ? »

A.I. : « Pour moi, avoir une cohésion de groupe est essentiel dès le début. Confronter des élèves n'est pas du tout le meilleur moyen d'avoir une bonne cohésion par la suite, car cela peut créer des jalousies ou une dévalorisation pour certains (du moins au début de l'année). Faire avancer le groupe par rapport à leurs affinités serait génial en soit, mais difficilement réalisable car on ne peut pas faire tout par rapport à leurs affinités (programme, examen, etc.). J'adapte juste les chants en fonction de leurs âges, de l'actualité (en ce moment les Kids United pour les plus jeunes [*en mai 2017*]), de la période de l'année (Noël, Pâques..). En tout cas si je devais avoir le choix entre les deux, ce serait la première : l'affinité, et donc une cohésion sociale solide. »

Entretien – Frédéric BOLUSSET

Professeur d'espagnol

R.T. : « Comment gérez-vous une différence de niveaux ou d'aptitudes au sein d'un groupe d'élèves ?

Faites-vous travailler l'élève individuellement ou pouvez-vous initier un travail de groupe à partir d'une situation individuelle ? »

F.B. : « Un groupe par définition, est toujours hétérogène, rares sont les groupes qui sont homogènes. Je pense que cela n'existe pas même si on parle d'un groupe d'élites, il n'y a pas d'homogénéité, dans le sens où il y a aussi plusieurs relations à l'apprentissage, chaque personne étant une relation à l'apprentissage en elle-même. Et puis il y a différentes formes d'intelligence aussi. Donc l'hétérogénéité va être sur le plan du niveau attendu, donc des attentes. Chaque élève n'est pas égal face aux attentes, et chaque élève n'est pas égal face au besoin.

Moi, comment je gère l'hétérogénéité, je la gère parce que c'est un postulat de base. C'est-à-dire que je pars du principe qu'il n'y a aucun groupe qui est homogène, donc l'hétérogénéité j'essayer de la gérer comme une richesse, c'est-à-dire que dans une dimension inclusive, il faut prendre en compte les élèves les plus forts, les élèves les plus faibles, et la masse qui est au milieu. Alors après, la grande question c'est “comment les moins bons vont s'améliorer, comment la masse va s'améliorer, et comment les meilleurs vont devenir encore meilleurs?”. Ici, la façon dont je gère tout cela, c'est par les interactions premièrement, basiquement je vais demander aux plus forts de venir en aide aux plus faibles, par des questionnements. Il s'agit ici d'interactions orales, dans l'interaction intellectuelle et cognitive, je vais demander par exemple à des élèves plus forts d'aider des élèves plus

faibles dans des exercices de corrections, de remédiassions, de méthodologie en leur donnant des conseils méthodologiques. Le fait de travailler entre pairs, cela a parfois beaucoup plus d'impact que d'enseignant à élève, dans une dimension descendante. Bien entendu, l'enseignant doit toujours être sous le contrôle de tout cela, car deux élèves qui doivent travailler ensemble peuvent vite faire autre chose que ce qui est demandé. C'est-à-dire que tout travail qui va être en groupe, déjà le postulat de base c'est qu'il y ait une feuille de route, une feuille de travail, avec un cheminement, c'est-à-dire qu'est-ce que j'attends de ce groupe, qu'est-ce qu'il doit avoir comme plus-value au final, qu'est-ce qu'il doit avoir acquis, qu'est-ce que le plus faible et le plus fort doivent avoir acquis, car celui-ci ne doit pas être là seulement en tant qu'aide et que lui n'en retienne rien du tout, parce qu'il va le faire une ou deux fois et ensuite il va se fatiguer. Il faut une plus-value pour tout le monde. Cela doit, à mon sens, être mené au travers d'un travail très dirigé, qu'il soit dirigé au niveau des consignes de travail, des attentes de travail, et aussi de la contrainte de temps. »

R.T. : « Mais dans ce cas, ils ne sont pas en réelle autonomie ? »

F.B. : « On n'est jamais en réelle autonomie parce que moi j'ai tendance à leur donner des consignes de travail qui ne sont déjà plus de l'autonomie. Une consigne de travail c'est une rupture d'autonomie, sinon il faut leur dire "débrouillez-vous tous seuls". Sauf que quand tu mets un élève peu à l'aise avec un élève plus à l'aise et que tu dis "toi l'élève A, l'élève B est plus fort sur ces compétences-là, donc il va t'aider de telle manière pour t'amener à faire ça", c'est bien un dispositif d'aide, mais il n'y a pas une réelle autonomie, parce qu'un jeune élève de collège/lycée n'est pas capable de dire "moi je vais t'aider comme ça, comme ça ou comme ça", et c'est ici que l'adulte est important. »

R.T. : « Certes, mais tout dépend en fait de la définition qu'on a de l'autonomie. Pour moi, il s'agit simplement de réaliser quelque chose tout seul, avec ou sans consigne. Mais si je rapporte cela à la musique, il est vrai que quand on parle de chercher et développer l'autonomie, il s'agit de trouver quoi faire tout seul, et pas seulement faire. »

F.B. : « Je ne sais pas à quel niveau d'étude on vous demande cela, mais rare sont les élèves de collège qui peuvent faire cela. Donc quand on dit qu'ils travaillent tout seul, ce n'est pas tout à fait vrai : ils travaillent avec une feuille de route, des consignes. [...] »

Pour revenir à ta question sur la gestion de l'hétérogénéité, j'essaie déjà de confronter les élèves dans une dimension de travail de groupe, et que chacun puisse en tirer le maximum de plus-value.

Pour la deuxième partie de ta question, cela dépendra du profil, de la situation, et de la difficulté. Dans certains cas le travail de groupe va être nécessaire, mais parfois il n'est pas suffisant. Avec certaines difficultés que va rencontrer l'élève, au bout d'un moment, le travail de groupe, l'interaction n'aide plus suffisamment. A ce moment-là, il faut passer par l'aider personnalisée. Ici on pourra faire un diagnostic très précis et apporter une réelle aide sur-mesure à l'élève. On ne peut pas toujours faire confiance à l'interaction et à l'Autre, au pair, d'élève à élève : celui que tu vas employer comme binôme dans une relation d'aide, a aussi son utilité, mais a aussi ses limites. C'est-à-dire que l'on ne peut pas demander à l'élève de devenir le professeur. Quand on parle d'une relation d'aide, il y a celui qui va aider et celui qui va être aidé. Celui qui aide, va le faire avec ses moyens, ses connaissances, ses capacités, mais au bout d'un moment ne pourra pas remplacer l'enseignant. Par contre, l'élève qui est plus à l'aise sur un sujet peut apporter une dimension d'aide que le professeur n'aura pas : il va employer le même vocabulaire que son camarade, les mêmes ressorts cognitifs, les mêmes réflexions, les mêmes ressources, vont être sur un même degré d'affinités, même si le fait d'être sur la même longueur d'onde n'assure pas le fait que l'on s'entendra sur tout. [...]

Une question qui se pose, c'est "comment se forment les groupes ?" »

R.T. : « J'en profite pour amorcer une question suivante :

Si vous avez le choix, dans le cadre de cours collectifs, préférez-vous construire un groupe ou ensemble de musiciens sur leurs affinités pour les faire progresser ensuite ensemble, ou préférez-vous conforter leurs niveaux individuels avant de développer la cohésion du groupe ? »

F.B. : « Je suis un peu perturbé par la notion de cours collectifs... le contraire c'est un cours particulier c'est bien ça ? »

R.T. : « Exactement. »

F.B. : « Je ne suis donc qu'en configuration de cours collectifs. De rares fois je suis en configuration de cours particuliers quand par exemple je travaille dans le cadre des *Aides Accompagnées*, une sorte d'aide aux devoirs personnalisée.

C'est amusant car tu parles d'homogénéiser un groupe qui par définition est hétérogène. Mais donc ta question c'est "est-ce qu'ils font leurs groupes seuls, ou est-ce que j'interviens dans la formation des groupes, et si oui comment" ? »

R.T. : « Oui c'est en quelques sorte ma question. »

F.B. : « Donc : groupe libre, c'est pour des travaux où il y aura peu de compétences, pour des travaux qui sont courts, et où les demandes ne sont pas très importantes. Mes élèves étant disposées dans la classe par 4 en îlots, quand il s'agit simplement de faire quelques recherches, ou bien un travail quelconque rapide, ce que j'appelle des tâches simples, ils se contentent de leurs îlots, qui sont fait en fonction de leurs affinités en début d'année. Bien entendu, mai si cela est très rare, si l'îlot ne fonctionne pas je refais un plan de classe.

Autre pôle : j'interviens dans la formation des groupes et pourquoi. J'interviens sur les compétences de chacun. Cela demande au préalable une grande compétence de chacun des élèves, au regard du travail demandé. C'est-à-dire je demande quelque chose, et je vais avoir besoin de telle et telle compétences, et par rapport à cela, qui je vais chercher. Pourquoi ? Parce que je ne veux pas un groupe homogène, donc je me sers de l'hétérogénéité pour faire progresser. Et donc ce que je veux c'est que les élèves en interaction apprennent les uns des autres. On entre ici dans ce que l'on appelle le conflit sociocognitif. Quand j'interviens dans ces cas-là, c'est que je passe sur une tâche complexe (processus : missions, déroulement, production finale). Donc en général les élèves n'aiment pas trop au début car je suis un peu en position de dictateur, ils n'ont pas leur mot à dire, c'est moi qui choisis. Je fabrique donc des groupes volontairement hétérogènes, et si les groupes sont bien faits, il y a une alchimie, et les uns commencent à apprendre des autres.

Après, la question de "comment j'évalue le fait que chacun progresse", je suis la personne ressource de la classe, on vient me voir avec des questions, je me déplace, j'interviens, j'écoute etc...

Si la tâche finale est réussie, c'est que le groupe a fonctionné, que les plus forts n'ont pas tout fait au détriment des plus faibles, et que si le groupe fonctionne, c'est que le professeur connaît bien les éléments, et qu'ils sait les placer ensemble. C'est un peu comme une équipe de foot en fait ! »