

**S’AFFRANCHIR D’UN ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL**

**PAR L’APPRENTISSAGE DE LA MUSIQUE EN GROUPE**

Ophélie BILLOT (violon)

## SOMMAIRE

<b>1. Etat des lieux : l'enseignement instrumental empreint d'une longue tradition .....</b>	<b>4</b>
<u>1.1. Un enseignement traditionnel lié à l'histoire .....</u>	<u>4</u>
1.1.1. Le conservatoire de Paris comme référence .....	4
1.1.2. L'enseignement du violon longtemps ancré dans une tradition .....	6
<u>1.2. Constat actuel .....</u>	<u>8</u>
1.2.1. L'apprentissage instrumental dans les conservatoires .....	8
1.2.2. L'élève face à ses apprentissages « disciplinaires » .....	11
<b>2. S'affranchir d'une tradition par l'apprentissage de la musique en groupe .....</b>	<b>13</b>
<u>2.1. La pédagogie de groupe .....</u>	<u>13</u>
2.1.1. Les enjeux .....	13
2.1.2. Les apprentissages .....	15
2.1.3. Le professeur dans le groupe, son rôle et ses questionnements .....	19
2.1.4. Les relations au sein de l'équipe pédagogique .....	21
2.1.5. Le cours individuel parfois nécessaire .....	22
<u>2.2. Les pratiques d'ensemble .....</u>	<u>23</u>
2.2.1. Les enjeux et les apprentissages .....	23
2.2.2. Quand et pour qui ? .....	26

## Avant-propos

Quel que soit notre domaine d'intervention, notre métier d'enseignant est inséré dans la société qui l'entoure et participe directement à un projet éducatif global. Nous avons la responsabilité de transmettre des savoirs nouveaux à des individus provenant de milieux socioculturels très divers et possédant eux-mêmes des savoirs qui leur sont propres, ne l'oublions pas.

Au cours de ma formation et lors de mes expériences professionnelles, j'ai eu la possibilité et la nécessité de me questionner sur les situations actuelles de l'enseignement musical dans les écoles de musique. Le choix de ce sujet de mémoire provient de plusieurs constatations qui m'ont donné envie de chercher, de réfléchir, de comprendre et ainsi de commencer à me construire une identité professionnelle.

J'ai d'abord voulu chercher pourquoi l'enseignement musical dans les conservatoires en France, est ancré dans une forte tradition ; de quelle tradition s'agit-il et comment se manifeste-t-elle actuellement dans l'enseignement.

Nous en viendrons donc à parler de la naissance du Conservatoire de Paris et de son influence sur tout le territoire. Je m'attacherai plus particulièrement, à l'enseignement du violon qui a bien du mal à se retenir de former des âmes de soliste. Je tenterai alors de réfléchir aux influences de cette tradition sur la conception actuelle du cours d'instrument, dont l'apprentissage individuel reste la référence.

Je propose, ensuite, de nous demander comment l'enseignement musical pourrait s'affranchir d'une tradition qui, si elle n'évolue pas, pourrait freiner le besoin de changements de nos écoles de musique et tourner le dos à l'évolution de notre société.

Je souhaite alors faire part, dans ce mémoire, d'une conviction qui m'anime de plus en plus : l'apprentissage de la musique en groupe contient des ressources pédagogiques pouvant permettre l'évolution de nos écoles de musique, en lien avec la demande du public d'aujourd'hui.

Je tenterai alors de réfléchir aux enjeux de la pédagogie de groupe et à ceux des pratiques d'ensemble qui, à elles deux, semblent offrir une complémentarité indispensable à la formation des élèves.

# 1. Etat des lieux : l'enseignement instrumental empreint d'une longue tradition

## 1.1. Un enseignement traditionnel lié à l'histoire

### 1.1.1. Le conservatoire de Paris comme référence

Pour comprendre clairement pourquoi l'enseignement français est empreint d'une forte tradition, j'ai dû me tourner vers son histoire qui nous mène vite à la fin du XVIIIème siècle.

En 1783, un grand projet se réalise à Paris avec la création du premier conservatoire français appelé « l'Ecole royale de chant » dans laquelle on enseigne le chant, les matières théoriques et « l'exécution ». En 1793, elle est remplacée par « l'Institut national de musique ».

C'est en 1795 que le « Conservatoire national de musique et de déclamation » de Paris voit le jour. Il prend vite de l'expansion et la Province suit le mouvement avec la création d'écoles municipales de musique tout au long du XIXème siècle. Ces établissements deviennent alors des succursales du Conservatoire de Paris partout en France et viennent s'intégrer dans une stricte hiérarchie pyramidale sans maille, dont l'objectif est d'uniformiser les schémas d'apprentissage « cristallisant à Paris les ambition du pays entier ».<sup>1</sup>

L'article 15 du règlement des succursales en est la preuve : « les professeurs de province doivent conformer leur enseignement à celui qui est adopté pour le Conservatoire royal de Paris et qui leur sera indiqué. Aucune méthode ne peut être publiée pour l'Ecole ni distribuée aux élèves, soit par les professeurs de l'Ecole, soit même par le directeur, sans que cette méthode n'ait été préalablement soumise au comité d'enseignement de Paris et adoptée par lui ».<sup>2</sup>

On peut donc en déduire que la France tout entière était sous l'emprise pédagogique de Paris.

Le modèle du Conservatoire de Paris se situe à la rencontre de projets politiques et sociaux de l'époque, basés sur la « centralisation ».

D'un point de vue politique, le pouvoir révolutionnaire voulait disposer d'une institution pouvant remplacer les lieux de formations musicales du clergé et de la noblesse, pour fournir

---

<sup>1</sup> BONGRAIN Anne et POIRIER Alain (sous la direction de), *Le conservatoire de Paris, 1795-1995, Deux cents ans de pédagogie*, 1999, p. 409.

<sup>2</sup> *Idem*, p. 414.

des musiciens nécessaires à l'exécution de la musique militaire et à la célébration de la Révolution.

D'un point de vue esthétique et philosophique, le conservatoire permet de rationaliser la transmission des savoirs musicaux et de donner ainsi un statut à l'interprète. L'instrumentiste devient alors l'acteur principal de l'organisation de la vie musicale.

Les conservatoires sont hiérarchisés sur un modèle unique, celui du Conservatoire de Paris, qui établit la suprématie de l'apprentissage instrumental sur tous les autres savoirs et savoir-faire musicaux. La musique classique enseignée au conservatoire devient donc représentante de la France, avec son élite. Elle fait l'objet de fascination et de symbolique sociale dont seuls les spécialistes sont en droit de discourir et d'apprécier.

Dans les années 1950, on assiste à une « démocratisation » culturelle et pédagogique, avec l'idée que la musique doit être accessible à tous, l'enseignement instrumental n'est à priori plus réservé à une élite et les écoles se multiplient. Cependant, le seul modèle reste le Conservatoire de Paris puisqu'il prend toutes les décisions quant aux finalités de l'enseignement de la musique, qui est d'ailleurs voué à la formation des professionnels.

Il paraît difficile de prendre en compte les spécificités d'une école tout en se soumettant aux directives de Paris. Les écoles de musique ont donc véhiculé « un modèle » et se sont développées en rupture avec les pratiques amateurs comme les chorales ou les harmonies et ont mis beaucoup de temps pour commencer à intégrer les nouvelles pratiques amateurs comme le jazz ou la chanson.

En 1980, une étude sur « Les conservatoire et leurs élèves » fut menée, parmi les résultats, on peut lire :

« Les conservatoires fonctionnent plus comme un enseignement technique que comme une filière culturelle. Le répertoire, la place du solfège et les méthodes pédagogiques se présentent de telle sorte que l'institution semble viser une professionnalisation alors que moins d'un élève sur 30 a devant lui un avenir professionnel comme musicien », notons aussi que « 70% des élèves appartiennent aux classes favorisées ». « Bien entendu, le(s) conservatoire(s) s'auto-légitime(nt) au nom de principes présentés comme universels et naturels : la recherche de la meilleure qualité, la nécessité de la plus grande progression individuelle possible, l'accès à un répertoire reconnu et éprouvé ».<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> LARTIGOT Jean-Claude et SPROGIS Eric, *Ecoles de musique, un changement bien tempéré*, 1991, p. 31.

On peut rapprocher cette étude d'une notion qui apparaît pour la première fois à l'éducation nationale dans les années 80, celle de « projet d'établissement ». Les constats et les recherches sur l'enseignement dans les conservatoires, que constitue cette étude, s'inscrivent dans un contexte plus global d'une réflexion nationale sur les missions de l'école. Le phénomène de l'enseignement musical n'est donc pas isolé.

Les conservatoires d'aujourd'hui ne sont bien sûr plus sous la tutelle du Conservatoire de Paris mais cette institution reste dans les esprits, une sorte de « référence » dans l'enseignement musical en France.

L'enseignement spécialisé en France n'est plus réservé à une élite mais a tout de même du mal à ne pas en former une ; il se veut être un véritable service public au service de la population mais se donne-t-on les moyens d'atteindre une réelle diversité sociale ?

Le temps où la musique ne préoccupait pas les français en temps que valeur éducative et où elle n'était réservée qu'à une certaine catégorie de personne, est complètement révolu.

#### 1.1.2. L'enseignement du violon longtemps ancré dans une tradition

Le Conservatoire de Paris fut donc organisé autour de l'apprentissage des instruments dont l'orchestre servit de référence. Chaque instrument de l'orchestre est enseigné dans une « classe » qui est placée sous la responsabilité d'un professeur dispensant un enseignement individuel.

Le violon, propagateur du concerto de soliste, a souvent été réticent à l'idée de collectif mis à part la pratique de l'orchestre symphonique, le plus souvent complètement déconnectée de la pratique individuelle.

Depuis la création du Conservatoire de Paris, le violon est donc référencé comme un instrument « noble », réputé difficile et nécessitant un travail technique très approfondi.

On assiste à la naissance de « l'Ecole française » suivie de « l'Ecole franco-belge du violon » et avec elles, les « méthodes élémentaires de violon » encore très utilisées actuellement dans les conservatoires. Dès la fin du XVIIIème, Paris était alors la ville des violonistes par excellence notamment avec Rode, Baillot, Kreutzer et Viotti, professeurs au Conservatoire et dont les concertos demeurent des très grands classiques dans l'enseignement d'aujourd'hui.

S'il est vrai que ces concertos font effectivement beaucoup progresser sur le plan technique et que nous en travaillons tous, ils ne peuvent pas rester la seule référence musicale lorsqu'on est jeune-apprenti violoniste.

En 1802, Rode, Baillot et Kreutzer élaborent en commun une *Méthode de Violon* qui fixe clairement les directives de l'enseignement officiel du violon en France. La « tenue du violon » décrite par Baillot en 1834 dans son *Art du violon* est adoptée par toutes les « écoles du violon » de l'époque et résume bien l'idée que l'apprentissage du violon avait exclusivement comme but la professionnalisation :

« Le violon doit être placé sur la clavicle gauche, incliné vers la droite d'environ 45 degrés, maintenu par le menton, à gauche du cordier, l'instrument à peu près horizontal, la volute légèrement surélevée, faisant face au milieu de l'épaule gauche, le coude gauche rentré, à l'aplomb du milieu de la table ».

L'étude du violon est devenue synonyme d'un éloge de la virtuosité et, dès le XIX<sup>ème</sup> siècle, surmonter les difficultés techniques devient la finalité d'apprentissage. C'est donc à cette période que s'élabore une technique fondée sur des principes fermes, pouvant servir de base à toutes les écoles. Dès lors, les ouvrages rassemblant des exercices pour chaque spécificité technique, les méthodes, les études et les concertos d'école destinés à l'enseignement, se multiplient.

Clairement, la technique du violon fascine et ce depuis des siècles !

L'enseignement français se détache petit à petit de ce genre de conception dévolue à former une élite instrumentale. L'essor de la pratique collective en violon, le développement d'ensembles et d'orchestres amateurs, l'ouverture à d'autres styles aident à transformer l'image fixe de cet instrument et à le reconsidérer sous de multiples facettes.

On peut alors se demander pourquoi dans l'enseignement du violon, une telle tradition perdure.

A son époque, Baillot était réellement un grand pédagogue, mais les préoccupations du violoniste d'aujourd'hui sont différentes de celles de cette époque.

Il ne s'agit bien sûr pas de remettre en question la technique instrumentale mais la manière de la transmettre doit elle rester traditionnelle et unilatérale ?

Encore actuellement, dans certains conservatoires, des professeurs détiennent une « Vérité » sur la manière de jouer du violon, de tenir le violon et sur les méthodes à employer, avec comme seul objectif pédagogique une haute technicité.

## 1.2. Constat actuel

### 1.2.1. L'apprentissage instrumental dans les conservatoires

Les nouveaux schémas d'orientation pédagogique sont de plus en plus diffusés au sein de l'équipe enseignante des conservatoires et provoquent ainsi des discussions et des débats sur les nouvelles perspectives de l'enseignement de la musique.

Beaucoup de questions se posent, de nouvelles expériences sont en cours et la nécessité d'ouverture des écoles de musique est désormais incontournable.

Aujourd'hui, les écoles de musique semblent avoir clairement un rôle éducatif à travers les enseignements qu'elles proposent, tout comme les autres domaines artistiques. Effectivement, la musique est un art « social », qui se partage et qui permet de pouvoir s'exprimer librement. Les établissements ont toujours eu pour objectif de développer un monde artistique en lien avec la société et le peuple. Aujourd'hui, ce lien est toujours très fort mais nos missions changent.

Nos missions paraissent « s'élargir », au-delà d'un art précis, la pratique artistique a un rôle d'ouverture culturelle et même plus, un rôle à jouer dans le domaine de l'éducation. Aujourd'hui, il semble que les familles inscrivent les enfants au conservatoire bien sûr pour jouer d'un instrument choisi mais également pour que l'apprentissage de la musique leur transmette des valeurs éducatives. La musique est un art « collectif » et le rôle qu'elle joue dans la socialisation peut être très fort ; elle est un art par lequel chacun peut s'exprimer, se forger une identité, avoir une reconnaissance de soi-même, prendre plaisir à travers l'art.

Il semble important de parler de la dimension multiculturelle du public des écoles de musique d'aujourd'hui. En effet, la diversité culturelle des publics permet une ouverture des répertoires à proposer et la diffusion d'une culture musicale qui ne tende pas vers une « uniformisation culturelle », pour reprendre les termes de P. Bourdieu.

*Dans le conservatoire où je travaille, dans une ville nouvelle de la banlieue sud/est de Paris, environ vingt nationalités sont représentées. Parmi mes douze élèves, on compte huit nationalités différentes. La diversité du public de ce conservatoire représente donc une immense richesse culturelle. Cette année, dans le cadre d'un projet, j'ai proposé aux élèves de travailler sur un répertoire de musiques de danse des pays de l'Est, à travers des musiques populaires et des musiques savantes. Les élèves ont effectué des recherches sur des documents (livres, cd, dvd, internet) et en questionnant leur famille : qu'est ce que la musique populaire, la musique traditionnelle ? Ils ont mesuré l'importance de ce répertoire musical, ses liens avec une culture et avec la vie quotidienne d'un peuple.*

Nous observons actuellement la création de nouvelles pratiques d'ensemble, d'ateliers de diverses esthétiques (tango, klezmers, improvisation...), de départements musique actuelle, jazz, MAO, de collaborations fréquentes avec les écoles primaires et collèges, de projets transversaux avec le théâtre, la danse et les arts plastiques...

Qu'en est-il de l'évolution de l'enseignement dans nos classes instrumentales ? De nombreux professeurs, reconnaissant ces nouvelles évolutions, rejettent cependant toute idée pédagogique qui engendrerait des changements dans leurs habitudes de travail. L'enseignement évolue mais souvent à partir du même modèle, agissant avec les mêmes méthodes, comme si le public était le même qu'avant, alors que ses motivations pour la musique ont changé.

Des réflexions et des actions collectives paraissent pourtant indispensables sur les questions d'aujourd'hui : comment notre société évolue face au désir d'apprendre à jouer d'un instrument ? A quel public avons-nous à faire ? Que vient chercher l'élève au conservatoire ? « L'enseignant de l'école de musique n'a plus devant lui des groupes d'élèves issus de dynasties musicales ou culturelles, mais des enfants dont les parents estiment qu'ils ne font qu'exercer un droit imprescriptible de citoyen en les inscrivant au conservatoire. »<sup>4</sup>

Il semble que chaque enseignant est empreint d'une culture musicale et pédagogique qui lui est propre mais qu'il doit faire évoluer sa pédagogie en fonction de la réalité qui l'entoure et en phase avec les demandes actuelles des élèves.

Notre connaissance de l'héritage historique musical est toujours à approfondir, notamment en ce qui concerne la diversité et l'évolution des interprétations, des modes de pensée, des

---

<sup>4</sup> LARTIGOT Jean-Claude et SPROGIS Eric, *Ecoles de musique, un changement bien tempéré*, 1991, p. 68.

manières de transmettre les savoirs musicaux à travers le temps. Nous sommes imprégnés de cet héritage et de l'enseignement que l'on a reçu, cependant, il nous revient de participer activement à l'évolution de la pédagogie musicale en lien direct avec notre temps et avec des valeurs éducatives. Alors, nous ne pouvons pas nous contenter de transmettre aux élèves l'enseignement que nous avons nous même reçu.

Il paraît également indispensable de chercher à comprendre les raisons des nouvelles réformes, des perspectives d'évolution de notre métier et des bienfaits qu'elles pourraient avoir sur notre enseignement, au sein même des classes instrumentales.

La pédagogie instrumentale a pour situation de référence le cours « individuel » qui reste souvent imperméable aux courants pédagogiques utilisant le groupe.

Pour l'apprentissage de l'instrument, la nécessité du cours individuel traditionnel semble établie comme un postulat. Par conviction ou par peur de faire autrement, certains enseignants sont profondément attachés au cours strictement individuel et tentent ainsi de sauvegarder leur rôle de modèle exclusif sans parfois même en avoir conscience.

Nous pouvons rapprocher cette constatation d'une étude effectuée sur les modes de transmission à l'Education Nationale :

« En 1997 [...] le modèle transmissif, impositif et frontal, le cours magistral règne sur l'école, massivement. Dans la proportion, par rapport aux autres méthodes d'enseignement [...] 99,87% ! Nous sommes en 2004 et depuis, nous n'avons pas à cet égard constaté des évolutions très significatives dans le système éducatif. L'extraordinaire prégnance du modèle magistral perdure. On ne saurait même affirmer qu'il a été ébranlé par les réformes récentes [...] Pour l'heure donc, le constat fait en 1984 par Philippe Meirieu reste toujours d'actualité : *Pour l'instituteur ou le professeur qui veut s'engager dans une entreprise de rénovation pédagogique, le premier objectif est de briser le fonctionnement impositif et abstrait du cours magistral, pour mettre leurs élèves en situation d'agir et d'opérer eux-mêmes leurs propres découvertes.* (Apprendre en groupe, tome 1, Lyon, Chronique sociale, 1984. »<sup>5</sup>

Actuellement, dans les conservatoires, envisager d'apprendre la musique à un groupe d'élèves et ne plus considérer le cours individuel comme le seul légitime reste une attitude encore très isolée.

---

<sup>5</sup> PANTANELLA Raoul, « La pédagogie de groupe, outil d'un changement », article, *Cahier pédagogique*, 5 mai 2004.

On entend parfois dire « l'apprentissage en groupe, c'est bien mais pas pour moi » ou « c'est bien beau mais là où j'enseigne, on n'a pas les moyens de le faire » ou alors « le meilleur du groupe n'est pas tiré vers le haut ».

Apprendre à jouer de son instrument collectivement ne veut absolument pas dire avoir un moins bon niveau instrumental. La technique instrumentale est essentielle, indispensable au plaisir musical, la question fondamentale est de savoir à quoi elle sert pour chacun des élèves, au service de quoi l'élève souhaite-t-il mettre son savoir-faire instrumental.

La démarche de l'apprentissage en groupe semble faire peur plus qu'être dénigrée. Le changement est toujours difficile à accepter car il nécessite de transformer des manières de travailler sur lesquelles nous avons l'habitude de nous « appuyer ». Pourtant, changer pour évoluer ne veut pas dire oublier ce qui s'est fait avant, il s'agit plutôt de transformer et surtout d'adapter ; il semble important que chacun participe à dynamiser la recherche pédagogique pour innover dans le domaine de l'enseignement.

#### L'élève face à ses apprentissages « disciplinaires »

J'ai le sentiment qu'actuellement, l'élève de conservatoire est face à un enseignement multidisciplinaire et ce, au détriment d'un enseignement interdisciplinaire.

Nous sommes donc face à la problématique de la transversalité des disciplines qui nécessite de créer un rapprochement direct entre les pratiques instrumentales, collectives et théoriques de l'élève. D'ailleurs, ces « disciplines » pourraient être des « situations d'apprentissage » musicales.

Les pratiques collectives sont, la plupart du temps, ajoutées à la structure traditionnelle de l'école de musique sans réellement la transformer. L'élève est incité à suivre le plus de cours possible, ce qui en soi est une bonne chose puisqu'il peut s'enrichir d'avantage.

Cependant, lui permet-on de tisser des liens directs entre les savoirs et les savoir-faire qui lui sont enseignés ?

Je pense que ce rapport se fait difficilement et que le fossé entre les apprentissages se creuse au fur et à mesure que l'élève avance dans son cursus. Les notions musicales s'empilent, se superposent, il est difficile d'envisager qu'un jeune élève puisse synthétiser autant d'informations. L'élève fait-il la connexion entre toutes ces notions musicales et comment faire pour qu'elles deviennent palpables ?

*Par exemple, on rencontre bon nombre d'élèves qui sont capables de lire des rythmes correctement en formation musicale mais qui ne parviennent pas à les reproduire à l'instrument. Ou encore, des élèves qui donnent beaucoup de leur personne en cours d'instrument mais qui restent inhibés à l'orchestre (ou bien le contraire, selon les personnalités).*

*Cela me renvoie à l'une de mes élèves qui a une personnalité très discrète mais qui fait toujours preuve d'une grande énergie musicale lorsqu'elle joue du violon en cours d'instrument, comme une extériorisation par la musique. Lorsque je l'ai vu jouer à l'orchestre, assise au fond de sa chaise et « désimpliquée », je me suis dit que je ne m'étais peut être pas assez intéressée à la façon dont elle pouvait évoluer dans les autres disciplines et qu'elle n'avait ainsi pas saisi l'importance de l'implication individuelle dans les pratiques collectives. Depuis, nous travaillons régulièrement les parties d'orchestre en cours (pas toutes les semaines, le temps manque); je tente de lui faire comprendre que son énergie musicale est nécessaire pour faire « vivre » un groupe et de l'aider à réfléchir aux propositions qu'elle pourrait apporter aux autres.*

L'enjeu serait donc de donner un sens et une expérience à l'ensemble des apprentissages de l'élève. Alors, comment peut-on donner à l'élève les moyens de mettre ses savoirs et ses savoir-faire en relation constructive ?

Souvent, le cours individuel est exclusivement réservé à l'apprentissage instrumental et il est rarement mis en relation avec la formation musicale et les pratiques d'ensemble.

Les rencontres et la communication au sein de l'équipe pédagogique ne seraient-elles pas un préalable indispensable pour connaître un élève dans sa globalité et ainsi lui apporter ce qu'il recherche ?

Le cours d'instrument en groupe restreint et les pratiques collectives seraient-ils des endroits privilégiés où l'élève pourrait relier ses savoirs et savoir-faire ?

Il me semble alors important aujourd'hui de se demander si LES disciplines qu'offre l'enseignement de la musique pourraient former un tout pour l'élève et ainsi devenir une discipline : LA musique ; ceci grâce à l'idée que la musique est un art « collectif » qui pourrait prendre son sens dans les apprentissages en groupe.

## 2. S'affranchir d'une tradition par l'apprentissage de la musique en groupe

### 2.1. La pédagogie de groupe

#### 2.1.1. Les enjeux

La pédagogie de groupe semble être un outil pédagogique pouvant s'inscrire dans un objectif pédagogique bien plus global, celui d'apprendre la musique collectivement.

Il s'agit d'une pédagogie destinée à un individu par l'intermédiaire d'un groupe. Sa fonction première est donc d'apprendre des autres. Elle peut être un des endroits où les élèves comprennent réellement ce qu'apporte le fait de jouer ensemble. On peut ainsi tenter de construire un cours dans lequel chacun apporte une part de lui-même et où l'on peut favoriser le plaisir, l'entraide, la communication et les expériences pour donner un sens immédiat à sa musique.

Il me semble très intéressant de pouvoir expérimenter cette pédagogie qui paraît être novatrice (bien qu'elle existe depuis un moment) et répondre à certaines « failles » du cours individuel. J'ai donc cherché et tenté de réfléchir aux enjeux qui lui sont propres en m'appuyant sur des notions théoriques et des expériences, afin de mieux saisir les ressources pédagogiques qu'elle peut apporter. La pédagogie de groupe pourrait être un des moyens de servir l'idée générale d'apprendre la musique en groupe.

« Grâce aux recherches conduites depuis plus de trente ans maintenant, on peut « considérer l'interaction sociale et conflictuelle comme structurante et génératrice de nouvelles connaissances » (Carugani & Mugny, 1985, p. 59) ».<sup>6</sup>

En pédagogie de groupe, nous pouvons nous servir de l'hétérogénéité d'un groupe, c'est-à-dire des capacités et des difficultés de chacun, sur lesquelles on peut rebondir lors du travail en cours collectifs (le « socioconstructivisme »).

---

<sup>6</sup> ROUX Jean-Paul, « Le travail en groupe à l'école », article, p. 2.

Effectivement, le travail en groupe constitue un environnement sociocognitif qui permet de larges progrès individuels chez l'élève. Le fait de résoudre des « problèmes » en groupe, c'est-à-dire dans un contexte interactif, permet à l'élève de déclencher des processus individuels d'apprentissage engendrés par le fait d'être au contact d'autres élèves.

Ainsi, se confronter aux autres permet de développer des compétences individuelles car chaque élève a ses propres démarches pour apprendre. Le fait de partager ces démarches permet à l'élève de découvrir de nouvelles manières de fonctionner, de les apprécier, de s'en imprégner et ainsi de réorganiser son propre système d'apprentissage (« se décentrer »).

L'élève prend conscience que chacun de ses pairs a un point de vue différent et donne des réponses autres que les siennes, donc que chaque individu réagit différemment à une même situation. D'ailleurs, ce qui est très intéressant pour les élèves, c'est de coordonner leurs points de vue pour trouver des réponses qui leur conviennent à tous. C'est également à ce moment que l'élève peut affirmer sa personnalité en étant capable d'expliquer ses démarches et en donnant son avis sur celles de ses pairs, en restant toujours dans le respect des idées des autres.

De cela, nous pouvons déduire l'importance du langage en situation de pédagogie de groupe car il a un rôle primordial dans l'interaction entre les élèves. Tout d'abord, comme l'enfant est avec ses pairs, il peut plus aisément s'exprimer avec son langage d'enfant car il ne s'adresse pas qu'à l'enseignant-adulte. La communication des idées entre l'enfant, ses pairs et le professeur passent directement par le langage. Le cours de groupe peut donc permettre l'émancipation de la parole de l'enfant dont la personnalité se révèle plus facilement en situation collective, auprès de ses pairs. Comme l'explique Jean-Paul Roux dans son article « Le travail en groupe à l'école », le langage a une fonction à la fois, sociale communicative (« externe ») et cognitive (« interne ») ; cela devient alors « des outils pour l'enfant, lui permettant de développer sa propre compétence à penser ».

L'enfant apprend en groupe avec ses pairs à plus forte raison que le professeur n'est plus le seul « modèle » lors du cours. La relation frontale propre au cours individuel n'existe plus lors du cours instrumental collectif. La relation dualiste maître/élève est remplacée par des relations multiples, le professeur et les élèves, et bien sûr les élèves entre eux. L'élève a

donc plusieurs référents lors du cours et plus seulement l'adulte-référent, modèle de savoir vivant, si loin de lui.

*Les enfants peuvent parfois réagir par mimétisme ou par imprégnation les uns sur les autres donc sans forcément « imiter » le professeur ou passer par une longue théorisation. Si nous prenons l'exemple d'un travail sur les répartitions et les places d'archet, en regardant les autres tout en jouant soi-même, le geste instrumental et le mouvement recherchés peuvent être compris, ressentis et réalisés plus facilement à plusieurs (observer-expérimenter-ressentir- comprendre).*

Nous pouvons amener les élèves à s'interroger sur leurs propres stratégies d'apprentissage : par quelles procédures sont-ils passés pour apprendre telle ou telle chose ? (« métacognition »). En cours de groupe, le partage par la parole et le fait que l'enfant puisse s'exprimer aisément auprès de ses pairs, peut l'aider à être « lucide » sur ses procédures d'apprentissage et ainsi les retenir plus facilement.

### 2.1.2. Les apprentissages

La mise en place de « groupes d'apprentissage » nous amène directement à nous demander : en quoi le groupe peut-il être l'endroit et l'outil d'apprentissages individuels ? J'ai alors tenté de réfléchir à plusieurs éléments pouvant répondre à cette problématique dans le cadre de cours d'instrument en pédagogie de groupe.

En groupe, l'élève développe très clairement son sens critique car il est à la fois amené à réfléchir sur son propre travail et sur celui des autres, ce qui n'est pas le cas lors du cours individuel.

*Lorsque les élèves confrontent les méthodes de travail qu'ils utilisent à la maison ou bien lorsqu'ils proposent différentes interprétations d'un même morceau, à la fois ils défendent leurs points de vue et ils prennent en considération les remarques des autres.*

Nous pouvons ensuite, par le dialogue, rechercher des solutions collectives aux problèmes rencontrés par chacun et tenter de construire une sorte d'« intersubjectivité », ce qui permet l'élargissement du champ didactique de l'élève.

Nous pouvons aussi nous appuyer sur les différences de chacun pour répartir les tâches et échanger les rôles. L'enseignant attribue une tâche à chacun des élèves, c'est-à-dire ce qu'il

doit réaliser, pour qu'il s'engage activement dans son apprentissage. Une tâche est toujours accompagnée d'un objectif qui induit la manière dont le professeur va guider l'élève.

Les tâches ne sont bien sûr pas attribuées qu'en fonction des compétences des élèves puisqu'il s'agit d'apprendre de nouvelles choses individuellement, au sein du groupe, mais il me semble que les tâches doivent toujours rester à la portée des élèves.

En cours de groupe, ce qui est intéressant, c'est que les rôles peuvent être échangés afin que chacun mesure ses forces et ses faiblesses, et que la motivation soit ainsi maintenue dans l'action, par le simple fait que tous les élèves participent à chaque tâche.

Les élèves se rendent compte qu'ils ont tous des difficultés différentes et les acceptent plus facilement. De plus, grâce à la consigne propre à la tâche, l'élève comprend plus facilement pourquoi il fait telle ou telle chose et ce qu'il est en train d'apprendre.

*J'ai deux petites élèves de huit ans qui ont cours ensemble depuis six mois, elles sont en deuxième année, l'objectif principal en ce moment est de développer leur conscience du rythme, elles ont beaucoup de mal à jouer en mesure ! Lors du travail d'un duo, j'ai essayé de leur faire travailler plusieurs paramètres rythmiques en leur proposant des rôles différents qu'elles intervertissent ensuite: l'une fait le chef d'orchestre qui doit tenir le tempo et l'autre joue la mélodie au violon en fonction du chef; l'une tape la pulsation dans les mains et l'autre tape le rythme de sa partie; chacune son tour, puis ensemble, marcher au rythme de la pulsation et chanter sa partie (conscience corporelle); jouer sa partie en cordes à vide, sans les doigts de la main gauche, pour enlever une difficulté instrumentale et prendre conscience que le rythme vient beaucoup de l'archet: « quelles place, longueur et vitesse d'archet va-t-on utiliser pour que nos bras soient rythmés et coordonnés ? »*

*La problématique du rythme est actuellement pour moi un questionnement fondamental. Je me pose beaucoup de questions sur la manière dont je pourrais développer la conscience et le sens rythmiques de mes élèves. Je pense pouvoir trouver des réponses en me servant des vertus du collectif.*

On peut ajouter que les situations décrites précédemment apprennent à l'élève à s'adapter rapidement, ce qui est très important pour un musicien lorsqu'il se retrouve ensuite dans des situations où il est autonome.

L'écoute attentive: en groupe, l'élève apprend à écouter les autres pour mieux s'écouter lui-même. En effet, le fait d'écouter l'autre avec beaucoup d'attention, avec un avis personnel et avec un ressenti, permet à l'élève de transposer cette qualité d'écoute lorsqu'il joue lui-même. On réalise parfois plus facilement certaine chose lorsqu'on écoute l'autre que lorsqu'on s'écoute soi-même.

En collectif, l'écoute devient donc plus facilement critique et ainsi, constructive. Les relations de l'élève avec la musique sont alors multiples puisqu'il est à la fois acteur et auditeur.

Le développement de cette écoute attentive, qui prend tout son sens en cours de groupe, me paraît être très importante pour l'élève dès le début de son apprentissage et pouvoir lui servir dans toute situation musicale.

*J'ai deux élèves de onze ans, en première année, qui travaillent ensemble depuis leurs débuts. L'une participe déjà à un petit orchestre (au collège). Pour elles, la musique rime donc avec la notion de collectif. Je trouve qu'elles ont déjà des réflexes de « musiciens dans le groupe » comme : se rattraper facilement, donner un départ, respirer ensemble entre les phrases musicales... (D'ailleurs, lorsqu'elles jouent seules, elles conservent ces réflexes).*

*Je suis surprise par leur capacité à analyser ce qu'elles entendent en relation avec ce qu'elles voient, par exemple un problème de son causé par une mauvaise posture ou de justesse dû à la position de la main gauche. Même si leur écoute est encore différente lorsqu'elles écoutent l'autre et lorsqu'elles s'écoutent elles-mêmes, il me semble qu'elles « aiguisent » au fur et à mesure l'écoute de la musique qu'elles produisent, à leur niveau de première année bien sûr.*

Un des points forts de l'apprentissage de la musique en groupe me semble résider dans la création d'un contexte très propice à la motivation des élèves. En effet, le dynamisme du cours de groupe est aux sources de chaque individu. Chacun apporte une part de son individualité, de sa personnalité, de sa sensibilité.

*Il y a quelques mois, une de mes élèves (de treize ans) était démotivée par la musique et semblait se renfermer au point de vue communication. J'ai essayé de lui apporter plusieurs styles de répertoires pour qu'elle puisse choisir, de la faire jouer avec CD, de lui donner des exercices techniques plus « ludiques ». Elle était alors plus enthousiaste en cours mais toujours pas motivée pour travailler à la maison... J'ai donc proposé à cette élève, calme et sensible, et à une autre élève du même niveau, plus jeune (dix ans) qui déborde d'énergie pour la musique, de travailler ensemble. Elles sont très différentes mais le « duo » fonctionne vraiment bien : la première élève communique beaucoup plus et semble réellement remotivée au contact de la deuxième élève qui elle, profite de la maturité musicale de la première et semble beaucoup plus à l'écoute des autres qu'avant. Je ne sais pas combien de temps ces élèves travailleront ensemble mais pour l'instant, il est clair qu'elles progressent et prennent plus plaisir à jouer de la musique à deux que seules.*

Dans ce contexte basé sur l'échange, il se passe toujours quelque chose dans l'action, que cela vienne de l'un ou de l'autre. Même en groupe très restreint, par exemple deux élèves et le professeur, une sorte d'émulation se crée. Lorsqu'ils sont à plusieurs, les élèves osent plus facilement chanter, improviser, bouger dans l'espace et ainsi découvrir de nouveaux plaisirs musicaux qui n'auraient peut être pas eu lieu en cours individuel.

Pour en revenir aux notions de motivation et d'écoute, il me semble que les apprentissages de la technique instrumentale trouvent tout à fait leurs sens en groupe.

*Les apprentissages techniques sont indispensables et souvent les élèves n'aiment pas beaucoup ça ! Il me semble que le travail technique peut être bien plus motivant à plusieurs et être moins « scolaire ». Par exemple, pour l'étude d'une gamme en 1<sup>er</sup> cycle : elle peut être jouée à deux, en canon, à la tierce, elle prend ainsi une dimension musicale et développe l'oreille harmonique (justesse de l'intervalle), ou bien être jouée en relai (exemple : deux notes chacun en alternance), ce qui implique d'être très à l'écoute de soi et des autres (justesse et mise en place communes), ou faire deviner aux autres un rythme sur la gamme (+ un jeu sur les nuances), ou encore, improviser sur les notes de la gamme pendant que les autres tiennent un « bourdon » (travail de la justesse tout en inventant).*

*Les exercices de dextérité (exemple : doubles croches liées par huit) peuvent être joués en relai, pour ne pas perdre le fil pendant que l'autre joue, il faut continuer à poser les doigts de la main gauche et ainsi être régulier et rapide. Pour les positions, un élève joue une mélodie en 1<sup>ère</sup> position, un autre doit la reproduire en 2<sup>ème</sup> ou en 3<sup>ème</sup> position (place des tons et des demi-tons, les écarts de doigts). Pour le travail d'archet, par exemple, sur un même exercice, les élèves peuvent avoir chacun un « coup d'archet » différent (liés/détachés, spiccato, staccato...) et se les « échanger » la semaine d'après en expliquant aux autres comment il est parvenu à réaliser le « mouvement ».*

*Le travail technique doit bien sûr trouver une continuité lorsque l'élève est seul chez lui, grâce à des cahiers d'étude ou des exercices que nous leur écrivons nous-mêmes ; en fait, j'ai l'impression que la motivation des élèves pour la technique instrumentale réside dans notre manière de l'aborder avec eux, c'est tellement moins rébarbatif lorsqu'on lui donne une dimension musicale ou ludique, surtout lorsqu'on est à plusieurs. De plus, quand les points techniques travaillés sont en rapport direct avec les morceaux des élèves, ces derniers y trouvent facilement un sens.*

Le collectif semble propice à la découverte, à la variété des situations, à devenir plus curieux des autres, de soi-même et de la musique, à faire des expériences, à dire ce qu'on a envie de jouer ou de faire, à inventer...

### 2.1.3. Le professeur dans le groupe, son rôle et ses questionnements

Il est important de nous situer dans la réalité. La mise en place d'une pédagogie de groupe rencontre des obstacles, notamment dans l'élaboration de son organisation.

Le groupe n'est pas un « miracle pédagogique » qui permettrait de tout résoudre dans l'immédiat. Comme toute pédagogie, cela demande du temps, de l'investissement et beaucoup de réflexion.

La pédagogie de groupe nécessite une nouvelle organisation, lourde tâche qui ne va pas sans rencontrer des difficultés, surtout lorsqu'on a peu d'expérience.

La première responsabilité du professeur est la constitution des groupes selon les âges, les niveaux, les effectifs, les personnalités et les répartitions des temps de cours. Ceci afin de former des groupes de travail à la fois hétérogènes et cohérents, dans lesquels chaque élève pourra trouver sa place et évoluer individuellement.

La question de savoir si cette pédagogie conviendra à chaque élève se pose également. Il ne s'agit pas d'imposer un système de fonctionnement mais de l'élaborer en relation avec les attentes de chacun. Les élèves sont, en général, très « partants » pour travailler ensemble. A nous aussi de leur expliquer quels sont nos objectifs pédagogiques à travers le cours à plusieurs.

Il est indispensable de se questionner sur notre rôle et notre place au sein du groupe.

En groupe de travail restreint, le professeur doit être amené à partager son rôle de référent et à laisser une grande place à la parole des élèves pour qu'ils communiquent entre eux. Le professeur n'est bien sûr pas qu'un médiateur mais un point de repères pour les élèves, il ne s'agit pas qu'il s'efface mais au contraire qu'il suscite chez les élèves l'envie de savoir.

J'ai le sentiment que la position à adopter est très difficile à trouver et nécessite beaucoup de réflexion et d'expérience pour se situer au « juste milieu » entre : partager son rôle de référent de manière significative donc témoigner d'une grande proximité avec les élèves, et, rester clairement celui qui apporte les savoirs, ce qui paraît pourtant évident.

Comme l'explique Philippe Meirieu : « Tel est le paradoxe de la relation éducative : [...] annoncer ses objectifs, présenter les savoirs avec la conviction de celui qui sait, mais se projeter aussi sur les bancs de la classe, se faire apprenant de son propre savoir pour comprendre les tâtonnements et les erreurs de celui qui ne sait pas encore ».<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> MEIRIEU Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*, 1987, p. 95.

Cette réflexion est valable pour tout cours mais se complexifie lors du cours collectif car, en plus de trouver son rôle le plus significatif en tant que professeur, nous devons également permettre à chacun des élèves de trouver sa place au sein du groupe pour qu'il puisse évoluer individuellement au contact des autres. Cela nécessite donc une recherche didactique pour ne pas donner un cours individuel à plusieurs.

Je pense qu'utiliser l'outil pédagogique qu'est la pédagogie de groupe permet - et nécessite - de faire évoluer son enseignement notamment par une certaine remise en question. En effet, cette pédagogie existe depuis longtemps mais reste encore aujourd'hui à caractère innovant. Elle induit de mettre entre parenthèse l'enseignement qu'on a soi-même reçu, souvent traditionnel il faut l'avouer, pour se lancer et mettre en place de nouvelles situations d'apprentissage ; ce qui ne veut surtout pas dire que nous oublions notre patrimoine culturel mais que nous nous en servons tout en innovant et en adaptant.

De plus (même lorsqu'on est jeune et peu expérimenté), cette pédagogie demande de repenser, de réorganiser l'enseignement que nous pratiquions jusqu'ici.

*Pour ma part, je m'initie actuellement à la pédagogie de groupe grâce à l'aide de ma tutrice et je commence à utiliser cet outil pédagogique avec mes élèves depuis le début de l'année (avec ceux qui sont en 1<sup>er</sup> cycle, dans un premier temps). Cela me donne réellement envie de chercher dans cette direction et il me paraîtrait d'ailleurs intéressant de pouvoir suivre une formation sur la pédagogie de groupe, par la suite.*

Il semble que cette pédagogie nécessite de donner beaucoup de sa personne et qu'elle permette de s'enrichir sur de multiples facettes, comme nous le laisse penser le témoignage de Claude-Henry Joubert :

« J'ai constaté, cependant, pour avoir développé le plus possible la pédagogie de groupe dans une école nationale pendant quinze ans, que les professeurs qui acceptaient de se lancer dans cette aventure devaient y consacrer une énergie et un temps infiniment supérieurs à ceux employés par leurs collègues qui ne pouvaient décoller d'une pédagogie plus traditionnelle ».<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> JOUBERT Claude-Henry, *Métier : musique ! Quel enseignement musical pour demain ? Tome 2*, 1988, p. 128.

#### 2.1.4. Les relations au sein de l'équipe pédagogique

Je pense que lorsqu'on est professeur dans un établissement, nous avons deux choix possibles : rester seul entre ses quatre murs dans Sa classe et avec Ses élèves, ou bien, s'ouvrir aux autres professeurs pour provoquer des rencontres et des projets.

La réponse paraît évidente mais pourtant, elle ne l'est pas.

Pourquoi ? Par peur du changement, par manque de temps, par manque d'envie, ou plus simplement par facilité, par reproduction, par manque de formation et ainsi par peur d'échouer.

Notre priorité en tant qu'enseignant est clairement l'élève et pas le confort ni la satisfaction personnelle, d'ailleurs il est difficile d'imaginer quel plaisir il peut y avoir à rester cloisonné et par la même occasion cloisonner ses élèves...

Dans l'enseignement musical, la notion de « classe » est très significative, elle représente comme une « appartenance ». La « classe » à l'éducation nationale est bien différente de celle du conservatoire où souvent les élèves défilent les un après les autres sans parfois même se croiser.

Il semble important de soulever l'idée que, tout comme l'élève, le professeur a besoin de ses pairs pour évoluer. Pour que la mutualisation des idées ait lieu, deux éléments me paraissent indispensables :

- Les rencontres et les concertations pédagogiques
- Les projets menés en commun

Les échanges pédagogiques entre les professeurs se limitent parfois à quelques réunions dans l'année et la commission pour le choix des pièces d'examen...

Les échanges et projets se font souvent entre les mêmes professeurs et ainsi se forment des « clans » au sein du conservatoire.

Pourquoi la communication est-elle si faible ?

Nous avons été éduqués en solitaires...

Cependant, nous avons tous des idées sur de multiples sujets, nous pouvons véritablement être force de propositions et ainsi nous « ressourcer ». Je pense qu'il est important de se faire part les uns les autres de nos conceptions pédagogiques, des expériences que nous menons avec nos élèves et du travail que nous faisons avec eux.

Nous pouvons pousser les portes des collègues pour proposer un projet commun et ainsi être à l'initiative d'une réalisation transversale. Une idée simple au départ peut être décuplée et s'enrichir jusqu'à devenir un réel projet, à partir du moment où elle est partagée.

*Cette année, j'ai organisé un projet avec mes élèves (sur les « Danses des pays de l'Est : entre musique savante et musique populaire » + projection vidéo). J'avais dans l'idée de faire participer d'autres élèves du conservatoire pour créer des groupes de musique de chambre et pouvoir collaborer avec d'autres professeurs. J'ai présenté l'idée à plusieurs d'entre eux (dont certains que je ne connaissais pas bien) qui ont accepté. Quelques semaines plus tard, un autre professeur m'a demandé si quelques uns de ses élèves pouvaient s'inclure dans le projet ; au bout du compte, dix-neuf élèves ont participé, dont presque la moitié n'était pas des violonistes. Lors de l'élaboration de cette représentation, j'ai l'impression de m'être enrichie autant que les élèves.*

Il paraît plus facile d'être en équipe pour présenter à la direction de l'établissement quels sont nos projets pour les élèves. Que les projets soient didactiques, donc dans l'optique de faire évoluer l'enseignement au sein de la structure, ou bien qu'il s'agisse de projets transversaux de réalisations artistiques pour les élèves, les propositions sont toujours mieux acceptées lorsqu'elles proviennent d'un groupe soudé. De plus, nous pouvons ainsi participer à l'élaboration ou à l'évolution du « projet d'établissement » de l'école de musique.

Le manque de communication au sein du corps enseignant serait-il une des raisons de la difficulté à faire entrer de nouvelles pratiques et à élaborer de nouveaux projets dans nos écoles ?

#### 2.1.5. Le cours individuel parfois nécessaire

Le cours individuel peut être bien sûr très utile à certains moments du cursus, selon les besoins et les demandes des élèves, ou en alternance avec des cours de groupe. Il est également nécessaire lors d'une pratique préprofessionnelle de certains élèves.

Pratiquer la pédagogie de groupe dans son enseignement ne veut pas dire passer d'un modèle unique d'apprentissage à un autre sans transition, sans réflexion et sans différenciation.

Il s'agirait plutôt de créer un enseignement à géométrie variable où l'élève pourrait évoluer dans plusieurs situations d'apprentissage : individuellement, en petits groupes et en grands groupes.

Il est intéressant de voir comment l'apprentissage musical se passe de l'autre côté de l'Atlantique, aux Etats-Unis. Dans son mémoire, Marc Chevalier explique que le système américain est très différent de celui pratiqué en France (sans porter de jugement sur l'un ou sur l'autre) : « Les deux systèmes forment des musiciens de haute qualité. Il faut se demander comment les musiciens arrivent à atteindre leur niveau de compétences ». Le fonctionnement américain est entièrement basé sur les pratiques collectives, « la musique est implantée dans le système scolaire public » et elle fait partie intégrante de l'éducation des élèves. « La philosophie pédagogique [américaine] est de faire jouer les élèves en groupe le plus tôt possible pour que cette pratique musicale puisse engendrer l'intérêt de la musique. Les élèves vont créer du sens à la partition en la jouant. »<sup>9</sup>

Aux Etats-Unis, l'apprentissage instrumental, la culture musicale (la formation musicale en France) et la musique d'ensemble s'effectuent donc à travers la « pratique » collective. Marc Chevalier explique également ses limites ; mais il est intéressant de savoir que ce système existe et de pouvoir constater que leur niveau instrumental n'est pas moins bon qu'en France.

## 2.2. Les pratiques d'ensemble

### 2.2.1. Les enjeux et les apprentissages

Il me semble que les pratiques d'ensemble, qui sont en plein essor, constituent l'avenir des écoles de musique, si l'on veut que l'enseignement musical réponde à la demande des élèves musiciens d'aujourd'hui et c'est pourquoi l'enseignement musical est entrain de subir de profondes mutations.

En effet, nous devons actuellement offrir aux élèves, qui pour 98% d'entre eux pratiquent la musique en amateur, la possibilité de se former en vue de devenir des musiciens « post-conservatoire » autonomes, dont le désir est très clair : jouer ensemble.

Pour les élèves qui se lanceront dans une carrière professionnelle, il paraît indispensable qu'ils puissent également évoluer à travers les pratiques d'ensemble, afin qu'ils ne se

---

<sup>9</sup> CHEVALIER Marc, « L'apprentissage musical à travers les pratiques collectives, une étude sur l'enseignement musical dans les écoles publiques aux Etats-Unis », 2005.

construisent pas qu'une âme de soliste, sans quoi ils passeraient à côté de l'essence même de la pratique musicale (et en plus, s'ils deviennent professeurs, que vont-ils transmettre ?).

Comme le proposent les auteurs du livre *Apprendre la musique ensemble* :

« Les pratiques collectives pourraient être ainsi le cheval de Troie de la réforme de nos écoles de musique », « une transformation qui pousse à ne plus concevoir l'organisation de l'école uniquement de façon verticale, mais plutôt à lui donner aussi « un sens » horizontal. A côté de la « discipline » principale [...], du choix de l'élève, se situeraient des enseignements en réseaux lui permettant d'acquérir de nouvelles compétences ».<sup>10</sup>

Il s'agirait donc d'une réorganisation de l'école de musique basée sur la complémentarité et la transversalité des enseignements proposés, avec en leur centre : les pratiques d'ensemble.

La pédagogie de groupe et la pratique d'ensemble ne doivent pas être confondues, il semble qu'elles soient réellement complémentaires pour l'élève. La pédagogie de groupe n'est pas un remède au manque de pratiques collectives. Elle est un outil permettant de servir la notion de collectif face à l'individuel, elle n'est pas un but.

L'apprentissage se fait différemment mais, que ce soit en pédagogie de groupe ou en pratique collective, l'élève apprend à jouer de son instrument, il développe sa personnalité musicale auprès des autres et il évolue dans sa singularité dont tout le groupe s'enrichit.

Le premier objectif des pratiques collectives est de « faire ensemble », « jouer ensemble ». Il s'agit de « jouer », sans passer par une étape préliminaire de théorisation de ce que nous « faisons », de participer activement à la musique qui est en train d'être jouée tout en étant « porté » par le groupe.

Par exemple, en grand groupe, nous pouvons écouter, regarder, imiter ou être imité (sens d'archet...), faire part de son individualité au groupe en faisant des propositions personnelles aux autres (coups d'archet, places d'archet, doigtés, conception musicale...) et ainsi, trouver une interprétation musicale commune « en conjuguant ses propres sensations, ses intensions, ses intuitions à celles de ses partenaires ».<sup>11</sup>

Les pratiques collectives sont également un lieu de découverte des autres instruments (ce qui n'est pas le cas en pédagogie de groupe). Par exemple : Comment respire un instrument à

---

<sup>10</sup> DEMANGE E., HAHN K., LARTIGOT J.-C., *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, bases des apprentissages instrumentaux*, 2006, p. 5.

<sup>11</sup> BIGET Arlette, *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, 2005, p. 21.

vent ? Comment pourrions-nous « marier » nos sonorités ? Nos sons semblent-ils « équilibrés » les uns par rapport aux autres ? Est-ce qu'un *pianissimo* est le même à l'accordéon qu'au violon ?

*Lors du projet dont je parlais plus haut, les élèves ont tous joué en musique de chambre dans une ou plusieurs formations. Pour la plupart d'entre eux (mis à part des élèves de fin de 2<sup>ème</sup> cycle), c'était une « grande première ». Je trouvais important que même les élèves débutants puissent jouer dans des groupes. Je dois avouer que les premières répétitions ont été difficiles car les élèves avaient beaucoup de mal à être en place à plusieurs (ils n'ont pas l'habitude de jouer en groupe !). Après avoir franchi le cap rythmique, je crois que cette expérience de musique de chambre leur a apporté beaucoup d'éléments concernant le travail collectif (leur rôle dans le groupe, les échanges), la musicalité (conduite de phrases, respiration, nuances), le contact avec d'autres instrumentistes, l'importance primordiale du rythme et surtout beaucoup de plaisir à jouer ensemble. Pour ma part, j'ai aussi expérimenté et appris beaucoup de choses en faisant travailler ces quatorze groupes de musique de chambre (+ un orchestre de violons accompagné par accordéon et piano) et ça n'a pas toujours été simple, mais aujourd'hui j'ai très envie de renouveler ce genre de projet.*

Dans les écoles de musique, les places dans les cours de musique de chambre sont chères et souvent réservées aux « grands élèves ». C'est pourquoi, je pense que cette pratique musicale, qui est réellement source d'apprentissages, peut aussi être insérée dans le cours instrumental, de façon ponctuelle au cours de l'année pour préparer un projet ou simplement pour le plaisir de jouer ensemble.

Les objectifs et les moyens d'apprentissage en pédagogie de groupe et en pratique collective (en grands ou en petits ensembles) sont donc différents mais beaucoup d'éléments se recoupent et il serait réducteur de chercher à les séparer. En pédagogie de groupe, on apprend également à jouer ensemble et en pratique collective, on s'enrichit aussi individuellement.

Les contenus, les modes d'apprentissage et les compétences que requièrent ces deux situations d'apprentissage ne sont pas les mêmes et on peut aisément dire qu'elles constituent une complémentarité indispensable pour formation des élèves de tous niveaux.

### 2.2.2. Quand et pour qui ?

A cette question, nous voudrions répondre « tout le temps et pour tous » ; mais le questionnement fondamental est de savoir si actuellement, l'élève de conservatoire a réellement accès aux pratiques d'ensemble dès le début et tout au long de son cursus.

Aborder les pratiques d'ensemble dès le 1<sup>er</sup> cycle et même dès la première année d'instrument me paraît nécessaire au développement musical de l'élève et très enrichissant pour tous car c'est exactement à cet endroit que la pratique instrumentale prend tout son sens. En pratique collective, la notion de plaisir immédiat est très présente. On imagine le bonheur du petit instrumentiste en ensemble qui, dès qu'il souffle dans sa clarinette ou glisse l'archet sur la corde, entend le son d'un petit orchestre ! Le sentiment de « participer » à la musique est fort et ne peut que motiver d'avantage.

Faut-il attendre le deuxième cycle pour pouvoir aborder toutes les pratiques collectives ?

Pourrait-on permettre à un débutant de jouer dans un ensemble ? A un élève de 1<sup>er</sup> cycle de faire de la musique de chambre (qui souvent arrive en 3<sup>ème</sup> cycle !) ou bien de participer à un atelier d'improvisation ? A un élève de 3<sup>ème</sup> cycle de faire du jazz ou de la musique klezmer et ainsi de ne pas jouer qu'à « l'orchestre symphonique » ?

Je pense également aux élèves pianistes, clavecinistes, organistes, harpistes... qui souvent doivent attendre des années pour jouer avec d'autres. Comment ne pas former ainsi des âmes de soliste ?

*Cette année, dans le cadre de notre formation au cefedem, nous avons élaboré un projet de pratique collective rassemblant environ quatre-vingt élèves - enfants, adolescents et adultes – issus d'ensembles (de guitare, de cordes, de clarinette...) et de classes de formation musicale, d'un même conservatoire, du débutant au 2<sup>ème</sup> cycle. Les élèves étaient divisés en trois groupes pour les répétitions et se sont ensuite rassemblés pour former un même spectacle.*

*Lors de cette expérience, sans aucune partition, les élèves ont réalisé un travail collectif au sein duquel chacun a pu participer dans son individualité. Ils ont à la fois joué, chanté, fait des recherches de bruitages sur leurs instruments, bougé dans l'espace. Comme tout était transmis oralement, chacun a dû faire preuve d'une écoute très attentive de la musique et de la parole des autres. Les enfants ne semblaient pas ressentir d'inquiétude face à la mémorisation, ils pouvaient toujours compter les uns sur les autres, à des moments différents. Par exemple, les petits élèves de « l'éveil cordes » observaient très attentivement mon archet et ceux des autres, l'observation du geste instrumental les aidait à être*

*bien ensemble. Il y avait aussi certaines notes des morceaux qu'ils ne connaissaient pas encore sur leurs instruments et qu'ils ont réalisées « à l'oreille » et avec l'aide des plus avancés qui leur montraient « comment faire », car il s'agissait bien de « faire » avant tout. On avait l'impression que les enfants faisaient preuve d'une sorte de « spontanéité musicale » où ils expérimentaient des éléments musicaux en « temps réel ». Ce fut notamment le cas lors de la recherche de bruits qui sollicitaient l'écoute, l'imagination, la représentation que se fait chacun de telle ou telle atmosphère. Nous sommes arrivés avec plusieurs idées mais les élèves ont aussi proposé, expérimenté, choisi, en vue de trouver une réelle « qualité » sonore et musicale.*

Le premier désir des élèves n'est-il pas de jouer avec les autres ?

Le projet musical personnel de l'élève doit être de plus en plus pris en compte. Quelle est sa demande en venant apprendre la musique au conservatoire ? Qu'est ce qui fait qu'il aura envie de s'engager et dans quoi ?

« La notion de projet semble être au cœur des nouveaux enjeux pédagogiques et artistiques des écoles de musique et de tout ce qui touche à la dimension éducative des enseignements artistiques en France ».<sup>12</sup>

Comment permettre à l'élève de tracer un chemin toujours en rapport avec ses attentes personnelles, au sein d'une structure accueillant une multitude d'élèves, qui sont en fait une multitude d'individus ne voulant pas tous suivre la même voie ?

Est-ce que rendre des pratiques d'ensemble inhérentes au cursus ne serait pas le début d'une solution ? Très souvent, ces pratiques sont facultatives et en complément de l'invariable couple : cours individuel d'instrument / formation musicale.

Ne pourrait-on pas, par exemple, combiner les pratiques d'ensemble au sein même du cursus avec un système de choix d'activités collectives optionnelles ?

Les pratiques collectives (à caractère obligatoire) feraient partie intégrante de la formation de l'élève mais celui-ci aurait aussi le choix de se diriger vers des formations et esthétiques qui l'intéressent le plus afin qu'il « prenne en main » ses apprentissages en affirmant ses choix.

« Pour généraliser des cursus d'apprentissage instrumental qui seraient d'avantage basés sur les cours de pratiques collectives, il faut dépasser la mentalité selon laquelle la réussite de l'élève - et donc celle du professeur - reposerait avant tout sur la réussite individuelle ».<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> DEMANGE E., HAHN K., LARTIGOT J.-C., *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, bases des apprentissages instrumentaux*, 2006, p. 106.

<sup>13</sup> *Idem*, p. 126.

## Conclusion

Du haut de ma petite expérience, toutes les questions que je me pose restent bien évidemment en suspens et il me paraît tellement difficile d'en trouver les réponses. Cependant, il me semble que nous devons chercher ensemble dans de multiples directions, tester, expérimenter et ne pas rester inactif face à la rénovation dont ont besoin nos écoles de musique. Nos missions changent et nous conduisent vers plus d'ouverture et vers la prise en compte d'une dimension éducative dans notre enseignement, comme le stipulent d'ailleurs les nouvelles réformes.

Nous sommes tous imprégnés d'un héritage historique et pédagogique venant à la fois de l'enseignement que nous avons reçu, et de nos expériences et connaissances personnelles. Il me semble que nous avons la possibilité de nous servir de la richesse de ce patrimoine culturel mais que nous devons aussi faire évoluer l'enseignement musical actuel en innovant et ainsi ne pas nous contenter de « reproduire » ce que nous avons vécu.

Dans les conservatoires, l'apprentissage instrumental rime traditionnellement avec l'apprentissage individuel qui est souvent considéré comme la référence « légitime ».

Si nous acceptons de partir de l'idée que la musique est un art « social » et un art « collectif », alors il semble que de nombreuses portes s'ouvrent. L'idée « génératrice » d'apprendre la musique en groupe pourrait réellement être l'une des clés de voûte de l'évolution de l'enseignement musical, notamment grâce à la combinaison de l'outil didactique qu'est la pédagogie de groupe avec le développement des pratiques d'ensemble en tant que source d'apprentissage.

Effectivement, la complémentarité de ces pratiques pédagogiques permet autant à l'élève de se construire une identité musicale au contact des autres que d'atteindre un réel niveau instrumental. Dans ces situations où les relations entre les individus sont multiples, apprendre des autres permet d'apprendre sur soi-même et pour soi-même ; ainsi, pour les élèves, la musique peut prendre tout son sens, celui d'un « art du partage ».

## BIBLIOGRAPHIE

- NELSON Sheila, *Commençons les cordes ensemble. Principes pédagogiques de l'enseignement collectif des instruments à cordes*, traduit de l'anglais par Agnès Ausseur, édition Boosey & Hawkes Music Publishers Limited, 1993, traduit en 1995, 31 pages.
- LARTIGOT Jean-Claude et SPROGIS Eric, *Ecoles de musique, un changement bien tempéré*, édition Edisud, Aix en Provence, 1991, 160 pages.
- DEMANGE E., HAHN K., LARTIGOT J.-C., *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, bases des apprentissages instrumentaux*, édition Symétrie, 2006, préface de Henry Fourès, 226 pages.
- PINCHERLE Marc, *Le violon*, collection « Que sais-je ? », édition Presses Universitaire de France, 1983 (3<sup>ème</sup> édition), 127 pages.
- BONGRAIN Anne et POIRIER Alain (sous la direction de), ouvrage collectif, *Le conservatoire de Paris, 1795-1995, Deux cents ans de pédagogie*, édition Buchet / Chastel, Paris, 1999, préface de M.-O. Dupin, 444 pages.
- CROUSIER Claude, *Le musicien et le groupe, le point de vue d'un professeur de clarinette*, collection « points de vue », édition Cité de la musique, Paris, 2001, 117 pages.
- BIGET Arlette, *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, collection « points de vue », édition Cité de la musique, Paris, 2005, 126 pages.
- MEIRIEU Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*, collection « Pédagogies », ESF éditeur, Paris, 1987, préface de Guy Avanzini, 193 pages.
- BONNEWITZ Patrice, « Premières leçons sur la sociologie de P. Bourdieu », édition Presse Universitaire de France, Paris, 1998, 122 pages.
- JOUBERT Claude-Henry, *Métier : musique ! Quel enseignement musical pour demain ? Tome 2*, édition Institut de pédagogie musicale et chorégraphique la Villette, Paris, 1988, préface de Henry Pousseur, 213 pages.
- ROUX Jean-Paul, « Le travail en groupe à l'école », article, s.l.n.d, 14 pages.
- PANTANELLA Raoul, « La pédagogie de groupe, outil d'un changement », article, *Cahier pédagogique*, 5 mai 2004, 2 pages.
- SAUVAIRE Alexandre, « Le violon de l'Autre. Une réflexion sur l'altérité pour un renouvellement de la formation instrumentale », mémoire, sous la direction d'Eddy Schepens, année 2004, 53 pages.
- CHEVALIER Marc, « L'apprentissage musical à travers les pratiques collectives, une étude sur l'enseignement musical dans les écoles publiques aux Etats-Unis », mémoire, 2005, Cefedem Rhône-Alpes, 39 pages.
- CACAULT Mélanie, « La pédagogie de groupe ou l'esquisse d'un changement », mémoire, promotion 2001-2003, Cefedem Rhône-Alpes, 47 pages.