

Céline BISHOP

Discipline : formation musicale

***La pédagogie de groupe
dans le cadre
du cours de formation
musicale***

CEFEDM Rhône-Alpes

Promotion 2009-2011

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	
I. Quel enseignement pour former quels musiciens ?	4
I. A. Remarques préliminaires	4
I. A. 1. L'héritage du conservatoire.....	4
I. A. 2. Amateurisme et professionnalisme	5
I. A. 3. Qu'est-ce qu'être musicien ?.....	6
I. B. Enjeux et avantages de la pédagogie de groupe pour la F.M.	7
I. B.1. L'illusion des profs de F.M.	7
I. B. 2. Enjeux propres à la F.M.	8
I. B. 3. Apports ou avantages.....	9
II. Quels dispositifs pour faire une « vraie » pédagogie de groupe ?	11
II. A. Etymologie, historique, différents types de groupes	11
II. A. 1. Etymologie.....	11
II. A. 2. Typologie.....	11
II. A. 3. Historique de la pédagogie de groupe	12
II. B. Dispositifs	14
II. B. 1. Premier Exemple	14
II. B. 2. Deuxième Exemple	16
II. B. 3. Bilan	18
II. C. Dérives et solutions proposées par Meirieu	19
II. C. 1. La dérive économique	19
II. C. 2. La dérive fusionnelle	19
II. C. 3. La solution du groupe d'apprentissage	19
III. Changements de décor	22
III. A. Rôle du professeur	22
III. A. 1. Lâcher les rênes.....	22
III. A. 2. Directivité ou non-directivité ?.....	22
III. A. 3. Différents rôles.....	22
III. A. 4. Un nouveau rapport au temps.....	23
III. B. Critères de réussite et de vérification des dispositifs	23
III. C. Evaluation.....	24
III. C. 1. L'évaluation doit rendre compte des finalités de la pédagogie de groupe.....	24
III. C. 2. Résultat ou processus ?	25
III. C. 3. Les élèves comme acteurs de l'évaluation	25
III. C. 4. Notation collective ou individuelle ?.....	26
Conclusion.....	
ANNEXES.....	
I. Lexique	29
II. Exemple de Groupe d'Apprentissage	31
III. Interview d'un professeur qui pratique la pédagogie de groupe.....	33
BIBLIOGRAPHIE	
I. Ouvrages.....	40
II. Articles	40
III. Travaux d'étudiants	40
IV. Enquêtes	41
V. Sites Internet	41

INTRODUCTION

Le cours de formation musicale est, par nature et par définition, collectif. A vrai dire la question ne s'est jamais posée, et à l'époque de la création du conservatoire en 1792, qui coïncide avec la création de la classe de « solfège », l'enseignement collectif apparaît comme une évidence. Théodore Dubois nous dit à ce propos que dans le cas du solfège, « l'enseignement collectif est excellent et même le seul possible », parce que « le nombre d'élèves [concernés] est considérable ».¹ Le caractère collectif du cours de formation musicale s'avérant justifié par des intérêts que l'on pourrait qualifier d'économiques et organisationnels, il apparaît que le choix d'un enseignement collectif relève plutôt d'un choix par défaut. Louis Barbier Jussy affirme que pour l'étude de la théorie et de la lecture, « disciplines qui peuvent sembler arides, le cours collectif permet, en provoquant l'émulation, donc en excitant la vivacité de la réflexion, d'en soutenir considérablement l'intérêt. [...] Pour l'étude de l'intonation et du chant, absolument fastidieuse en cours particulier, les enfants n'ayant pas en général une voix juste, bien timbrée et suffisamment sonore, le cours collectif, qui permet la réunion de ces minces filets de voix, peut produire une quantité de son suffisante pour l'intérêt de l'oreille. » Les dictées « de son et de mesure » doivent aussi être faites en cours collectif parce que « le groupe, par l'émulation, active l'opération de ces jeunes esprits souvent fort paresseux, mais surtout parce qu'il serait fort inutile de répéter dix fois une dictée qui peut servir à dix enfants à la fois. »² Toutes ces tournures à la négative nous confirment qu'il s'agit à l'origine d'un choix par défaut et non d'un véritable choix pédagogique.

D'ailleurs si l'on analyse un cours lambda de formation musicale aujourd'hui, la dimension collective n'est pas frappante. Au contraire les impressions que l'on peut avoir touchent plutôt à quelque chose d'individuel voire à une sensation forte d'individualisme. En repensant aux cours dispensés par certains de mes professeurs surtout dans les petits niveaux, les mots qui me viennent à l'esprit sont « isolement », « concurrence », « comparaison », « malaise », « défauts », « peur ». Je garde par ailleurs un net souvenir du cours de formation musicale à l'Université où le professeur nous fait chanter un par un les intonations d'Arbaretaz le vendredi matin à 8h40 en nous corrigeant au comma près dans un registre sur aigu. Ou alors de la sensation désagréable l'an dernier quand j'entre dans la

¹ Dubois, Théodore, « L'Enseignement musical », in *L'Encyclopédie de la musique*, A. Lavignac et L. de la Laurencie, Paris, 1931

² Louis Barbier Jussy, *Education et exécution musicales*, Paris, 1905

salle d'une de mes collègues qui interroge individuellement chaque élève en les faisant venir au pupitre, tétanisés, devant toute la classe, et chanter sur le nom des notes en battant la mesure le chant qui était à travailler. Pourquoi la formation musicale, soit disant collective, est-elle si individualiste ? Pourquoi est-ce que spécialisation rime avec individualisation ? D'où vient cette logique de compétition, du « que le meilleur gagne » ? La formation musicale ne serait-elle pas victime de la philosophie implicite des conservatoires qui est de préparer au jeu individuel soliste ? Une telle philosophie ne serait-elle pas en décalage avec les attentes et les besoins de nos élèves quand on sait que seulement 2 ou 3 % d'entre eux auront peut-être la chance de faire une carrière professionnelle de soliste ?³ Qu'est-ce que cet héritage révèle en termes de conceptions de l'apprentissage, de rapport au savoir, et de finalités ?

Au-delà d'un débat sur des modes d'enseignement, individuel ou collectif, quels musiciens voulons-nous former ? Voulons-nous former des musiciens solistes solitaires ou des musiciens qui sachent partager la musique avec les autres ? La musique n'est-elle pas une pratique sociale ?

C'est en partant d'un détour historique et sociologique et en prenant connaissance d'un certain nombre de réalités sur le terrain que nous pourrions tout d'abord redéfinir quels musiciens nous voulons former de manière générale. Cette vision globale mettra en évidence le fait que la formation musicale a tout intérêt à s'appuyer sur une véritable pédagogie de groupe, dont nous répertorierons les écueils, les avantages, et les enjeux.

La deuxième partie sera l'occasion de préciser le concept de pédagogie de groupe, d'analyser concrètement un certain nombre de dispositifs, et de mesurer leurs conséquences mais aussi leurs limites. En s'appuyant sur la thèse de Philippe Meirieu, nous nous intéresserons à ce qu'il appelle les groupes d'apprentissage, qui apparaissent comme une solution à deux dérives récurrentes.

Enfin on ne saurait parler de pédagogie de groupe ou de groupe d'apprentissage sans mentionner les changements de décor qu'ils génèrent, et la troisième partie nous permettra de resituer le rôle du professeur, de montrer comment il peut mesurer la pertinence de ses dispositifs, et comment l'on peut ré-envisager l'évaluation des élèves au sein d'un groupe.

³ Cf. annexe n°III, Interview

I. Quel enseignement pour former quels musiciens ?

On ne peut envisager la question des modèles d'enseignement ou des dispositifs pédagogiques, que si l'on prend le temps au préalable de formuler quelles sont nos finalités, en tant qu'enseignants, c'est à dire dans un sens très large quels musiciens voulons-nous former ?

I. A. Remarques préliminaires

I. A. 1. L'héritage du conservatoire

Le conservatoire national de musique de Paris, créé le 16 août 1792, a pour mission d' « exécuter » c'est à dire « célébrer les fêtes nationales » et « enseigner la musique, c'est à dire « former les élèves dans toutes les parties de l'art musical. »⁴ Basé sur les idéaux de la révolution française, le rôle de celui-ci est de former l'élite des musiciens français, et de permettre à un plus grand nombre d'accéder à cette logique élitiste. A cette époque, les personnes recrutées ne sont pas des débutants, mais des musiciens déjà avertis, que l'on cherche à professionnaliser. Ainsi, l'apprentissage de la musique « s'inscrit en France dans un projet qui [...] est immédiatement porté vers l'excellence et la professionnalisation »⁵, et dont les mots d'ordre sont « perfection », « excellence », et « virtuosité ». Un tel souci de perfection n'est pas surprenant à une époque où l'on veut, suite aux recherches des lumières, tout rationaliser, y compris l'enseignement.

Le XIX^{ème} siècle, c'est aussi le règne de la pratique de soliste, et c'est peut-être ce qui explique que le modèle du cours individuel soit si dominant :

En musique, l'enseignement individuel a une réelle supériorité sur l'enseignement collectif, l'élève recevant directement et adapté à sa personnalité les préceptes du maître. [...] Les avantages de l'enseignement individuel sont, dans la plupart des cas, tellement évidents qu'il semble inutile d'insister d'avantage sur ce point. Le bon sens est là-dessus d'accord avec les résultats de l'expérience.⁶

Ces quelques lignes laissent bien transparaître l'idée que l'enseignement se doit d'être efficace et rapide.

⁴ Dubois, Théodore, « L'enseignement musical », in *Encyclopédie de la musique*, Lavignac et la Laurencie, Paris, 1931, p. 3446

⁵ François, Pierre, *Professionnels et amateurs*, in *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, 2, *Les savoirs musicaux*, sous la direction de Jean-Jacques Nattiez, p. 592

⁶ Dubois, Théodore, « L'enseignement musical », in *Encyclopédie de la musique*, Lavignac et la Laurencie, Paris, 1931, p. 3438

Enfin, c'est à cette époque que l'on amorce une réflexion sur « ce qui est à enseigner », et que l'on fixe les principes élémentaires de musique qui se doivent d'être simples, précis, clairs et « facilement transmissibles », et qui seront imposés, non seulement au conservatoire mais aussi aux écoles de musique de Province, pour tenter d'obtenir une unité d'enseignement dans toutes les écoles du territoire français⁷. Le modèle pédagogique employé relève du behaviorisme.⁸ On peut souligner qu'à la base, il y avait une cohérence entre la manière d'enseigner et le projet.

I. A. 2. Amateurisme et professionnalisme

Deux cent ans plus tard, les buts affichés par la politique de l'enseignement musical ne sont plus uniquement de former un corps d'élite de musiciens professionnels, mais de démocratiser la musique, c'est à dire de rendre la musique accessible au plus grand nombre. Or, dans une enquête menée en 1983 sur *Les conservatoires et leurs élèves*, on peut lire que :

La technique d'enseignement des conservatoires de musique a tendance à polariser les élèves entre deux solutions extrêmes, la professionnalisation ou l'échec, aux dépens de l'amateurisme actif, qui se trouve de fait peu encouragé par la pratique normale du conservatoire, par sa fermeture sur lui-même et l'exclusivité de son répertoire.⁹

On peut être surpris du décalage entre le projet énoncé et la fermeture du conservatoire qui témoigne d'une certaine rigidité. Pourquoi la professionnalisation reste-t-elle si prégnante dans le monde de l'enseignement musical ? Pourquoi l'amateurisme est-il si peu encouragé ? Ces deux concepts sont-ils antinomiques ? Voyons la définition qu'en donne Pierre François dans « Professionnels et amateurs ».¹⁰

On retient en général que le professionnalisme correspond à l'exercice d'un métier, fondé sur une compétence dont la rémunération suffit à attester l'existence, l'amateurisme étant alors défini, en quelques sortes négativement, comme « une activité pratiquée pour le plaisir, à des fins personnelles ou pour un cercle restreint de proches »¹¹.

On pourrait reprocher à cette définition d'être un peu réductrice : en effet, la rémunération n'est pas le seul critère qui différencie professionnalisme et amateurisme, et beaucoup d'autres critères peuvent

⁷ Gonon, Hélène, *Du solfège à la formation musicale. Le solfège : obstacle ou médiation vers la musique ?* p. 19

⁸ Cf. annexe n°I, Lexique

⁹ Hennion, Antoine, Martinat, Françoise, Vignole, Jean-Pierre, *Les conservatoires et leurs élèves. Rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'Etat*, La Documentation Française, 1983, p. 231

¹⁰ François, Pierre, *Professionnels et amateurs*, in *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, 2, *Les savoirs musicaux*, sous la direction de Jean-Jacques Nattiez, p. 585

¹¹ Donnat, Olivier, 1996, p. 123

rentrer en compte : le niveau, le parcours, la qualification, le temps passé, la prise de risques, l'expérience, etc., lesquels sont flous et font l'objet d'un véritable débat. Cependant, ce que l'on en retiendra est la définition de l'amateurisme par la négative. Cette idée est reprise par Noémi Lefèbvre, chercheuse en sciences politiques, qui dit avec un ton provocateur que « l'amateur est celui qui a échoué à devenir musicien, qui n'a pas atteint la perfection ; qui ne jouera jamais de musique. »¹²

Ce rejet de l'amateurisme est d'autant plus frappant quand on sait que, parmi les élèves qui continueront à jouer de leur instrument après leurs études, une majorité deviendront des musiciens amateurs contre une minorité qui deviendront des professionnels. Aussi peut-on s'interroger du fait qu'« à des demandes de musiques extrêmement hétérogènes, le conservatoire [...] répond[e] par une offre à caractère unique »¹³. Pourquoi le décalage entre l'offre et la demande est-il si grand ? Pourquoi l'enseignement est-il si déconnecté des besoins de la population ?

I. A. 3. Qu'est-ce qu'être musicien ?

Il convient de mettre en évidence la nécessité de baser l'enseignement sur la réalité des pratiques amateurs de notre pays, qui représentent la majorité de nos élèves. Mais au-delà d'un débat entre amateurisme ou professionnalisme, quels musiciens voulons-nous former ? Voulons-nous perdurer l'unique tradition du musicien soliste virtuose qui ne correspond pas à une réalité ou du moins dans un très faible pourcentage, ou voulons-nous former des musiciens qui sachent pratiquer en groupe ?

Par ailleurs, en tant qu'enseignants, n'avons-nous pas un rôle à jouer de l'ordre du service public, ne sommes-nous pas tenus d'aider à créer du lien social à travers l'art, n'avons-nous pas pour mission de provoquer des rencontres ?

Une autre donnée à prendre en considération est le fait que seulement 30% des musiciens qui ont appris la musique continuent de pratiquer leur instrument au cours de leur vie¹⁴. Avec un tel taux d'abandon, ne serait-il pas louable de se donner comme mission de former des musiciens éclairés qui ne rangent pas leur instrument à l'issue de leurs études ? C'est d'ailleurs un des objectifs évoqués dans le Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique 2008 :

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

¹² Lefèbvre, Noémi, « De la natation appliquée à l'éducation musicale », in *Enseigner la musique n°9 et 10*, p.16

¹³ François, Pierre, *Professionnels et amateurs*, in *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, 2, *Les savoirs musicaux*, sous la direction de Jean-Jacques Nattiez, p. 592

¹⁴ Rolly, Frédéric, *Le problème de l'échec à l'école de musique*, mémoire CEFEDM Rhône-Alpes, 2003, p. 15

Nous avons pu, avec ces remarques préliminaires, démêler les fils de la pelote, en voyant le poids de l'héritage du modèle de conservatoire tel qu'il a été conçu à sa naissance et la difficulté des institutions à évoluer. Hors les statistiques sont là pour nous ramener à la réalité, et si parmi les personnes qui continuent la musique, une majorité le fera à titre amateur, il convient d'en tenir compte dans notre enseignement, et plus particulièrement dans l'enseignement de F.M., qui représente un tronc commun à tous les élèves, quelle que soit leur esthétique. Si l'enjeu est que nos élèves continuent la musique, alors une des solutions possibles est la pédagogie de groupe, qui, en permettant à nos élèves de développer des réflexes de travail en groupe et d'élaborer des projets communs, aura peut-être la prétention de les aider à pratiquer de manière autonome par des motivations intrinsèques¹⁵.

I. B. Enjeux et avantages de la pédagogie de groupe pour la F.M.

I. B.1. L'Illusion des profs de F.M.

La question de la pédagogie de groupe est une question qui est récurrente dans le cadre de la formation instrumentale. En effet beaucoup de professeurs l'envisagent pour sortir du schéma des cours individuels et rompre avec le « face à face pédagogique ». Elle est beaucoup moins évoquée dans le cadre de la F.M. pour la simple raison qu'un grand nombre de professeurs confondent les notions de « classe », de « groupe », de « collectif », de « pratiques collectives », de « travail en groupe » et de « pédagogie de groupe », et ont l'illusion de faire du groupe sous prétexte qu'ils se retrouvent face à dix ou douze élèves. Illusion à laquelle les professeurs d'instrument ne sont évidemment pas confrontés.

Or il convient d'être vigilant :

- Un groupe sans contraintes n'est pas forcément positif, dans la mesure où très vite apparaissent un leader, un bouc émissaire, etc. La liberté ne garantit pas l'égalité, au contraire. Les élèves ne sont pas tous égaux. Tous n'ont pas les mêmes facilités à prendre la parole, et tous ne réfléchissent pas à la même vitesse. Comme dit Philippe Meirieu, « Ne pas intervenir, c'est souvent laisser les plus forts opprimer les plus faibles. »¹⁶
- Par ailleurs, réunir les élèves en cours n'implique pas forcément une réelle pédagogie de groupe. En effet, comme le souligne Célestin Freinet, « un groupe n'est qu'une réunion

¹⁵ Cf. annexe n°I, Lexique

¹⁶ Meirieu, Philippe, *Apprendre en groupe, 1*, p. 13

arbitraire d'individus, si ces individus ne sont pas groupés pour une action ou un but précis et dynamique ».

- Bien souvent on assiste plutôt à un empilement de cours individuels. Or, est-ce que la pédagogie de groupe c'est faire faire un travail à plusieurs élèves en même temps ou est-ce que c'est mettre en place un dispositif qui fasse que l'action à faire ne soit possible que par le travail en groupe ?
- La notion de « pédagogie de groupe » est souvent confondue avec la notion de « pratiques collectives ». Mais attention, les « pratiques collectives » n'impliquent pas forcément le fait que les élèves soient actifs et acteurs. Dans un grand nombre de pratiques collectives (orchestre, chorale), les élèves ne sont pas acteurs de leurs apprentissages mais s'apparentent au contraire à des consommateurs. Les pratiques collectives ne constituent pas en elles-mêmes une solution miracle. Or, si notre objectif est que les élèves continuent leur pratique musicale, il faut les rendre acteurs et moteurs, et en ce sens, la pédagogie de groupe apportera quelque chose de plus que le simple fait de réunir les élèves en « pratiques collectives ».

Si la question de la pédagogie de groupe est rarement évoquée au sujet de la F.M. dont le caractère collectif est considéré comme un donné, et la dimension « groupe » comme une évidence, ne serait-il pas pertinent d'analyser quels seraient les enjeux spécifiques à la F.M. d'une véritable pédagogie de groupe ?

I. B. 2. Enjeux propres à la F.M.

La F.M. est une discipline par essence généraliste et ouverte sur tout type de musique. C'est un lieu de rencontres et d'expérimentations où plusieurs disciplines se croisent. Pour Aurélie Canac, enseignante à Bourgoin-Jallieu, « l'enseignement doit être ancré dans une "réalité musicale" qui correspond aux compétences qu'un musicien amateur ou professionnel complet et autonome dans sa pratique doit acquérir : savoir écrire, arranger pour un groupe, interpréter une œuvre, se mettre en scène, improviser dans des cadres différents, instrumenter, repiquer, etc. »¹⁷

Dans ce contexte, les enjeux d'une pédagogie de groupe sont de trois ordres :

- Le cours de F.M. est le cadre idéal pour laisser aux élèves la possibilité de découvrir ou réinventer la théorie par la pratique. Cet enjeu est primordial car la théorisation constitue une des finalités du cours de F.M.

¹⁷ « La spécialisation d'une musicienne généraliste », in *La lettre de Conservatoires de France*, n°39, février 2011

- Le cours de F.M. n'est pas seulement un lieu de formation mais aussi un lieu de pratique, de vie musicale. Proposer aux élèves des projets en groupes d'après leurs goûts, leurs besoins et leur curiosité, c'est les ouvrir aux différentes esthétiques, et leur permettre de se produire en public.
- La pédagogie de groupe sera également l'occasion de confronter les élèves aux problématiques des autres instruments, notamment dans le cadre de pratiques collectives, et d'aboutir à des nouveaux savoirs. Elle permettra de réfléchir sur les questions d'équilibre des timbres, de représentations – différentes selon l'instrument pratiqué (aigu = à droite, grave = à gauche est par exemple une représentation de pianiste), de transposition (laquelle est omniprésente pour un clarinetiste), de registre, de vocabulaire (un « flat » en batterie correspond à une « appoggiature » dans le jargon de la F.M.), d'organologie (impossibilité de jouer des accords plaqués avec un violoncelle) etc. D'ailleurs le fait de mettre en lumière ces différentes problématiques aidera l'enseignant à prendre conscience des préoccupations spécifiques à chaque instrumentiste.

Le cours de F.M., en tant que carrefour entre pratique et théorie, implicite et explicite des codes, oralité et écriture semble être un lieu privilégié pour développer la collaboration entre les élèves et le travail en groupe. Quels seraient les apports et les avantages d'une pédagogie de groupe dans le cadre du cours de F.M. ?

I. B. 3. Apports ou avantages

Tout d'abord la pédagogie de groupe, si elle est bien appliquée, a le mérite de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, autonomes, et responsables. C'est ce qui m'a frappée quand je suis entrée pour la première fois dans la salle de classe d'une enseignante qui pratique ce modèle pédagogique depuis plusieurs années. J'ai eu aussitôt le sentiment que les élèves se prenaient en main, c'est à dire étaient responsables à la fois du temps, du bon déroulement du cours, et de leurs apprentissages.

La pédagogie de groupe permet également de créer les conditions pour que chaque élève puisse prendre la parole, même ceux qui ne parlent pas habituellement ; on peut imaginer en effet qu'il est plus facile pour certains de prendre la parole en sous-groupe qu'en grand groupe.

Dans le cadre de travaux en sous-groupes dans des salles différentes suivis de présentation en grand groupe, la pédagogie de groupe permet une émulation au sens positif du terme, c'est à dire une envie de bien faire.

En demandant aux élèves de prendre des notes à chaque séance sur les décisions qui ont été prises par le groupe et sur les étapes de travail, la pédagogie de groupe permet de comparer les stratégies, de

mettre en évidence qu'il peut y avoir plusieurs manières d'arriver à un résultat. D'ailleurs c'est cela qui leur permet de devenir autonomes.

Le travail en groupe permet aux élèves de sortir de leurs défauts ; en ce sens là le groupe constitue une somme de qualités.

La pédagogie de groupe permet la confrontation à d'autres, l'écoute de l'autre, elle implique un apprentissage social, et constitue un moyen d'insertion d'un individu au sein d'une communauté. Le cours devient une sorte de micro-société. Il y a quelque chose de l'ordre de la démocratie qui se joue.

L'avantage du groupe est qu'il fait émerger une « intelligence collective ». En effet, la confrontation entre individus favorise l'arrivée d'idées nouvelles. Comme l'explique Frédérique Gruszecki, « l'interaction sociale permet de mettre en évidence des divergences de points de vue, qui, en produisant des conflits socio-cognitifs¹⁸, vont impliquer pour leur résolution des restructurations cognitives. »¹⁹ Autrement dit, c'est parce qu'il y en a d'autres qui pensent différemment que cela décentre notre propre point de vue et que cela interroge notre propre pensée. C'est d'ailleurs ce qui a été mis en évidence dans le brain storming.

En outre, la pédagogie de groupe est un moyen de donner du sens aux apprentissages et un outil pour motiver les élèves. Elle donne une dimension plus globale à la pratique musicale.

En dépit d'un lourd héritage du conservatoire, et de la difficulté des institutions à se mettre au goût du jour, nous avons mis en évidence l'urgence d'adapter l'enseignement à la réalité des pratiques musicales. Au centre de la formation des musiciens, le cours de F.M. semble être le lieu privilégié pour amener les élèves à réfléchir, travailler et jouer en groupe. Dans ce cadre, nous avons montré l'intérêt et les enjeux de la pédagogie de groupe, qui s'avère être une solution judicieuse. Mais qu'est-ce qu'au juste que la pédagogie de groupe ? Quels dispositifs peut-on mettre en place ? Comment ne pas retomber dans une pédagogie de groupe factice ?

¹⁸ Cf. annexe n°I, Lexique

¹⁹ Gruszecki, Frédérique, *Vers une globalisation des apprentissages*, p. 28

II. Quels dispositifs pour faire une « vraie » pédagogie de groupe ?

II. A. Etymologie, historique, différents types de groupes

*II. A. 1. Etymologie*²⁰

On ne saurait définir la pédagogie de groupe sans remonter aux origines du concept de *groupe*. Il est intéressant de noter que les langues anciennes ne disposaient d'aucun terme pour désigner une association de personnes en nombre restreint. Le terme viendrait de l'italien *gruppo* qui se rapportait aux beaux-arts, et qui aurait été importé en France au XVII^{ème} siècle. C'est seulement au XVIII^{ème} siècle que *groupe* désigne une réunion de personnes. L'étymologie nous relève deux significations latentes, d'abord l'idée de nœud, qui connote le degré de cohésion entre les membres, puis l'idée de rond, qui correspond à une table ronde et aux interactions des membres du groupe.

Si le mot *groupe* est récent dans l'histoire des langues, c'est aussi que le concept a émergé lentement au cours de l'histoire de la pensée. Une enquête²¹ menée en 1961 sur les représentations collectives du groupe a démontré une méconnaissance des spécificités du phénomène de groupe pour la plupart des sujets, une difficulté à se décentrer, et bien que les personnes reconnaissent qu'on est plus efficace ensemble qu'isolément, le groupe apparaît comme une aliénation pour la personnalité.

II. A. 2. Typologie

Il faut au moins trois individus pour composer un groupe. Néanmoins, les phénomènes de groupe ne se manifestent pleinement qu'à partir de quatre membres, chiffre à partir duquel le nombre d'interactions possibles deux à deux dépasse le nombre des membres (entre trois personnes A, B, C, il y a trois relations possibles, AB, AC, BC ; entre quatre personnes, A, B, C, D, il y a six relations possibles : AB, AC, AD, BC, BD, CD).

Une réunion ou un groupe d'individus peut prendre bien des formes ou bien des noms. On peut distinguer, selon une classification proche de celle proposée par Anzieu et Martin, quatre types de groupes.

- La foule est un rassemblement d'individus en grand nombre (plusieurs centaines ou plusieurs milliers) au même endroit. Ces individus n'ont pas cherché explicitement à se réunir, mais chacun vise à satisfaire en même temps une même motivation individuelle. Les

²⁰ Les informations qui suivent proviennent pour la plupart d'un ouvrage de Didier Anzieu et Jacques-Yves Martin, *La dynamique des groupes restreints*, Presses universitaires de France (2000), Paris, 1968.

²¹ Cette enquête a été menée par l'AFAP, association française pour l'accroissement de la productivité.

caractéristiques de la foule sont la contagion des émotions et l'absence ou le faible niveau des contacts sociaux et des relations humaines entre les individus.

- La bande est très différente de la foule par le nombre limité de ses membres (quelques unités ou quelques dizaines). Les individus y sont réunis pour la recherche du semblable, pour le plaisir d'être ensemble. Ils y trouvent sécurité et soutien affectif. La bande a une durée de vie éphémère ; elle ne dure que si ses membres n'évoluent pas, ne diffèrent pas les uns des autres.
- Le groupe secondaire ou groupement est une organisation qui fonctionne selon un système institutionnel (entreprise, syndicat, etc.) Elle regroupe des personnes qui ont des objectifs communs mais n'ont pas de relations directes entre elles (d'où le qualificatif « secondaire »). La communication au sein de ce type de groupe passe le plus souvent par des intermédiaires, des représentants.
- Le groupe primaire ou restreint permet à chacun d'avoir une perception individualisée des autres, et permet des échanges interindividuels et des relations affectives intenses (sympathie ou antipathie). Il suppose l'existence d'un projet commun. Les relations sont directes et la conscience de l'autre est forte, à l'inverse du groupe secondaire. Un tel groupe vit autour de deux centres de gravité : la qualité des relations entretenues entre ses membres et le choix d'une tâche commune.

D'autres classifications sont possibles, et Philippe Meirieu propose une classification par finalités ou objectifs de la séquence, ce qui l'amène à parler du groupe de reformulation, du groupe de synthèse, de l'intergroupe, du groupe de création, du groupe de perfectionnement.

On pourra également être amenés à parler de sous-groupes, de demi-groupes ou de grands groupes.

Après ce tour d'horizon autour du concept de groupe, nous pouvons maintenant nous intéresser à la pédagogie de groupe en elle-même et à son utilisation au sein de la formation musicale.

II. A. 3. Historique de la pédagogie de groupe

La notion de « pédagogie de groupe²² » s'est développée au XX^{ème} siècle et plus particulièrement depuis les années 1960. Elle s'inscrit dans un mouvement plus large dit « d'Education Nouvelle²³ » avec des penseurs comme John Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly, Cecil Reddie, Célestin

²² Cf. annexe n°I, Lexique

²³ Cf. annexe n°I, Lexique

Freinet et Edouard Claparède²⁴. Tous ces penseurs ont en commun la volonté de replacer l'enfant au centre de la réflexion, et ont contribué au passage de la classe au groupe.

Rappelons que la classe est une invention relativement récente. Elle n'a été systématisée que depuis un siècle et ses premières apparitions datent de quatre siècles environ. La création de la classe est due à une volonté d'améliorer l'efficacité des procédures de transmission du savoir en regroupant des jeunes de même niveau de connaissances pour leur proposer en même temps l'apprentissage des mêmes savoirs. Or, pour les théoriciens de l'Ecole Nouvelle,

La classe n'est collective qu'en apparence ; en réalité elle est un ensemble de relations duelles qui forment une pyramide parfaite ; elle est un appareillage, comme dit Foucault, qui vise à segmenter l'espace et le temps, à assigner des places et à garantir un ordre. Avant d'être affaire d'apprentissage, elle est affaire de pouvoir.²⁵

La classe apparaît comme un « univers de contrôle visant à isoler les élèves les uns des autres tout en les juxtaposant dans le temps et dans l'espace. »²⁶ Cette idée est confirmée par Michel Foucault qui montre dans *Surveiller et Punir* que l'école organisée en classe déclenche des comportements non propices à l'apprentissage. C'est dans ce contexte, que Philippe Meirieu fait appel à la pédagogie de groupe :

Si « la classe » est un ensemble de relations duelles et unilatérales, convergeant vers des représentations didactisées du monde et garanties par l'autorité du maître, les pédagogies de groupe peuvent être définies comme cherchant à promouvoir en éducation : 1) des relations plurielles et horizontales d'échanges entre les élèves, 2) un contact direct avec les réalités du monde, 3) une évacuation totale ou partielle de l'autorité du maître.

Pour synthétiser, on remarquera que l'on peut difficilement parler de « pédagogie de groupe » sans la présenter au sein de l'Education Nouvelle et d'une autre vision de l'enfant. Les rôles de l'éducation et de l'éducateur étant remis en cause, la pédagogie de groupe apparaît comme une des pièces d'un puzzle où l'on cherche à enseigner en faisant sens. Comment mettre en pratique la pédagogie de groupe dans le cadre du cours de formation musicale ?

²⁴ Nous n'alourdirons pas notre travail d'un historique exhaustif, et pour cela nous renvoyons le lecteur aux pages 15 à 24 du mémoire de Frédérique Gruszecki, *Vers une globalisation des apprentissages*, qui présente un historique très satisfaisant.

²⁵ Meirieu, Philippe, « Faut-il supprimer le cours magistral ? », in *Cahiers Pédagogiques*, n°424, « Le travail en groupe ».

²⁶ Meirieu, Philippe, *Remarques critiques sur les pédagogies de groupe*

II. B. Dispositifs

Plutôt que d'exposer les modalités de la pédagogie de groupe, nous nous proposons de relater en détail deux situations que nous avons vécues ou observées, lesquelles seront analysées et discutées. Nous essaierons d'en dégager les éléments essentiels au fur et à mesure²⁷.

II. B. 1. Premier Exemple

La scène se passe pendant un cours de F.M. de deuxième cycle (2C3). L'enseignante nous a expliqué que l'idée générale de ce cours est d'aborder la musique romantique. La salle de spectacle voisine proposant un concert autour de Mendelssohn, les élèves doivent réaliser un propos d'avant concert.

- Travail sur le quatrième mouvement de l'Octuor de Mendelssohn. Les élèves disposent de deux partitions, et d'une photocopie du *Dictionnaire de la Musique* Larousse. Ils doivent se regrouper en deux groupes. L'enseignante explique que l'écriture d'une fugue à cette époque constitue un hommage à Bach. L'objectif est d'essayer de comprendre comment ça marche. La tâche est d'expliquer comment est fait ce quatrième mouvement, pourquoi c'est une fugue. En fin de compte ils ont pour consigne de ne former qu'un seul groupe car l'enseignante ne dispose que d'un enregistrement sur Deezer.
- Les élèves se répartissent, malgré la consigne, en deux groupes, un groupe de trois filles et un groupe de quatre garçons. Ils écoutent le morceau avec la partition sous les yeux. Un élève fait la remarque : « c'est dur d'écouter la musique en suivant la partition ».
- L'enseignante s'en va et leur laisse une demi-heure. Une élève interpelle les garçons en leur disant qu'ils doivent travailler tous ensemble. Un autre : « moi je dis que c'est une fugue ». Un garçon dit que c'est un canon. « Nous on a de la chance on a Joe ! » « C'est rapide, il y a beaucoup de notes ». Une des filles ne parle pas du tout. Le garçon avec les lunettes, qui est le plus sérieux, dit : « on est en mi b ». Le garçon avec les lunettes propose de réécouter. Une des filles note plein de choses sur une feuille. Les garçons font plein de bruit pendant l'écoute. La fille qui ne parlait pas va vers les garçons en leur disant qu'ils sont censés travailler ensemble. Les filles travaillent, individuellement. Les garçons blaguent. « Prédominance d'un thème principal ».
- L'enseignante revient. Joe est le porte-parole du premier groupe : « polyphonie, canon, imitation, fugue, Mi b M, tempo rapide, joyeux, thème qu'on reconnaît, nuances ».

²⁷ Le lecteur pourra trouver des précisions dans le numéro 424 des *Cahiers Pédagogiques*, qui comporte un article sur « le travail de groupe », pp. 5-51.

- Le deuxième groupe complète : « mouvement rapide, *presto*, beaucoup de nuances, contrastes de nuances, ornements (trilles), Mi b M, quatre violons notés en clé de sol, deux altos notés en clé d'ut, deux violoncelles notés en clé de fa. Ostinato avec des voix différentes. Thème principal, refrain qui revient souvent. Voix grave. Fond sonore. Une mélodie se dégage par dessus. A la fin il n'y a pas de ralenti ».
- Les élèves étudient plus en détail le début, repèrent un « thème », un « refrain », se demandent si le tout ne constituerait pas un seul « refrain », repèrent ses différentes occurrences, constatent qu'à chaque fois le rythme est le même.
- L'enseignante leur lit à voix haute le deuxième paragraphe : « Le terme fugue ... écriture contrapuntique ... ». Ils observent qu'il y a huit « entrées ». L'enseignante leur explique qu'on ne dit pas « refrain », mais « sujet » puis « réponse », la réponse étant à la dominante. Une fugue est en quatre parties. Exposition, développement, réexposition, coda.
- Ils réécoutent une dernière fois l'enregistrement. L'objectif est de bien repérer les huit entrées. Le sujet est très rapide. Ce sont des croches qui galopent. « On appellerait ça un fugato », leur dit l'enseignante. « A un moment, on a comme un deuxième thème qui surgit. C'est la suite du sujet. C'est comme ça le contrepoint : chacun raconte quelque chose en même temps. C'est pétillant. »
- Pour conclure l'enseignante demande aux élèves ce qu'il faudrait raconter aux parents au sujet de cet octuor, dans le cadre du propos d'avant concert.

Nous avons eu, au début, l'impression que les élèves ne se mettaient pas au travail, qu'ils étaient livrés à une autonomie qu'ils ne prenaient pas vraiment en charge. Nous avons été surpris de voir l'enseignante sortir de la salle en laissant les élèves seuls pendant une demi-heure. Néanmoins, le dispositif s'est avéré très intéressant, dans la mesure où l'enseignante leur a fait réinventer la fugue. Analysons de plus près le dispositif en question. Les élèves disposaient de deux partitions, d'un enregistrement sur Deezer et d'une photocopie du dictionnaire de la musique Larousse pp. 332-333 qui présente un article copieux sur la fugue. La tâche était d' « essayer de comprendre comment ça marche », d' « expliquer comment est fait ce quatrième mouvement, pourquoi c'est une fugue ». La consigne était d'abord de former deux groupes, puis elle a été réajustée du fait qu'il n'y avait qu'un seul enregistrement. Le temps imparti était d'une demi-heure. Il n'y avait pas d'étapes particulières.

Le rôle du professeur a été d'introduire le travail, de fournir des ressources, elle est restée dans la salle le temps de l'écoute, puis est sortie pour les laisser travailler en autonomie. Elle est revenue au bout d'une demi-heure, a interrogé les deux groupes, analysé en détail le début avec les élèves, lu la

définition, les a aidés à repérer les entrées à l'écoute, a fait le lien avec leur objectif : le propos d'avant concert.

Malgré le rappel de Coline qui dit aux garçons qu'ils sont censés travailler ensemble, les élèves travaillent finalement en deux groupes (trois filles – quatre garçons) qui correspondent à leur position initiale dans la salle. Des remarques individuelles jaillissent de droite et gauche, parfois en se contredisant, les filles prennent des notes chacune sur leur feuille. Outre les rappels des filles comme quoi ils doivent travailler tous ensemble, on observe qu'il n'y a pas de réelles confrontations. On peut alors poser la question : travailler en groupe, ça s'apprend ?

Pour ce qui concerne la restitution, ce sont à priori les élèves les plus à l'aise à l'oral qui prennent la parole : Joe et Tonia. Qu'est-ce que les élèves ont appris ? Ils ont réinventé le concept de fugue. Ils l'ont associé à Bach. Ils ont appris les notions de « fugato », « entrée », « sujet », « réponse ». Ils ont vu la structure en quatre parties d'une fugue. Ils ont appris à écouter un morceau en suivant la partition. Ils ont appris à repérer les différentes entrées à l'oreille.

Dans cet exemple, les élèves sont amenés à réinventer une notion théorique au moyen d'une situation où le professeur leur laisse toutes les ressources nécessaires pour construire leur raisonnement. On peut alors parler de *pédagogie de la question*, dans laquelle « toute leçon doit être une réponse à des questions que les élèves se posent réellement²⁸ » et non de *pédagogie de la réponse*. Ce travail se situe dans un projet plus global, la réalisation d'un propos d'avant concert. Nous avons vu cependant que les élèves travaillent à priori individuellement, qu'il n'y a pas de réelles confrontations. L'enseignante, après coup, pense qu'elle aurait pu préciser : « Chacun écrit d'abord sa propre définition, puis vous devrez arriver à écrire une définition commune »²⁹. On peut imaginer qu'avec cette consigne supplémentaire il y aurait eu d'avantage d'interactions entre les élèves.

II. B. 2. Deuxième Exemple

Ailleurs. Il s'agit maintenant d'un atelier composition, dans le cadre d'un cours de 2C3. Le thème du concert de fin d'année c'est « S comme... », et les élèves ont choisi sur quel thème ils voulaient travailler. Au début du cours, les élèves se mettent en groupes. Ils sont quatre groupes au total. Aujourd'hui l'enseignante est seule à superviser les quatre groupes, car la collègue avec qui elle mène habituellement cet atelier est absente.

Dans le premier groupe ils sont deux garçons et deux filles. Un saxophoniste, une violoniste, une guitariste et un pianiste. Les élèves sont probablement collégiens ou lycéens. Ils travaillent sur le

²⁸Formule empruntée à John Dewey

²⁹ Cf. annexe n° III, Interview

thème des saisons. D'un point de vue spatial, les élèves sont regroupés autour du piano. Le pianiste dirige un peu, il organise, demande aux autres ce qu'ils veulent faire, joue du piano. Ils évoquent *les Saisons* de Tchaïkovsky. Le pianiste dit : « ce ne sont que des propositions, si vous avez des idées... ». La violoniste et lui esquissent une improvisation. La guitariste et le saxophoniste n'ont pas encore touché leur instrument. La guitariste propose qu'ils s'envoient leurs avancées par mail et qu'ils se revoient le vendredi. Le pianiste joue en continu, du coup il n'y a pas de vraie réflexion. Le saxophoniste n'a pas encore dit un mot. Question : est-ce qu'ils finissent *Le Printemps* ? Ou est-ce qu'ils regardent les autres saisons ? Leur *été* dure déjà une minute. Ils parlent d'évaluation, du fait qu'ils seront évalués lors de la répétition générale. La guitariste va s'asseoir plus loin, sort sa guitare et joue quelques notes. Le saxophoniste joue le thème de l'été. Le pianiste le rejoint.

L'enseignante arrive. Elle aide les deux garçons qui ont un problème de dissonances dans leur canon. Elle leur propose plusieurs solutions et leur laisse choisir. Maintenant ils ont trouvé la solution. Elle leur demande de lui montrer quelque chose à tous les quatre.

Un deuxième groupe travaille dans le couloir sur le thème de la samba. Ils sont trois garçons : un clarinettiste, un guitariste, un percussionniste.

Une élève travaille sur le thème des sortilèges. Elle est seule car sa coéquipière est absente. Elle a un cahier de suivi. Elle est dans la même salle que deux autres personnes d'un autre groupe.

Le quatrième groupe est constitué de deux élèves qui travaillent sur « S comme surprise » : une flûtiste et une violoncelliste. L'enseignante veut les écouter. Elles ne sont pas en avance : elles n'ont qu'une idée, qui n'est pas encore en place. L'enseignante le leur fait comprendre. Elles ont du mal du point de vue rythmique. Elles n'arrivent pas à se donner le départ. « Est-ce que ... ? » « Je ne sais pas, Anne Sophie, qu'est-ce que tu en penses ? ». La structure de leur phrase est de type « question – réponse ». La violoncelliste a envie de mettre des citations pour créer un effet de surprise (Ray Charles, *Prélude* de Bach, *Hit the road Jack*). L'enseignante marque des remarques dans chaque cahier de suivi.

On est ici dans un cas où les élèves travaillent par petits groupes dans des salles différentes. Le professeur intervient en cas de difficultés et vérifie la progression des groupes au moyen d'un cahier de suivi qui semble établir un dialogue entre les objectifs des élèves et les remarques du professeur. L'enseignante aide les élèves sans les diriger, elle leur donne des clefs et non des solutions, et les laisse réfléchir eux mêmes aux questions qu'ils se posent. Les élèves sont amenés à composer en groupe, et si dans certains cas on sent la présence d'un meneur, l'investissement de tous semble être indispensable, puisque tous doivent jouer de leur instrument. Leur investissement semble d'ailleurs dépasser le cadre du cours de F.M., puisque dans le cas du premier groupe les élèves procèdent également par échange de mails et organisent des répétitions supplémentaires. Cependant on peut se demander s'il ne s'agit pas d'un moyen de contourner le dispositif, c'est à dire de réaliser

individuellement quelque chose qu'ils sont censés faire ensemble. Ce type de dispositif fait appel aux goûts des élèves qui ont choisi eux-mêmes les thèmes sur lesquels ils voulaient travailler. On peut parler non seulement de pédagogie de groupe mais de pédagogie de projet, car l'atelier aboutira à une présentation publique. L'échéance ne semble pas nuire au travail des élèves, et chaque groupe travaille à son rythme.

II. B. 3. Bilan

Dans les deux exemples proposés, on peut percevoir les avantages apportés par la pédagogie de groupe : les enfants semblent se mettre au travail, l'enseignant n'apporte pas des réponses toutes faites aux élèves mais leur permet de se poser des questions, l'enseignement est de type non directif. On assiste de ce fait à un renversement du triangle didactique, dans lequel le professeur crée des circonstances qui aident l'élève à construire quelque chose. De plus, l'optique d'un projet permet aux élèves de trouver du sens dans leurs apprentissages. On observe par ailleurs une nouvelle organisation de l'espace où l'enseignant laisse les élèves travailler en groupes autonomes.

Ces exemples nous ont pourtant permis de soulever également plusieurs difficultés qui sont récurrentes dès qu'on cherche à créer des situations de travail en groupe : comment empêcher l'émergence d'un leader ? Comment empêcher que ce soit toujours les plus forts qui prennent la parole ?

Nous pouvons dès à présent proposer un élément de réponse à ce problème des inégalités dans le groupe, problème auquel nous avons été confrontés dans l'enseignement. En effet, dans une classe de 1C4 dans laquelle nous sommes intervenus, certains élèves étaient effacés, tandis que d'autres prenaient au contraire beaucoup de place, ce qui empêchait les plus lents de réfléchir à leur rythme. La solution que nous avons trouvée a été de leur laisser prendre le temps de réfléchir à une question posée, trente secondes, et personne ne devait dire la réponse avant l'écoulement des trente secondes. Ainsi les plus lents ont eu le temps de réfléchir et les élèves se sont trouvés sur un pied d'égalité.

D'autres questions restent pourtant en suspens et nous tâcherons d'y réfléchir dans la partie qui suit : Comment s'assurer que tous les élèves s'investissent et apprennent ? Comment s'assurer qu'il y ait une véritable confrontation entre les membres du groupe ? Comment éviter que le dispositif soit contourné par les élèves ? Quels dispositifs permettraient de garantir que l'action à faire ne soit possible que par le travail en groupe ?

II. C. Dérives et solutions proposées par Meirieu

Nous avons assisté dans les paragraphes précédents à l'émergence d'un certain nombre de difficultés ou dérives liées au travail en groupe. Philippe Meirieu retient deux dérives majeures qu'il nomme « dérive économique » et « dérive fusionnelle ».

II. C. 1. La dérive économique

Dans le cas de la dérive dite productiviste ou économique, la volonté de résultat prend le pas sur les apprentissages.

S'il veut aller au plus vite et au plus efficace, le groupe a tout intérêt à ne pas apprendre mais à confier les tâches à ceux qui savent déjà les faire ou à chercher quelqu'un qui puisse fournir une solution toute prête. L'apprentissage est, en effet, toujours, une solution très coûteuse qui exige de suspendre un moment les pressions de la production pour perdre du temps, gâcher du matériel, initier les incompetents, etc.³⁰

Cette dérive correspond également à la prise de pouvoir par un des membres du groupe, que nous avons observée dans le deuxième exemple, et qui évacue de fait une véritable interaction cognitive. Cette dérive est omniprésente dès que l'on instaure des situations de travail en groupe, et bien souvent les professeurs y participent eux-mêmes pour gagner du temps. Un moyen très simple que nous avons exploré dans l'enseignement pour pallier à cette dérive est d'imposer aux élèves de changer de rôles.

La solution proposée par Meirieu est de mettre au centre les progressions individuelles et non la tâche collective.

II. C. 2. La dérive fusionnelle

Dans le cas de la dérive dite fusionnelle, on assiste à une volonté de privilégier le relationnel au détriment des apprentissages. Le groupe se donne alors son propre bien-être comme objectif, et l'affectivité devient dominante. Nous aurons l'occasion de reparler de cette dérive (cf. infra, p.20).

II. C. 3. La solution du groupe d'apprentissage

Dans ce contexte, le « groupe d'apprentissage » proposé par Meirieu dans les années 1980 apparaît comme une alternative aux deux dérives présentées ci-dessus. Sa principale caractéristique est d'être centré sur le développement cognitif de chacun de ses membres. Il est garanti par trois exigences qui le distinguent des pédagogies de groupe³¹ :

³⁰ Meirieu, Philippe, *Remarques critiques sur les pédagogies de groupe*

³¹ Ce tableau est emprunté à Philippe Meirieu, dans l'ouvrage *Outils pour apprendre en groupe*, 2, p.15.

PEDAGOGIE DE GROUPE	GROUPE D'APPRENTISSAGE
Autorisation de relations plurielles d'échange entre les membres du groupe.	L'instauration d'un réseau de communication homogène entre les participants.
Retour au réel, sous la forme de la fabrication d'un objet ou de la considération du vécu du groupe comme réalité dernière.	Distribution des matériaux aux participants de telle manière que la réalisation du projet requière la participation de chacun.
Evacuation progressive de l'autorité du maître.	Organisation d'un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune en fonction de l'objectif que l'on entend lui faire atteindre.

La différence entre l'enseignement en groupe et le groupe d'apprentissage réside dans le fait que dans le premier cas de figure, le savoir est construit par le groupe avec l'aide du maître et dans le second, le professeur construit une situation qui va nécessiter, pour être résolue, l'implication de chacun dans le groupe. Le groupe d'apprentissage apparaît certes comme un artefact pédagogique, mais cet artefact permet à chaque participant d'effectuer des apprentissages « le plus naturellement possible ».

Le groupe d'apprentissage apparaît de fait comme une solution à la question soulevée plus haut, dans la mesure où le dispositif mis en place fait que l'action à faire n'est possible que par le travail en groupe. Nous proposons au lecteur en annexe n°II un exemple de dispositif qui relève d'un groupe d'apprentissage, situation que nous avons vécue au cours de notre première année de formation au CEFEDM.

Cet exemple présente un dispositif dans lequel les rôles des étudiants sont soigneusement anticipés et répartis : à chaque séance doivent être désignés un secrétaire, un garant des idées, un garant du temps. Chaque étudiant doit amener au moins une fois une entrée pour la séance de travail. Par ailleurs, les étudiants doivent pouvoir situer les rôles des différents membres du groupe et réfléchir sur le fonctionnement des autres personnes. Ce qui a été notable dans cette expérience est le fait que chacune des personnes provenant d'esthétiques différentes, elles ont pu à un moment ou à un autre servir de ressources aux autres. La confrontation a bien eu lieu, mais à tel point que certaines fois le temps de discussion et de débats était bien supérieur au temps de jeu, et c'est ce qui a amené le formateur à réajuster son dispositif. Malgré toutes les consignes, le travail qui s'est déroulé sur plusieurs mois a été vécu douloureusement, du point de vue relationnel mais aussi du point de vue des choix compositionnels, et a frôlé à maintes reprises la dérive fusionnelle. Le formateur a affirmé lors du retour que si c'était à refaire, il serait intervenu d'avantage. Les étudiants ont déploré de ne pas s'être donnés d'avantage le droit à l'erreur.

Ce dispositif constitue un bel exemple de groupe d'apprentissage dans la mesure où tous les élèves ont été impliqués à leur manière dans la réalisation d'une tâche commune. Cependant, il montre la nécessité pour le professeur d'établir des consignes, des contraintes et des étapes très précises, sans lesquelles les élèves seraient tentés de frauder ou de contourner le dispositif.

Nous avons vu que la pédagogie de groupe constitue un excellent moyen pour le professeur de formation musicale de mettre les élèves au travail. Cependant il s'agit d'un modèle pédagogique qui nécessite de grandes précautions dans son application car la notion de groupe est directement liée à des dérives et des dangers qui, s'ils ne sont pas identifiés, empêchent les élèves d'apprendre dans les meilleures conditions. Ainsi le groupe d'apprentissage proposé par Meirieu apparaît comme une solution possible pour garantir que l'action à faire ne soit réalisable que par la confrontation entre les membres du groupe. Quelles sont les conséquences de tels dispositifs sur le rôle de l'enseignant ? Comment peut-il mesurer la pertinence de ses dispositifs ? Comment repenser une évaluation qui allie tâche collective et apprentissages individuels ?

III. Changements de décor

Instaurer une pédagogie de groupe n'est pas sans conséquences pour le fonctionnement du cours de formation musicale. Cette partie aura pour mission de redéfinir le paysage d'un enseignement en mutation.

III. A. Rôle du professeur

III. A. 1. Lâcher les rênes

Le véritable enjeu de la pédagogie de groupe c'est d'abord que le professeur lâche les rênes : tant qu'on tient les rênes, ce n'est pas eux qui travaillent. Car comme le dit Cousinet, « [s]i le maître veut que l'élève apprenne, il doit lui même s'abstenir d'enseigner ». Cette idée est reprise par Montessori qui affirme que « le plus difficile est de faire comprendre à l'institutrice que, pour que l'enfant progresse, elle doit s'éclipser et renoncer aux droits qu'on lui a reconnus jusque-là. » Cousinet dit encore que « le maître doit descendre de l'estrade ». Cela nous renvoie également au renversement du triangle didactique dont nous avons déjà parlé (cf. supra, p.18). Aussi est-il primordial que l'enseignant fasse confiance aux élèves, et leur laisse la liberté d'apprendre. Nous avons vu une belle preuve de cette confiance dans le premier exemple où le professeur sortait de la salle pour laisser les élèves travailler en autonomie.

III. A. 2. Directivité ou non-directivité ?

« Lâcher les rênes » ne signifie pas « démissionner ». Pendant longtemps, la pédagogie de groupe a été liée à la notion de non-directivité³², souvent condamnée par une bonne partie du corps enseignant qui pensait que la non-directivité était une sorte de « démission » du rôle du professeur, une sorte de laxisme. Pourtant, si le professeur est non-directif pendant le projet, il est aussi, paradoxalement, très directif, puisque il reste maître des opérations, qu'il a non seulement un rôle d'organisateur, mais aussi de coordinateur, qu'il doit donner des directives univoques d'apprentissage et installer des dispositifs qui permettront aux élèves d'y accéder.

III. A. 3. Différents rôles

Nous l'avons vu dans les exemples rapportés plus haut, le professeur a aussi pour rôle de vérifier que les consignes soient respectées et que le dispositif ne soit pas contourné ; sa position peut alors osciller entre observateur, ressource ou conseiller. Pour Claparède, le rôle du professeur est également

³² Cf. annexe n°I, Lexique

d' « éveiller chez l'enfant le désir de résoudre un problème, de franchir un obstacle ». Il doit, selon les termes de Decroly, créer un « milieu-classe » le plus riche possible qui favorise les rencontres, le partage des connaissances et des expériences entre les élèves.

III. A. 4. Un nouveau rapport au temps

Enfin, le professeur doit prendre conscience que le rapport au temps peut-être modifié dès lors qu'on pratique la pédagogie de groupe, et dans cette mesure il doit prendre les dispositions nécessaires pour permettre aux élèves de prendre le temps d'apprendre ensemble.

Ainsi, la pédagogie de groupe permet à l'enseignant de se décentrer, de ne pas être seulement celui qui transmet le savoir, mais aussi celui qui régule les apprentissages.

III. B. Critères de réussite et de vérification des dispositifs

Comment l'enseignant peut-il prendre du recul sur sa méthode ?

L'enseignant doit, à l'issue d'une séance de travail en groupe, se poser des questions qui lui permettent d'évaluer la pertinence du dispositif employé : qu'est-ce que les élèves ont appris réellement ? Est-ce que mon objectif d'apprentissage a été atteint ? Est-ce que tous les élèves ont été impliqués ? Est-ce que le dispositif n'a pas été contourné ? Est-ce que les élèves ont été confrontés à un obstacle ? Est-ce que les élèves ont respecté les consignes, les critères ?

Une autre solution est de demander aux élèves de rédiger un retour sur le travail mené, ou à plus long terme, sur l'année écoulée. En effet, la logique de bilans permet de voir l'évolution des représentations des élèves, de percevoir leurs nouvelles représentations, et leurs nouveaux points d'accroches. C'est ce que Lev Vygotski appelle la « zone proximale de développement³³ ».

Le psychologue doit nécessairement, pour déterminer l'état du développement, prendre en considération non seulement les fonctions venues à maturité mais aussi celles qui sont au stade de la maturation, non seulement le niveau présent mais aussi la « zone de proche développement ».³⁴

Ceci permet de situer apprentissages dans un plus long terme, c'est à dire pour la fois d'après, pour le prochain travail, et permet au professeur de prendre du recul sur sa méthode.

³³ Cf. annexe n°I, Lexique

³⁴ Vygotski, Lev, *Pensée et langage*

Vérifier la pertinence d'un dispositif c'est aussi s'assurer que les élèves aient atteint les objectifs d'apprentissages visés. Dans cette mesure, le fait d'amener les élèves à re-transposer les savoirs, à les re-contextualiser, sera décisif pour l'enseignant.

Olivier Reboul dit à ce sujet qu' « un apprentissage n'est libérateur que dans la mesure où ses acquis sont *transférables* ; ou encore, seul un enseignement dont les acquis sont utilisables en dehors du contrôle de l'enseignement et de la situation de formation elle-même, permet véritablement l'émancipation du sujet ».

On peut donc résumer le *transfert de connaissances* comme la possibilité d'utiliser à bon escient un *savoir* ou *savoir-faire* dans un autre contexte que celui où il a été appris. Se préoccuper du transfert pendant l'apprentissage, c'est amener l'élève à se projeter mentalement dans le monde quand il apprend, et c'est une des multiples manières de donner du sens à son apprentissage.

Un exemple de re-transposition des savoirs serait, après avoir fait travailler des élèves sur des rythmes dans un contexte ternaire, de leur demander de composer une phrase rythmique en ternaire sur un ostinato, par groupes de deux. Le professeur pourra ainsi savoir si la notion est vraiment acquise par l'élève.

III. C. Evaluation

Comment évalue-t-on en pédagogie de groupe ? Qu'est-ce qu'on évalue ? Qui est-ce qui évalue ? Loin de prétendre répondre ici à la question complexe de l'évaluation, nous nous proposons de présenter ici plusieurs pistes, lesquelles se complètent parfois, et parfois se contredisent, sans prendre forcément parti³⁵.

III. C. 1. L'évaluation doit rendre compte des finalités de la pédagogie de groupe

Si la finalité de la pédagogie de groupe est d'apprendre aux élèves à développer des réflexes de travail en groupe, alors on pourrait imaginer d'évaluer cette capacité en elle-même. Ainsi, lors de notre concours d'entrée au CEFEDM, nous avons un déchiffrement instrumental à réaliser en groupe, et sauf erreur de notre part, nous étions évalués non pas sur une performance individuelle de déchiffrement, mais bien sur la capacité à faire des choix d'interprétation en groupe, à prendre des décisions, à mener une réflexion avec l'autre, et peut-être également sur la capacité à jouer avec l'autre, à s'écouter. Dans ce type d'évaluation, le processus et la démarche semblent être mis en avant.

Doit-on évaluer ou non la capacité à travailler en groupe en elle-même ? L'antithèse semble également défendable, dans la mesure où l'on pourrait considérer que la pédagogie de groupe n'est pas une fin en

³⁵ Voir également aux pages 35 à 37 de l'interview qui figure en annexe n° III.

soi, mais un moyen, et que le fait d'évaluer la capacité à travailler en groupe relèverait du jugement social.

Une autre finalité de la pédagogie de groupe étant de faire faire aux élèves des projets en groupe menant à une production, il semble légitime que la production elle-même soit évaluée. Car si notre objectif est d'ancrer le cours de F.M. dans une réalité musicale, quoi de plus normal que d'évaluer les élèves en situation réelle, c'est à dire de tenir compte également du rapport au public ?

Une question se pose alors : faut-il évaluer le résultat final ou le processus en lui même, ou les deux ?

III. C. 2. Résultat ou processus ?

En matière d'éducation, ce n'est pas seulement le résultat qu'il faut envisager, mais aussi le processus et la méthode mise en œuvre. Il s'agit ici de mettre en évidence le fait qu'on puisse être en train d'apprendre. De cette manière on pourra envisager la possibilité de remédiation, car comme le dit Claude Lavallée, « à quoi sert l'évaluation si elle ne permet pas d'évoluer, de comprendre ce qui n'allait pas et donc d'affiner le travail ? »³⁶ Cependant il ne s'agit peut-être pas, comme le laisse entendre l'auteur, de tout évaluer, depuis la voix et l'attitude du rapporteur jusqu'à la capacité à argumenter, ce qui rendrait l'évaluation permanente et omniprésente, et enfermerait l'élève dans une prison sous haute surveillance.

III. C. 3. Les élèves comme acteurs de l'évaluation

L'évaluation doit tendre à devenir transparente. En demandant aux élèves d'établir eux-mêmes la liste des critères d'évaluation ou de réussite de la tâche qu'ils ont à effectuer, on leur permet de se prendre en main et de s'investir d'avantage dans leurs projets. Par exemple, après avoir proposé à des élèves de deuxième cycle un travail de composition dont la tâche était : « sur la basse suivante que vous aurez rythmée, écrire une mélodie à partir du poème *Rappelle-toi Barbara* de Jacques Prévert », les élèves ont listé les critères d'évaluation : « prosodie, respect des accords, trouver des accents, respecter le texte, respecter la gamme, mettre en valeur la thématique du poème ». Cela permet aux élèves de se saisir d'avantage du projet, et de ne pas vivre l'évaluation comme un jugement arbitraire.

Dans cette même logique, on peut demander aux élèves de s'autoévaluer, ou d'évaluer leurs camarades, selon une grille établie. En évaluant leurs camarades, les élèves apprennent à mieux percevoir ce qui est demandé, à être plus critiques, et ainsi à mieux s'autoévaluer. Le principe d'autoévaluation n'exclut pas le droit de véto du professeur qui, à l'issue d'un entretien avec les élèves, peut ajuster la note.

³⁶ Lavallée, Claude, « Tout est bon dans le TGA ! », in *Cahiers pédagogiques*, n° 424, « Le travail de groupe », p. 31

Dans certains cas, on peut imaginer aussi que l'élève établisse lui même son propre contrat, en écrivant un cahier des charges. C'est d'ailleurs le principe des projets ABC au CEFEDM Rhône-Alpes, et à ce sujet nous renvoyons le lecteur à un article publié dans les numéros 9 et 10 d'*Enseigner la Musique*, « Processus contractuels dans les projets de réalisation musicale des étudiants au CEFEDM Rhône-Alpes ».

III. C. 4. Notation collective ou individuelle ?

Les travaux en groupe sont dans la plupart des cas ponctués par une note commune à tous les membres du groupe. Or, quelle que soit la pédagogie employée, l'objectif est toujours l'apprentissage, la progression de chacun, et une pédagogie de groupe n'a de sens que si elle permet à chaque élève de se construire. Dans cette mesure, il est peut-être nécessaire que la notation tienne compte aussi des apprentissages individuels.

En allant plus loin, les objectifs d'apprentissage pourraient être fixés, non seulement pour l'ensemble du groupe, mais aussi pour chacun des élèves, en fonction de ses besoins et de son évolution dans l'apprentissage. Ainsi, le professeur pourrait évaluer chacun des élèves en fonction de ses objectifs propres. Cette dernière option permet une pédagogie différenciée³⁷, qui respecte le rythme de chaque élève.

S'il nous est difficile de trancher sur la question de l'évaluation, nous retenons toutefois trois idées qui nous semblent fondamentales : l'idée de transparence, l'idée d'évaluation « formative », qui permet à l'évaluation d'être en elle-même un acte d'apprentissage, et l'idée que les élèves participent à leur évaluation.

Nous avons décrit les changements de décor qui s'opéraient de par la pédagogie de groupe du côté du professeur et du côté de l'évaluation. Ajoutons que la géographie de la salle de classe serait elle-même à repenser, car pour l'avoir expérimenté, il n'est pas évident d'organiser des sous-groupes quand on ne dispose que d'une salle, d'un piano, etc. Il importe cependant de nuancer l'idée de travail en groupe en disant que d'une part, dans toute pédagogie, l'enjeu est l'apprentissage individuel des élèves, et d'autre part, que les élèves ont peut-être également besoin de temps en temps de se retrouver seuls face à une tâche à accomplir et de ne pas être dépendants d'un groupe. Ainsi, il conviendra de varier au maximum les situations. Par ailleurs, il convient de garder à l'esprit que la pédagogie de groupe doit rester un moyen, et non une fin en soi.

³⁷ Voir à ce sujet l'interview qui figure en annexe n°III, p. 38.

CONCLUSION

A une époque où la notion de « pédagogie de groupe » est largement répandue et parfois mal comprise, l'objet de notre réflexion n'était pas de faire de la formation musicale un cours sympa et à la mode. Ce qui nous a poussé à écrire ce mémoire était bel et bien la volonté de réfléchir à un modèle pédagogique qui permette de former des musiciens éclairés et autonomes, capables de travailler et jouer en groupe, des musiciens qui ne rangent pas leur instrument une fois sortis des murs de l'école de musique. Car notre objectif était de rompre avec une tradition vieille de plus de deux cent ans de musiciens solistes et solitaires dans leur travail, tradition incompatible avec notre temps et notre société.

Si la réalité de la pédagogie de groupe est complexe et regroupe plusieurs formes, plusieurs types de groupes et de dispositifs, si elle est assaillie de toutes parts par des dangers et des dérives, la solution du groupe d'apprentissage proposée par Meirieu semble être le moyen de garantir que l'action à faire ne soit possible que par une confrontation entre les membres du groupe. Conscients du manque de recul de notre recherche, d'expérience, et d'exemples concrets appliqués à la formation musicale, nous restons convaincus qu'il s'agit d'une piste à explorer.

Qu'il s'agisse de pédagogie de groupe ou de groupes d'apprentissages, le paysage du cours de formation musicale est amené à changer radicalement, et si nous nous sommes arrêtés sur les conséquences en terme de rôle du professeur, de vérification des dispositifs et d'évaluation, il faudrait peut-être également ré-envisager le décors de l'école de musique : prévoir plusieurs salles à disposition des professeurs de F.M. pour qu'ils puissent organiser des séances en groupes autonomes, prévoir des salles pour que les élèves puissent répéter en groupe en dehors des cours et sans la supervision d'un professeur, prévoir du matériel spécifique pour que les élèves puissent s'enregistrer, composer sur ordinateur, etc.

Nous sommes convaincus qu'une pédagogie de groupe, si elle est bien appliquée, développera de précieux outils chez les apprentis musiciens, qu'ils se destinent à être amateurs ou professionnels. Car au-delà d'un débat entre professionnalisme et amateurisme, le problème est peut-être seulement une histoire de confiance. Et en faisant confiance aux élèves, on peut supposer que s'ils sont suffisamment motivés et désireux de continuer, ils se donneront les moyens de réussir.

ANNEXES

I. Lexique

BEHAVIORISME³⁸ : Le béhaviorisme ou « comportementalisme » est une approche en psychologie qui consiste à se concentrer uniquement sur le comportement observable de façon à caractériser comment il est déterminé par l'environnement et l'histoire des interactions de l'individu avec son milieu, sans faire appel à des mécanismes internes au cerveau ou à des processus mentaux non directement observables. Par exemple, l'apprentissage y est décrit comme une modification du comportement observable due à la modification de la force avec laquelle une réponse est associée à des stimuli extérieurs (environnement externe) ou à des stimuli intérieurs (environnement interne) sur l'organisme.

CONFLIT SOCIO-COGNITIF : Le conflit socio-cognitif est un élément moteur du développement dans la théorie du psychologue Lev Vygotski. Apparaissant vers sept-huit ans, le conflit socio-cognitif est la confrontation à un problème entre plusieurs enfants. Il est formateur dans la mesure où il permet à l'enfant de prendre conscience de point de vue d'autrui et de reformuler le sien. Après avoir pris du recul sur le problème, l'enfant va construire son esprit en jugeant laquelle des situations est la plus adéquate.

EDUCATION NOUVELLE : L'éducation nouvelle est un courant pédagogique qui défend le principe d'une participation active des individus à leur propre formation. Elle déclare que l'apprentissage avant d'être une accumulation de connaissances doit être un facteur de progrès global de la personne. Pour cela il faut partir de ses centres d'intérêt et s'efforcer de susciter l'esprit d'exploitation et de coopération : c'est le principe des méthodes actives. Elle prône une éducation globale, accordant une importance égale aux différents domaines éducatifs : intellectuels et artistiques, mais également physiques manuels et sociaux. L'apprentissage de la vie sociale est considéré comme essentiel.

MOTIVATION INTRINSEQUE : La motivation intrinsèque ou interne est, selon Olivier Reboul, liée à l'intérêt qu'on prend à faire une chose par elle-même. Les comportements sont uniquement motivés en vertu de l'intérêt et du plaisir que le sujet trouve dans la pratique de l'activité, sans attendre de récompense extérieure. Les résultats de nombreuses études ont montré que la motivation intrinsèque est totalement autodéterminée, alors que la motivation extrinsèque est vécue comme une contrainte. Les résultats vont même plus loin puisqu'ils montrent qu'une activité jugée au préalable intéressante

³⁸ Ces définitions sont tirées de Wikipédia, à l'exception de la définition de la pédagogie de groupe qui est tirée du site de Meirieu, www.meirieu.com

par des élèves, c'est à dire qu'ils pratiquent uniquement pour le plaisir, perd de son intérêt si elle est pratiquée sous la contrainte. Autrement dit, la contrainte tue l'intérêt.

NON-DIRECTIVITE : La non-directivité est une méthode psychopédagogique mise au point par le psychologue humaniste américain Carl Rogers. Son approche spécifique centrée sur la personne repose sur la qualité des interactions se développant entre le thérapeute ou l'enseignant et son interlocuteur. Elle s'appuie essentiellement sur les notions d'écoute empathique, de relation d'authenticité et d'absence de jugement entre les personnes.

PEDAGOGIE DE GROUPE : Dans le domaine pédagogique, les « pédagogies de groupe » sont apparues dans la mouvance de l'Education nouvelle pour promouvoir, à la fois, l'activité et le collectif censés s'opposer à la « méthode traditionnelle » impositive et à la segmentation de la classe en individus concurrents. Leur pratique pose de nombreux problèmes de fond et de méthodes.

ZONE PROXIMALE DE DEVELOPPEMENT : La zone proximale de développement (ZPD), ou « zone de proche développement » est un concept issu du travail de Lev Vygotski sur le développement précoce de l'enfant. La zone proximale de développement est déterminée par « la disparité entre l'âge mental, ou le niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant quand il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration ». C'est la distance entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'un plus expert.

II. Exemple de Groupe d'Apprentissage

CEFEDM Rhône-Alpes, 2010, cours de pédagogie de la musique d'ensemble. Le groupe est composé de sept étudiants de parcours et d'esthétiques différentes (musiques classique, actuelles, traditionnelles) et d'instruments variés (saxophone, flûte, piano, basse électrique, violon, guitare, vibraphone).

La **tâche** consiste à « transformer une version de *My Funny Valentine* en adagio de Johannes Brahms », et à « proposer une interprétation de votre adagio pour votre formation ». La **pièce de départ** est l'introduction et l'exposition du thème *My Funny Valentine* (Rogers/Hart) tel qu'il a été enregistré par Quintet de Miles Davis dans l'album *Cookin'* (1956). La **pièce d'arrivée** est l'Adagio du *Quintet en Si mineur op. 115* de Johannes Brahms (clarinette, 2 violons, alto et violoncelle). Les **consignes de lancement** sont : 1) Après une première lecture de l'Adagio de Brahms pour vos instruments en présence, discuter des éléments musicaux qui le caractérisent ; les nommer et les écrire. 2) Choisir un passage qui vous paraît particulièrement significatif de cet adagio ; le rejouer jusqu'à en donner une interprétation « satisfaisante » pour vous. À chaque essai, préciser à chaque fois les caractéristiques précédemment nommées. 3) Relever l'introduction et l'exposition du thème *My Funny Valentine* en se répartissant différentes parties à relever (chacun doit relever l'ensemble des instruments/rôles musicaux sur une partie de l'enregistrement). 4) Mettre en commun et réaliser un «score» qui sera le point de départ de votre transformation. 5) Proposer une interprétation « dans le style de Miles Davis » de ce que vous avez relevé. Les **contraintes** sont : 1) Tous vos choix d'interprétation, d'arrangement, d'écriture, d'instrumentation, devront pouvoir être argumentés au départ de l'enregistrement de Miles Davis et des ressources de Brahms. 2) Chacun des musiciens doit pouvoir situer les rôles des différents membres du groupe. 3) Votre travail d'interprétation et d'arrangement/transformation doit relever d'une démarche globale. Veillez à ne pas dissocier le travail de choix, d'options prises sur le style, et le travail d'interprétation. 4) Le groupe doit garder en mémoire les différents essais, tâtonnements, obstacles, décisions, manières de faire du groupe, etc. Les **démarches à suivre** sont ainsi formulées : 1) Vous devez fonctionner en « allers-retours » entre les différents essais, écoutes, déchiffrages, lectures de ressources ; le temps de l'« analyse » et le temps de la « pratique » doivent se faire conjointement. 2) Vous devez utiliser les différentes ressources proposées, comme autant d'« entrées ». 3) Chacun d'entre vous doit proposer au moins une fois au groupe une « entrée » pour votre séance de travail. 4) Toutes les propositions faites doivent pouvoir être exprimées jusqu'au bout et jouées. 5) Vous devez par ailleurs à tour de rôle jouer le rôle de « secrétaire » en gardant en mémoire les différents moments clés du travail, en l'illustrant à chaque fois le plus précisément possible. Les **ressources** sont l'enregistrement de *My Funny Valentine*, la partition et l'enregistrement de l'Adagio du *Quintet op. 115* de Brahms. Pour ce qui concerne la

présentation finale, il est précisé « vous aurez à présenter votre adagio à l'ensemble de votre promotion ; vous devez anticiper ce que vous souhaitez présenter, et comment ; à l'issue de cette prestation, un bilan, en groupe, vous sera demandé, qui vous permettra de revenir sur les différentes étapes et les enjeux de ce travail.

Le travail s'est déroulé sur dix séances. En cours de route, l'enseignante a organisé un **point intermédiaire** en grand groupe, en demandant à chaque groupe de « [décrire] ce que [...] vous êtes en train de faire, quel type de recherche vous menez », de « [décrire précisément] un moment clef de votre travail, en revenant et sur l'aspect "pratique musicale" et sur le "fonctionnement du groupe", et de raconter « quelle est la difficulté musicale principale à laquelle vous avez été confrontés ». L'enseignante a également apporté des **consignes supplémentaires**, qui sont 1) Le temps de jeu doit être supérieur au temps de parole. 2) Une personne doit être garante du fait que chaque idée qui est énoncée doit être testée. 3) Prendre quinze minutes en fin de séances pour mettre en mot comment les différentes personnes du groupe fonctionnent. L'enseignante a enfin apporté les **critères d'évaluation** : 1) Respect du contrat. 2) Présentation – la présentation est-elle anticipée, soignée, et permet-elle au grand groupe de saisir les aspects principaux de votre travail ? Elle a également précisé les modalités du **bilan** qui était à rendre à l'issue de la présentation.

La présentation qui a lieu à l'issue de la dixième séance est enregistrée, et l'enregistrement témoigne d'un résultat musical satisfaisant. Pourtant les membres du groupe sont tous frustrés et insatisfaits du résultat final, et ont vécu l'expérience douloureusement. La difficulté du groupe a été le fait de devoir composer ou du moins arranger à sept, et la solution qui a été trouvée a été le recours au logiciel *Finale*. Bien que le dispositif était centré sur la communication entre les membres du groupe, la prise de décisions n'est pas allée de soi et s'est déclinée en différentes formules : déléguer l'autorité à une personne jugée plus compétente, retenir une proposition suite à une bonne argumentation, céder pour une idée qui tient à cœur à quelqu'un, accepter une idée pour désamorcer un conflit, voter à la majorité, décision par écrasement. Les membres du groupe ont repéré quatre moteurs qui les ont poussés, implicitement ou explicitement, à s'investir dans la tâche : 1) La contrainte évaluation 2) La relation au groupe 3) La situation de production (nécessité de présentation aux autres personnes de la promotion) 4) Le travail pour soi – l'égo. Il s'avère qu'à plusieurs reprises, le groupe a essayé de trouver des solutions pour contourner les problèmes rencontrés. Les tentations ont été nombreuses, depuis l'idée que chacun écrive sa partie, à celle que quelqu'un fasse le travail pour tout le monde.

III. Interview d'un professeur qui pratique la pédagogie de groupe

- La première chose que je voulais te demander, c'est au départ, toi dans ta pratique de prof, qu'est-ce qui t'a amenée à recourir aux pédagogies de groupe ou à des situations de travail en groupe ?

D'une part je n'étais pas satisfaite d'une manière de face à face pédagogique que je pratiquais par habitude comme j'avais appris. Au CEFEDM, j'ai découvert qu'on pouvait fonctionner autrement. Et puis d'autre part, j'étais sensibilisée depuis assez longtemps, disons depuis l'âge de quinze ans, aux pédagogies de groupe parce que j'ai connu le GFEM, Groupe Français d'Education Nouvelle, qui travaille au départ de la pédagogie Freinet, mais en collège, par ma mère, qui était prof de physique, et qui a commencé à penser sa pédagogie autrement. J'avais une quinzaine d'années. Ça m'intéressait, mais quand j'ai commencé à travailler pour gagner ma vie à la fac, seule, je n'arrivais pas à me pencher sur la question, donc le CEFEDM, ça a vraiment été le lieu qui répondait à mes questions, puisque j'étais déjà en questionnement pédagogique, je savais qu'il y avait moyen de faire autrement, mais je n'avais pas les outils.

Et puis, je dirais de manière plus large, la manière dont j'avais été enseignée ne me convenait pas. A l'école primaire, au collège, au lycée, à la fac, je me disais : « mais qu'est-ce que c'est que cet enseignement ? » Et en conservatoire aussi, évidemment. Mes études de manière générale n'avaient pas beaucoup de sens.

Plus que la pédagogie de groupe, c'est d'abord le principe d'activité de l'élève, qui m'a parlé. Et il se trouve que c'est un bon moyen de la mettre en œuvre, de fonctionner par petits groupes, parce que le prof est obligé de lâcher prise sur ce qui va se passer, lâcher les rênes. Ça m'a semblé être un bon moyen pour que les élèves soient actifs, participent. [...]

- Tu as parlé beaucoup d'activité de l'élève, mais quels sont pour toi les enjeux de la pédagogie de groupe par rapport au cours de F.M., parce qu'on en parle beaucoup en cours d'instrument, où il y a vraiment un face à face individuel, mais pour toi quels sont les enjeux en cours de F.M. ?

Alors l'enjeu primordial, c'est que le prof lâche les rênes. C'est fondamental. Ensuite, il y en aura un deuxième, qui serait d'essayer de créer les conditions pour que chaque élève prenne la parole, peut-être plus facilement que s'ils sont quinze. Même ceux qui ne parlent pas habituellement. Le fait que le prof lâche les rênes, c'est l'idée que les élèves vont avoir à se débrouiller tous seuls, pour résoudre un problème qu'on leur pose. Donc la balle est dans leur camp. Cela nécessite qu'ils avancent, qu'ils rentrent en recherche. Ce qui est intéressant, c'est les interactions que ça va mener entre eux, du point de vue humain. Sans vouloir être trop ambitieux, il s'agit d'apprendre à savoir vivre en société, en groupe, d'arriver à s'entendre. Il y a quelque chose de l'ordre de la démocratie qui se joue aussi là.

- C'est quelque chose qui rejoint un petit peu les pédagogies Freinet, justement ?

Sans doute. Ce que moi j'ai retenu de la pédagogie Freinet, c'est que l'élève fasse des choses concrètes, qui vont à un résultat. L'histoire, c'est que les parents de ma mère étaient instituteurs tous les deux, et appliquaient la pédagogie Freinet, à l'époque de Freinet. J'ai été élevée aux BTJ, les BTJ c'est la publication des écoles Freinet faite par les enfants. On était tous abonnés à ça, parce que nos grands-parents étaient instituteurs, et faisaient publier des choses à leur classe. Chez Freinet, l'outil principal, c'est l'imprimerie, les élèves impriment des textes qu'ils fabriquent. Moi, ce que j'en ai retiré pour mes cours, c'est le fait de leur faire écrire de la musique, de leur faire composer. Chose que je n'ai pas encore vraiment mise en place, mais j'aimerais leur faire écrire des petits recueils de musique de ce qu'ils composent, publier c'est un grand mot, mais qu'ils en aient un souvenir, une trace. On a des traces enregistrées, quand j'ai une trace enregistrée, je leur donne, mais cela vaudrait la peine de penser un petit cd de tout ce qu'ils ont produit dans l'année, et aussi un petit recueil de partitions parce que écrire c'est produire une partition aussi.

- Il y a une question que je me posais plus largement, tu as parlé de l'idée d'apprendre à vivre ensemble, mais quels musiciens veut-on former, est-ce qu'on veut former des musiciens qui soient tournés vers les pratiques collectives, qui aient des réflexes de collectif, ou est-ce qu'on veut aussi qu'ils acquièrent des bagages individuels, des clés individuelles ; c'est l'opposition entre individuel et collectif que j'ai encore du mal à voir. Quel est ton idéal, par rapport à cela ?

Alors mon idéal d'élève, c'est un élève qui ne range pas son instrument après ses études, et il me semble que le moyen de ne pas ranger son instrument, c'est quand même de le faire en groupe. Personnellement, est-ce que je joue, moi, toute seule ? Non, très rarement. Si je joue vraiment et que je m'implique dans une production de quelque chose, c'est avec quelqu'un, au minimum en duo. On ne range pas son instrument à mon avis seulement si on joue en groupe. Je ne connais pas de musiciens qui feraient que de jouer seul et qui auraient une vraie vie de musicien.

- Oui, ou alors plus dans la tradition classique ?

Même ! Ca n'existe pas, la tradition classique. Le plus aboutit ce serait l'exemple du concerto. On ne joue pas seul dans un concerto. Après, oui, il y a les pianistes, il y a beaucoup de récitals de pianistes, évidemment. Mais ça vaudrait le coup de creuser, est-ce que quelqu'un qui fait des récitals classiques travaille vraiment tout le temps tout seul, je ne sais pas.

- Pour toi, le fait de jouer en groupe serait quelque chose qui contribue à continuer ? On ne peut pas faire de la musique seul ?

Il me semble que oui, de par mon vécu. Quelqu'un qui serait amateur et qui ferait des récitals tout seul, ça n'existe pas. Et puis du reste ça ne marche que pour les pianistes. Il y a quelques récitals pour violon seul, pour flûte seule. Mais c'est une partie infime du répertoire.

[...] La suite de la réponse, ce serait travailler seul dans une idée de se produire seul, ça c'est un vrai engagement, c'est de l'ordre du professionnel. Il faut être vraiment engagé, par rapport à la musique, pour faire ça, et être solidement formé.

- Et du coup, comment te positionnes-tu, en tant que prof ? Ton discours, ce serait plutôt de former des musiciens amateurs, mais tu ne peux pas savoir l'avenir de tes élèves ?

Mes élèves, s'ils ont envie d'une formation plus pointue pour faire une carrière de solistes, ils iront là où il faut. De toutes façons, nous, d'une part, on n'est pas classés, on n'est pas validants, du point de vue des diplômes. Nos élèves doivent forcément faire un troisième cycle ailleurs. C'est ce qui se passe, en général, ils font un DEM, et ils continuent leur route.

- Et si tu enseignais dans un conservatoire pour des futurs professionnels, est-ce que tu utiliserais la même pédagogie ?

Je n'ai pas encore les réponses. Ça ne fait pas non plus vingt ans que l'on fonctionne comme ça. De toutes façons, je ne me pose pas la question dans ce sens là, parce que entre avoir une pédagogie pour la masse des écoles de musique qui prend comme base le soliste, on l'a déjà fait, on sait que des tonnes de gens abandonnent la musique à cause de ça. C'est ce que j'ai vécu quand j'étais enfant. Donc entre ça et l'extrême inverse qui serait « on ne produit que des musiciens capables de jouer en groupe mais incapables de se débrouiller seuls », de toute façon, je préfère la deuxième solution. Pour 2 % de la population on en détruit 98 et dans l'autre sens on permet à 98 % de se faire plaisir en groupe et on n'a plus les 2% de solistes peut-être, même si c'était ça, ça ne me dérangerait pas. Je pense que de toutes façons quelqu'un qui veut se former à cette pratique là le fera, je n'ai pas de soucis avec ça. Je crois qu'il faut faire confiance aux gens, en leurs désirs et leurs envies de devenir musiciens professionnels. Ils sont capables de dire « je veux faire ça » et d'y travailler. Dans le postulat qu'on avait il y a vingt ans, on ne faisait pas confiance aux gens. On leur imposait de travailler comme des musiciens professionnels dès le début parce que les pauvres ne savaient pas que s'ils ne le faisaient pas ils n'y arriveraient pas.

- Est-ce que l'idéal ce ne serait pas de trouver un enseignement collectif qui permette de développer des réflexes de travail en groupe tout en garantissant des apprentissages individuels ?

Bien sur, mais c'est ce qu'on fait. De toutes façons, pour moi, une pédagogie de groupe, elle a un sens uniquement si elle permet à chaque élève de se construire. [...]

- Comment tu t'assures des apprentissages individuels dans un travail en groupe ? C'était évident quand je travaillais avec toi, et là le fait de devoir écrire, de mettre sur papier, c'est moins évident.

Je crois qu'on n'en est jamais surs. Il y a bien un moment donné où ça appartient à l'élève aussi. Mais ça, c'est dans tout enseignement. Le principe de base de l'enseignement, c'est que de toutes façons, on

n'est pas l'élève. Donc, si on veut objectiver un peu, il faut faire des retours : « qu'est-ce qu'on a fait la semaine dernière, de quoi vous vous souvenez ? » ne serait-ce que ça. Et après ça peut être sous forme d'évaluations plus objectives. Si on a travaillé sur la notion de phrase classique, est-ce qu'ils vont savoir retrouver dans un texte si il s'agit d'une phrase ou d'une période ?

- Donc évaluation individuelle ?

Oui. Alors quand tu questionnes les élèves au début du cours suivant, c'est une évaluation individuelle ou collective ? Pour moi la réponse de chaque élève elle est individuelle. Donc ce que te dis chaque élève te donne une photo de là où il en est. Même si on est ensemble. Dans la pédagogie Freinet, les enseignants font souvent faire des retours écrits. Je me souviens d'une leçon sur le corps humain avec la question de la respiration, c'était dans le bulletin du GFEN, et bien l'enseignant avait demandé à chaque élève, par écrit, seul, de vérifier le fonctionnement. Et là on a une photo.

- En travail à la maison ?

Ou en cours, mais seul. Ce n'est pas parce qu'on fait de la pédagogie de groupe qu'il faut se priver de faire cela. Ce n'est pas du cours magistral. En fait quand je disais « face à face pédagogique », j'aurais du dire « cours magistral ». Ce que je disais au tout début. Parce qu'en plus si je creuse cette question là du face à face pédagogique, moi quand je les fait écrire, il y a des moments où ils écrivent chacun tout seul une mélodie, ils composent chacun dans leur coin, tous seuls. Moi je passe devant chacun. Et là, je fais des moments de cours individuel, je mets des petits moments de cours individuels dans mon cours collectif.

- Comment est-ce que tu vas pouvoir envisager l'évaluation, est-ce que tu vas chercher une évaluation qui tienne compte du travail en groupe, ou est-ce qu'on va être dans une évaluation d'acquisitions individuelles, ou est-ce que c'est la capacité à raisonner en groupe elle-même qui est évaluée. Qu'est-ce qu'on évalue en fait ?

Non je n'ai jamais envisagé d'évaluer la capacité à raisonner en groupe. Ce serait peut-être de l'ordre du jugement social. Pour moi l'évaluation elle doit s'en tenir à « quel trajet j'ai fait ? » D'où je suis parti, où est-ce que je suis maintenant ? Qu'est-ce que j'ai appris entre temps et quel chemin j'ai fait entre temps ?

- Donc on reste dans une évaluation de type individuelle ?

Oui.

- Tu m'as déjà parlé de fin de cycle en disant qu'ils étaient évalués sur des travaux en groupe, ou qu'ils devaient composer en groupe par exemple ou arranger en groupe, et dans ce contexte là, comment ça se passe, est-ce que c'est une note globale ?

Mon idéal ce serait que l'élève produise un document montrant ce qu'il a fait en groupe, lui. Enfin, je dis dans l'idéal, mais je le fais chaque année. Chaque année je demande aux élèves de fin de cycle ce qu'ils ont appris pendant l'année, on prend un cours entier où ils mettent par écrit, là où ils auraient voulu aller plus loin... un retour. Ca me permet d'avancer. Mais je pense qu'il faudrait imaginer dans le dispositif d'évaluation un trajet personnel, un retour personnel, eux sur leur trajet.

- Mais du coup là c'est plus un retour sur tes dispositifs ?

Je leur demande les deux. Il y a le retour sur le cours, comment ils l'ont vécu, mais il faut qu'il y ait aussi le retour sur ce qu'ils ont appris. Sur quoi ils ont avancé.

- Mais on ne peut pas porter une évaluation sur cela ?

Mettre une note tu veux dire ? Les notes c'est autre chose. Je n'ai pas de réponse. Je pense que la note, il y en a besoin pour une certification. Par exemple, ici, on vous donne ou on ne vous donne pas le D.E. Nous on est une école, on n'a pas le niveau professionnalisant, donc je trouve beaucoup plus intéressant que l'élève s'autoévalue et sache d'où il vient, où il va et où il veut aller, que plutôt que moi je lui dise « t'as 12,5 mon coco ». L'évaluation en tant que note, je n'y crois pas du tout.

- Mais sans même te parler de note, pour les fins de cycle, quand ils font un travail en groupe, est-ce que c'est une évaluation individuelle ou collective ?

En général sur les travaux collectifs on donne une note collective.

- Ca me paraît vraiment important, si on veut vraiment faire une pédagogie de groupe, que l'évaluation en rende compte.

Peut-être. Si quelque chose est produit en groupe, il y aura forcément une note de groupe, dans ce sens là. On a produit quelque chose ensemble donc on a une note ensemble, *parce que c'est légitime*. Mais du coup ce n'est pas suffisant du côté de l'évaluation individuelle. Avec mes fin de 2^{ème} cycle, en tout cas. Parce que les fins de 2^{ème} cycle ne sont évalués que sur du collectif finalement, en F.M. Si on met vraiment en place notre nouvelle formule, l'évaluation individuelle portera du côté de la pièce de répertoire que l'élève doit jouer à son instrument. Et dans le déchiffrage, sur un truc solo.

- Mais moi ça ne me pose pas tant de problème que ça dans la mesure où on dit qu'on veut former des gens qui sachent travailler en groupe.

Bien sur, mais pour moi quand même le fond de l'histoire, c'est que chaque élève avance individuellement, dans sa pratique et ses connaissances. Il faut bien qu'il y ait un moment où l'élève va poser ça, où il en est, comment il a avancé, et sur quoi il veut encore avancer après ? Qu'est-ce qu'il

a appris et qu'est-ce qu'il doit encore apprendre lui, en dehors de la question du groupe. Pour moi c'est fondamental. [...]

- *Travailler en sous-groupes, ça s'apprend ? Parce que quand on arrive dans ta classe on a l'impression que c'est inné, les élèves ont plein de reflexes. Je me rappelle les premières fois où j'étais venue j'avais noté : « on dirait qu'ils ont fait ça toute leur vie », « ils sortent leur instrument sans complexe », « ils travaillent ensemble », « ils prennent en charge leur temps de cours ». Ca m'avait marquée. Mais ça reste quelque chose qui s'apprend ?*

Qui devient une habitude, en tout cas. Je ne sais pas si cela s'apprend. Enfin il y a une première fois. La première fois ça peut être déstabilisant. Mais il y a parfois des cours où il ne se passe rien. Ca me fait penser à ce qu'ils racontaient des enfants de *Summer hill*³⁹, c'est une école dans les années soixante. Dans l'histoire, les élèves choisissaient leurs profs. C'est une école qui allait jusqu'au bout de l'autonomie, les élèves allaient ou n'allaient pas en cours selon leur bon vouloir et ils choisissaient les profs avec qui ils allaient. Il y a un prof qui s'est retrouvé sans personne. Quand tu es prof ça te pose des questions sur ta pratique. C'était un excès, sans doute, mais c'est très intéressant à lire.

Travailler seul ça ne vient pas tout de suite. Dans ce livre, il y a aussi l'histoire d'un enfant qui ne va pas du tout en cours, qui passe son temps dans la cour, il a besoin de ça, jusqu'à un moment où il n'en peut plus, il va enfin apprendre. Si on respecte la personne jusqu'au fond, il se peut que pour l'enfant ce ne soit pas du tout le moment d'apprendre. Sans doute plus à l'école primaire que à l'école de musique car il y a le tout venant, à l'école de musique ils sont déjà triés, quand même. Mais il se peut qu'il y ait un enfant qui ne soit pas du tout disponible, à apprendre. [...]

Je ne suis pas sûre qu'ils travaillent, des fois ils ne travaillent pas. Pour apprendre il faut être disponible. On peut ne pas l'être et il faut aussi accepter qu'un élève ne le soit pas. Mais je trouve que dans le travail de groupe, peut être que ça laisse plus de place aussi à ça. Parce qu'un élève peut aussi se mettre en retrait dans le petit groupe. [...]

- *J'ai souvent entendu parler de pédagogie différenciée, par rapport au rythme des différents élèves, est-ce que tu l'utilises et qu'est-ce que c'est exactement ?*

Pour te donner un exemple, Freinet faisait fabriquer par les élèves du niveau du dessus ou même de leur niveau des fiches d'exercices. Les élèves avaient donc à leur disposition des fiches d'exercice de plein de niveaux et donc ils pouvaient gérer leur propre progression par rapport à tout ce qu'ils avaient à apprendre, et avancer à leur propre rythme. C'est ça la pédagogie différenciée à l'origine. [...] C'est

³⁹ *Libres enfants de Summerhill*, d'A.S. Neill, éd. originale Hart Publishing, New York, 1960, traduction parue en 1971 aux éditions François Maspero, puis réédité aux éditions de La Découverte, et enfin en poche, « Folio essais » n° 4, 1985

à penser, pourquoi pas, mais en même temps, quand tu es en primaire, sur un travail d'une journée, ça fonctionne, parce que c'est dans les moments de creux. C'est pour gérer la dynamique, pour pas qu'il y en ait qui s'ennuient. Nous sur une heure et demi on n'a peu le temps de faire ça.

- Et du coup ça peut être aussi en discuter avec les élèves en début d'année, leur présenter les fiches, quels types de difficulté il y a, clé de sol, clé de fa.

Jusqu'où allait Freinet, c'est qu'il faisait faire les fiches par les élèves. L'intérêt c'est qu'à partir du moment où tu passes à la place du prof, tu apprends énormément.

- Quand tu fais une fiche de lecture pour les plus petits par exemple. Oui, là par contre faut avoir du temps.

Non mais ça peut être ponctuel. Un cours, tu prends un quart d'heure et ils fabriquent des fiches, moi je ne l'ai jamais fait mais c'est un système aussi où l'école s'auto-nourrit de ses propres trucs. Or moi j'essaie de faire que l'école de musique elle se nourrisse de la musique et de productions musicales, et pas de ses propres réflexes d'école. C'est pour ça que j'ai abandonné, cela. Je trouve que le solfège et la formation musicale ont toujours été pris dans quelque chose qui s'auto-nourrit d'exercices. Quelque chose qui se met à exister tout seul, comme matière à part entière. Non ! Le but c'est de faire de la musique, c'est de jouer de la musique ! Il ne faut pas se tromper non plus.

BIBLIOGRAPHIE

I. Ouvrages

DEMANGE, Eric, HAHN, Karine, LARTIGOT, Jean-Claude, *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*, Symétrie, Lyon, 2007

HENNION, Antoine, *Comment la musique vient aux enfants. Une anthropologie de l'enseignement musical*, Anthropos-Economia, Paris, 1988

MEIRIEU, Philippe, *Apprendre en groupe* (deux tomes), Chronique Sociale, coll. Formation, Lyon, 1989

REBOUL, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement* (2001), collection Education et Formation, Presses universitaires de France, 1980

II. Articles

CASTANY, Jacqueline, PANTANELLA, Raoul (coordonné par), *Cahiers pédagogiques*, n° 424, Le travail en groupe, pp. 5-51

DUBOIS, Théodore, « L'Enseignement Musical », in *Encyclopédie de la Musique*, Albert Lavignac et Lionel de la Laurencie, Librairie Delagrave, Paris, 1931, pp. 3437-3471

FRANÇOIS, Pierre, « Professionnels et amateurs », in *Musiques, une encyclopédie pour le XXI^{ème} siècle*, 2. *Les Savoirs musicaux*, sous la direction de Jean-Jacques Nattiez, Actes Sud / Cité de la musique, 2004, pp. 585-607

LEFEBVRE, Noémi, « De la natation appliquée à l'éducation musicale », in *Enseigner la Musique n°9 et 10*, Cahiers de Recherches du CEFEDM Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon

III. Travaux d'étudiants

BRULEY, Mayumi, MECKES, Indira, ROGUET, Didier, *Apprendre en groupe*, dossier documentaire du séminaire de sciences de l'éducation, promotion 2009-2011

FALQUE, Elvira, *Vous avez dit pédagogie de groupe ? D'une recette méthodologique à une réforme en profondeur des buts et des moyens de l'enseignement musical*, mémoire CEFEDM Rhône-Alpes, 1994

GONON, Hélène, *Du solfège à la formation musicale. Le solfège : obstacle ou médiation vers la musique ?* Mémoire CEFEDM Rhône-Alpes, 1995

GRUSZETCKY, Frédérique, *Vers une globalisation des apprentissages*, mémoire FDCA, 2008

ROLLY, Frédéric, *Le problème de l'échec à l'école de musique*, mémoire CEFEDM Rhône-Alpes, 2003

IV. Enquêtes

DONNAT, Olivier, *Les pratiques culturelles des français*, enquête 1997

DONNAT, Olivier, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse*, 1997-2008

HENNION, Antoine, MARTINAT, Françoise, VIGNOLLE Jean-Pierre, *Les Conservatoires et leurs élèves, rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'état*, La documentation française, 1983

V. Sites Internet

www.meirieu.com

Céline BISHOP

Discipline : formation musicale

La Pédagogie de groupe dans le cadre du cours de formation musicale

Abstract : Le cours de formation musicale, bien que collectif par définition, a souvent un caractère individuel voire individualiste dans les faits. Comment penser un enseignement de la formation musicale par pédagogie de groupe ?

Cinq mots clefs :

Groupe

Non-directivité

Collectif

Amateurisme

Autonomie

CEFEDM Rhône-Alpes

Promotion 2009-2011