
La musique d'ensemble? Ensemble, musique !

Savoir faire et Savoir être d'un musicien, d'un citoyen,
ou pourquoi, si la musique se fait ensemble, s'obstiner à
l'enseigner individuellement ?

Résumé : Ce mémoire propose un itinéraire de découverte
de quelques pédagogies de groupe possibles en musique.

Mots-clefs : Groupe - Orchestre - Collectif -

Merci à Nicolas, Manon, Sacha, Pablo, pour toutes les heures, toutes les journées, toutes les semaines que je n'ai pas passées avec eux, durant ces trois longues années au cours desquelles nous avons tant grandi, tant appris tous et chacun.

Merci à Norbert Gelsumini, aux professeurs, collègues, amis, élèves qui ont accompagné et accompagnent mon chemin de musique.

Merci au CEFEDM Rhône-Alpes, pour toutes les serrures présentées, pour lesquelles il faudra bricoler des clefs et les ajuster incessamment ...

J'ai quelques outils de plus dans ma boîte !

« A l'école on peut apprendre, mais il faut aussi apprendre à apprendre, et celui qui veut devenir professeur devra même apprendre à apprendre à apprendre ... »

« *Le Chat* » de Philippe Geluck

Introduction :

L'évolution de la façon d'enseigner la musique dans notre pays laisse une petite place à une autre voie que celle du schéma qui primait jusqu'alors, à savoir : la formation d'instrumentistes techniciens, sélectionnés à grand renfort d'examens éliminatoires, au service d'un système pyramidal.

La prise de conscience que nos conservatoires ne prennent en charge l'éducation musicale que d'un très petit nombre d'enfants d'une classe d'âge questionne la notion de Service Public ; les demandes de ce dernier s'ajustent et font évoluer petit à petit les mentalités et les modes d'enseignement.

Les méthodes actives dans l'Education Nationale ne semblent pas faire beaucoup d'émules, pourtant les pédagogues ont été nombreux à réaliser des écoles différentes, porteuses de projets où l'enfant a une vraie place de citoyen ...

Depuis toujours existent, en parallèle des institutions publiques d'enseignement musical, des associations ou des initiatives privées qui œuvrent elles aussi pour l'apprentissage de la musique. Historiquement les harmonies et orphéons ont essaimé en créant autour d'eux des écoles de musique ; l'éducation populaire s'est aussi emparée des disciplines artistiques et les a intégrées à son offre d'activités (Centre Sociaux, Maisons des Jeunes et de la Culture...). Les écoles privées proposant parfois une pédagogie différente ont elles aussi formé des musiciens, amateurs et professionnels, sans que ceux-ci passent par les conservatoires, ou en rejoignant le cursus institutionnel seulement à la fin de leurs études.

Les musiques traditionnelles et les musiques actuelles, d'abord intégrées dans les mouvements associatifs ont enfin été accueillies dans les écoles de musiques et conservatoires ...

Tous ces changements ont été vecteurs de rencontres, de confrontations de point de vue, de remises en questions. Les CHAM se sont aussi développées, ainsi que les dispositifs d'OAE (Orchestre A l'Ecole) qui sont de plus en plus nombreux, à différents niveaux du cursus scolaire et avec des projets pédagogiques divers.

2013, réforme du temps scolaire ... S'en souviendra-t-on longtemps ? Perdurerait-elle à un changement politique ? On parle beaucoup du changement du rythme scolaire, mais si peu du contenu de ce temps péri-scolaire ou para-scolaire. Qu'en sera-t-il pour les enfants scolarisés en RRS¹, dans une école de 12 classes au coeur d'une grande ville entourée d'équipements sportifs et artistiques, ou dans la classe unique d'un petit village ? L'Education Artistique au coeur de l'Ecole Publique cette vertueuse entreprise, m'invite à creuser mon sujet en gardant un œil sur TOUS les enfants, et le seul endroit où ils vont tous (à de rares exceptions près) plusieurs années, c'est l'école. Il me semble que nous pouvons nous saisir de ce nouvel élan en le prenant à bras le corps, et profiter de cette volonté politique de changement pour nous consacrer au plus grand nombre d'enfants, et proposer autre chose que l'élitisme pyramidal de l'enseignement musical en France. Depuis que j'ai commencé à enseigner (« *je vous parle d'un temps...* ») j'ai toujours apprécié d'être -parmi d'autres- un adulte référent, acteur et accompagnateur d'un enfant, d'un jeune. Pour moi la musique a toujours été un vecteur d'épanouissement et de construction de l'individu, en société, que celle-ci soit un ensemble de musiciens, une classe d'instrument, une école de musique, un quartier, une ville...

L'entrée dans la Fonction Publique est pour moi l'occasion de continuer à développer cette façon d'exercer ma profession en la mettant à la portée de plus d'enfants. Certains établissements dans lesquels j'ai exercé sont plus précisément porteurs de ce projet ; mon souhait demeure : participer de façon globale par le biais de la musique à ce qui pourrait s'appeler la construction culturelle des jeunes.

« Si les situations sociales et familiales des enfants les placent dans des conditions d'inégal accès à la maîtrise de la langue, c'est aussi vrai pour la connaissance du monde et la pratique d'activités artistiques, culturelles et sportives. C'est l'école, et d'abord par l'enseignement qu'elle dispense, qui peut rétablir une plus grande égalité et ainsi favoriser le développement harmonieux de chaque enfant. (...) Les domaines artistiques introduisent à des modalités d'apprentissage particulières qui lient sensibilité et approches rationnelles, qui stimulent une forme d'attention esthétique et qui engagent dans des productions pouvant être appréciées sans qu'interviennent, comme dans d'autres disciplines, des critères d'évaluation normatifs². »

¹ Réseau Réussite Scolaire

² La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire, Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale

Sommaire

I LA SCOLARITE MUSICALE EN FRANCE.....	5
II QUELQUES PEDAGOGUES ... "FORTS EN GROUPE" !	6
II 1 Roger COUSINET.....	8
II 2 Rudolph STEINER.....	13
II 3 Célestin FREINET.....	16
II 4 Philippe MEIRIEU.....	23
III LES FACTEURS D'EVOLUTION, VOIRE DE CHANGEMENT	
III 1 Les Orchestres d'Harmonie.....	27
III 2 Une pédagogie active : La pédagogie Suzuki.....	29
III 3 Les Musiques Anciennes.....	33
III 4 Les Musiques Traditionnelles	34
III 4 Les Musiques Actuelles.....	37
IV LA PEDAGOGIE DE GROUPE DANS LES CONSERVATOIRES	
IV 1 Le Schéma National d'Orientation Pédagogique, extraits commentés.....	40
IV 2 Apprentissage instrumental en groupe.....	42
IV 2 a) Une pratique de la pédagogie de groupe, Arlette Biget.....	42
IV 2 b) Les Orphéons au CRR de Bordeaux.....	47
IV LA PEDAGOGIE DE GROUPE HORS LES MURS	
V 1 L'Orchestre A l'Ecole.....	50
V 2 El Sistema, l'orchestre au Venezuela.....	55
VI Un outil pour jouer en groupe dès les débuts : Le Soundpainting.....	56
VII CONCLUSIONS.....	58

I La scolarité musicale en France, le cours individuel d'instrument

L'objet de ce mémoire n'est pas de faire un audit de l'enseignement institutionnel musical en France, cet historique a été maintes fois présenté avec talent par bien des auteurs. Pour rappel, la plupart des institutions musicales privilégient d'une part l'enseignement individuel d'un instrument dans un rapport de « Maître Modèle » à « élève docile », dans un cursus balisé d'examens de passages, de contrôles divers.

Savez-vous que de jeunes ENFANTS passent chaque année ce qui s'appelle UN CONTRÔLE TECHNIQUE ? La validité de ce dernier n'équivaut même pas celui des automobiles, il est périmé au bout de 6 à 12 mois ! De plus l'instauration des cycles dans la progression des élèves reste dans bien des établissements et -pire- des mentalités un simple cadre posé autour du cadre existant qui continue à imposer une progression annuelle régulée et régulière, jalonnée de contrôles et avec présentation obligatoire à l'examen de fin de cycle en 4^{ème} année.

Quant au fait de jouer de la musique ensemble, voire de l'apprendre ensemble, si bien des établissements ont rédigé leur projet d'établissement autour de cette visée pédagogique, dans les faits, on ne rencontre pas partout -loin s'en faut- des lieux d'enseignement mutuel, ni même des cours collectifs tout au long de l'apprentissage.

Une visite récente dans deux CRR m'a encore démontré qu'il est toujours d'usage de proposer un cours individuel d'instrument assorti de celui de formation musicale théorique (qui peut d'un an lui être préalable, c'est souhaitable). Cours auxquels viennent s'adjoindre la participation à un orchestre à partir de la 3^{ème} ou 4^{ème} année d'instrument.

Quant à la musique de chambre, son accès est réservé à ceux qui ont réussi à franchir toutes les étapes de sélection et sont admis en 3^{ème} cycle ! Les éventuels ensembles de classe ou entre classes sont laissés à la libre organisation des professeurs d'instruments pour qui les contraintes d'emploi du temps, d'emploi des locaux ou administratives sont parfois telles qu'ils y renoncent.

Ma nouvelle prise de poste relaie sur le terrain le questionnement de ce mémoire, et rejoint les souhaits du directeur. Par exemple, la classe CHAM en collège, est ouverte à tous, même aux débutants, à partir de la 6^{ème}. Mais actuellement la proposition de l'équipe pédagogique

reste à peu de choses près la même que pour les jeunes enfants qui se présentent à 7 ou 8 ans. De plus il n'y a que très peu de cohésion et de ponts entre les activités musicales renforcées au collège et celles suivies dans l'école de musique.

Par contre, un sondage auprès de mes élèves violonistes qui ont goûté au cours de cette première année à diverses situations pédagogiques (cours individuel, petit et grand groupe) donne un résultat sans appel : Tous sont prêts à passer plus de temps hebdomadaire en cours collectif, soit uniquement soit en alternance avec des temps individuels.

II Quelques pédagogues ... Forts en groupe !

Un point sur quelques grandes figures de la pédagogie, avec une focale sur la notion d'apprentissage en groupe et un regard sur les activités artistiques proposées, le cas échéant.

II 1 ROGER COUSINET (1881 – 1973)

Avec l'irremplaçable éclairage de Louis Raillon et Philippe Mérieu.

Instituteur, après plus de 20 ans d'expérimentations il rédige *Méthode de travail libre par groupes*³ puis fonde sa propre école d'application, *l'Ecole de la Source*. De même que S. Suzuki est parti du simple constat : « Tous les enfants japonais parlent japonais »⁴, R. Cousinet a remarqué que les enfants dans leurs jeux sont capables d'organisation, de coopération, d'efforts, de persévérance, d'imagination pour franchir des obstacles. On trouve dans leurs activités libres de l'application, l'amour de la difficulté, la conscience de l'utilité, tout cela dans une ambiance joyeuse et enthousiaste. L'enfant unit le sérieux et la gaîté que nous, adultes pensons comme antonymes.

Cousinet veut rompre avec l'idée que le savoir va de l'esprit du professeur à celui de l'élève. Il se réclame de Rousseau qui est pour lui le père de l'Education Nouvelle (particulièrement dans *L'Emile*) et souhaite que l'élève ne sache rien de ce qu'il a compris lui-même, et qu'il construise son propre savoir. Cousinet propose le chemin et l'expérimentation de l'élève pour comprendre et apprendre, « *la constitution du savoir par l'apprenant* »,⁵ une pédagogie de la découverte et de l'acquisition des moyens d'apprendre.

« *Il est flatteur pour l'amour-propre de présenter un trésor à l'indigent* »⁶ nous dit Cousinet. Combien de professeurs d'instrument sont aussi concertistes, chambristes, solistes de grands orchestres, ou plus modestement mais non moins fièrement artistes musiciens, régulièrement ou occasionnellement en scène, et quel modèle précieux ils ont à offrir à

³ Cousinet Roger (1969). *Une méthode de travail libre par groupes*. Paris : Ed. du Cerf. 141p

⁴ Voir dans de ce mémoire p.26

⁵ iCousinet Roger (1969). *Une méthode de travail libre par groupes*. Paris : Ed. du Cerf. 141p

⁶ Cousinet Leçons de pédagogie, PUF, Paris, 1950 a 264 pages / cité par Philippe Mérieu dans : Itinéraire des pédagogies de groupe, Apprendre en groupe vol1 p.44

leur public, à leurs élèves⁷ ! Combien est facile d'enseigner par le biais de l'imitation, dans tous ses aspects, posture-tenue, sonorité, doigtés, interprétation ... Et quelle chute vertigineuse pour l'élève qui un jour se retrouve seul à devoir jouer une œuvre inconnue et trouver par lui-même les moyens techniques et musicaux d'y parvenir !

Pour Cousinet, la socialisation est l'un des paliers du développement de l'enfant, et c'est tout naturellement que les jeunes s'associent par groupes d'affinités ; pour lui ces groupes existent sans rapport hiérarchique entre les membres, sans dominant ni dominé, avec une place équivalente pour chacun.

Philippe Mérieu⁸ nous explique ce point de vue, qui idéalise la bonté naturelle de l'enfant, comme étant une nécessaire prise de position des défenseurs de l'Education Nouvelle, en diamétrale opposition à ceux qui prônaient une pédagogie de la contrainte, et considéraient l'enfant comme un être qui doit être dompté, voire brisé, et asservi à son Maître.

Cousinet opte pour des groupes de travail librement choisis par les enfants, il leur laisse une totale liberté d'association ; il prône ce libre choix en pensant qu'en laissant la conception des groupes et leurs changements d'individus successifs, un équilibre se réalisera. Les enfants, en essayant plusieurs partenaires comprendront avec lesquels ils peuvent travailler, les groupes deviendront après ces essais homogènes en termes de niveau de développement, de capacité de réflexion, de communication, et d'affinités. Cousinet nomme cet équilibre « isorythmie », mais se réfugie derrière une limite d'âge - de 10 à 13 ans- qui est pour lui l'acmé de l'enfance et de sa socialisation, avant une dégradation lors de l'adolescence.

Pour Cousinet l'échange social entre enfants joue un rôle décisif ; il souhaite l'Enseignement Mutuel pour ses élèves et par eux, gageant que, dans un groupe d'enfants d'un âge proche, celui qui vient d'apprendre à une conception beaucoup plus proche de la réalité du groupe, et ses explications sont au même niveau de représentation que ses autres membres. Le fossé entre conception du savoir par le maître et capacité de compréhension de l'élève est alors comblé.

⁷ Cette année j'ai assisté à une audition de classe où le professeur jouait en ensemble avec ses élèves ... En dirigeant mais surtout en tenant la partie de soliste pour tous les morceaux présentés !

⁸ ibid p.47

« Et nous pourrions dire que moins on est enseigné, plus on apprend, puisque être enseigné, c'est recevoir des informations, et qu'apprendre c'est les chercher.⁹ »

Cette substitution de l'apprentissage par l'élève –par les élèves- à l'enseignement du maître ne supportait aucun compromis pour Cousinet. Avec beaucoup d'humour il remarquait :

« Nous sommes bien difficiles à satisfaire, notre humeur n'étant guère d'accord avec nos principes. Nous faisons notre possible pour que les enfants apprennent à se passer de nous, et nous avons de la peine toutes les fois qu'ils y arrivent.¹⁰ »

Avec lui les enfants ne sont jamais inactifs et ils « ne perdent pas de temps à écouter un enseignement qu'ils n'ont pas sollicité, encore moins à entendre des camarades réciter des leçons ou répondre à des interrogations ¹¹».

L'écolier n'est alors plus un écolier, il devient un apprenti qui apprend à se connaître lui-même, à connaître ses pairs et les chemins de pensée de chacun. Il apprend à utiliser différents instruments de travail et à choisir ceux qui lui conviennent, pour telle ou telle tâche.. Il ne reçoit plus un savoir directement de son maître, il construit son propre chemin de réflexion.

« L'éducation nouvelle ne comporte pas un système, une organisation, un ensemble de règles, de procédés, de méthodes. Elle est essentiellement un esprit pour l'éducateur, un mode de vie pour les enfants. ¹²»

Si l'on se replace dans une situation scolaire de type cours magistral, cette propension de l'enfant à la socialisation que Cousinet exploite va s'exprimer, même si les règles de vie et de discipline ne le lui permettent pas : l'enfant va souffler les réponses, copier sur son voisin, lui parler, et un chahut plus ou moins intense va se mettre en place !

⁹ Roger Cousinet, *Pédagogie de l'apprentissage*, Paris, PUF, 1959, p. 126

¹⁰ Cité par Louis Raillon dans *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2,1993, p. 228

¹¹ ibid p.230

¹² Roger Cousinet, *Leçons de pédagogie*, PUF, 1950

Les groupes existent par affinités aux temps de récréation, et sont sous-jacents pendant tous les temps scolaires ; les meneurs, les bouc-émissaires, les timides, les complexés, les extravertis, les belliqueux, les pacifistes, et tous les caractères sont bel et bien présents, quel que soit le type d'enseignement ou d'apprentissage dispensé... Ne vaut-il pas mieux veiller à faire coopérer ces élèves, en groupes, pour que ces citoyens aient, au gré de leur temps scolaire, l'occasion de vivre pleinement leurs complémentarités, d'explorer leurs différences –quel que soit leur champ- et apprendre à vivre et à construire ensemble ? Si ces mêmes enfants sont placés dans une situation pédagogique qui leur permet de chercher des réponses, des solutions, de dialoguer, de se forger une opinion commune à partir de leurs découvertes et déductions, d'échafauder ensemble un plan, de réaliser ensemble leur chef-d'œuvre, alors nous, éducateurs, n'aurons plus qu'à être présents, bienveillants, ressource quand ils nous sollicitent, et pourrons, dans cet enseignement mutuel, nous attacher à veiller à la place et à la progression de chacun.

Il conviendra de les inviter à s'exprimer de façon concise et précise sur ce qu'ils font et comment ils le font, à s'écouter, à prendre en compte l'avis, le goût, le chemin de pensée d'autrui, et à considérer ces échanges comme un enrichissement. On les incitera à récapituler leurs travaux là où ils doivent les laisser quand l'heure va sonner, pour les reprendre, ou encore pour les réutiliser lors d'une prochaine situation pédagogique.

Ces situations permettent de développer la confiance chez l'élève, lors de travaux communs : chacun a une ou plusieurs pierres à apporter à l'édifice. Ils apprennent dans une société d'égaux à respecter le travail des autres, à ne pas les gêner, à rendre service. Le plus grand profit que les enfants retirent d'une pareille scolarité, c'est d'avoir certes appris beaucoup de choses, mais c'est surtout d'avoir appris à apprendre. En situation de groupe d'apprenants, celui qui était le professeur devient un conseiller pédagogique (si on se réfère à l'Education Nationale c'est une ascension prodigieuse réservée à l'élite !)

Il me semble important que selon les travaux, l'alternance doive avoir lieu entre ces groupes de pairs choisis et des groupes désignés, où le maître aura soin de proposer des équipes aussi mixtes que possible, en mêlant filles et garçons, niveaux de langage et de bagage culturel hétérogènes, caractères dominants et réservés ...

S'il est plus facile de travailler avec des personnes qui ont les mêmes capacités de réflexion que nous, à peu près le même bagage culturel, des « façons de penser », des raisonnements, des opinions politiques proches des nôtres, il n'est pas moins enrichissant d'échanger avec d'autres personnes qui n'ont pas autant de points communs avec nous. C'est généralement le cas dans une équipe pédagogique ! Chacun progresse d'être suffisamment clair sur ses conceptions musicales et pédagogiques pour les exposer à quelqu'un qui n'en a pas la même vision. Si l'on veut bien garder de la bienveillance pour autrui, il est toujours intéressant de mieux connaître ses collègues, d'apprendre à comprendre leur cheminement, d'observer comment chacun va faire un effort pour aller vers l'autre et comment ont va pouvoir travailler dans la même institution, avec le même projet d'établissement, le même règlement des études...

Quelques pédagogues ... Forts en groupe !

II 2 RUDOLF STEINER (1861 – 1925)

Rudolf Steiner est un philosophe, penseur social et occultiste¹³; ses travaux explorent plusieurs domaines : philosophie, médecine, agriculture, éducation ... Il est le fondateur de l'Anthroposophie, le chemin de connaissance qui restaure le lien entre l'Homme et les mondes spirituels. C'est sa vision globale de l'Homme et les fondements de ses principes d'éducation qui m'intéressent ici ; l'ensemble de ses travaux notamment en médecine reflètent cette même vision holistique si importante en pédagogie.¹⁴

« L'école Steiner-Waldorf, depuis 75 ans, est fondée sur l'idée de la liberté de l'homme, convaincue que l'amour, la confiance et l'enthousiasme, au lieu et place de l'ambition, la crainte et la compétition, dotent les enfants de la sérénité et des forces qui leur seront indispensables pour avancer dans un monde incertain, y réaliser leur projet d'existence, en contribuant au progrès de l'homme. Toutes les matières sont enseignées dans l'optique d'un éveil aux problèmes du monde actuel et à la responsabilité de l'homme en tant qu'acteur dans le monde. L'un des objectifs de l'école est de former de futurs citoyens qui trouveront leur place dans la société et de les préparer à enrichir la vie sociale de leurs potentialités et aspirations individuelles.¹⁵ »

La pédagogie Steiner-Waldorf¹⁶ s'attache à favoriser l'égalité des chances par l'apprentissage de la vie sociale au moyen de l'acquisition d'un socle commun de connaissances¹⁷. Les modes d'apprentissage sont diversifiés, laissent s'exprimer la personnalité de chacun. Dans les premières années, l'enseignement est avant tout oral,

¹³ Ensemble des théories et des pratiques fondées sur la théorie des correspondances, selon laquelle tout objet appartient à un ensemble unique et entretient avec tout autre élément de cet ensemble des rapports nécessaires, intentionnels, non temporels et non spatiaux. (Les pratiques se classent en mantique, magie et alchimie. L'occultisme culmine dans la théosophie.) Dictionnaire Larousse en ligne.

¹⁴ En effet pour moi, impossible de ne pas tenir compte de l'environnement, des environnements des élèves, de leur « humeur du jour », mais aussi totalement infondé de proposer par exemple de décontracter un doigt sur une tenue d'archet sans prendre en compte la main, le bras, l'épaule, le dos, la posture globale de l'instrumentiste... donc d'en avoir une perception ... holistique.

¹⁵ www.steiner-waldorf.org/

¹⁶ Waldorf est le nom d'un industriel allemand, la première école Steiner-Waldorf a été fondée pour les enfants des ouvriers de cette usine de Stuttgart. A l'époque de la création de la première école, le mouvement de l'Education Nouvelle est à son apogée.

¹⁷ . et non le contraire ! Il s'agit là d'une instruction au service de l'éducation

imagé et artistique, les manuels scolaires classiques ne sont pas utilisés, les livres sont remplacés par des cahiers réalisés par les élèves eux-mêmes¹⁸.

L'enseignant est responsable de la conduite du travail ; différence fondamentale par rapport à l'Education Nationale : le même enseignant suit une classe d'élèves sur plusieurs années.¹⁹

« *L'enfant fait d'abord les choses avant de les aborder par l'abstraction.*²⁰ » On cherche moins à transmettre un savoir qu'à éveiller chez l'enfant toute la palette de ses facultés, de façon adaptée à son âge, en respectant les rythmes de son développement, et ceci « *afin d'aider l'élève à appréhender son projet propre au risque de tâtonnements et d'incertitudes*²¹ »

Steiner souhaitait de manière très novatrice pour son époque que non seulement les élèves doués accèdent à la musique, mais aussi ceux qui sont considérés sans « don musical » particulier. L'enseignement vise à développer une attitude artistique générale ; aucune visée de niveau n'est recherchée, et aucun travail particulier en dehors des cours n'est demandé ; d'une façon générale, en pédagogie Steiner, on ne donne pas de note²² et on ne met pas de pression sur l'élève.

Chaque cours est une rencontre entre le professeur et les élèves, ils s'enseignent mutuellement. Ensemble ils créent le cours et de façon implicite, façonnent leur propre devenir, élaborent de nouvelles façons d'être, de penser, de ressentir. Le but n'est pas de former de futurs artistes mais de permettre aux enfants de développer leur créativité. Par exemple, pour chaque séquence (chaque « matière ») l'installation et le rangement sont reliés au contenu, il y a un rituel, qui ouvre et ferme la séquence et permet

¹⁸ Ce qui rejoint les principes d'enseignement musical de certains collègues qui n'utilisent pas de « Méthode » en tant que support papier mais écrivent et font coder puis écrire leurs élèves eux-mêmes

¹⁹ Ce qui pour moi permet réellement la notion de cycles qui n'est que très rarement mise en œuvre dans les écoles, et rapproche ces enseignants de notre profession puisque la plupart du temps nous accompagnons nos élèves sur plusieurs années. Seuls les enseignants en classes unique de toutes petites écoles sont dans ce cas

²⁰ www.steiner-waldorf.org/

²¹ Rudolf Steiner, *Méthode et pratique de l'art de l'éducation*,

²² www.steiner-waldorf.org/ : *Parce que les notes ne sont qu'un reflet partiel des connaissances de l'enfant, elles sont remplacées, pour le cycle primaire, par un rapport annuel présentant un portrait de l'enfant et de son comportement. Il témoigne du parcours de l'élève et de son atteinte des objectifs fixés, il décrit ses points forts et ses points faibles. À partir du collège, l'adolescent a acquis une maturité suffisante pour ne pas conditionner l'acquisition des connaissances à l'obtention d'une note. Les bulletins sont alors plus fréquents et un système de notation classique est introduit.*

l'organisation de l'espace pour l'activité. La coopération et le sens des responsabilités sont très présents au quotidien des élèves.²³

Le chant est plébiscité : la maîtrise de sa voix donne confiance à l'élève, chanter apprend la maîtrise de sa respiration, l'écoute de soi et des autres, la perception des timbres personnels, favorise l'acceptation mutuelle. Facteur de bonne santé physique et psychique, le chant permet aussi d'aborder un vaste répertoire musical et contribue ainsi à élargir le champ culturel des élèves. Les plus jeunes commencent par des chants monodiques et pentatoniques, l'introduction des tonalités majeures et mineures n'intervient que plus tard. Les canons succèdent à la monodie, puis vient le chant polyphonique. Une large part est laissée à la création de chants, notamment à l'occasion de fêtes jalonnant l'année. Ces créations collectives sont un facteur de meilleure ambiance de classe et de cohésion de groupe.

Pour Steiner, l'idéal serait que les enfants pratiquent à la fois un instrument et le chant.

Il distingue le fait d'écouter de la musique, qui sollicite d'abord l'intellect, et le fait de pratiquer soi même la musique, qui mobilise primordialement le corps. Chaque élève est encouragé à entreprendre l'étude d'un instrument de musique, car le travail régulier d'un instrument sollicite tout à la fois la sensibilité artistique, l'intelligence et la volonté. De plus, les élèves pratiquant assidûment un instrument de musique se montrent en général plus performants dans l'ensemble des matières scolaires qui requièrent persévérance, attention, et réflexion...

Enfin le travail d'orchestre est considéré dans le courant Steiner comme un reflet sociétal : « *De plus, un travail d'orchestre permet de cultiver implicitement des compétences sociales ; l'orchestre est symboliquement l'endroit où des instruments aux timbres, aux personnalités les plus divers, collaborent à une œuvre commune.*²⁴ »

²³ On trouve fréquemment ce fonctionnement dans nos écoles maternelles, mais il s'estompe la plupart du temps au fil des années

²⁴ Rudolf Steiner, *Méthode et pratique de l'art de l'éducation, Première conférence, Ed. Triades, Paris 2004*

Quelques pédagogues ... Forts en groupe !

II 3 CELESTIN FREINET (1896-1966)

Célestin Freinet était un maître d'école de campagne. Blessé gravement au poumon pendant la guerre, il recherche des moyens pédagogiques alternatifs pour pouvoir continuer à exercer sa profession. Il fonde les bases de sa pédagogie coopérative au sein de sa classe. Lui aussi a commencé par l'observation de la complexité de certains jeux d'enfants, et s'est inspiré du fait que les enfants sont capables d'organiser et de soutenir des activités de n'importe quels type et niveau de difficulté en rapport avec leur âge, du moment que le sujet de celles-ci les interpelle.

Un des fondements de sa pédagogie est d'inciter ses élèves à l'expression libre, et non à la reproduction de stéréotypes existants, par la pratique du dessin, de l'écriture, de la danse et de l'expression corporelle, du théâtre, de la musique.

Le tâtonnement expérimental est une loi de la vie en général²⁵, et c'est à ce titre qu'il a le droit de cité dans l'école. Freinet met ses élèves en situations d'essais, de recherches, d'erreurs, devant un obstacle à franchir pour atteindre un objectif pédagogique (que le maître a déterminé au départ) et qu'ils aient ainsi à s'atteler à une tâche. Pour que les élèves puissent s'impliquer, il faut que les travaux à accomplir partent de leurs propres préoccupations. L'enfant devient alors moteur de ses apprentissages, savoirs et savoir-faire. Son parcours doit partir de ses propres préoccupations mais doit aussi l'amener à se remettre en question par le biais d'autres pratiques, d'autres contextes, permettant une multiplication des expériences possibles.

²⁵ C'est en mélangeant eaux froide et chaude qu'on parvient à une température tiède idéale, et petit à petit on repère de façon de plus en plus fine la position idéale des robinets ... jusqu'à la prochaine salle de bains inconnue, où on utilisera une stratégie élaborée sur les expériences passées, si on a eu l'occasion de se brûler par exemple, on ouvrira d'abord l'eau froide puis l'eau chaude, mais si on a l'habitude d'une eau chaude qui met longtemps à arriver jusqu'au pommeau de la douche, on ouvrira l'eau chaude seule qu'on rafraîchira par la suite ... « *Seule l'expérience personnelle compte : toutes les explications verbales sur les qualités scientifiques de la chaleur seront inutiles à l'enfant* » *Essai de psychologie sensible, Célestin Freinet, p 129* « *Loin de considérer cette mécanisation des réflexes comme une aptitude mineure, du fait qu'elle nous est commune avec les animaux, nous devons y voir la condition même du développement ultérieur. Il nous faudra l'exalter et la faciliter.* » *Essai de psychologie sensible, Célestin Freinet, p 48*

Freinet raconte son enfance d'où il tire des principes d'éducation, telle le tâtonnement expérimental :

« J'allais, en hiver, les jours de congé, avec mon père redresser des murs. C'est un travail pénible (...) mais on voit monter méthodiquement son ouvrage ; on se réjouit d'avance des services qu'il rendra... les passants s'exclameront : «Tiens le joli mur ! »(...) Ah ! Si mon père s'était, comme le font malheureusement tant de parents inconscients, réservé exclusivement le beau rôle, s'obstinant à monter tout seul le mur et m'utilisant seulement comme manœuvre : « Donne moi cette pierre !... fais moi passer cet éclat !... Va chercher la bêche !... » Bien sûr, alors, j'aurais été vite fatigué et, regrettant la partie de boutons manquée et me désintéressant à bon endroit d'un mur qui n'était pas mon œuvre, je me serais contenté de chercher entre les pierres les escargots « tapés » que je ramenait le soir pour les faire cuire dans la braise avec une pincée de sel. Le travail ne me donnant pas satisfaction, j'aurais aspiré à un dérivatif, et le jeu se serait alors imposé. Mais mon père avait une obscure conscience de ce processus favorable. Il me faisait travailler à côté de lui, « comme un homme », disait-il, avec des peines identiques, les mêmes responsabilités, et les mêmes satisfactions aussi. Il me réservait un bout de mur que je redressais de mon mieux. Je ne réussissais sans doute que très imparfaitement, car c'est plus délicat qu'on ne croit de monter un mur : tantôt il pousse du ventre ; tantôt au contraire, il se cambre exagérément ; une pierre qu'on avait pourtant posée avec tant de précautions bascule et tombe au risque de vous meurtrir les pieds ; on se « casse » le doigt entre les cailloux et l'ongle en devient à l'instant tout noir. Ah ! Non, il n'y a pas que du plaisir à une telle besogne ! Mais qu'on est fier de travailler comme un ouvrier, de penser que le mur terminé restera pendant des jours et des années, tel un symbole de notre puissance... « Regarde ce que j'avais fait tout seul ! » dira t'on plus tard, aux amis envieux ! ... Et le soir on rentre comme un homme (...) on mange comme un homme, avec des gestes d'homme. Et l'on s'aperçoit alors que toute la journée on n'a point pensé à jouer... Si seulement toutes les journées pouvaient être occupées par d'aussi passionnants travaux !²⁶(...)

²⁶ L'éducation du travail, Célestin Freinet, p152 à 155.

Lors d'une visite dans une classe de maternelle mettant en œuvre la pédagogie Freinet²⁷ j'ai observé un exemple de tâtonnement expérimental :

Atelier « écrire le 5 » Cet atelier se déroule en 3 phases :

1/ L'enfant suit un tracé du chiffre imprimé en noir sur une feuille plastifiée avec un feutre de couleur effaçable (pour tableau blanc) en gros, puis en plus petit, puis avec un modèle seulement en pointillés.

2/ Quand la maîtresse valide cette étape, l'enfant va à une autre table, sur laquelle sont préparées des boîtes rectangulaires contenant une fine couche de sable blanc. L'enfant trace le signe avec son doigt, puis efface et recommence jusqu'à réussir.

3/ L'enfant va dessiner son chiffre à la craie sur le tableau noir.

Cette répétition du geste permet à l'enfant de bien mémoriser le sens du tracé, tous les supports sont effaçables, donc rien ne reste des erreurs et des tâtonnements qui ont inscrit le geste, qui est répété maintes fois mais avec un changement d'outil scripteur, et un changement de plan (horizontal puis vertical).²⁸

« Il faut donc laisser l'enfant faire ses expériences, tâtonner longuement, parce que c'est ainsi que se forgent véritablement son intelligence et sa raison. »²⁹

« Pédagogie tout entière active, au meilleur sens du mot. La route n'en est plus jalonnée comme autrefois de multiples écriteaux de défense au pied desquels s'endorment passivement des enfants dont on ne voit que les faiblesses et les erreurs. (...) Nous marcherons et nous prendrons par la main ceux qui peinent à avancer et nous leur montrerons les voies du succès. Il n'y a de salut

²⁷ Voir le dossier de Séminaire sur « Les Bases », réalisé avec Cyrille Chevillat, disponible à la Documentation du CEFEDM Rhône-Alpes

²⁸ Observation réalisée à l'école maternelle de Saint Symphorien d'Ozon. Voir le dossier de Séminaire sur « Les Bases », réalisé avec Cyrille Chevillat, disponible à la Documentation du CEFEDM Rhône-Alpes

Dans *Essai de psychologie sensible* (p134) Freinet insiste sur la nécessité de ne pas faire ses expériences dans un seul milieu, aussi riche soit il, car il faut aussi entraîner la capacité à s'adapter à différents milieux (par exemple campagne et ville) et à des contextes différents (sens de la propriété différent s'il s'agit de fleurs dans un pré ou dans un jardin).

²⁹ *Essai de psychologie sensible*, Célestin Freinet, p 129

*que dans le travail ; c'est par notre éducation du travail que nous ferons exploser les tendances bénéfiques, ce potentiel vivant des individus.*³⁰ »

Freinet trouve un moyen de réaliser cette activité de l'élève par l'imprimerie à l'école. Un échange journalier avec une autre classe de même niveau donne l'occasion aux enfants de s'exprimer par écrit, non pas pour leur instituteur, mais pour des alter-ego. Ils pourront dès lors s'investir totalement dans cette réalisation et auront à cœur de soigner au mieux leur travail. En retour ils recevront les écrits de leurs correspondants. Les brouillons, les choix orthographiques, grammaticaux, la présentation, le contenu, seront l'objet de discussions, de corrections, de recherches et de cooptation par les élèves. Le fait de réaliser avec les caractères d'imprimerie les mots, les phrases et paragraphes est un travail qui sollicite bien des savoirs et savoir-faire³¹. Mais quelle fierté d'envoyer un chef-d'œuvre et de lire celui expédié par les correspondants !³²

L'écriture permet d'exprimer en différé, de poser une distance qui incite à la réflexion plus que l'immédiateté de la parole³³.

*Voyez déjà, comme pour la construction du mur, ces mêmes sentiments dont nous aurons à tenir le plus grand compte quand nous aurons à préciser les normes de l'activité enfantine : but poursuivi nettement visible, avancement facilement mesurable, autonomie relative dans la réalisation, compte tenu des exigences adultes, satisfaction de soi et approbation de ceux qui nous entourent. (...) Les satisfactions sont, en regard, difficiles à préciser. C'est plutôt un ensemble, une atmosphère, qui vous stimulent, qui secouent en vous ce qu'il y a de plus actif, de plus audacieux, de plus généreux aussi. (...) satisfaction de remplir dignement son rôle d'homme, de faire un travail qui « se connaisse », qui profite à soi et aux autres, encadré dans les gestes mêmes des adultes, et qui réalise comme une grande victoire sur soi et sur les éléments. Qu'importent, auprès de telles satisfactions, les soucis, la fatigue et même les souffrances ! Ils ne donnent que plus de prix à une victoire qui vous élève et vous idéalise.*³⁴

³⁰ *ibid* p 84

³¹ ... bien supérieur à celui de taper sur un clavier d'ordinateur, en effet, les caractères doivent être placés en miroir pour s'imprimer correctement sur le papier !

³² j'ai eu la chance de vivre en CM1 et CM2 (et peut-être en CP-CE1) une scolarité de type Freinet : travail en groupes hétérogènes, projets de réalisation collective, coopérative scolaire, correspondants, délégués de classe, choix individuel des poésies et récitations, conseils d'élèves, investissement dans les projets de l'école (sorties, kermesse...) ... Ce n'est qu'une fois mes enfants scolarisés que j'ai compris que j'avais eu une grande chance et que ce que j'avais vécu ne relevait pas de l'habitude scolaire !

³³ j'en fais l'expérience vivante en écrivant ces pages ...

³⁴ *L'éducation du travail, Célestin Freinet, p152 à 155.*

Célestin Freinet a étudié les propositions de Cousinet. Il va au-delà des groupes de travail formés librement et veille à ce qu'ils soient alternativement homogènes et hétérogènes et que les individus changent de partenaires.

A nouveau un témoignage d'une observation faite en classe :

Il est très fréquent que les enfants de classes de maternelle soient groupés par 5 ou 6, dans des équipes généralement désignés par une couleur. Ici, pas d'équipe permanente, les ateliers permettront des sous-groupes variables et dont les participants changent à chaque fois. Cette organisation permet à tous les enfants de travailler ensemble au cours de l'année. Que penser du fonctionnement institué des groupes de couleur qui restent et demeurent pour l'année entière figés. En sport par exemple, ce sera souvent la même équipe qui va gagner. Ces groupes sont faits de plus sans connaissance des enfants donc ils sont hétérogènes mais dans une hétérogénéité laissée au hasard, et fixe. Le système des ateliers permet d'éviter les situations de rivalités ou de conflits qui se répètent entre les mêmes individus³⁵.

Pour Freinet le signal d'alarme est soit que le groupe se désintéresse de la tâche à accomplir soit qu'au contraire elle suscite un enthousiasme débordant. Il convient alors de réajuster, soit la constitution du groupe, soit la tâche, soit ses modalités de réalisation, en redéfinissant par exemple le rôle de chacun, en faisant un bilan du chemin parcouru et de celui restant à parcourir, ou en revenant pour un temps à un travail individuel.

En musique, Freinet utilise le magnétophone. Présent dans un coin calme de la classe, propice à l'enregistrement de sons divers, l'improvisation, le bruitisme utilisant des objets du quotidien sont exploités, de même que le chant libre. Le magnétophone permet d'enregistrer et d'écouter, de critiquer et faire des choix. Par le chant, ou l'enregistrement parlé, le maître a une perception du niveau de langage des enfants. De même que par l'imprimerie, on laisse une trace, on peut offrir un enregistrement, on peut le recommencer, perfectionner sa réalisation. La création de comptines, poèmes,

³⁵ Observation réalisée à l'école maternelle de Saint Symphorien d'Ozon Voir le dossier de Séminaire sur « Les Bases », réalisé avec Cyrille Chevillat, disponible à la Documentation du CEFEDM Rhône-Alpes

dialogues, chansons est permise grâce à ce support oral et aural.

« (...) la connaissance n'est qu'accessoire. Ce qui compte surtout, c'est la solide construction des individus, et cette construction se poursuit, non par l'imagination et le rêve seuls, ou par l'acquisition formelle, mais par le travail servi par des outils adaptés, au service de la personnalité, élément de la communauté sociale. (...) imagination, mémoire, raisonnement, ne seront plus cultivés pour eux-mêmes mais en fonction seulement du travail et de la construction efficace.³⁶ »

La base de la pédagogie Freinet se dessine : un travail à la mesure de l'enfant (pas d'obstacle insurmontable mais un défi suffisant pour l'occuper) Un objectif prioritairement éducatif (comportemental et moral, donc de savoir-être) au service duquel interviendra l'acquisition de savoirs (instruction). Célestin Freinet ne parle d'ailleurs que d'éducation, en opposition à l'école de l'instruction, déconnectée de la Vie.

« L'école est placidement installée à un premier étage qu'elle a organisé à sa façon, selon des considérations qui lui sont personnelles, en vue d'activités qui lui sont spécifiques, mais qui n'ont en général que bien peu de rapport avec les activités qui sont monnaie courante de la vie au rez-de-chaussée³⁷. »

Les enseignants se référant à Freinet³⁸ ont soin de resituer les activités des enfants dans le contexte de leur environnement : groupe, classe, école, quartier, ville, de s'appuyer sur l'espace public³⁹ et de rendre les enfants acteurs non seulement de leurs apprentissages mais de leur vie.

Les conseils⁴⁰ (de classe et d'école) sont capitaux et doivent être instaurés avec un cadre qui détermine le moment où ils ont lieu, leur durée, leur ordre du jour. Une préparation est souhaitable, par exemple sous forme d'une boîte à idées ou d'un cahier sur lequel chacun peut aller inscrire une approbation, une critique ou une proposition à soumettre au prochain conseil. Les modalités de prise de parole doivent être établies, un président et un secrétaire de séance désignés, un journal de bord tenu qui sera le gardien des

³⁶ *Essai de psychologie sensible, Célestin Freinet, p 96*

³⁷ *ibid* p 152

³⁸ <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/> par exemple

³⁹ http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/freinet_jacquespain.pdf et <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/13118>

⁴⁰ instaurés par Barthélemy Profit et Fernand Oury, pédagogues qui ont rejoint le mouvement Freinet

décisions arrêtées précédemment et qui permettra la vérification de leur mise en action. Le cérémonial (ou rituel) qui l'encadre ou le cadre lui donne la possibilité de refreiner les réactions trop impulsives, et instaure une bienséance et un langage en responsabilité. Grâce à lui, le groupe devient institution. Il permet de réfléchir et d'œuvrer à tout ce qui concerne la vie de la classe (de l'école), et à l'optimisation de son fonctionnement pour que chacun et tous ensemble aient les meilleures conditions de travail et de progrès.

« Ainsi compris, le conseil n'a évidemment rien d'une solution miraculeuse aux problèmes de l'École : il permet simplement de s'engager dans une lente et difficile construction de la Loi qui permettra à chacun, au sein d'une collectivité plus apaisée, d'oser sa propre parole et de faire œuvre de lui-même.⁴¹ »

« Dès que les enfants s'expriment librement en groupe, les informations augmentent. Des faits, que le maître n'aurait jamais eu à connaître publiquement, sont mis à jour d'une façon qui peut être brutale et imprévue. Le champ d'action de l'éducation s'élargit considérablement, plaçant l'éducateur dans une situation délicate, face à des responsabilités accrues. ⁴²»

Dans la lignée de Freinet, Fernand Oury⁴³ nous met en garde : *« Il arrive souvent que des démocrates optimistes ou scrupuleux, enthousiasmés par des idéologies dites d'avant-garde, refusent d'intervenir dans un groupe. Sous des prétextes éthiques, le maître refuse le pouvoir. L'expérience répond d'ordinaire : le groupe entier, les plus fragiles et le maître démissionnaire sont très vite maniés à loisir par les éléments les plus dynamiques. On connaît la suite : après la fête et après l'agitation joyeuse, l'anxiété, la lassitude, l'apathie dépressive en attendant la sécurisante reprise en main. « Dans le meilleur des cas, l'enseignant, guéri à jamais de ce qu'il appelle "l'éducation nouvelle", remonte tant bien que mal sur sa chaire et reprend son cours.⁴⁴ »*

Je précise que l'école, quoique "Education Nationale" a distribué les rôles : l'instruction à l'école, l'éducation aux parents. L'Education Nationale ne parle jamais d'enfants mais d'élèves ... Freinet ne parle jamais d'élèves mais d'enfants ou d'individus et s'adresse aux parents (éducation de la première enfance) autant qu'aux instituteurs (nommés éducateurs).

⁴¹ <http://www.meirieu.com/ARTICLES/freinetetlesscienceseduc.pdf>

⁴² *Vers une pédagogie institutionnelle, Fernand Oury et Aïda Vasquez*

⁴³ **Fernand Oury (1920-1998), rejoint le mouvement Freinet**, est le fondateur, avec la psychologue Aïda Vasquez de la pédagogie institutionnelle.

⁴⁴ <http://www.meirieu.com/LIVRESEPUISES/lettresamispolitiques.pdf>

Quelques pédagogues ... Forts en groupe !

II 4 Philippe MEIRIEU (né en 1949)

Chercheur en sciences de l'éducation, Philippe Meireu est l'auteur (entre autres) d'une Thèse : Itinéraire des pédagogies de groupe. Il a étudié les différentes propositions des pédagogues (notamment ceux du courant de l'École Nouvelle), a croisé leurs points de vues et expériences, a forgé sa propre expérience et mené ses propres « chantiers », en école élémentaire, collège, lycée et est professeur des universités en sciences de l'éducation.

Philippe Meirieu distingue quatre courants de pensée des pédagogies de groupe⁴⁵ :

- Un courant didactique : les apprentissages sont identifiés ; les élèves ont un travail à réaliser en groupe, au cours de sa réalisation, ils vont rencontrer des obstacles (ignorance de savoir et/ou de savoir-faire) et les apprentissages qu'ils réalisent seront mis au service du travail à accomplir. La coopération et la mobilisation des élèves sont nécessaires car la tâche donnée n'est pas réalisable par un individu seul.
- Un courant politique : le but pédagogique est ici d'amener le groupe à s'autogérer, à mener une réflexion commune mais aussi individuelle. Les élèves se préparent à être des citoyens éclairés mais surtout engagés, en opposition à l'instruction-dressage des bons petits élèves tous dévoués à leur maître. La coopération entre élèves remplace la compétition.
- Un courant religieux (apparu dans les aumôneries de lycées) : le groupe se solidarise autour du formateur, qui incarne une sorte de « grand-frère ». On fait équipe pour apprendre à mieux écouter et mieux s'exprimer, à découvrir la vie ensemble avec ses richesses et ses difficultés. C'est l'unité du groupe, la bienveillance et la solidarité qui sont primordiales.
- Un courant psychothérapeutique : (porté plus particulièrement par Fernand Oury, (voir note n°43). La « pédagogie institutionnelle » est mise en place à l'aide d'outils, tels l'imprimerie (Freinet) et le Conseil (Oury). Des règles de vie sont

⁴⁵ www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/groupe.htm

définies et observée collectivement, chacun trouve sa place et n'a pas toujours le même poste (par exemple lors des conseils, les rôles sont investis par chacun à son tour). Le pédagogue est un facilitateur d'accès aux savoirs et aux savoir-faire.

Philippe Meirieu précise qu'il faut recentrer l'activité du groupe sur l'apprentissage pour ne pas l'exposer à deux dérives :

- la dérive productiviste, quand l'efficacité et la réalisation priment et que chaque individu endosse le rôle qui lui est le plus facile au regard de ses pré-acquis, quitte à mettre de côté des élèves-chômeurs, mis au rebut pour leur lenteur, leur incompetence, leur maladresse ...
- la dérive fusionnelle, quand le groupe a plaisir à se retrouver et évite le conflit, se désintéresse de la tâche à accomplir puisqu'elle risque d'être source de mésentente, ou, à l'inverse, quand le groupe laisse émerger un leader et désigne un bouc émissaire, avec les chahuts qui en découlent ...

Voilà comment Philippe Meirieu propose de mettre en place le groupe d'apprentissage :
«Apprendre en groupe devient à la fois apprendre dans le groupe et apprendre grâce à lui : l'apprentissage, en devenant le mode d'intégration de l'individu à la collectivité, le structure sur le double plan de l'appartenance affective et de la participation à son activité.»⁴⁶

« Des consignes précises sont données afin que chaque individu puisse participer au travail collectif et que cette participation soit structurellement requise pour l'accomplissement de la tâche⁴⁷. »

La communication entre les membres du groupe doit se faire sur un pied d'égalité, chacun devant être à un moment donné mis en valeur pour ses compétences et/ou ses connaissances qui, mises à disposition de l'ensemble du groupe pour la tâche à réaliser, est vecteur de progrès. C'est un esprit de coopération, d'entraide qui engendre l'apprentissage mutuel, où chacun peut tour à tour apporter son aide et en recevoir. Cette dynamique, cette bienveillance mutuelle aident à ce que les individus soient vraiment concernés par leur part de travail et leur responsabilité au sein du groupe,

⁴⁶ MEIRIEU, Philippe, Outils pour apprendre en groupe, tome 2, page 20

⁴⁷ <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/groupe.htm>

même dans les moments de fatigue, de stress, de lassitude ... C'est cet engagement mutuel, qui vise à la fierté de la réalisation, qui en sera le moteur. C'est au maître de veiller à ce respect des idées et propositions des membres entre eux, et à leur capacité à critiquer les autres mais aussi soi-même. « ... opposer, argumenter, distancier, confronter pour trouver des relations, des différences, et les dépasser⁴⁸ »

Ainsi, "le groupe est constitué de relations plurielles d'échanges, articulées sur un contact qui est donné comme le réel et évacuant tout ou partie de l'autorité du maître⁴⁹".»« En réalité, si celui-ci peut prendre la forme d'une coopération et mettre chacun de ses membres en position d'égalité, c'est précisément parce que le maître garde le pouvoir d'organiser et garantit, par les objectifs et les règles qu'il impose, la participation et le bénéfice de chacun.⁵⁰ »

Je vois là l'importance de temps d'échanges « de tours de table » ou de conseils, où chacun est invité à s'exprimer, et ce moment gagne à être instauré dès le plus jeune âge ; il est présent dans bien des classes d'école maternelle, où il s'appelle souvent le « Quoi de neuf ? ». « Au quoi de neuf on parle d'une seule chose, de l'école ou de la maison, on raconte qu'une histoire, on parle fort, le quoi de neuf est ouvert⁵¹ ». C'est un enfant qui distribue le « bâton de parole » à celles et ceux qui la sollicitent, et des règles d'écoute sont instaurées.

Mais les temps de remédiation sont plus importants encore, quand il s'agit de réfléchir ensemble aux activités et apprentissages réalisés, leur fond et leur forme, de faire le constat de ce qui a été efficient, ce qui ne l'a pas été. Choisir les outils à utiliser, les règles à rédiger et respecter pour optimiser la progression de tous et chacun. Ces règles, pour être intégrées à la vie collective, doivent être énoncées à la suite d'une concertation et approuvées à l'unanimité plutôt que par un vote. Ce dernier laisse des individus contraints à se conformer à une loi dans laquelle ils ne reconnaissent pas leurs valeurs, et qui auront tendance à se positionner hors-la loi, par conviction ou provocation.

⁴⁸ Ibid page 57

⁴⁹ MEIRIEU P., *Contribution à la recherche sur les pratiques de groupe en situation scolaire*, texte de présentation de sa thèse de Doctorat d'Etat, in Bulletin BINET SIMON, n° 597, Lyon, 1984.

⁵⁰ MEIRIEU, Philippe, *Outils pour apprendre en groupe*, tome 2,

⁵¹ Observation réalisée à l'école maternelle de Saint Symphorien d'Ozon Voir le dossier de Séminaire sur « Les Bases », réalisé avec Cyrille Chevillat, disponible à la Documentation du CEFEDM Rhône-Alpes

Les travaux de groupe ne doivent pas se cantonner à la seule production. L'enseignant devra veiller à l'évolution et à l'évaluation des acquis individuels, des connaissances et compétences de chacun. « *On contraint ainsi le sujet à poser son acquis en extériorité par rapport au groupe, en référence à l'appropriation individuelle qui en est faite. On contribue, même modestement, à son accession à l'autonomie.*⁵²»

J'en arrive à ce que Philippe Meirieu appelle la « Pédagogie différenciée » : L'enseignant va mettre en place des dispositifs où, au sein du groupe et grâce au groupe, chaque individu va faire des acquisitions intellectuelles (encore une fois, contenu et processus d'apprentissage). Le recours à la remédiation après le travail effectué sera indispensable, de même que l'évaluation des aptitudes acquises individuellement. « *Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité... être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir... C'est pourquoi, il ne faut pas parler de la "pédagogie différenciée" comme d'un nouveau système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique... un moment nécessaire dans tout enseignement... celui où s'insinue la personne dans le système...*⁵³ »

En musique, il m'apparaît capital de varier les séquences, pour permettre à chacun d'être à un moment dans un domaine de compétences fortement acquis. L'interprétation peut avoir pour premier support la lecture, l'apprentissage par imitation, par auralité⁵⁴. L'application d'une nouvelle connaissance peut aussi trouver sa réalisation dans une improvisation ou une invention.

L'enseignant en musique peut proposer des ateliers qui feront travailler une compétence précise : « atelier vibrato », « atelier jeux de couleurs et de nuances », « atelier reconnaissance Majeur/mineur », « atelier lecture à vue », « atelier mémorisation auditive », « atelier improvisation » (d'après un support, avec un cadre), « atelier inventer un accompagnement », etc, c'est ce que Philippe Meirieu appelle les groupes de besoin.

⁵² <http://www.meirieu.com/ARTICLES/groupeSetapprentissage.pdf>

⁵³ Philippe Meirieu, Introduction. *Cahiers Pédagogiques*, « Différencier la pédagogie » 1989

⁵⁴ j'entends par là par l'écoute avec une source audio, sans visuel

III Les facteurs d'évolution, voir de changement

D'autres lieux d'apprentissage de la musique que les conservatoires ont toujours existé : Harmonies, Ecoles privées, parfois avec une Méthode appelée «Active», mais aussi lieux de rencontres autour des Musiques Traditionnelles (sessions, bals ...) ou des Musiques Actuelles.

III 1 Les Orchestres d'Harmonie

« Agé de 11 ans, je me suis rendu avec mon père à la batterie-fanfare naissante de mon village «pour voir», dans laquelle jouait mon oncle. Je suis rentré à la maison avec un clairon dans les mains, et au bout de deux semaines à peine, je défilais dans les rangs. Après quelques mois, on m'a proposé une trompette à pistons et j'ai intégré une école de musique puis très vite une harmonie. C'est ainsi, par la pratique collective au sein d'une société musicale amateur que j'ai commencé la musique.⁵⁵»

« L'apparition des Orchestres d'Harmonie est située au début du XIX^e siècle, mais on note que leur origine la plus proche est celle des Gardes-Françaises qui constituent le premier ensemble à vents et percussions en 1764.» (...) À la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, de nombreux orchestres d'harmonie ont été créés par des groupements d'ouvriers (usines, mines, etc.). Ces orchestres ont par la suite développé en leur sein des écoles de musique afin de former de futurs musiciens aptes à rejoindre leurs rangs, et ont ainsi contribué à un premier maillage éducatif en France. (...) Au début du XIX^e siècle (...) les officiers mis en retraite cherchaient une formation à diriger ou en créaient une. Ils avaient également pour but de former de jeunes musiciens pour renforcer les rangs.⁵⁶ »

Traditionnellement, les Orféons et Harmonies étaient constitués de musiciens, majoritairement amateurs, qui initiaient des jeunes et les intégraient rapidement dans leurs rangs, dans ce qu'on pourrait appeler un compagnonnage. Certaines Sociétés d'Harmonies ont fondé leur école de musique. D'autres se sont rapprochées du conservatoire existant, simplement pour l'usage commun de locaux de répétition ou de

⁵⁵ Sylvain MONTELLIER Mémoire « Les structures d'enseignements : avenir des harmonies » CEFEDM Rhône-Alpes 2010-2013

⁵⁶ Aujourd'hui, quels liens unissent les orchestres d'harmonie et les structures d'enseignement spécialisé ? Mémoire de S. Marthouret, CEFEDM Rhône-Alpes, Promotion:Drôme, Ardèche, Vaucluse. 2006/2009

concert. Des partenariats plus poussés existent aussi, avec une circulation de musiciens professionnels (professeurs) et amateurs (élèves).

Cette forme d'apprentissage-compagnonnage a peut-être fait germer l'idée de l'OAE, l'Orchestre A l'Ecole à l'initiative d'instrumentistes à vent.

« Il existe une indéniable corrélation entre la vitalité musicale d'une ville et l'activité d'une Harmonie Municipale. Lorsque le conservatoire local ou l'école de musique se soucie de faire pratiquer durablement leur instrument à ses élèves et anciens élèves, rien de mieux que de les diriger vers l'Harmonie Municipale⁵⁷»

« Sur le plan pédagogique, la pratique d'ensemble pour les vents permet de confronter les instrumentistes, notamment les cuivres et percussions, à des partitions exigeantes. L'écoute est développée par pupitre et moins en soliste comme à l'orchestre symphonique : c'est un véritable apprentissage du jeu collectif. Enfin sur le plan « socioculturel », la place de l'orchestre est indispensable sitôt qu'elle trouve un lien sur le terrain avec en amont les orchestres amateurs qui s'appuient sur les éléments issus de ces formations, qui enseignent eux-mêmes dans les écoles de musique et s'immiscent dans ce circuit. En aval, un orchestre professionnalisant offre, en plus d'une formation complémentaire, un palier intéressant et une image valorisante pour un type d'ensemble qui, aux yeux de trop nombreuses personnes, n'est pas considéré à sa juste place.⁵⁸»

Patrick Péronnet⁵⁹ partage mon point de vue : *« il y a bien une réflexion à mener pour savoir si la pratique collective au sein des conservatoires est une action fondatrice de l'enseignement musical spécialisé ou le but à atteindre. Il s'agit de la place donnée aux pratiques collectives et de la philosophie d'établissement qui en découle. Les classes d'ensemble sont toujours présentées comme un aboutissement à des années d'un enseignement instrumental et ne sont pas considérées comme support de l'enseignement dès les premiers pas musicaux de l'élève. C'est un aboutissement et non un fondement. Il serait heureux d'inverser la tendance. »*

⁵⁷ Frédéric Lodéon , Colloque du 28 avril 2000 Cité de la Musique

⁵⁸ Gildas Harnois **TABLE-RONDE ET DÉBAT : "LES ORCHESTRES D'HARMONIE DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ DE LA MUSIQUE"** JEUDI 12 MARS 2009 A PARIS

⁵⁹ Secrétaire de l'Association Française pour l'Essor des Ensembles à Vent (AFEEV), lors de la Harnois **TABLE-RONDE ET DÉBAT : "LES ORCHESTRES D'HARMONIE DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ DE LA MUSIQUE"** JEUDI 12 MARS 2009 A PARIS

III 2 Une pédagogie active, la Pédagogie Suzuki

Je ne présenterai que celle-ci mais loin de moi l'idée que c'est la seule !

Né à Nagoya au Japon, d'un père luthier, Shinichi Suzuki (1898-1998) s'intéresse à la musique à la fin de son adolescence, en écoutant des disques et essayant d'en reproduire les mélodies par ses propres moyens. Pendant un long voyage d'études en Allemagne à la fin des années 1920, il étudie le violon avec Karl Klingler⁶⁰, alors professeur au conservatoire de Berlin, et se lie d'amitié avec Albert Einstein dont la personnalité l'influença profondément.

Dès lors confronté aux difficultés de l'apprentissage d'une langue étrangère, il s'interroge sur les mécanismes d'apprentissage de la langue maternelle et leurs correspondances avec l'étude d'un instrument.

Sa pédagogie est fondée sur le respect de l'enfant en tant qu'individu et sur la conception que l'habileté s'apprend, se développe et surtout ne s'hérite pas. Suzuki appelle sa méthode "Education du Talent", parce qu'il croit que le talent est le développement des capacités présentes en chaque enfant. Il refusait de faire passer des tests d'aptitude aux enfants.

Shinichi Suzuki est parti du simple constat : « *tous les enfants japonais parlent japonais, les enfants d'Osaka parlent parfaitement le difficile dialecte d'Osaka* ⁶¹ », les enfants reproduisent les inflexions, les accents, on doit pouvoir se baser sur la façon dont ils apprennent à parler pour leur apprendre la musique.

L'écoute est une base principale de cette pédagogie, ainsi que l'imitation, ce qui est judicieux puisqu'elle s'adresse en priorité à de très jeunes enfants. L'écoute est préalable à la parole et se poursuit après que l'enfant sait parler, et la pratique quotidienne est un facteur d'aisance, de même que l'attitude positive et encourageante de l'entourage.⁶²

⁶⁰ Karl Klingler (1879-1971), violoniste concertiste et pédagogue, compositeur.

⁶¹ Shinichi Suzuki : *Vivre, c'est aimer* Editions Corroy Collection Arrêt-Culture

⁶² Le court extrait illustre si bien ce propos : - *Maman. Y a bête jouge ! - Vous lui diriez : - Tais-toi, tu ne dois pas encore prononcer des mots aussi difficiles que tu ne connais pas. Voyons d'abord le son re ro ri* ».

Cette méthode a été l'une des premières à être proposée avec des enregistrements qui permettent à enfants et parents d'écouter les pièces qui sont en cours d'apprentissage, celles qui viendront plus tard, et de jouer avec la version accompagnement. Depuis, de nombreux recueils de morceaux et méthodes avec CD sont édités pour tous les instruments.

En pédagogie Suzuki la mémorisation des morceaux est continue, même lorsqu'un élève a commencé à utiliser des partitions pour en apprendre de nouveaux. Il n'y a pas d'indication d'âge auquel la lecture doit être introduite dans le cursus ; ce point est laissé à l'appréciation du professeur⁶³ avec le support qui lui semble approprié. Ainsi on apprend en formation à rester au plus près de l'enfant, à être dans l'instant avec lui, et à accueillir et solliciter ses propositions personnelles.

Les recueils sont une succession de morceaux, et ne proposent que de très rares exercices, les points techniques sont étudiés dans un contexte musical.⁶⁴ Cette succession de morceaux a été pensée avec des compétences à maîtriser (on pourrait voir là un « obstacle-objectif! »). Chaque pièce s'appuie sur une ou plusieurs nouveautés. Elles sont souvent prévues en parallèle pour les deux mains, par exemple dans « *La Chanson du Vent*⁶⁵ » on apprend à la fois à faire sauter les doigts d'une corde à l'autre, et à faire une reprise d'archet (l'archet se soulève, décrit un cercle dans l'espace et se repose à son point de départ).

Ces compétences se retrouvent de loin en loin au fil des morceaux, réutilisées, affinées, consolidées et ré-exploitées. Les révisions du répertoire se font dans ce sens (on fait réviser les pièces déjà sues qui ont fait travailler le point technique en question, pour consolider sa réalisation et l'utiliser dans un contexte plus élaboré). Les cours de groupe sont le moment idéal pour ces révisions.

Le jeu par cœur est très développé, la notion de répertoire est l'un des points forts de cette pédagogie, et permet de développer les échanges de regards, l'écoute, des jeux en

Texte intégral : Brochures d'Education Nouvelle Populaire Lucienne Mawet Pandure- BELGIQUE <http://www.icem-freinet.fr/archives/benp/benp7/benp7.htm>

⁶³ On retrouve la part de responsabilité laissée au professeur, comme chez Freinet et Steiner

⁶⁴ Ce qui revient à donner du sens à l'apprentissage, puisque les difficultés, les obstacles sont inclus dans le répertoire à jouer

⁶⁵ 3^{ème} pièce du 1^{er} recueil de morceaux pour le violon

groupe. On est très loin du morceau appris pour l'audition ou l'examen (concentré de difficultés techniques) que généralement l'élève n'est plus capable de jouer quelques semaines ou quelques mois plus tard.

L'idée ici est qu'on apprend à jouer un morceau, puis on apprend à bien le jouer, puis à très bien le maîtriser. Lors des préparations des concerts et représentations publiques, les élèves de plusieurs niveaux se retrouvent et se regroupent, les plus grands reprennent le répertoire de leurs débuts, entraînent les plus jeunes, les motivent en jouant avec plus de son, de musicalité, en harmonisant les mélodies avec des 2^e et 3^e voix, qu'ils ont apprises ou inventées. L'apprentissage vicariant et l'apprentissage mutuel sont vivants et encouragés.

Shinishi Suzuki a un objectif, il aimerait que tous les violonistes parviennent à un niveau suffisant pour jouer le Concerto pour deux violons de J.S. Bach.

Shinishi Suzuki observe que lorsque les élèves étudient leurs morceaux à plusieurs ils se sentent beaucoup plus motivés. Le groupe devient ainsi pour lui un outil pédagogique important dans lequel l'élément ludique prend sa place.

La pédagogie Suzuki c'est donc une complémentarité, les élèves ont chaque semaine et dès le début un cours individuel et un cours collectif. L'écoute est toujours au « menu » de ces 2 cours. Le cours de groupe laisse la place ou est complété par l'orchestre à cordes au bout de quelques années. La pratique d'ensemble et les qualités qu'elle génère et développe sont au centre de l'apprentissage, le cours individuel au service du jeu collectif.

La formation des professeurs, initiale et continue, ce sont encore de nombreux jeux et exercices pour les cours de groupe, des techniques d'animation, qui visent à faire travailler l'écoute, l'invention et l'improvisation, le repérage des structures harmonico-rythmiques. ...

Les professeurs sont fédérés en réseau, et se retrouvent en colloques, (national, européen ou international). Ils réfléchissent et étudient ensemble des questions pédagogiques. Cette pédagogie s'ouvre à d'autres styles de musiques, ethniques, jazz, traditionnelles. Les élèves de piano sont très tôt initiés à l'accompagnement.

L'évaluation sommative a lieu quand l'enfant est prêt, en respect de son rythme de progression. Ce sont les Graduations, qui ont lieu quand un enfant est parvenu à la fin d'un recueil.

Les musiciens qu'on veut former avec cette pédagogie sont des amateurs, avec un répertoire commun, qui est devenu intergénérationnel (la pédagogie est présente en France depuis plus de trente ans, et ce sont parfois des grands-parents qui accompagnent leurs petits-enfants alors qu'ils l'ont précédemment fait pour leurs enfants). Des musiciens qui soient capables de reproduire d'oreille, de lire, d'inventer, d'adapter des musiques. De nombreux violonistes (et autres instrumentistes) qui ont commencé avec cette pédagogie sont devenus professionnels.

Le jeu en groupe dont ils ont bénéficié tout au long de leur cursus favorise leur intégration en orchestre, car ils ont appris à être particulièrement attentifs à la justesse de pupitre, aux places et coups d'archet. Ils ont généralement de bons rapports humains au pupitre, étant habitués à vivre musicalement ensemble fréquemment, dans un esprit plus coopératif que compétitif.

Un des enjeux majeurs est aussi que le projet qui à la base est un projet éducatif du parent pour son enfant devienne le projet de l'enfant lui-même. Le professeur est là pour accompagner l'apprenti musicien, en particulier à des âges charnières (à « l'âge de raison », lors de la préadolescence et de l'adolescence) avec une approche qui permet le développement humain par le biais musical. Le groupe est tout au long du parcours un soutien de la motivation.

III 3 Les Musiques Anciennes

Présentes au coeur des conservatoires, souvent dans leur « département », leur enseignement est parfois différent de celui dispensé dans le « département classique ».

A l'ENM de Villeurbanne, un dispositif est en place, « Le Maître Unique⁶⁶». Dans le département Musique Ancienne, une équipe de quatre professeurs accueille les enfants en groupes : « La Petite Bande⁶⁷ » de l'ENM de Villeurbanne :

Clémence HOYRUP Clavecin

Emmanuelle GUIGUES Viole de Gambe

Catherine GUINAMARD Flûte à bec

Karine HAHN Harpe

Ce cursus propose une approche globale de la musique, associant pratique collective, pratique pluri-instrumentale et formation musicale. La première année, les enfants pratiqueront alternativement la viole de gambe, le clavecin, la harpe et la flûte à bec chaque fois sur une période de 6 ou 7 cours, puis ils continueront le cycle par la pratique conjointe de 2 instruments complémentaires choisis en fin de 1^{ère} année.

Objectifs du cursus : A travers une approche globale de la musique permettre aux enfants :

- de pratiquer plusieurs instruments et donc plusieurs aspects de la musique, plusieurs rôles de musiciens : monophonique/polyphonique, dessus ou basse, mélodie accompagnement.*
- De découvrir le langage musical, de se familiariser avec son code, de se l'approprier en créant des arrangements, en improvisant, en composant de petites pièces.*

Concrètement, les enfants ont 1 heure 30 de cours hebdomadaire le mercredi, réparti en 1 heure de cours collectif (le groupe est de 6/7 enfants) et 30 minutes de cours d'instrument (à 2 enfant(s)).

Les instruments font l'objet d'un prêt gratuit par l'ENM pour la 1^{ère} année

⁶⁶ Ce système est en place depuis de nombreuses années à l'ENM de Villeurbanne, plusieurs professeurs de différents départements l'ont adopté et adapté, chacun avec ses propres conceptions, ses priorités pédagogiques, sa personnalité.

⁶⁷ En référence à un des orchestres à cordes de Lully et à un ensemble très renommé de musique ancienne. Ici le document de présentation.

Type de parcours : cours intégrant FM, instrument et pratique collective dans un seul enseignement.

Les cours sont donc tous collectifs, le jeu et l'apprentissage se font en groupe, à 2 élèves au même instrument et en collectif multi-instrumental à 6 ou 7 instrumentistes.

Karine HAHN professeur de Harpe : « *Les pratiques collectives représentent le sens premier de la musique (bals, fête, musique religieuse, fanfares, orchestres symphoniques, musique de chambre...). C'est pourquoi, elles constituent une application pédagogique indispensable à la formation de l'apprenti musicien et permettent de travailler sur une multitude de notions musicales : justesse, carrure, tempo, ornementation, arrangements, concert... La plupart de ces notions sont issues de l'interprétation collective et nécessitent donc un travail à plusieurs pour prendre tout leur sens.*⁶⁸ »

Ici se dessine une conception de l'enseignement musical qui par le collectif permet la globalité de la perception de la musique, dès les premiers pas et tout au long du cursus.

Catherine Guynamard, professeur de flûte à bec, souhaite avant tout pour ses élèves :

« qu'ils aient du plaisir et depuis le temps, je sais que cette façon d'enseigner est un gros facteur de plaisir pour eux, je le sais par les parents, je le vois par les enfants, et peut-être parce que pendant les vacances d'été, ils jouent de leur instrument sans problème, et que généralement quand ils reviennent ils savent mieux des choses que quand ils sont partis, c'est forcément qu'ils ont bossé sinon cela se verrait ! »

III 4 Les Musiques Traditionnelles

Les Musiques Traditionnelles sont entrées dans les conservatoires et leurs professeurs ont souvent adapté leur pédagogie en la calquant sur les habitudes des musiciens classiques. Se sont-ils laissés « happer » par le cadre quand ils ont donné des cours individuels et se sont pliés au système d'évaluation, de cursus ? Pourtant, soit dans soit hors les murs, ils ont préservé des temps de jeu, d'apprentissage, en gardant leurs « façons de faire ». Temps d'enseignement collectif, par l'auralité et l'imitation, en « sessions », en stages.

⁶⁸ Karine HAHN, « La pratique de la musique d'ensemble, moteur de l'école de musique de Anse ».

J'ai voulu en savoir plus, Vincent Venries⁶⁹ m'éclaire : « *La transmission orale n'est pas une voie d'accès plus facile à la musique mais reste une alternative par-rapport à la maîtrise du solfège. Elle possède ses propres règles que l'enfant doit intégrer : méthode syllabique d'apprentissage du rythme (chant), prédominance de l'écoute, du regard, de la mémorisation, de l'imitation etc ; conception dans laquelle on abandonne la succession de notes au profit d'une phrase musicale.* »

Jacques Puech⁷⁰ va dans le même sens :

« *L'approche globale propre à la session n'est pas sans rappeler la méthode Willems ou la méthode Suzuki. Ces méthodes actives prônent une immersion musicale, la musique s'apprend à l'instar de la langue maternelle. Cette pratique socialisante amène les apprentis à avoir une approche globale de la musique, perçue dans sa globalité, la mélodie n'est pas dissociée des ornements, de la cadence, du son. (...) Cette session favorise une économie de transmissions de savoirs singulière. Dans ce cadre, tous les participants se retrouvent, à des degrés divers, dans le rôle de l'apprenant ou du sachant. Nous sommes en présence d'échanges de savoirs fondés sur un principe de mutualisation. La hiérarchie en place structure la session mais permet les échanges : elle est reconstruite lors de chaque session, et même en cours de session. Elle est flexible et changeante. Tout au long de la session, nous avons affaire à une "autodidaxie de groupe" garante d'une culture contemporaine efficace entièrement fondée sur l'oralité. La session est la mise en œuvre d'une méta-mémoire musicale convoquée, confortée et enrichie.(...) La majorité des musiciens présents aux sessions ne prend pas de cours d'instrument formalisés et réguliers. Ils "font leur apprentissage" à partir de disques, de stages, parfois de méthodes et certainement en session, ou dans des pratiques d'ensemble. Ces musiciens s'échappent du rituel du cours pour s'inscrire dans d'autres rituels plus jubilatoires où les apprentissages ne paraissent pas être la priorité mais se font de manière sous-jacente, implicite, dans un contexte lié à la pratique actuelle des musiques traditionnelles. (...) En outre, la session regroupe des personnes d'horizons différents, d'âges différents, de cultures différentes. Si le musicien progresse et se forge une identité, il en est de même pour tous les autres participants. Encourager ces réunions revient à inviter les gens à la rencontre et à l'échange. »*

⁶⁹ Vincent Venries, Mémoire de Pédagogie Musicale, D.U.P.M. « Violoneux : Quel héritage pour le violon ? », Université Jean Monnet, Saint-Etienne 1997-98.

⁷⁰ Mémoire : LA SESSION AUVERGNATE Un rituel communautaire de partage et d'apprentissage CEFEDM Rhône-Alpes Jacques PUECH Promotion 2009-2011

On retrouve les notions de plaisir du jeu collectif et du partage, d'hétérogénéité des « niveaux », de la possibilité d'un enseignement mutuel vivant.

« Les principes de la session permettent un apprentissage dans des situations vécues par les musiciens. La session amène à considérer l'apprenti comme un musicien et non plus seulement comme un élève. Les rencontres et les interactions avec d'autres musiciens d'univers différents, de niveaux différents aident l'apprenti à se créer son propre langage musical, l'élève est maître de son destin. »

Jacques Puech décrit un processus d'apprentissage particulier : le musicien venu pour « prendre » et apprendre lorsqu'il est novice, s'installe dans un coin un peu isolé, et, très à l'écoute, il va essayer de capter tout ou partie d'un morceau, va « brouillonner », tâtonner discrètement sur son instrument avant d'oser jouer avec les autres.

« Tous les musiciens quel que soit leur instrument adoptent une stratégie d'apprentissage en plusieurs étapes. Ils découvrent dans un premier temps que la mélodie leur est inconnue. Ils l'écoutent ensuite attentivement et l'analysent oralement (mode, mouvement mélodique, forme, particularités rythmiques). Ils traduisent en gestes muets ou sonores discrets les résultats de leur analyse. Enfin, ils tentent une interprétation plein jeu et corrigent leurs imprécisions tout en affinant les détails de leur réalisation. Tout ce processus se joue dans un temps très court, de l'ordre de 3 minutes et 30 secondes en moyenne avant l'arrivée d'une mélodie nouvelle ou la fin du morceau. On remarque ici l'efficacité de ce processus mais aussi sa complexité. Les capacités de compréhension, de mémorisation et de réalisation rapides des mélodies sont des compétences reconnues. Ce sont elles qui sont prises en compte dans l'évaluation collective du musicien. Elles lui permettront d'évoluer au sein de la hiérarchie, au fil des sessions successives. Ce processus est spécifique à ce type de pratique. »

C'est lors du bal, de la représentation, du jeu pour le public, qu'intervient l'évaluation, ce que précise Vincent Venries en citant un violoneux *«son expression privilégiée reste le bal, la prestation publique, un bon musicien, quand il joue, ça vous enlève, ça vous donne des ailes aux pieds, d'autres, ça vous laisse assis. La maîtrise du répertoire n'est rien sans le phrasé, le tempo, l'accentuation, l'ornementation. »*

Lors du bal trad' organisé par mon école de musique auquel je participais avec mes élèves, le soin avec lequel le tempo était choisi m'a frappée, car c'est ce qui fait comprendre immédiatement aux danseurs quelle danse leur est proposée.

A propos des Musiques Traditionnelles à l'ENM de Villeurbanne, le directeur Martial Pardo fait preuve d'ouverture et souhaite que son équipe au complet en fasse autant : « Ce qui fait débat, ce sont les valeurs qui vont habiter ce cursus, ainsi que sa souplesse, sa capacité à répondre aux attentes des différents types de publics et à être remanié en permanence. Il y a actuellement toute une réflexion, dans le cadre du projet d'établissement, sur une sorte d'anthropologie du cursus : qu'est-ce qu'un cursus, avec ses phases d'apprentissage, ses rituels de passage. Ce sont des choses qui paraissent évidentes, mais dans une école si multiculturelle, les mots ont besoin d'être travaillés, traduits, et surtout appropriés aux valeurs les plus précieuses de chacun. Il faut que ces cursus, loin de corseter un enseignement qui aurait été "libre" par ailleurs, servent la dignité et l'identité de ces musiques.⁷¹»

III 5 Les Musiques Actuelles

Comme pour les Musiques Traditionnelles, la mise en place de départements de Musiques Actuelles dans les conservatoires a été vraisemblablement l'occasion de questionnements de tous les musiciens-pédagogues rassemblés dans un même établissement. L'enseignement disciplinaire classique en cours individuel accompagné d'un cours de FM théorique n'a pas beaucoup de correspondances avec l'autodidaxie (ou pseudo autodidaxie, mais c'est un autre débat) qui prédomine en « Musak ».

Je viens tout récemment dans une école de musique associative affiliée à la CMF⁷² d'assister à une épreuve qui m'a laissée perplexe et a ouvert un « mini-débat » lors de ce jury (débat écourté faute de temps).

L'épreuve se déroulait dans une salle de FM, avec pour seul auditoire le jury, pas de public. Epreuve est donc le terme le plus exact dans ces conditions me semble-t-il ! L'élève en guitare électrique a joué « Ça c'est vraiment toi » de Téléphone, avec le CD original comme support audio. En effet, ce morceau, imposé par la CMF était proposé avec un enregistrement pour la présentation incluant la partie de guitare, le professeur avait –tant qu'à doubler une partie de guitare- préféré la version originale.

⁷¹ <http://www.cmtra.org/spip.php?article456> Lettre d'information n°43. Automne 2001

⁷² <http://www.cmf-musique.org/> Confédération Musicale de France

L'épreuve de déchiffrage qui a suivi m'a plus encore questionnée car je n'ai pas compris (et personne des musiciens présents non plus) la pertinence d'une lecture à vue pour cet instrument ; une tablature ou un relevé préparé nous aurait parut plus adéquats. Il est à noter que les épreuves de déchiffrage dispensées par la CMF sont assorties du texte « *le déchiffrage sera donné 3 minutes avant le passage et sera préparé sans instrument.* »

D'une façon générale je pense que les épreuves de déchiffrage en solo n'ont aucun sens. Seul, on peut prendre tout son temps pour lire un texte, s'arrêter, revenir en arrière, ralentir, annoter la partition, reprendre un passage, faire une lecture chantée... C'est en groupe de musiciens que la lecture continue est parfois nécessaire.

Rémi Deslyper⁷³ considère que « L'intégration des « musiques actuelles » dans les établissements d'enseignement musical s'est accompagnée, et s'accompagne encore, de nombreuses réflexions sur le type de pédagogie à mettre en œuvre dans le cadre de cet apprentissage. Parce qu'on se trouve là face à des pratiques d'origine autodidacte, l'institutionnalisation de l'enseignement est toujours perçue par les musiciens comme une « menace » potentielle sur la « nature » de ces musiques. » Jean-Charles François et Eddy Scheppens écrivent quant à eux : « *La prise en compte des spécificités de ces musiques invite ainsi à repenser les méthodes de l'éducation artistique, en particulier sur le plan des conceptions pédagogiques et des dispositifs de médiation*⁷⁴ ».

Fort heureusement, d'autres lieux le sont bien, ouverts, et ont accueilli les musiques traditionnelles et actuelles en tenant compte de leurs spécificités. Considérant cette ouverture comme une chance et une richesse culturelles, une source de questionnements, certes, mais d'ouverture, et non de cloisonnement et de conservatisme. Comme le constate Martial Pardo, directeur de l'ENM de Villeurbanne : « *Cela nous amène, dans toute l'école, à généraliser les cursus, à partir de cinq valeurs, communes à toutes les musiques : la culture et les langages, l'instrument, les pratiques collectives, l'invention, et le rapport à la vie de l'école et à la cité-monde. Quel que soit le musicien, l'époque où il a vécu, la latitude où il a pratiqué, il s'est d'abord imprégné d'un ou plusieurs patrimoines, il a pris connaissance de langages, il a pratiqué un instrument, seul ou*

⁷³ FACULTE D'ANTHROPOLOGIE, DE SOCIOLOGIE ET DE SCIENCE POLITIQUE

Les élèves guitaristes des écoles de « musiques actuelles » : une analyse sociologique d'un passage de l'autodidaxie à l'enseignement pédagogique, Rémi Deslyper, Thèse pour l'obtention du doctorat de sociologie

⁷⁴ François Jean-Charles et Scheppens Eddy, « Éducation permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées », *Enseigner la musique*, n°8, CEFEDM de Lyon, 2005 page 3

dans une pratique collective, pour créer ou recréer des répertoires, en se les appropriant, devant ou pour un public, ou dans un certain rapport au monde, spirituel, social ou autre. Ce sont des choses qui peuvent "accorder" tout enseignant, tout étudiant dans la maison. C'est une base de travail qui permet de décloisonner, et de s'apercevoir qu'on appartient tous à un processus générationnel, ou générique de la musique. Ces valeurs doivent être déclinées dans chaque monde esthétique : dans les cultures et les langages, chacun son patrimoine, chacun ses codes, son rapport ou son non-rapport à l'écriture, il y a toujours un mode de codage et de décodage.⁷⁵ »

Et Martial Pardo ouvre la réflexion à tous les musiciens, autour de ces valeurs communes, pour que chacun puisse bénéficier et s'enrichir des chemins de pensée, des chemins d'apprentissage des autres : « *C'est la démarche générale de l'école qui grâce à "ses marges", lui permet de réfléchir et de remettre en question sa problématique centrale, y compris les cursus déjà installés en classique. Toute réflexion sur les cursus en rock, en chanson, la réflexion sur les arts de la scène, le rapport aux métiers de la musique, toute réflexion en musiques traditionnelles sur le rapport à la transmission, à l'oralité, à une autre forme d'écriture par encre sympathique sur la mémoire, sur le corps, sur les gestes du musicien, provoque en retour une réflexion sur les valeurs et les cursus déjà installés, sur leur enrichissement, souvent en termes d'invention, d'oralité.⁷⁶ »*

⁷⁵ <http://www.cmtra.org/spip.php?article456> Lettre d'information n°43. Automne 2001

⁷⁶ *ibid*

IV LA PEDAGOGIE DE GROUPE DANS LES CONSERVATOIRES

IV 1 Le Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique -2008- Extraits commentés :

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

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

Voici une préconisation capitale : Donner une place centrale aux pratiques collectives, et non une place périphérique ou complémentaire, et par là, faire vivre à nos élèves, dès leurs débuts à l'instrument, la pratique musicale collective. C'est la préoccupation de bien des établissements, dont certains sont sans doute même les initiateurs de ce changement, et l'ont amorcé bien avant 2008.

1er cycle : (...)

Recommandations : La pratique instrumentale ou vocale est dès le début collective et s'adjoint peu à peu la pratique individuelle en fonction des acquisitions nécessaires à la réalisation musicale et à la progression de l'élève. La priorité est donnée aux démarches fondées sur l'oralité. Un dispositif de « classe unique » peut également être mis en place.

Voici un vrai changement : « dès le début collective » et donc dès le premier contact avec l'instrument, alors qu'on ne sait pas encore en jouer et sans lire!

A partir du 2e cycle (...)

Concernant les pratiques d'ensembles, l'élève doit pouvoir valider un cursus, sur la durée du cycle, qui lui aura permis de se confronter à au moins deux situations différentes parmi celles qu'il sera susceptible de rencontrer dans le cadre de sa

pratique (2 types de formation, des esthétiques diverses dont une part de création contemporaine)

Cette préconisation, pourtant en 2^e cycle, est loin d'être appliquée, et n'apparaît pas dans tous les Schémas Départementaux, ni au programme des Brevets de fin de second cycle, où la priorité reste au jeu individuel !

- Former à la direction d'ensembles

(...) Une approche précoce peut d'ailleurs revêtir, au départ, la forme simple de « jeu de rôle » à l'intérieur d'un ensemble. Cette initiation contribue à la formation de l'oreille, permet d'enrichir la vision globale de la partition, de compléter le travail corporel et d'améliorer la relation de l'instrumentiste ou du chanteur au chef comme à ses partenaires.

- Favoriser les démarches d'invention

(...) les démarches liées à l'invention (écriture, improvisation, arrangement, composition) constituent un domaine important de la formation des instrumentistes et des chanteurs. Elles ne devraient pas être différées, mais faire l'objet d'une initiation dès le 1^{er} cycle.

Dans les dispositifs pédagogique, on veillera donc à ce que chacun à son tour assume les différentes fonctions, avec les savoir-faire et savoir-être indispensables à un musicien chanteur, instrumentiste, interprète, chef (d'orchestre mais aussi de projet), improvisateur-compositeur-arrangeur...

- Renforcer les liens avec les établissements scolaires

(...) Parmi les dispositifs existants, les chartes départementales pour le développement des pratiques vocales et chorales, les dispositifs « musique à l'école », les classes à horaires aménagés récemment réformées constituent des moyens précieux pour qu'un projet éducatif concerté se mette en place.

Ce point sera développé dans le chapitre consacré aux dispositifs d'Orchestre à l'École.

IV 2 Apprentissage instrumental en groupe

IV 2 a) Une pratique de la pédagogie de groupe, avec Arlette Biget⁷⁷

Arlette Biget propose d'organiser l'emploi du temps des cours dont elle a la responsabilité en cours collectifs. Elle préconise que le temps de cours soit de 30' pour un élève débutant en cours individuel donc de 1h30 pour 3 élèves ensemble, ou encore de 1h pour un élève en 3^e cycle, donc de 8 heures pour 8 élèves. La pédagogie de groupe permet un enseignement global : globalité d'une musique, d'une œuvre, globalité d'un artiste-musicien : « *Disposer d'un temps plus long pour aborder, en même temps que l'apprentissage de l'instrument, l'éducation musicale de mes élèves et l'éveil de leur personnalité* » (p18)

« *Dès son premier cours, dès son premier contact avec l'instrument, l'élève joue devant les autres*⁷⁸ » (p23) Le professeur veillera à « *Transformer le « jouer devant » en « jouer pour »* » (p 24) La dimension de partage, de jouer pour être écouté est inhérente à la pratique musicale dès l'initiation. « *La présence continue d'un public* » permet un travail « *sur la capacité de projeter le son, de le communiquer à l'auditeur* » (p50)

L'écoute de la qualité du son est favorisée : « *la palette sera évidemment plus grande, plus riche avec quatre instrumentistes (...) si le son produit au début de l'apprentissage est encore à l'état brut, l'écoute, elle, peut être déjà fine ; chercher les raisons de ces différences : posture, respiration, gestes instrumentaux, confort, goût ; finalement, acquérir peu à peu une connaissance pratique et consciente des éléments importants de la production du son.* » (p49)

Dans la classe d'Arlette Biget, on commence par jouer, expérimenter, faire ; on écoute et on déduit les conditions de la production sonore. On part du tout pour découvrir les ingrédients et les paramètres indispensables à la réalisation souhaitée.

Arlette Biget propose un dispositif d'enseignement vicariant dans un petit groupe (3 élèves) : Chaque élève peut travailler une étude différente, les autres seront en écoute active, pourront prodiguer conseils et critiques, bénéficieront des remarques du

⁷⁷ Arlette BIGET a enseigné la flûte de 1972 à 2008 au conservatoire d'Orléans, est Enseignante au CEFEDM Ile-de-France depuis sa création

⁷⁸ Tous les extraits sont tirés de « Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental » d'Arlette Biget, édition Cité de la Musique, 2010

professeur et apprendront à « élaborer une critique équilibrée, constructive qui est bien plus aisée lorsqu'elle concerne une pièce non travaillée par les élèves responsables de cette critique. Ils seront moins tentés d'étayer leur évaluation à l'aide de critères établis par-rapport à eux-mêmes. (...) c'est donner à long terme les moyens de s'autocritiquer.»

La pédagogie de groupe avec cette notion de globalité est un chemin d'autonomie :

« L'évaluation de l'autre constitue une première étape du travail qui aboutira à l'auto-évaluation, c'est à dire à la maîtrise d'une méthode de travail personnel. »(p25)

Pour aller plus loin, on pourrait demander aux élèves, à la lecture ou à l'écoute d'une étude, de percevoir les points techniques et musicaux qu'elle fait travailler et d'établir des critères d'évaluation, avant d'écouter et de critiquer⁷⁹ l'élève en situation de jeu, ou que le « joueur » exprime lui-même les critères sur lesquels il souhaite être observé. C'est le principe que j'utilise lors des « auditions-conseils », où les élèves, en groupes hétérogènes, sont tour à tour « jury » et « candidat ». Ils disposent d'une grille d'évaluation générale et en élaborent une en fonction de ce que joue chaque élève, sur ses propositions et à la lecture de la partition (lorsqu'il y en a une car cette proposition vaut aussi pour des situations d'invention).

« Dans un cours hebdomadaire (pour des 3^e cycle) de 8 heures avec 8 étudiants (le samedi par exemple) tout peut être abordé : travail technique, découverte du répertoire, interprétation, exposés, formation pédagogique, conférences de professeurs invités, musique d'ensemble p85,(...) Comparer à diverses éditions le fac-simile de la partition originale p92 (...) Rechercher des enregistrements variés et échanger des opinions lors de leur écoute, (...) Chacun peut faire part de ses choix en s'attachant à les légitimer par une argumentation sérieuse.»

Arlette Biget développe un travail d'analyse, autre perception globale d'une œuvre (pages 67 à 75) « une lecture intelligente qui permet à l'instrumentiste de faire des choix d'interprétation justifiés. C'est le fil d'or qui relie l'interprète au compositeur » p67

Elle préconise toujours le jeu instrumental, le chant, le déchiffrage à plusieurs de la partie d'accompagnement pour entendre l'harmonie, la danse ou l'expression corporelle

⁷⁹ les termes « critique » et « critiquer » sont très présents, il s'agit évidemment là d'une critique constructive et positive, aussi bien des point de vue de C-H. Jouebert, A. Biget et moi-même.

pour ressentir les carrures harmonico-rythmiques, et « *le choix de l'expression d'un texte intelligemment lu qui reliera l'auditeur au compositeur* » p72

La perception de la globalité d'une œuvre est aussi rendue possible, en « *confiant un mouvement différent d'une sonate ou d'un petit concerto à chaque élève* », ce qui peut être « *le moyen de faire travailler un œuvre commune à des élèves de niveaux sensiblement différents.*»

Le groupe (ici d'élèves de 3è cycle) permet aussi d'étudier une œuvre dans sa totalité : répartir entre les élèves les sonate de Bach : « *Bien sûr, chaque élève n'aura joué qu'une sonate, mais il aura donné son avis sur leur interprétation, annoté sa partition, et sera donc en mesure, dans l'avenir, de les travailler seul.*»

Ce long temps de cours peut aussi être l'occasion d'inviter « *le professeur de danse (qui) peut venir parler des pas du menuet, de la sarabande, de la valse ou de la polka, et même ... les faire danser* » p97 En effet on gagne une interprétation plus « juste » en tenant compte des appuis, rebonds, que nous apprend la danse.

J'aurais tendance à faire danser les élèves avant de leur « *parler des pas* » de danse. C'est ce que nous avons proposé lors du Bal Trad organisé en février dernier, La « bonne surprise » à laquelle nous avons assisté et participé a été que tous les élèves se sont pris au jeu : enfants, ados filles et garçons (ce n'est pourtant pas une évidence) ont tous dansé, en couples, en cortège, en cercle, avec leurs camarades, mais aussi avec les professeurs d'instrument, de FM, le directeur ...

Arlette Biget propose aussi d'inviter à l'occasion un professeur d'Art dramatique pour « *nous éclairer sur notre comportement en scène* », un professeur de jazz pour une séance d'improvisation, une analyse d'une partition par le professeur spécialiste ... « *Autant de moyens qui permettent d'enrichir le cours mais aussi de tisser des liens avec les autres classes, donne la vie à une structure et les entraîne (les élèves) à ne pas fuir dès leur cours terminé.* »

Un temps de cours collectif mais plus long permet aussi d'aborder la préparation globale d'une présentation publique : « *Choix de la thématique, du lieu, du programme, ordre de passage, tenue, rapport au public, mise en espace, faire les affiches, les programmes* », « *accueillir le public, distribuer les programmes, avoir la responsabilité des pupitres, des éclairages, des costumes du maquillage, surveiller les déplacements, le silence en coulisse,*

présenter, s'occuper du goûter nécessaire entre la générale et la représentation et du pot qui réunira à l'issue du spectacle parents, élèves, directeur et professeurs présents.» (p112)

Arlette Biget ne mentionne pas le fait de jouer, son inventaire me semble désordonné, mais sans doute est-elle plus concise dans la pratique !

En situation d'examen, Arlette Biget propose que les élèves préparent une pièce de leur programme seuls : « *En premier cycle, ce peut être de retravailler seuls un duo, un trio ou un quatuor, à choisir parmi ceux travaillés pendant tout le cycle avec leur professeur.* »

Ses élèves de 2nd cycle ont aussi le choix du morceau pour leur épreuve de musique d'ensemble : « *Ceux-ci décident librement de l'œuvre qu'ils présenteront à l'examen. Ils sollicitent les partenaires de leur choix et s'occupent eux-mêmes des répétitions et du travail. (...) le directeur du conservatoire (...) rencontre chaque groupe pour 2 séances de travail (...).* » Le directeur à une occasion musicale de rencontrer tous les élèves de son établissement en petites formations et inversement, les perceptions de chacun en sont modifiées, notamment lors de l'examen. « *Les professeurs, quant à eux, écoutent les ensembles pour la première fois le jour de l'examen, découvrent chez leur élèves responsabilisés, sollicités différemment, des attitudes méconnues, intéressantes à prendre en considération pour la suite des études.* » (p103)

Mais Arlette Biget garde en main les rênes et sa précieuse casquette de professeure « *il était utile que je reprenne en main le contrôle du travail pour ne pas risquer de le laisser s'épuiser* » (p91) En fin de second cycle l'épreuve principale reste le fameux morceau de concours⁸⁰ identique pour tous les candidats, préparé en temps limité. Pour sa préparation Arlette Biget préconise le recours à la leçon individuelle.

Dans cette proposition de travail en groupe, bien des qualités émergent en particulier sur la globalisation de la formation, mais quand le passage de cycle reste soumis à l'interprétation du fameux morceau de concours imposé identique pour tous les élèves, on ressent alors que cette pédagogie de groupe est utilisée au service de la formation de musiciens, plus complets, certes, mais pourquoi changer le chemin si la finalité n'évolue pas ?

⁸⁰ Souvent intitulés « Solo de concert », « Concertino » ou « Concertinetto », ce sont des œuvres pédagogiques généralement composées par des professeurs d'instrument, dans lesquels sont présentes toutes les difficultés techniques que l'on souhaite évaluer.

Ce n'est pas sans rappeler Cousinet et on ne peut que souhaiter à tous les pédagogues de parvenir à « lâcher » leurs élèves. « *Nous faisons notre possible pour que les enfants apprennent à se passer de nous, et nous avons de la peine toutes les fois qu'ils y arrivent* »

Arlette Biget reconnaît que « *L'enseignant, grâce au groupe, cèdera moins facilement à la tentation de pousser un élève à des performances, certes très valorisantes pour lui-même, pour ses parents, pour le professeur et même pour l'école, mais quelquefois au détriment d'un travail dans d'autres domaines, nécessaire à sa formation globale de musicien.* » (p37)

Arlette Biget témoigne de la finalité de son enseignement qui s'adapte à ses élèves, elle dit, à propos de 3 élèves qu'elle a formées : « *L'une d'elles, après être entrée au CNSM de Paris à l'âge de 17 ans (donc non retardée par les autres) (...) est soliste dans un orchestre, (...) la 2^{ème}, flûtiste amateur qui poursuit sa pratique, la 3^{ème} a totalement arrêté de jouer de la flûte tout en restant une mélomane avertie* » (p40-41).

« *non retardée par les autres* » témoigne plus d'une justification, ce qu'on ne perçoit pas assez à mon gré, c'est ce que cette instrumentiste a gagné de plus que d'autres qui ont reçu un enseignement moins global, dispensé en cours individuels. En quoi ses apprentissages ont-ils été favorisés, renforcés, étayés, soutenus par le groupe ? L'impression demeure que malgré tout le « modèle » de musicien visé n'est qu'à peine modifié. Pourquoi si son enseignement permet à ses élèves d'être en capacité de réaliser entièrement, globalement, dans ses moindres détails un concert ou un spectacle musical continuer à les évaluer sur un mode de concours ? A quoi bon mener une pédagogie de groupe si on n'est pas intimement et jusque dans ses finalités persuadé de sa valeur ? Pourquoi les pédagogues ne parviennent-ils pas à affirmer et assumer pleinement leur choix, et ne se justifient-ils que par défaut, cachés derrière des « on n'est pas moins bons que les autres » des « on a toujours autant d'élèves qui entrent dans les CNSM » ? ? Parce que dans les CNSM le cours individuel et l'épreuve musicale de soliste prévaut sur les pratiques collectives ?

Si on revient à l'enseignement général, Charles Pepinster⁸¹ propose lui aussi de donner du sens jusqu'à la réalisation :

⁸¹ Charles Pepinster est l'instigateur du Groupe Belge d'Education Nouvelle (GBEN). Il est aussi fondateur de la réalisation « La maison des Enfants » à Buzet (Florefe), école communale fondamentale innovante, scrupuleusement respectueuse de la législation scolaire, celle-ci étant lue de manière émancipatrice. <http://www.gben.be/spip.php?article182>

« Le chef-d'œuvre pédagogique.

Au lieu des examens traditionnels qui cautionnent, voire renforcent le cloisonnement des matières et entraînent un cortège de révision, la classe a reçu l'obligation de voir chaque élève présenter un sujet pendant une heure devant un public. Il s'agit donc de quitter une pratique conventionnelle pour en adopter une autre, à caractère culturel et émancipateur cette fois.

Cette prestation permet de montrer à l'évidence - dans une activité qui a du SENS - que chaque écolier terminant son école primaire maîtrise suffisamment le langage oral, la lecture, le calcul, la géographie, l'histoire, les sciences etc. inscrits au programme de l'école fondamentale ... et que chacun s'est investi à fond dans les domaines culturels de base : poésie, musique, arts... Il en apporte la PREUVE sans se soumettre à des EPREUVES.⁸²»

IV 2 b) Les Orphéons au CRR de Bordeaux

D'après les interventions de Jean-Luc Portelli, directeur et Caroline Rosoor, adjointe du CRR de Bordeaux, lors des Journées-Rencontre-Débat « L'entrée en Musique par la Pratique Collective » du 29 novembre 2012.

Le Conservatoire de Bordeaux a mis en place un dispositif d'accueil des jeunes élèves appelé « Cycle des apprentissages premiers ». L'éveil et la découverte s'intitulent « Les premiers pas », les débutants instrumentistes entrent dans les « Orphéons » qui correspondent aux 3 premières années du premier cycle d'apprentissage instrumental. Puis vient l'« Opus » qui sera le moment de validation de la fin du premier cycle.

Les deux questions autour desquelles cette approche a été construite sont :

« Comment développer chez les débutants le goût de la musique par la mise en œuvre un projet artistique au cœur de l'enseignement ? »

« Comment installer de bonnes bases sensorielles, éveiller la curiosité et la créativité des enfants, par le développement de la connaissance du son et du mouvement ? »

Le directeur a posé « une première condition : le dispositif ne devait pas être une expérience isolée, menée par quelques enseignants « complices ». Il devait être expérimental bien sûr mais se

⁸² <http://www.meirieu.com/ECHANGES/pepinster.pdf>

penser dans la durée, poser des principes clairs d'organisation et de développement, et concerner tout enseignant du conservatoire susceptible d'enseigner en cycle 1.»

Et il témoigne : « ça c'est beaucoup engueulé, particulièrement autour d'un point très précis qui était « la place de l'instrument dans le cours de FM ». On était sur des histoires d'appropriation d'élèves, qui dépassaient complètement ce que j'avais pu imaginer, mais n'oublions pas quand même que l'on parle de discipline « dominante » depuis la nuit des temps dans notre manière de parler d'organisations pédagogiques... Nous avons d'ailleurs enlevé ce terme dans nos appellations, pour nommer cela une « discipline principale ». Je ne suis pas sûr ce soit beaucoup mieux, mais en tout cas le côté « dominant » est un tant soit peu atténué. »

On voit là poindre une condition déjà perçue dans ce mémoire, la concertation entre professeurs est indispensable : « Pas de groupes d'élèves sans groupe d'enseignants.» Mais à Bordeaux, pour investir les enseignants en atténuant des hiérarchies et prises de pouvoir il a été décidé que «chaque groupe aurait un coordinateur qui changerait tous les trois mois. L'idée forte a été de responsabiliser un maximum de personnes dans cette fonction pour que le plus possible d'enseignants puissent prendre la parole en étant investit d'une responsabilité au nom de l'équipe.»

Organisation pratique et pédagogique des Orphéons :

- *Chaque groupe d'élèves appelé Orphéon est composé idéalement de 12 enfants.*
- *Ce groupe est divisé en quatre sous-groupes de trois enfants qui jouent un instrument différent, ce sous-groupe étant sous la responsabilité d'un professeur d'instrument.*

Vous avez par exemple : flûte, clavecin, percussions, guitare, les quatre profs s'occupent du groupe, en relation avec un professeur de formation musicale, et à eux-cinq ils forment l'équipe d'enseignants, qui est en charge du projet du groupe.

Les enseignements se répartissent en 2 séances d'1 h30 par semaine :

- *1h30 par groupe de trois élèves avec le professeur d'instrument, les sous-groupes étant répartis dans quatre salles proches permettant toutes les combinaisons de travail possibles à tout moment. L'équipe, en fonction des objectifs fixés, est libre de banaliser la plage horaire instrumentale pour un travail de pratiques collectives à six à neuf à 12... L'idée étant de mettre en place un dispositif qui soit « ouvert ». Les pratiques collectives étant rendues possibles à tout moment, et pas simplement à l'occasion de regroupements occasionnels et organisés à l'extérieur du cours d'instrument.*

- 1h30 de FM en parallèle, pour le même groupe où l'enseignement est basé sur le passeport, et le projet musical du groupe.

Le choix arrêté par cet établissement est fait de part sa taille, le bassin de population auquel il s'adresse, et laisse penser que le recrutement n'est pas une difficulté. Chaque rentrée ils déterminent le nombre de places ouvertes pour chaque instrument, et ceux-ci sont aussi avec des horaires fixés. Cette contrainte supplémentaire pour les familles a révélé que le choix de l'instrument n'était pas toujours très déterminé ou déterminant et a permis de rééquilibrer certaines classes en déficit d'élèves.

Pour ce dispositif il faut 4 salles (proches pour que les circulations et regroupements d'élèves soient aisés) en même temps, à chaque séance, et si possible une 5^{ème} salle plus grande.

Des contraintes importantes ont été imposées aux enseignants : salles et horaires de travail.

Le souhait artistique et pédagogique fort est de *« faire reconnaître la place de la prestation artistique en tant qu'expression singulière des enfants, en lien avec un dispositif d'apprentissage, bien loin de ces fameuses questions de « niveau ».*

Il a donc fallu *« concevoir un dispositif d'évaluation adapté au dispositif d'apprentissage. On a réussi à négocier de faire l'évaluation sur un temps de cours, c'est-à-dire 2 heures, et nous avons confié la responsabilité aux enseignants du groupe Opus de faire l'évaluation « pratique instrumentale d'ensemble », « pratique vocale d'ensemble », et « présentation instrumentale », seul ou à plusieurs. Je pointe ici le fait très important qu'il n'y a pas d'évaluation formelle de FM. Nous avons une présentation globale, qui met les élèves en situation de chanter, de jouer en collectif, de jouer en petit groupe, et éventuellement seul.»*

La finalité du dispositif et son mode d'évaluation sont donc pensés dans une continuité et une cohérence. A l'issue des 3 années d'Orphéon (qui peuvent se parcourir en 2 à 5 ans, en respect des cycles et de leur souplesse) l'entrée en 4^è année appelée Opus, les groupes sont remaniés car ils sont constitués de tous les enfants, arrivant des Orphéons ou du parcours traditionnel.

De nombreuses questions, réflexions sont sorties de cette réalisation et des concertations pédagogiques, et le directeur nous dit observer tel un jardinier « *ce qui est en train de pousser en ce moment* » et précise que rien n'est figé « *si on observe ce mouvement, on a beaucoup de chances d'arriver à faire évoluer le système. Si on essaie de mettre en place une sorte de « méthode Orphéon », on ne va pas s'en sortir. Ce cycle est en mouvement, pas de recette, pas de « méthode Orphéon » bien arrêtée. Quelques principes fondateurs, et le courage d'oser toucher à des représentations tenaces sur la formation, l'organisation pédagogique, et l'évaluation.* »

Un des constats qui maintient l'équipe pédagogique en mouvement, en question, en travail est que les élèves souhaitent continuer leur apprentissage sur un mode similaire, et ne veulent pas rejoindre un système avec des cours individuel. Ce qui est ressorti de ces premières années d'Orphéons, c'est « *La capacité de rencontre des enfants. Quand un enfant se trouve dans ce dispositif, il connaît beaucoup de gens au conservatoire, et beaucoup d'enseignants. Les élèves du jeune ensemble de musique ancienne peuvent aussi bien travailler avec l'enseignant de flûte à bec, l'enseignant de luth, l'enseignant de viole de gambe, ils finissent par connaître tout le monde, et ça ne leur pose aucun problème. Ça rejoint tout à fait l'idée de départ, qui est : une équipe, avec des enfants, et pas seulement un enseignant avec un élève.* »

V La pédagogie de groupe hors les murs

V 1 L'Orchestre A l'Ecole

« Parallèlement à la pratique vocale, dominante de l'éducation musicale à l'Ecole, les orchestres à l'Ecole pourront peut-être permettre d'offrir à un plus grand nombre d'enfants, par la voie d'un apprentissage collectif à l'Ecole, la possibilité d'accéder à une pratique instrumentale. Leur caractère partenarial, les liens concrets qu'ils favorisent entre enseignement spécialisé et Education Nationale en font un projet qui peut favoriser l'intégration de l'enfant dans son environnement scolaire, culturel et social. De plus, fondés sur le plaisir de la pratique collective de la musique, ils peuvent également constituer un facteur de développement culturel et d'évolution de la pédagogie musicale.⁸³ »

⁸³ Les orchestres à l'école : réalités, enjeux, devenir, bureau de l'éducation et des pratiques artistiques de la DMDTS, janvier 2008

Les premières expériences semblent remonter à la fin des années 90 avec l'ensemble Odyssée dans la région Lyonnaise⁸⁴, mais des initiatives locales existent en parallèle, par exemple à Auvers-sur-Oise et Cergy, avec Jean-Claude Decalonne⁸⁵ ; on peut imaginer qu'en d'autres endroits du territoire français des initiatives similaires ont vu le jour.

Le quintette Odyssée devenu « Odyssée ensemble & cie » a évolué petit à petit, ses musiciens ont orienté leur activité en mouvement continu ; partis d'un quintette de cuivres et de son répertoire, et à la faveur de leurs expériences d'enseignants, ils ont au fil de leur travail élaboré des spectacles appuyés sur leurs expériences de présentations scolaires. Ils sont passés de la « forme concert » à la « forme spectacle », souhaitant changer leur rapport au public et dans le même temps faire bénéficier tous les enfants d'un accès à la pratique collective instrumentale. Leur concept d'Orchestre A l'Ecole est né de leur recherche et de leur expérience de terrain, et fort de cette expérience, Philippe Genet, professeur de trompette à l'ENM de Villeurbanne est référent d'un des OAE de cette ville.

Jean-Claude Decalonne a construit son projet suite à ses voyages : au Japon, où « *la musique ne se découvrait pas dans les conservatoires, elles se pratiquait chaque jour à l'école (...)* Au Japon, les fondamentaux de l'éducation sont la musique, la danse, la peinture et la poésie... »⁸⁶ et au Vénézuéla avec El Sistema.⁸⁷

Poussé à l'extrême, le concept « Osez la musique » propose des ateliers d'une durée très courte, un « flash orchestre »⁸⁸ : pratique musicale hyper dirigée par des instrumentistes professionnels. Basée sur des formules rythmiques très simples et très courtes répétées par séquences dirigées par pupitre, cette animation peut être proposée dans tout cadre de manifestation publique, en une heure initiation en sous-groupes puis tutti et présentation scénique, mini-concert clés en main ouvert à tous...

⁸⁴ <http://odyssee-le-site.com/>

⁸⁵ est reconnu comme le créateur du programme « Orchestre à l'Ecole », il est président de Feeling Musique, distributeurs d'instruments à vent, Auteur, éditeur musical, grand communicateur, expert en organologie, concepteur d'événements musicaux de grande envergure...

http://traces.iec.ens.fr/index.php?option=com_content&id=39

⁸⁶ M. Wozniak-Lepinoy et C. Pavie, Une classe d'orchestre clés en main p. 9 et 10

⁸⁷ voir dans ce mémoire page 52

⁸⁸ <http://www.youtube.com/watch?v=6veeHx9EVzc>

Des prestations sont visibles sur internet, il me paraît important de mentionner que là il s'agit d'animation.

Actuellement, 851 classes participent aux OAE en France⁸⁹. Les initiatives se développent, avec un réel projet pédagogique pensé sur un terme plus ou moins long (de vingt séances à plusieurs années).

« Parallèlement à la pratique vocale, dominante de l'éducation musicale à l'Ecole, les orchestres à l'Ecole pourront peut-être permettre d'offrir à un plus grand nombre d'enfants, par la voie d'un apprentissage collectif à l'Ecole, la possibilité d'accéder à une pratique instrumentale. Leur caractère partenarial, les liens concrets qu'ils favorisent entre enseignement spécialisé et Education Nationale en font un projet qui peut favoriser l'intégration de l'enfant dans son environnement scolaire, culturel et social. De plus, fondés sur le plaisir de la pratique collective de la musique, ils peuvent également constituer un facteur de développement culturel et d'évolution de la pédagogie musicale. »⁹⁰

Souvent mis en place dans des établissements accueillant des enfants en difficulté scolaire, classés RSS⁹¹, l'OAE a un projet pédagogique ambitieux.

Les musiciens viennent à la rencontre des enfants dans leur lieu de vie et d'enseignement, les jeunes sont là, mais ne choisissent pas de faire de la musique. Ils n'ont pas forcément d'attente particulière, pas plus de ce moment là que du cours de maths ou d'anglais, même si ils espèrent que ce moment sera moins « académique » et perçoivent immédiatement qu'il sera moins « magistral ». Dans les meilleurs cas, la motivation des élèves en est renforcée, car ce sont des enfants pour qui l'accès à la musique est impossible, d'un point de vue financier et culturel (frais d'inscription à l'école de musique, location ou achat d'instrument, déplacement à l'école de musique qui n'est pas dans leur quartier...).

⁸⁹ liste des orchestres à l'école recensés par l'Association Orchestre à l'Ecole, asso@orchestre-ecole.com

⁹⁰ Les orchestres à l'école : réalités, enjeux, devenir, bureau de l'éducation et des pratiques artistiques de la DMDTS, janvier 2008.
http://www.culture.gouv.fr/culture/dmdts/Dossier_Rencontre_Orchestre_a_l_Ecole.pdf

⁹¹ Réseau Réussite Scolaire

Très souvent, les enfants n'emportent pas leur instrument chez eux, pour des raisons matérielles et d'assurance, ce qui lève immédiatement l'une des plus grosses contraintes de l'enseignement musical, s'entraîner seul à la maison entre deux cours !

Pour Philippe Genet, c'est la « visée de la structuration du comportement de l'enfant par le plaisir de la pratique musicale » qui prime, la musique se met au service de ce projet.

Les OAE sont un reflet de la volonté d'offrir une culture vraie, à tous, une Education Artistique.

Les musiciens remettent en question lors des OAE la forme de transmission du savoir. Il leur faut privilégier l'oralité et la découverte, la construction par soi-même, dans une approche collective « obligatoire ». Ils doivent accepter de désacraliser l'instrument de musique, le répertoire, l'instrumentation, accepter de faire de la musique mais de défaire l'approche de la musique telle qu'on la pratique « habituellement ».

Sur le site <http://orchestre-ecole.com> ont pu lire « Plusieurs organisations sont envisageables, mais le cas de figure le plus souvent rencontré est le suivant :

- une séance hebdomadaire d'enseignement par pupitre
- une séance en tutti par semaine.
- parfois une heure de formation musicale s'ajoute au dispositif, mais le plus souvent elle est liée à la pratique instrumentale

Les pédagogies utilisées demeurent le choix des encadrants (professeurs intervenants). Libre à eux d'utiliser la transmission orale, le sound painting ou la transmission traditionnelle et de privilégier tel ou tel style (musique classique, musiques actuelles, musique traditionnelle...). Il est cependant souhaitable, avant la fin de la troisième année d'OAE, que les élèves reçoivent un apprentissage de lecture musicale qui leur permettra de poursuivre la musique par la suite, s'ils le souhaitent (en intégrant un orchestre amateur ou une école de musique).

L'Orchestre à l'École se produit le plus souvent possible ; c'est une des clés de l'enthousiasme des élèves et de la réussite du projet. Une première prestation est souhaitable après un trimestre seulement, même pour un seul morceau interprété en public. Trois à quatre prestations annuelles sont souhaitables dès la seconde année.»

Apprendre à respecter les autres et à se respecter soi-même... Dans un orchestre à l'école, on apprend aussi à écouter, à lire, compter, à improviser, à exprimer des émotions... Les enfants, mis en situation de réussite et d'exigence pour eux-mêmes s'épanouissent dans leur école et font des concerts.

La musique à l'école, et en particulier la pratique collective, représentent le plus bel exemple d'égalité des chances. L'orchestre, puissant facteur contre l'exclusion, aide les enfants en échec scolaire à prouver leur valeur aux yeux de tous, et à trouver leur place dans le système.

Une passerelle se crée entre l'école et la famille... Ce souhait n'est pas toujours réalisé, il y a au contraire de grandes difficultés pour impliquer les familles, comme on peut le voir dans le documentaire « Do ré mi la cité ⁹²»

L'orchestre devient une composante essentielle de la vie locale. Il est sollicité pour les cérémonies municipales, les fêtes des écoles, il intervient dans les maisons de retraite, jouant ainsi parfaitement son rôle d'intégration des enfants dans leur environnement immédiat. Il est créateur de liens entre générations.

C'est un point de vue qui n'est pas partagé, la lecture n'est pas toujours enseignée, et certains enseignants disent que le projet est tout autre que d'imaginer que certains élèves viendront à l'école de musique. L'association Orchestre A l'Ecole sait que les enfants ne franchiront pas le pas pour la plupart, c'est pourquoi « *Il est préconisé de prévoir, dès la mise en place d'un orchestre à l'école, un dispositif permettant d'accueillir les enfants au terme du projet.* » en tenant compte de la « *la spécificité de la formation musicale, ainsi que des questions financières, les familles des enfants issus des orchestres à l'école n'ayant pas toujours les moyens d'acheter un instrument ni d'assumer le coût d'une inscription en école de musique.* » « *Cet accueil peut être prévu au sein de l'école de musique ou du conservatoire ou dans le cadre d'une formation amateur existante ou créée pour l'occasion (du type harmonie municipale). Les maisons de quartiers ou autres structures associatives peuvent également fournir une alternative.* »

Cohésion de groupe, résultats scolaires améliorés, disparition des incivilités, enseignants enthousiastes et pour tous, beaucoup de fierté... Une étude a été réalisée⁹³ et ses résultats donnent des hausses de résultats scolaires, une hausse des notes de « vie de classe » mais aussi de la motivation et de l'ambition des élèves.

⁹² <http://www.capatv.com/?p=14959>

⁹³ <http://www.institutmontaigne.org/fr/publications/premiere-evaluation-de-limpact-des-orchestres-lecole-automne-2010>

V 2 El Sistema : l'orchestre au Venezuela

José-Antonio Abreu est à l'initiative de ce formidable élan musical qui a commencé il y a 35 ans. L'idée folle d'initier des enfants à la musique, en les sortant de la misère, de leur offrir un vrai repas et de leur faire pratiquer la musique, tous les jours, après l'école. L'Orquesta Sinfonica Simon Bolivar de Venezuela, de renommée internationale est constitué de musiciens qui ont appris avec El Sistema.

Présent dans plus de 30 pays du monde, El Sistema arrive en France. Ce projet est porté par l'association DRAPOS⁹⁴ : *« El Sistema est un modèle éprouvé qui démontre comment un programme musical peut créer de grands musiciens et changer la vie de centaines de milliers d'enfants démunis au sein d'un pays. Cette méthode met l'accent sur la participation intensive dès le tout début, sur l'apprentissage en groupe, sur l'enseignement mutuel, sur un engagement pris à garder ensemble la joie d'apprendre en s'amusant et sur l'omniprésence de la musique. La méthode est souvent qualifiée ainsi : « d'abord la passion et ensuite le perfectionnement ». La formation repose essentiellement sur le travail en groupe, en chœur et en orchestre ainsi que sur une préparation permettant d'intégrer les orchestres. »*

Depuis sa fondation, l'association DRAPOS initie, soutient et accompagne des Orchestres scolaires, car *« Ils répondent à un problème important : les enfants qui ont le plus besoin d'Art sont aussi ceux qui en sont le plus privés. DRaPOS mobilise les meilleures volontés et propose de nouvelles pédagogies s'adaptant aux groupes, s'adaptant à l'école. »*

L'association DRAPOS fait preuve d'un engagement fort : *« L'esprit de justice guide notre action et la lutte contre les inégalités d'accès à une pratique artistique en milieu scolaire restera notre priorité. Au delà de l'aspect social, notre société d'aujourd'hui privilégie trop souvent les valeurs de l'individualisme et n'accorde pas suffisamment d'importance aux arts. Vivre ensemble rencontre des difficultés et il est de la responsabilité de tous de reconsidérer les Arts comme média collectif et fédérateur. Recréer de beaux environnements, des espaces communs qui permettront à une société en questionnement de se retrouver autour d'autres aspects que le consumérisme et autres valeurs financières. Pour être juste, une société doit reconnaître les qualités de chacun, quels que soient son origine, sa couleur ou le milieu social dont il est issu. »*

⁹⁴ Développement, RAYonnement des Pratiques Orchestrales Scolaires, <http://www.drapos.org>

VI Un outil pour jouer en groupe dès les débuts : Le soundpainting

Décrié ou adopté, encensé ou critiqué, le soundpainting laisse rarement indifférent. La condition essentielle à son utilisation est liée à la qualité du soundpainter, sa capacité à mettre en valeur les propositions de ses performers, d'être à l'écoute de chacun et de l'ensemble sonore.

Le soundpainting est un langage de direction d'orchestre et de composition en temps réel, créé et développé par le compositeur américain Walter Thompson. Destiné aux musiciens, mais aussi aux danseurs, acteurs, poètes, plasticiens et plus largement aux arts visuels, le soundpainting s'apparente au théâtre musical, au happening, en effet tous les artistes sont mis en scène et non pas confinés dans leur seule expression privilégiée : les musiciens peuvent être amenés à se déplacer, à parler, les acteurs et danseurs à chanter...

Expression de l'improvisation structurée, ce langage contient à présent plus de 1200 signes⁹⁵ ou gestes qui permettent au chef d'orchestre compositeur d'indiquer aux interprètes le type d'improvisation désiré.

Le soundpainting musical (auquel je me restreindrai) fait appel à ce qu'on appelle des matières sonores, par exemple, le pointillisme, les notes tenues.

Le soundpainter indique par gestes QUI va jouer, QUOI, COMMENT, et QUAND.

Quelques exemples de signes :

- les familles d'instruments ont un signe qui les désigne.
- Les tonalités, Majeur, mineur, diminué.
- Des modes de jeux (pointillismes, notes tenues, modes de jeu utilisés en musique contemporaine...)
- Les indications de volume sonore et de tempo se montrent avec un curseur.
- Des outils : la superposition, la mémorisation, l'imitation, la caricature...

Le soundpainter doit être chef d'orchestre et compositeur en temps réel, mais il doit veiller à poser un cadre à l'improvisation sans être exagérément directif, pour que les

⁹⁵ En 2013 ! C'est un langage vivant qui évolue, s'enrichit, se modifie, a des abréviations, un argot... Mais qui reste international et « lisible » bien qu'en constante évolution.

musiciens restent « éveillés », à l'écoute de soi et des autres, il faut qu'ils aient la possibilité d'exprimer leurs idées musicales et de les développer suffisamment sans être coupés dans leur élan ou frustrés, mais à l'inverse le soundpainter doit percevoir s'ils sont en train de se lasser, de s'épuiser ou d'être à cours d'idée.

C'est un outil pédagogique qui est accueilli avec curiosité et intérêt par les élèves. Rien que le fait de s'installer en orchestre sans pupitre et sans partition ouvre grand les yeux et les oreilles des participants. Pour peu qu'on les initie conjointement au rôle de performer et de soundpainter, ils s'investissent, prennent conscience de la difficulté de se placer face à un groupe ; la précision de leur gestique les questionne, leur réactivité quand ils sont instrumentistes est décuplée. Un avantage (énorme, quand c'est une séance en fin de journée pour un pédagogue fatigué) est que ce langage signé doit l'être ... sans paroles ! ça paraît anecdotique mais l'attention étant visuelle pour les consignes, et auditive pour l'écoute de soi et des autres, l'ambiance générale de ce moment de répétition revêt toujours un niveau sonore moindre.

Développer des capacités de savoir être propre à la pratique de la musique :

- Ecoute intérieure (chant intérieur, son de corps sonores, mémoire)
 - Ecouter les autres (lorsqu'ils produisent)
 - S'écouter soi-même (écoute auto critique du son produit)
 - Accepter les contraintes liées au groupe (savoir attendre son tour, laisser de l'espace pour les autres...)
 - Accepter les règles du jeu
 - Tenir sa place dans un groupe
 - S'impliquer (ne pas faire semblant)
 - Se concentrer (du début de l'activité de production jusqu'à la fin sans abandonner ou digresser)
 - Prendre des risques (proposer des idées, improviser, explorer, accepter de se tromper)
 - Aider les autres (en s'impliquant soi-même pour les encourager)
 - Gérer sa frustration (ne pas toujours avoir envie de jouer plus que les autres, savoir s'arrêter, on ne peut pas jouer en groupe aussi librement que lorsqu'on est seul ou à deux par exemple)
 - Savoir se taire et garder le silence quand c'est nécessaire.

VII CONCLUSIONS :

Après le constat de la permanence de l'enseignement individuel instrumental en France, ce mémoire a proposé de comprendre au mieux certains pédagogues qui ont choisi d'« apprendre en groupes », pour reprendre le titre de la thèse de Philippe Meirieu. Un itinéraire de découvertes musicales a été parcouru, avec les Harmonies et leur système d'enseignement par compagnonnage, la Musique Ancienne et sa tradition de consort, les Musiques Traditionnelles avec leurs sessions et bals et les Musiques Actuelles avec leur jeu en groupe. Ces diverses esthétiques musicales ont en commun de ne pas placer le professeur en référent tout-puissant, comme on a tendance à le faire en Musique Classique. La pédagogie Suzuki et celle pratiquée par Arlette Biget ont éclairé diverses approches que l'on peut avoir de l'enseignement musical collectif.

Comment amplifier ce mouvement, comment sortir de ces habitudes « rancies » mais tellement installées dans nos conservateurs conservatoires ? Comment parvenir à changer sans amoindrir la fierté du travail accompli ? « Regardez, écoutez, c'est mon élève, remarquez sa sonorité, son expression musicale, sa capacité d'analyse, sa présence en scène, admirez-le et à travers lui, admirez-moi ! » semble me dire un « fantôme » de professeur d'instrument classique. Au travers des évaluations des élèves ont toujours lieu une évaluation de leurs professeurs. On le voit dans les conservatoires ou plusieurs professeurs enseignent une même discipline, les élèves circulent parfois d'une classe à l'autre, à leur initiative ou celle des professeurs qui se placent sur un terrain de rivalité. Si nos élèves doivent apprendre à coopérer, il en est de même pour nous, professeurs !

En septembre, à chaque rentrée, nous apprécions de retrouver des élèves plus motivés, plus heureux, qui reviennent d'un stage estival qui les a fait progresser. Pourquoi ne pas les autoriser pendant l'année scolaire à trouver un complément à notre enseignement dans leur environnement musical ? Sommes nous des musiciens si parfaits que nous sommes capables de TOUT leur apprendre ? Chacun de nous n'a-t-il pas justement grandi, bénéficié des différents professeurs et musiciens qu'il a côtoyé dans son parcours artistique et humain ? Il va falloir sortir des problématiques d'appropriation d'élèves, ils ne nous appartiennent pas ! L'autonomie, joli mot s'il en est, mais encore faut-il la mettre en pratique, et dès le début !

« *L'éducation nouvelle ne comporte pas un système, une organisation, un ensemble de règles, de procédés, de méthodes. Elle est essentiellement un esprit pour l'éducateur, un mode de vie pour les enfants.*⁹⁶ » nous rappelle Roger Cousinet ; à éducation nouvelle, éducation vivante !

L'évaluation, encore elle, peut nous aider, si on la modifie, si au lieu de l'examen on propose un concert. Si on aide les élèves à investir tout ce que nécessite un spectacle musical complet, si la finalité est cohérente aux attentes, si on permet aux arts de se rencontrer et si on accepte de laisser au porte-manteau notre casquette de précepteur pour élève unique ; si on parvient à sortir de ces appropriations d'élèves, alors, on sera sans doute sur une bonne voie. Le cours avec trois débutants permet d'accompagner l'élève musicalement et techniquement, par contre, l'exclusivité du rapport est gommée, un peu moins d'affect, mais autant d'attention portée sur l'enfant et sur son chemin de musique. La pédagogie différenciée invite l'enseignant à observer plus méthodiquement les apprenants, à mieux comprendre leur fonctionnement de sorte à ajuster de façon plus systématique et individualisée les interventions et inventions pédagogiques, dans l'espoir d'optimiser les apprentissages.

A pédagogie traditionnelle, examens traditionnels - A pédagogie nouvelle, défis nouveaux - par projets personnalisés, par réalisations artistiques pensées en globalité, en cohérence avec leur élaboration et en s'appuyant sur les acquisitions des musiciens.

Il en reste du chemin...

⁹⁶ Roger Cousinet, *Leçons de pédagogie*, PUF, 1950

Bibliographie

Biget Arlette, *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental* collection Point de vue, ed Cité de la musique, 2010, 126 pages

Joubert Claude-Henri, *Enseigner la Musique, l'état, l'élan, l'écho, l'éternité* ed Van De Velde, 1996, 352 pages

Freinet, Célestin *Essai de psychologie sensible – Acquisition des techniques de vie constructive*, éd. Delachaux et Niestlé - Paris - 1978 (4^{ème} édition)

Mérieu Philippe *Itinéraire des pédagogies de groupe Apprendre en groupe vol 1* 8^è édition, Chronique Sociale, 202 pages

Mérieu Philippe *Itinéraire des pédagogies de groupe Apprendre en groupe vol 2* 8^è édition, Chronique Sociale, 201 pages

Steiner Rudolf, *Méthode et pratique de l'art de l'éducation, Première conférence*, Ed. Triades, Paris 2004, 183 pages

Shinichi Suzuki, *Vivre, c'est aimer* coll Arrêt-Culture, ed Corroy 2007, 110 pages

VASQUEZ Aida et OURY Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle* Paris, Maspero, 1967, 288 pages

Wozniak-Lepinoy et C. Pavie, *Une classe d'orchestre clés en main* ed l'Harmattan, 2013, 91 pages

La musique d'ensemble? Ensemble, musique !

Savoir faire et Savoir être d'un musicien, d'un citoyen,
ou pourquoi, si la musique se fait ensemble, s'obstiner à
l'enseigner individuellement ?

Résumé : Ce mémoire propose un itinéraire de découverte
de quelques pédagogies de groupe possibles en musique.

Mots-clefs : Groupe - Orchestre - Collectif -

Claire CHABERT, Alto et Violon
CEFEDM Rhône-Alpes Promotion Rhône-Loire 2010-2013

