

Innovations dans l'enseignement musical : apports et limites des cours d'instruments semi-collectifs. Pistes de réflexion et d'action.

GIOT Bernadette,
BAYE Ariane,
Service de Pédagogie expérimentale
de l'Université de Liège

Introduction

De récentes dispositions officielles¹ ont remis fortement en question le fonctionnement des établissements d'enseignement artistique. Ces changements soulèvent un grand nombre de questions chez les praticiens, tant dans les Académies que dans les Etablissements d'enseignement supérieur chargés de former les futurs professeurs de musique, et ce d'autant plus qu'elles se posent dans un contexte de renouveau structurel. A différents niveaux, l'effort de rationalisation dans la distribution des moyens est vécu dans l'inquiétude parce qu'il met en cause le sens même du rôle et des interventions du musicien-enseignant.

Une conséquence particulière de ces réformes est l'introduction de cours dits « semi-collectifs » dans la formation musicale instrumentale des élèves. Alors que, jusqu'il y a peu, les cours d'instruments de musique et de chant lyrique étaient donnés individuellement, ils groupent désormais, selon les circonstances, deux ou trois élèves (rarement plus). Les cours individuels sont le plus souvent réservés aux élèves qui poursuivent des études approfondies.

Durant deux années, le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège a été chargé de mener une recherche-action dont l'objectif était de dégager des pistes méthodologiques pour la formation psychopédagogique des professeurs de musique, plus particulièrement en ce qui concerne la gestion des activités musicales en petits groupes, telles qu'elles peuvent contribuer au développement des socles de compétences définis pour l'apprentissage d'un instrument de musique et, de manière plus générale, au développement social et individuel des élèves².

La mise en place et la gestion de cours d'instrument ou de chant en petits groupes d'élèves implique une réflexion sur les objectifs et les choix méthodologiques de l'enseignement artistique. Une analyse des expériences en cours ainsi que l'exploration de pistes nouvelles s'avèrent nécessaires : quelles sont les caractéristiques de cette situation pédagogique, ses apports, ses difficultés, ses limites ? Quelles méthodologies privilégier ? Comment préparer les futurs professeurs à adopter des démarches pédagogiques innovantes ? Comment aider les professeurs chevronnés dans leurs recherches méthodologiques ?

¹ Décret du 2-6-1998 pour l'enseignement secondaire à horaire réduit et décrets du 17-5-1999 et du 20-12-2001 pour l'enseignement supérieur artistique.

² La recherche se limite aux cours d'instrument et de chant.

Dans l'approche de ces problèmes, nous avons voulu faire, dès le début, une **large place aux acteurs de terrain** tant dans les Académies que dans les Ecoles supérieures de musique. Un groupe de travail³ réunissant des professeurs de musique et de psychopédagogie volontaires a été constitué afin de partager des expériences et de débattre des diverses informations rassemblées. Les professeurs participant à ce groupe n'étaient pas tous convaincus du bien-fondé des cours semi-collectifs, mais chacun était soucieux de mieux comprendre la situation, ouvert aux innovations et désireux de trouver des pistes d'action concrètes pour ses cours. En outre, lors de la première année, des observations et interviews ont été menées dans les Académies auprès de directeurs, de professeurs et d'élèves. Enfin, les étudiants du cours de psychopédagogie du Conservatoire de Liège ont été sollicités pour des observations et des expériences durant leurs stages.

Lors de la première année de la recherche, nous avons tenté de mettre en évidence, à travers une revue bibliographique, les tensions qui caractérisent l'enseignement musical actuel et la nécessaire recherche du sens à donner aux démarches entreprises aux différents niveaux. Ensuite, nous avons décrit les structures de formation en présence (essentiellement Académies et Conservatoires), les liens étroits et fonctionnels qui les unissent, et les bouleversements qu'elles connaissent actuellement. Nous avons alors approché les processus en jeu dans les activités en petits groupes par des observations et des interviews sur le terrain. Enfin, nous avons abordé le climat psychologique accompagnant ces changements institutionnels et pédagogiques. A l'occasion de ces diverses démarches, nous avons été amenées à envisager les transformations fondamentales qui marquent actuellement le métier de professeur de musique⁴.

Cette première analyse a servi de ligne directrice pour le choix et la concrétisation des orientations propres à la deuxième année de la recherche.

Sur le plan théorique, nous avons approfondi les concepts abordés lors de la première année et nous en avons introduit de nouveaux, en particulier celui de « cercle d'apprentissage ». Sur le plan de l'observation et de l'expérimentation sur le terrain, nous avons étudié un ensemble de projets d'établissement formulés par les Académies. Nous avons également expérimenté, filmé et analysé des situations d'apprentissage en petits groupes, et approfondi certaines thématiques évoquées par les étudiants et les professeurs. Enfin, sur les plans pratique et prospectif, nous avons conçu, en lien avec la formation initiale et continuée des enseignants, un document concret à l'usage des (futurs) professeurs. Ce document se présente sous forme de fiches abordant chacune un thème prioritaire sélectionné par le groupe de travail accompagnant le projet.

D'un point de vue méthodologique, nous avons privilégié, cette année encore, les échanges et confrontations avec les experts du groupe de travail. De plus, des conférences-débats ont été organisées pour les professeurs et/ou les élèves de certaines Ecoles supérieures de musique. Nous avons également accordé une attention toute particulière aux démarches mobilisant les élèves de seconde année du cours de psychopédagogie. Une grande partie de ces élèves, en

³ Ce groupe s'est légèrement modifié et élargi lors de la 2^e année.

⁴ La synthèse de ces démarches est présentée dans : Giot B., Grifnée, C., Renouveau des pédagogies musicales. Analyse et développement des innovations dans les cours d'instruments semi-collectifs. A paraître dans la Revue de l'Agers «Le point sur la recherche en éducation ».

effet, seront professeurs de musique dès le mois de septembre suivant. Ainsi, la recherche se situe clairement à la charnière entre les Ecoles supérieures de musique et les Académies.

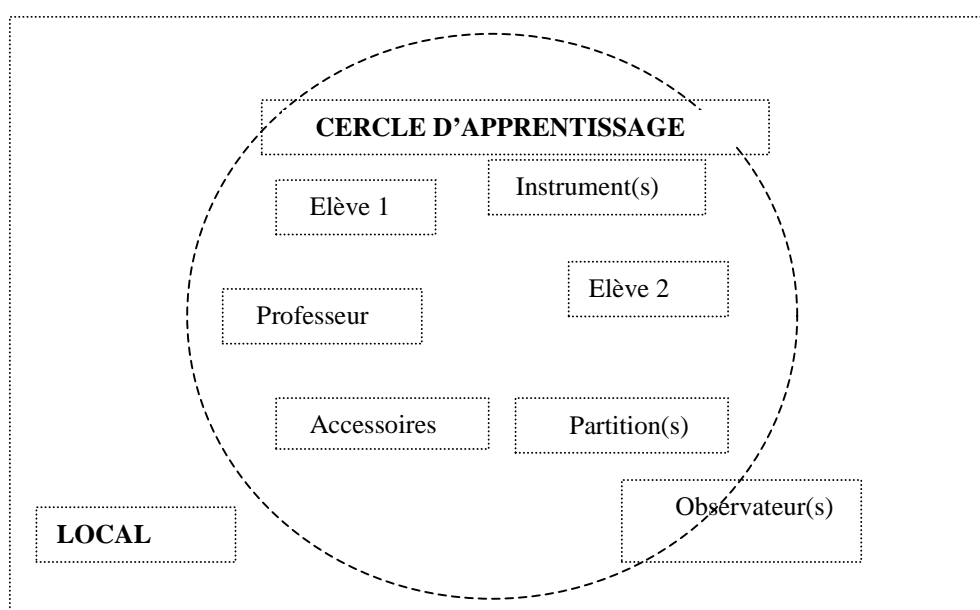
1. La notion de « cercle d'apprentissage »

Dans les cours semi-collectifs, le rôle du professeur se modifie peu à peu pour laisser une place plus grande aux initiatives des élèves, à l'expression individuelle et aux échanges interpersonnels. Les moments de jeu instrumental se structurent autrement. Des activités nouvelles apparaissent et se développent. Des suggestions d'élèves peuvent être le point de départ de certains cours. Cette transformation progressive est particulièrement délicate dans une tradition où, durant les cours, le professeur a toujours occupé (avec la partition) la place centrale⁵.

En outre, le professeur doit faire face à l'animation d'un petit groupe dans toutes ses composantes affectives et sociales : la constitution du groupe et les changements éventuels, la gestion des petits conflits, des interventions parfois intempestives, de l'indiscipline, etc. Dans les cours semi-collectifs, le rôle du professeur se complexifie donc considérablement, alors qu'il n'a guère été préparé à ce changement.

Afin d'approfondir ce rôle, il nous a paru intéressant d'introduire la notion de « cercle d'apprentissage », reprise en partie de Lartigot (1999). Il s'agit de l'espace pédagogique dans lequel ont lieu les apprentissages musicaux. C'est là que s'établissent des relations entre des personnes (professeur, élèves), et des objets (instruments, partitions, ...) qui interviennent dans les apprentissages. Le mot « cercle » fait aussi référence au fait que, même s'il y a un maître de jeu (le professeur), il n'y a pas de relation hiérarchique entre les éléments impliqués, dans le sens où chacun peut être plus important à certains moments du cours, et moins à d'autres.

Représentation schématique du cercle d'apprentissage et de ses éléments :



⁵ Lartigot, 1999.

Dans certaines situations, le cercle d'apprentissage inclut tous les éléments de la classe ou du local de cours (dans la figure ci-dessus, le cercle devrait alors se confondre avec le rectangle). Mais dans d'autres situations, il existe des éléments présents en classe qui ne participent pas au cercle d'apprentissage. Par exemple, des élèves du cours suivant qui arrivent plus tôt ; des parents d'élèves qui s'asseyent silencieusement au fond de la classe et qui n'interviendront en aucune manière dans le cours ; un piano installé dans la classe mais que le professeur n'utilise pas lors du cours ; etc.

La spécificité d'un cours semi-collectif, par rapport à un cours individuel, est que le cercle d'apprentissage y comporte plus d'éléments : non seulement il y a plus de personnes dans le cercle, puisqu'on passe d'un élève à plusieurs, mais il y a aussi plus d'objets (multiplication du nombre d'instruments lorsque chaque élève emmène son instrument au cours, du nombre de partitions, de pupitres, etc.). La gestion de l'espace dans le cercle d'apprentissage devient dès lors un élément important du cours. Le professeur doit être attentif à ce que tous les éléments du cercle d'apprentissage aient un espace propre : tous les élèves doivent pouvoir prendre part au cercle d'apprentissage et interagir les uns avec les autres. Il arrive parfois que certains élèves du groupe soient engoncés entre les bancs d'une classe, voire relégués à certains moments au fond de la classe. Dans ces situations, ils peuvent difficilement participer pleinement au cercle d'apprentissage.

La partition peut être un élément important du cercle d'apprentissage. Lorsqu'on décide de l'y intégrer, il est important qu'elle soit accessible à tous les acteurs présents. Est-elle visible pour tous les élèves (aussi bien pour celui ou ceux qui joue(nt) que celui ou ceux qui observe(nt)) ? Est-elle assez grande ? Est-elle placée à bonne distance ? On peut aussi la « retirer » provisoirement ou pour tout un cours du cercle d'apprentissage, par exemple pour faciliter le travail sur la créativité, la musicalité ou certains apprentissages techniques.

Il faut aussi penser à ce que chacun ait assez de place pour manipuler son instrument dans le cercle d'apprentissage (manche de guitare, largeur du violoncelle, espace pour la flûte traversière, archet...), et dispose des objets nécessaires au jeu (pose-pied, endroit pour placer la partition...). Dans le cas d'instruments peu mobiles (typiquement, les claviers ou certaines percussions), il faut aussi s'assurer que l'emplacement de l'instrument permette les déplacements des élèves.

Selon les circonstances et les objectifs du professeur, l'accent peut être mis sur certains éléments du cercle d'apprentissage, alors que d'autres seront laissés en retrait ou placés à l'extérieur du cercle. Inversement, des éléments inhabituels peuvent parfois entrer dans le cercle d'apprentissage (parents d'élèves, objets tels que livres ou CD). Pour le professeur, il peut être intéressant, et même source de créativité pédagogique, d'imaginer des activités basées sur l'ajout ou le retrait d'éléments du cercle d'apprentissage.

2. Les processus en jeu dans les cours semi-collectifs : étude de quelques paramètres

Une collaboration étroite avec les élèves du cours de psychopédagogie du Conservatoire de Liège nous a permis d'approfondir certains paramètres relatifs aux activités semi-collectives au sein des cours d'instrument ou de chant. En particulier, nous avons filmé et analysé un ensemble de cours donnés par des stagiaires et relatifs à des instruments différents : violon, piano, chant, violoncelle, hautbois. Tous les cours s'adressaient à des élèves de première ou

deuxième année à l'instrument. Les âges des élèves étaient variables selon les cours (de 8 ans à l'âge adulte). Six paramètres ont retenus particulièrement notre attention :

2.1. Les types d'activités menées dans ces cours

Deux situations sont particulièrement présentes et semblent incontournables : des moments de jeu individuel qu'observent et écoutent activement les autres élèves, et des activités collectives impliquant tout le petit groupe, professeur compris dans certains cas. A ces deux situations peuvent s'en ajouter d'autres comme par exemple des séquences durant lesquelles les élèves sont invités à réaliser la même activité, plus ou moins en même temps mais sans qu'il y ait d'interaction entre eux. Ainsi, lors d'exercices respiratoires préparatoires au jeu instrumental ou au chant, ou encore lors d'activités visant à un meilleur positionnement de l'instrument. Pour le professeur, réaliser de telles activités en petit groupe constitue un gain de temps et chaque élève peut profiter des remarques faites à son condisciple. Cette activité est fortement individualisée, même si on note quelques interactions spontanées.

Si les trois types d'activités mentionnées ci-dessus constituent les cas les plus fréquemment observés, la liste doit rester ouverte à d'autres possibilités. En la matière, en effet, certains professeurs font preuve d'une grande créativité pédagogique.

2.2. La structuration des cours semi-collectifs

Un des objectifs poursuivis par les enseignants est très certainement de rentabiliser au mieux le temps imparti aux élèves afin de maintenir la qualité de l'enseignement. Pour ce faire, les professeurs doivent aussi tenir compte d'une série de contraintes liées à l'instrument enseigné, à l'âge des élèves, à leurs niveaux, aux conditions de travail dans l'école, aux collaborations qui peuvent s'établir entre enseignants, etc.

Deux tendances se dessinent dans l'organisation des cours : soit le professeur gère tous ses cours de manière semblable, des moments identiques se reproduisant de semaine en semaine ; soit il opte pour une conception fluctuante, les types d'activités s'équilibrant au fil des semaines⁶. Une constante doit être soulignée : le souhait et la nécessité de ménager les moments durant lesquels chaque élève a la possibilité de jouer seul de son instrument, moments où il peut montrer le travail accompli durant la semaine, où le professeur peut mieux percevoir et corriger les difficultés éventuellement rencontrées, apprécier l'évolution de l'élève. La durée et la fréquence de tels moments varient en fonction du niveau et de l'âge des élèves, mais également en fonction de la conception qu'a le professeur de son rôle et de l'apprentissage musical.

Dès lors, il importe de s'interroger sur l'équilibre entre ces moments de jeu individualisé et les autres activités notamment collectives et interactives. La question se pose également de définir ce que fait ou fera le second élève (ou les autres élèves) pendant les temps de jeu individualisé. On évoque alors les concepts d'écoute et d'observation actives : ce qu'ils sont, ce qu'ils apportent aux élèves, comment les développer, comment les diversifier. On évoque également une réflexion sur les possibilités de travail autonome des élèves lorsqu'ils reçoivent des consignes précises (isolement momentané dans un local voisin, tutorat, ...).

⁶ Les observations recourent celles menées en France par Lartigot (1999).

Dans la structuration des cours, un équilibre entre les différents moments est sans cesse à rechercher.

2.3. La répartition du temps de cours entre différentes activités et la place de la parole

La part de temps consacrée au jeu instrumental (ou à des tâches en rapport avec celui-ci) est très semblable au temps mobilisé par la parole. Au sein d'un cours destiné à des débutants (première ou deuxième année d'apprentissage), les moments de jeu et les moments de parole sont étroitement imbriqués et sont relativement courts. La plupart des prestations à l'instrument sont encouragées ou corrigées, donnent lieu à des explications ou des suggestions, ou encore conduisent à des exercices et répétitions complémentaires. L'objet des commentaires peut varier considérablement selon la situation : technique, interprétation, respect de la partition, ...

Par ailleurs, le temps de parole des professeurs-stagiaires est nettement supérieur à celui des élèves mais cela varie également selon le cours observé (temps de parole 4 à 6 fois supérieur à celui des élèves chez trois professeurs-stagiaires observés, 20 à 21 fois plus important chez les deux autres).

Temps consacré aux différentes tâches (en pourcentages)					
Professeurs-stagiaires	Parole Elèves	Parole Prof	Total Parole	Total jeu/tâche ⁷	
P1	2.3%	46.3%	48.6%	51.4%	100%
P2	2.5%	53.1%	55.6%	44.4%	100%
P3	9.2%	39.4%	48.6%	51.4%	100%
P4	7.6%	44.2%	51.8%	48.3%	100%
P5	7.4%	39.1%	46.5%	53.5%	100%

Des données complémentaires montrent que certains élèves s'expriment plus que d'autres (même si cela représente peu de temps de parole au total) et que certains professeurs-stagiaires s'adressent davantage au groupe qu'à chaque élève individuellement.

Jeu individuel et collectif (en pourcentages)							
Professeurs-stagiaires	E1 seul	E2 seul	Total individuel	Les deux élèves	Les 2 élèves et le prof.	Total collectif	Total temps des activités
P1	32.2%	28.9%	61.1%	16.7%	22.2%	38.9%	100%
P2	34.3%	40.4%	74.7%	23.2%	2.0%	25.3%	100%
P3	22.9%	21.4%	44.3%	51.7%	4.0%	55.7%	100%
P4	23.3%	20.0%	43.3%	28.3%	28.3%	56.7%	100%
P5	40.4%	45.6%	86.0%	4.4%	9.6%	14.0%	100%

Dans trois cours sur les cinq observés, l'accent est mis sur le jeu individualisé. Un de ces cours concerne le piano, instrument qui rend parfois plus complexe l'organisation d'activités collectives. Dans les autres, les moments d'activité commune prennent légèrement le pas sur le jeu individuel. En ce qui concerne la répartition du temps de jeu individuel entre les élèves, les pourcentages de temps témoignent d'un certain équilibre, malgré quelques petites nuances. Enfin, certains professeurs, plus que d'autres, s'intègrent au jeu collectif.

⁷ Il s'agit soit du jeu à l'instrument, soit d'une tâche

Ces différences entre les cours correspondent à la spécificité de chaque situation, en particulier :

- aux caractéristiques des élèves : âges, facilité d'apprentissage, personnalité, ... ;
- au style d'enseignement du professeur-stagiaire (plus ou moins participatif par exemple) ;
- à l'instrument (les claviers semblent demander plus de temps individualisé) ;
- au contexte particulier de chaque cours observé : bruits ambiants, présence ou non d'un jury, local utilisé,...

Nous avons eu l'occasion de confirmer ces faits par l'étude de deux situations contrastées : un même professeur-stagiaire a donné cours à deux groupes différents. Le premier comptait un adulte et un enfant de 10 ans, le second deux enfants de 11 et 13 ans. Les quatre élèves sont du même niveau à l'instrument (Formation 1). La comparaison des types d'interventions dans les deux situations met en évidence l'adaptation du professeur-stagiaire au contexte. Ainsi le professeur stagiaire tient compte d'éléments tels que l'âge des élèves et les difficultés spécifiques rencontrées par ceux-ci.

2.4. Les caractéristiques des interventions des professeurs

L'élève qui joue de son instrument est la cible de nombreuses interventions des professeurs stagiaires (54 % des interventions). Toutefois, on constate également que ceux-ci s'adressent fréquemment aux deux élèves en même temps (41 % des interventions). Par contre, l'élève qui écoute et observe semble quelque peu oublié (5 % des interventions). Cependant, la situation varie fortement d'un professeur stagiaire à l'autre.

Les interventions sont majoritairement centrées sur la tâche demandée aux élèves. En particulier, les professeurs-stagiaires expliquent la tâche et gèrent l'activité du groupe. Certains professeurs-stagiaires font une place plus importante que d'autres aux aspects affectifs, notamment par des encouragements et des approbations. Par contre, peu d'entre eux stimulent les interrelations entre élèves. Des nuances peuvent apparaître selon les contextes particuliers aux différents cours.

2.5. Les caractéristiques des interventions des élèves

Ces interventions sont essentiellement dirigées vers le professeur en réponse à une sollicitation directe de sa part. Les quelques interventions dirigées vers le condisciple caractérisent certains cours et/ou certains élèves. L'activité elle-même peut engendrer des différences selon qu'elle est individuelle ou collective. Dans le deuxième cas, les interventions des élèves sont plus nombreuses, quoique brèves, et en réponse à une sollicitation du professeur. Enfin, des variations apparaissent également dans des cours contrastés donnés par un même professeur-stagiaire selon la situation et la personnalité des élèves.

2.6. la formation musicale des élèves adultes

Des questions spécifiques sont soulevées par la diversité des attentes de ces personnes, la flexibilité et les moyens dont dispose chaque Académie pour y répondre, les malentendus et

contradictions entre objectifs poursuivis par les élèves adultes et les objectifs de l'Académie ou des professeurs, les exigences du curriculum.

En ce qui concerne les activités de groupe, un adulte peut avoir plus de mal qu'un jeune élève à travailler avec d'autres personnes. Certains adultes, par pudeur, ou parce qu'ils n'ont jamais connu ce mode de travail, préfèrent être seuls avec le professeur. Commencer d'emblée le travail avec l'adulte dans un cours semi-collectif peut lui permettre d'être plus à l'aise par rapport à ce mode de travail que lorsqu'il y est intégré en cours d'apprentissage. La présence d'un alter ego, et les situations de groupe qui favorise les interventions teintées d'humour, peuvent aider l'adulte à être moins stressé dans certaines situations. Parfois également, le groupe formé par un adulte et un jeune élève (adolescent par exemple) peut être source d'encouragements réciproques, verbalisés ou non.

En conclusion : des fiches pour l'action

Cet ensemble de réflexions, d'observations et d'analyses menées durant deux années ont débouché sur la rédaction d'un document de synthèse à destination des professeurs d'instrument tant au niveau des Académies que des Ecoles supérieures de musique.

Ce document a été élaboré avec l'aide du groupe de travail accompagnant le projet. Rédigé par les chercheuses, il a été relu et commenté par des professeurs volontaires de ce groupe. Il voudrait favoriser les liens entre théorie et pratique, cette dernière apparaissant « comme un processus continu de recherche du sens, un cheminement conjoint de l'action et de la réflexion » (Jorro, 2002).

Le document se présente sous forme de fiches pédagogiques conçues pour fournir à chacun des pistes de réflexion et d'action concernant différents aspects des cours semi-collectifs, en lien avec les socles de compétences définis pour l'apprentissage d'un instrument de musique. Dans une perspective ouverte et non normative, elles se veulent des outils concrets, étayés d'exemples, permettant à chacun de trouver quelques suggestions intéressantes et réalistes pour sa pratique quotidienne, mais elles n'ont pas la prétention de fournir des solutions à tous les problèmes que peut engendrer la mise en place de cours semi-collectifs. Ainsi, ces fiches proposent des informations recueillies dans la littérature mais surtout auprès d'un groupe de travail d'experts (professeurs de musique dans l'Enseignement supérieur et/ou en Académie, professeurs de psychopédagogie), ainsi qu'auprès d'acteurs de terrain (directeurs, professeurs, élèves d'académies). Tout en restant ouvertes à l'interprétation et aux choix de chacun, elles tentent de tenir compte à la fois des problèmes et des limites des cours semi-collectifs, dans le contexte de rationalisation que nous avons évoqué, tout en présentant les bénéfices dont peuvent tirer parti les professeurs et les élèves pour leur développement personnel et professionnel.

Les thèmes abordés sont les suivants :

- **Fiche 1. Le cercle d'apprentissage** : c'est l'espace pédagogique dans lequel ont lieu les apprentissages, où s'établissent des relations entre les personnes et les objets ; cet espace peut être modifié, aménagé en fonction des objectifs poursuivis et des circonstances.
- **Fiche 2. Le jeu collectif** : encouragée par la présence de plusieurs élèves au cours, cette activité est une source d'apprentissages sociaux et une occasion privilégiée de

développer des compétences comme la créativité, l'autonomie, la communication musicale.

- **Fiche 3. L'écoute et l'observation actives** : dans chaque cours, il existe des moments où un élève joue de son instrument tandis que l'(les) autre(s) développent leurs capacités d'écoute et d'observation, et peuvent ainsi encourager activement le jeu de leur condisciple et enrichir leurs propres compétences musicales.
- **Fiche 4. Développer l'autonomie** : le cours semi-collectif peut devenir un véritable outil favorisant l'autonomie des élèves dans ses différents aspects, à l'occasion d'activités multiples. Il s'agit par exemple de développer l'esprit critique des élèves, leur sens des responsabilités, de leur apprendre à élaborer et à gérer un plan de travail, etc.
- **Fiche 5. La construction du vocabulaire et des concepts musicaux** : fruit d'un long apprentissage, la maîtrise des termes appropriés et des concepts se développe tout au long du parcours musical des élèves et peut être encouragée lors des activités semi-collectives.
- **Fiche 6. La constitution des groupes** : dans la mise en place des petits groupes, de nombreux facteurs interviennent liés à la personnalité des élèves, à leur âge, à leur niveau, mais aussi des facteurs organisationnels comme les possibilités horaires, le nombre d'élèves inscrits dans une discipline, la disponibilité des parents, ...
- **Fiche 7. La gestion des différences individuelles au sein des groupes** : c'est une des difficultés principales auxquelles sont confrontés les professeurs. Comment faire lorsqu'un élève ne progresse pas aussi rapidement que les autres, s'il bute sur une difficulté particulière, si son niveau n'est pas adapté au groupe dont il fait partie ?
- **Fiche 8. La structuration des cours semi-collectifs** : il s'agit de développer, au sein d'un cours, ou à l'occasion de plusieurs cours, des activités diversifiées dans une gestion équilibrée du temps disponible.
- **Fiche 9. La gestion du temps de parole** : dans le cadre du temps qui est imparti aux cours, les professeurs tentent d'équilibrer le temps de parole et le temps de jeu musical tout en apportant les informations et les encouragements indispensables aux élèves. Mais ils peuvent aussi donner à ces derniers l'occasion de s'exprimer, de verbaliser leurs acquis et d'interagir entre eux.
- **Fiche 10. La coopération au sein des petits groupes** : à l'occasion des cours semi-collectifs, des compétences sociales peuvent être exercées et développées, en particulier la communication et la coopération dans la volonté d'atteindre des buts communs.
- **Fiche 11. Le travail en dehors des cours** : prolongement indispensable du cours, le travail de l'élève à domicile se prépare et se structure durant les cours. L'élève, avec l'aide du professeur et de ses condisciples, peut acquérir peu à peu une méthode de travail et comprendre l'importance d'un travail régulier.
- **Fiche 12. Les aspects culturels** : la multiplication des supports et le bain médiatique croissant autour de la musique et du chant a contribué au regain d'intérêt pour les apprentissages musicaux. Rechercher les zones de rapprochement entre ses convictions et ses pratiques de professeurs de musique et les motivations et attentes des élèves s'avère indispensable, mais parfois bien difficile.
- **Fiche 13. Les élèves adultes** : ce public présente des caractéristiques particulières qui peuvent soulever des problèmes de compréhension entre professeur et élèves, et qui impliquent parfois d'ajuster les objectifs poursuivis. Mais c'est aussi un public dont les qualités et la motivation encouragent l'action des professeurs. En outre, les activités semi-collectives peuvent, moyennant certaines précautions, aider les adultes dans leur apprentissages.

Par-delà la diversité des contenus abordés, il nous a semblé intéressant de revenir, en guise de conclusion, sur deux aspects essentiels pour l'enseignement de la musique, et qui peuvent être intimement liés : le plaisir d'apprendre et le sens donné par chaque professeur à l'enseignement de la musique.

Ainsi, malgré toutes les évolutions sociétales qui peuvent donner l'impression que les élèves ont bien changé, le plaisir artistique reste sans doute un moteur intemporel qui réunit les générations et encourage chacun à persévérer dans l'apprentissage d'un instrument ou du chant. Et chacun sait combien la joie d'une prestation individuelle ou collective aboutie récompense mille fois tous les efforts accomplis et les moments de peur ou de découragement. Il nous paraît donc essentiel de toujours avoir à l'esprit cette notion de **plaisir du jeu instrumental et du chant**, mais aussi de veiller à le restaurer et l'alimenter sans cesse, particulièrement dans les moments de creux. Dans ce sens, les innovations que permettent les activités et productions collectives, et le climat d'émulation, de confiance et d'encouragement mutuel qui peut être instauré dans un petit groupe d'élèves, nous semblent particulièrement adaptés à revivifier le plaisir musical.

Enfin, si chacun pressent les transformations sociales et structurelles en jeu dans l'enseignement de la musique, il reste aussi à s'interroger sur la transformation du rôle du professeur de musique dans ce contexte en évolution. **Quel sens donner à l'enseignement de la musique aujourd'hui ?** Comment rencontrer les aspirations des élèves et de l'institution, tout en respectant ses propres valeurs ? Quel type d'élèves former : des amateurs de talent, de futurs professionnels ? Sans répondre à ces questions qui méritent d'abord une réflexion et une réponse individuelle, nous avons voulu, à travers les fiches, donner des exemples qui permettent à chaque professeur, selon ses choix et le contexte dans lequel il travaille, d'utiliser les potentialités des cours semi-collectifs pour concrétiser ses réponses dans sa pratique. Gageons que cet instrument pourra apporter quelques pistes utiles, et que chaque professeur le complétera, l'amendera et l'améliorera en fonction de son expérience pédagogique.

Bibliographie

- Baye, A., Lafontaine D., Vanhulle, S. (2003). Lire ou ne pas lire. Etat de la question. *Les Cahiers du CLPCF*, n°4, p.21. Bruxelles : Centre de Lecture publique de la Communauté française de Belgique.
- Biget, A. (1998). *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement musical*. Paris: Cité de la musique.
- Baeriswyl I. (2002). *La pédagogie coopérative : de la formation à la mise en pratique*. Article à paraître dans la Revue Suisse des Sciences de l'Education.
- CFMI (2002). *Devenir musicien intervenant*. Internet : <http://www.auvergne.culture.gouv.fr>.
- Colwell R.J., Goolsby T. (1992) *The Teaching of Instrumental Music*. New Jersey: Prentice Hall.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris :P.U.F..
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : E.S.F.

- Durieux, D. (2000). *La construction d'une identité de musicien-enseignant à l'épreuve de la rationalisation*. Liège : Faculté d'Economie, de Gestion et des Sciences sociales de l'Université, mémoire de licence.
- Ferrara A. (s.d.) *Observation directe du comportement*. Liège : Service de Psychologie expérimentale de l'université. Document inédit.
- Fournier, M. (1998). La pédagogie différenciée. In RUANO-BORBALAN (dir.), *Eduquer et former*. Auxerre : Sciences Humaines Editions, 117-122.
- Ishler A.L., Johnson R.T., Johnson D.W. (1998). Long-term effectiveness of a state wide staff development program on cooperative learning. In *Teaching and Teacher Education*, vol.14, n°3, pp.273-281.
- Giordan, A. (1998). Les conceptions de l'apprenant : un tremplin pour les apprentissages. In Ruano-Borbolan (Dir.) : *Eduquer et former*. Auxerre : Sciences humaines Editions. 209-216.
- Grangeat, M.(1998). Lev Vygotsky (1896-1934) : l'apprentissage par le groupe. In Ruano-Borbolan (Dir.) : *Eduquer et former*. Auxerre : Sciences humaines Editions. 177-186.
- Green, A.-M. (Ed.) (1997). *Des jeunes et des musiques. Rock, Rap, Techno...* Paris : L'Harmattan.
- Guimelli Ch., (2001). Etude expérimentale de la représentation sociale comme guide pour l'action : effets de l'implication et de la perception de la situation. In LEBRUN M. (dir), *Les représentations sociales (Des méthodes de recherche aux problèmes de société)*. Québec : Editions Logiques.
- Guirard, L. (1998). *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation en apprentissage musical*. Paris : l'Harmattan.
- Guirard, L. (1997). L'apport des théories attributionnelles de la motivation dans l'étude des questions d'aptitude musicale. *Musicae Scientiae*, vol. 1, 2, 183-204.
- Fournier, M. (1998) La pédagogie différenciée; In Ruano-Borbolan (Dir.) : *Eduquer et former*. Auxerre : Sciences humaines Editions. 117-121.
- Jorro, A. (2002) *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : E.S.F., Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Joubert, C.-H. (1988). *Métier : musique ! Quel enseignement musical pour demain? (2)*. Paris : Institut de pédagogie musicale et chorégraphique la Villette. (Conserv. /05/L060)
- Joyce, B., Weil, M. (1996). Partners in Learning : From Dyads to Group investigation. In *Models of Teaching*. Boston : Allyn and Bacon, 5e ed., 65-88.
- Lartigot, J.-C., Sprogis, E. (1991). *Ecoles de musique. Un changement bien tempéré*. Aix en Provence : Edisud. (Conserv./05/L060)
- Lartigot, J.-C. (1999). *L'apprenti instrumentiste. De la logique des méthodes à la médiatisation des professeurs dans la situation de l'enseignement*. Editions Van de Velde. Col. "Musique et société". Paris : Ed. Van de Velde, coll. Musique et société.
- Mattar C. (2002). *Quelles sont les interactions qui émanent des activités coopératives dans deux classes d'immersion de 2^e année primaire ?* Etude de cas. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Liège.
- Mc Carthy, M. (2001). Book Review : Musical Development and Learning : The International perspective, edited by D.J.Hargreaves and A.C.North, London, Continuum (2001), in *British Journal of Musical Education*, 18 :3, 293-297.
- Marc, E. (1998). Se former en groupe. In RUANO-BORBALAN (dir.), *Eduquer et former*. Auxerre : Sciences Humaines Editions, 369-376.
- Pitts, S. (2000). Reasons to teach music : establishing a place in the contemporary curriculum, in *British Journal of Musical Education*, 17 :1, 33-42.

- Pousseur, H., Sprogis, E. (dir.) (1987). *Quel enseignement musical pour demain? 1. Approches fondamentales*. Paris : Centre National d'Action musicale. (cf Brigitte)
- Remigny, M.J. (1998). Quand les désaccords favorisent l'apprentissage. In Ruano-Borbalan (dir.), *Eduquer et former*. Auxerre : Sciences humaines Editions, 185-188.
- Ribiere-Raverlat , J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école. Ecoute musicale, écoute des langues*. Paris : PUF.
- Storelly P., McPhee A.D. (2002) Some perspectives on musical gift and musical intelligence. In *British Journal of Music Education*, 19:1, pp 89-102.
- Veenman S. et al (2002) Cooperative learning an teacher education. In *Teaching and Teacher Education*, vol.18, issue 1, pp 87-103.

Décrets, circulaires, et documents officiels.

- Direction générale de l'Enseignement obligatoire et de la Recherche scientifique : Enseignement secondaire artistique à horaire réduit. Disposition relatives à l'organisation de l'année scolaire 2003/2004. Circulaire du 2 juillet 2003.
- Dupuis F. (1999). Note de synthèse relative à l'avant-projet de décret portant application de l'article 27 du décret du 17/5/99 relatif à l'enseignement artistique. Document inédit.
- Gouvernement de la Communauté française : Missions prioritaires de l'Enseignement fondamental et de l'Enseignement secondaire. Décret du 24/7/1997.
- Gouvernement de la Communauté française : Organisation et subdivisions des cours de psychopédagogie et de méthodologie. Articles 30bis et 30ter de l'Arrêté du 15/9/1980.
- Ministère de la Communauté française : Décret organisant l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française (1). 2-6-1998.
- Gouvernement de la Communauté française : Arrêté du 29/8/98 fixant les règles d'approbation des programmes de cours dans l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française.
- Ministère de la Communauté française (AGERS), Socles de compétences, Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire ; mai 1999.
- Gouvernement de la Communauté française : Décret du 17/5/99 relatif à l'enseignement supérieur artistique
- Gouvernement de la Communauté française : Avant projet de décret portant application de l'article 27 du 17/5/99 relatif à l'enseignement supérieur artistique et Exposé des motifs.
- Gouvernement de la Communauté française : Arrêté relatif à l'organisation des cours ainsi qu'à l'admission et à la régularité des élèves de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française. Réf. A.Gt 06-07-1998. M.B. 29-8-1998. Errata M.B. 22-6-1999.
- Gouvernement de la Communauté française : Décret du 16/7/99 relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel directeur et enseignant et du personnel auxiliaire d'éducation de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française.
- Gouvernement de la Communauté française : Décret du 20/12/2001 fixant les règles spécifiques à l'enseignement supérieur artistique organisé par les Ecoles supérieures des Arts (organisation, financement, encadrement, statut des personnels, droits et devoirs des étudiants).