

Ondine FORTE

**Le cours de groupe : outil pédagogique pour
entretenir la motivation**

ESM Bourgogne Franche-Comté 2019-2020

Ondine FORTE

**Le cours de groupe : outil pédagogique pour
entretenir la motivation**

Directeur de mémoire : Jean Tabouret

ESM Bourgogne Franche-Comté 2019-2020

Je remercie Antoinette Lecampion, Philippe Lucotte et Sylvain Delorme pour le temps qu'ils m'ont consacré. Leurs réflexions ont accompagné l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie les élèves que j'ai encadrés pour leur investissement dans le projet, ainsi que leurs parents pour leur disponibilité.

Je remercie Jean Tabouret, Hélène Disson et Max Forte pour leurs relectures.

Sommaire

Introduction	7
I – Le projet expérimental	8
1.1 Présentation	8
1.2 Les objectifs pédagogiques.....	8
II - Déroulé des séances	11
2.1 Première séance	11
2.1.1 Présentation au sein du groupe (5 minutes)	11
2.1.2 En demi-groupe (15 minutes).....	11
2.1.3 Jeu de carte (10 minutes)	12
2.1.4 Improvisation (5 minutes)	12
2.1.5 « Les quatre saisons ».....	13
2.1.6 Vent frais, vent du matin (20 minutes).....	13
2.2 Deuxième séance.....	14
2.2.1 Vent frais, vent du matin	14
2.2.2 Jeu de dominos : modes de jeux (10 minutes).....	15
2.2.3 Duo et modes de jeux.....	15
2.3 Troisième séance	16
2.3.1 Les accords (20 min)	17
2.3.2 Jeu de la gomme.....	18
2.3.3 Modes de jeux	19
2.3.4 Assemblage et filage.....	19
III – Bilan	20
3.1 Restitution	20
3.2 Les aspects positifs de l'expérience.....	21
3.3 Les limites	22
3.3.1 Gestion du groupe	22
3.3.2 Adaptation de la pédagogie.....	23
IV – Pistes pédagogiques et mode de fonctionnement	24
1. Le rôle du professeur dans la motivation des élèves	24
1.1 Instaurer des dispositifs collectifs créatifs et motivants	24
1.2 Définition des rôles et prise de parole	25
1.3 Attitude du professeur	26
2. Les cours de groupes ponctuels	27

2.1	Motiver dans un projet à court terme : mon expérience.....	27
2.1	Quelle organisation et objectif pour les cours de groupes ponctuels ?.....	28
2.2	Le jeu : un équilibre entre plaisir et efficacité ?	29
3.3	Conservatoire à rayonnement communal de Vienne	36
3.3.1	Présentation	36
3.3.2	Dispositif.....	36
	Conclusion	37
	Sources	38
	Annexes	39

Introduction

Le jour où j'ai commencé à étudier le violon avec une professeure motivante, ma vision de la musique et de l'instrument a pris un autre tournant. La motivation m'est apparue comme une énergie qui entraîne considérablement vers les objectifs à atteindre.

J'apporte aujourd'hui énormément d'importance à la motivation qu'un professeur peut générer chez ses élèves, c'est pour moi le point de départ de la progression instrumentale.

J'avais noté il y a quelques temps déjà, que mes élèves semblaient plus motivés lorsque je les réunissais en cours. Exigence, travail et plaisir paraissent être présents. A l'inverse de la musique d'ensemble, où l'individu est au service du groupe, la pédagogie de groupe s'adresse à l'individu par l'intermédiaire du groupe. Selon Arlette Biget, « la pédagogie de groupe c'est utiliser le groupe pour faire éclore la personnalité. »¹.

La pédagogie de groupe étant aujourd'hui omniprésente dans l'apprentissage musical, j'ai voulu connaître les outils et les attitudes pour mener à bien un cours de groupe. Comment élaborer une pédagogie de groupe attractive et épanouissante pour le professeur et les élèves ?

J'ai choisi d'aborder ce sujet car je pratique régulièrement des cours de groupe, et je souhaite enrichir mes connaissances dans ce domaine.

J'ai fondé ce mémoire sur un questionnement tiré de ma propre expérience. Nous examinerons toutes les étapes de travail de groupe au cours de trois séances. Cela permettra dans une deuxième partie d'en analyser quelques pistes pédagogiques prépondérantes. Nous terminerons par étudier plusieurs moyens d'élaborer une pédagogie de groupe au sein des différentes structures.

¹ BIGET Arlette, *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Paris, Ed. La rue musicale, 2017, 1^{ère} édition 1998, page 18

I – Le projet expérimental

1.1 Présentation

Avant même d’avoir choisi ce sujet de mémoire, et d’y associer l’expérimentation, j’avais envisagé de regrouper au troisième trimestre, les élèves violonistes de l’Ecole de musique du pays d’Arnay-Liernais, où j’enseigne le violon et la formation musicale depuis la rentrée 2018. La formation d’instrumentiste ne peut se limiter à un apprentissage solo. Le jeune violoniste est rapidement amené à découvrir l’orchestre, la musique de chambre et le jeu collectif sous toutes ses formes. Il était alors question de sensibiliser les jeunes élèves à jouer en groupe dès le début de leur apprentissage.

Je regroupe donc les quatre élèves de violon au cours de trois séances d’une heure, espacées de deux semaines à chaque fois, de mai à juin 2019. Avec l’enthousiasme et le soutien des familles et du directeur de l’école, une restitution était prévue lors de l’audition de fin d’année de l’école de musique qui a eu lieu le 14 juin 2019 à la Maison du Temps Libre à Liernais, en Bourgogne-Franche-Comté.

La classe de violon venant d’ouvrir cette année-là, il y avait quatre élèves en première année âgées de 8 ans, 10 ans, 12 ans et 13 ans. Au vue de leur âge et de leur progression individuelle, j’ai su tout de suite que cela n’allait pas être un cours commun type, mais j’ai trouvé cela d’autant plus intéressant.

1.2 Les objectifs pédagogiques

La première année de violon est délicate au niveau de la justesse et de la qualité du son, mais il n’était pas question de créer un doublon entre le cours individuel et le cours collectif en abordant de la même manière ces problématiques.

L’objectif était de découvrir une autre facette du violon, une facette que nous ne prenions pas le temps de faire en cours individuel, et dont les règles étaient même parfois contradictoires ! La création, l’improvisation, la recherche de timbre et une initiation à la composition étaient les axes principaux. Pour cela, il fallait aborder le chant, le rythme, les couleurs et nuances, ce qui nécessitait entre autre un travail d’oreille et de mémorisation. De plus, j’avais remarqué qu’à la

première audition publique de mes élèves, le rythme manquait de solidité avec le trac, j'ai alors voulu axer le travail sur la pulsation intérieure.

Le temps faisait partie des dimensions pédagogiques que je souhaitais aborder. Le temps de découvrir par eux-mêmes, le temps d'écouter les autres, le temps d'assimiler à leur manière, et le temps de montrer ce qu'ils savent faire. Ainsi, en s'appropriant, en sentant et en prenant conscience de ce qu'on sait faire, on peut gagner en confiance en soi et en motivation.

L'espace était d'un autre ordre que celui d'un cours individuel. Comment se positionner à quatre, voir et entendre le groupe, trouver son espace. L'objectif était d'utiliser un échantillon varié de placements au fur et à mesure des séances, par deux, en cercle, espacés, serrés avec, lorsque c'était nécessaire, une certaine mobilité.

Je voulais que le cours soit dynamique et rythmé, alors je me suis intéressée à la place que pourraient avoir les jeux musicaux dans le cours. C'était introduire, pratiquer et consolider des gestes techniques dans un cadre ludique. En plus de l'aspect technique et amusant que peuvent apporter les jeux, c'était l'occasion de faire apparaître, à tous âges, l'imaginaire des élèves. Les jeux avaient pour vocation de faire émerger des idées parmi les violonistes. J'ai ainsi essayé de varier les types de jeux (jeu de cartes, jeu de domino, jeu de la gomme...).

Au niveau du collectif, de nombreuses options s'ouvraient à moi. J'ai dû choisir des axes pédagogiques :

- **Valorisation au sein du groupe** : Avoir la possibilité de jouer, de s'exprimer, être à l'écoute de ce que disent et jouent les partenaires de jeu. Pouvoir également apprendre aux autres, leur parler clairement, et à l'inverse, prendre et imiter ce que savent faire les autres, puis l'expliquer, le formaliser.

- **Communication et organisation spatio-temporelle** : Interagir entre communication verbale et communication par le jeu au violon. A qui je m'adresse ? A quel moment ? Pourquoi ? Une simple respiration, accompagnée d'un geste musical, est déjà une communication en groupe.

- **Responsabilité** : Prendre conscience que je prépare une présentation publique. Je sais rejouer sérieusement ce que j'ai appris par le jeu. Je m'investis dans les tâches qui me sont confiées, même si elles ne sont pas de l'ordre du jeu instrumental (un déplacement, donner son avis, imaginer un thème...). Etre chargé d'une dimension extra-musicale.

- **Autonomie et entraide** : J'apprends à chercher par moi-même, à être confronté à une problématique ciblée, et utiliser les outils que je connais pour avancer. Je prends conscience que les autres avancent différemment que moi, et qu'il faut trouver un moyen d'entente.

- **L'auto-évaluation** : Certains élèves étaient déjà habitués depuis plusieurs mois à remplir un tableau d'auto-évaluation du travail effectué à la maison chaque semaine. Par exemple, est-ce que le placement et la justesse du do dièse (2^{ème} doigt) a progressé cette semaine ? Beaucoup, moyen, peu, pas du tout. Bien que cette méthode ait montré ses limites au sein des cours individuels, j'ai voulu travailler l'auto-évaluation d'une autre manière, plus spontanée cette fois. Est-ce que je fais les croches à la même place d'archet que ma voisine de droite ? Est-ce qu'elles sont en rythme avec les noires de ma voisine de gauche ?

J'ai présenté ces trois séances de travail à mes élèves comme un « laboratoire ». Ici, on découvre, on se trompe et on apprend. Bien sûr, j'ai été plus discrète sur le fait que c'était la même chose pour moi... La restitution serait un échantillon concis de cette recherche collective.

II - Déroulé des séances

2.1 Première séance

2.1.1 Présentation au sein du groupe (5 minutes)

La règle du jeu était de se présenter les unes aux autres en incorporant le violon dans sa présentation. Il s'agissait d'utiliser ce qu'on connaissait du jeu du violon, et faire ce qui nous passait par la tête.

Exemple d'une élève : « Je m'appelle... » pizz... « J'ai ans » arco « je suis en 5^{ème} » arco « et j'aime le violon ! ».

Les objectifs étaient d'abord de relier la parole au violon, sans se poser de question car on n'a pas le temps. La parole et le violon forment une seule phrase. C'était se présenter comme personne et comme violoniste/musicienne. Sous les apparences d'un jeu, ce n'était pas quelque chose de facile, j'ai d'ailleurs été la première à le faire car il faut d'abord baisser la barrière de la peur de jouer et parler devant les autres. Enfin, c'est aussi une façon de détendre l'atmosphère. J'avais senti que la plus jeune, en dans la salle, était anxieuse et restait en retrait. Avec ce premier jeu, tout le monde était sur un pied d'égalité et on comprenait que nous n'étions pas là seulement pour lire des partitions !

2.1.2 En demi-groupe (15 minutes)

J'ai déplacé les deux plus grandes dans un coin de la salle. Je leur ai indiqué une ligne d'un duo à regarder, et je les ai laissées en autonomie pendant 7 minutes environ.

Le duo était assez facile au niveau du rythme, plus difficile pour la justesse et l'empreinte de la main gauche, car il nécessitait une notion apprise récemment : le troisième doigt. Jusque-là, en cours individuel nous déchiffrions les morceaux ensemble et je donnais des conseils au fur et à mesure. Cette fois, l'objectif est de découvrir une partition de duo en autonomie (elles en avaient déjà pratiqué, mais pas toutes les deux), et de voir comment elles réagissent.

J'ai ensuite incité les deux plus jeunes à explorer le violon, trouver des sons et essayer des choses rigolotes ! Elles ont mis un peu de temps au début, je n'ai pas montré d'exemple mais j'ai fait des suggestions comme « vous pouvez-utiliser le bois de l'archet, faire des choses rapide, regarder le chevalet.... ». La timidité partie, le rire et le plaisir de jouer avec les sons du violon sont apparus.

De retour au travail sur le duo, je me suis vite rendu compte que pour des premières années, même adolescentes, il est difficile de comprendre une partition seule. Premier obstacle : la lecture de note. Lire la note, puis la retrouver sur le violon. Nous avons alors posé les violons, pris un moment pour noter les bons doigtés sur la partition.

J'avais déjà repéré en m'occupant du duo que la plus âgée des deux plus jeunes cadrerait la petite, qui est de caractère très énergique. Je les rejoins et... plein de trouvailles ! Elles me montrent les effets trouvés et je les nomme en même temps.

Les plus jeunes ont alors montré aux deux grandes les modes de jeux qu'elles avaient trouvés en les nommant à leur tour.

2.1.3 Jeu de carte (10 minutes)

Matériel : Préalablement préparé, des cartes avec chacune un nom de mode de jeu et une image.

On piochait au sort et il s'agissait de reproduire le mode de jeu. Je suis restée assez en retrait sur cette étape pour voir ce qu'elles avaient retenu, et qu'elles trouvent ensemble de quel mode de jeu il était question.

2.1.4 Improvisation (5 minutes)

Il était maintenant question de « discuter » en utilisant différents modes de jeu. C'est un moyen d'allier la nouvelle notion des modes de jeu, l'improvisation et la réactivité. L'improvisation a eu du mal à être fluide, alors au bout de quelques minutes on tournait dans le sens du cercle et on s'adressait à sa voisine en se tournant et en se regardant. La communication a beaucoup mieux marché dans ce sens-là car chacune savait plus précisément ce qu'elle devait faire, improviser à un moment précis, écouter telle personne avant soi...

L'objectif de ce jeu était de créer un lien avec les improvisations que nous pratiquons en cours individuels. Elles étaient habituellement libres, cadrées par un réservoir de note, un caractère... Aujourd'hui par un nouveau langage.

2.1.5 « Les quatre saisons » (3 minutes)

Il ne faisait pas beau à ce moment-là, et une élève a eu l'idée d'imiter le bruit de la pluie avec le bouton de l'archet sur les cordes, derrière le chevalet. Alors nous avons associé le tremolo ponticello à l'hiver, les glissades pour les oiseaux du printemps, des mouvements circulaires du frottement des crins sur la touche pour le vent de l'automne... Cette parenthèse n'était pas du tout préparée de ma part, mais l'intérêt des plus jeunes m'a donné envie de réfléchir sur cette thématique intéressante pour la suite.

2.1.6 Vent frais, vent du matin (20 minutes)

Lors de l'entretien avec Antoinette Lecampion, celle-ci m'avait cité « les violons dansants de Lausanne » comme pédagogie active et collective. En effet, cette approche de Tina Strinning allie danse, didactique et technique du violon. J'ai notamment trouvé l'idée de choisir un canon accessible en première année.

Nous avons écouté le chant, et nous l'avons chanté plusieurs fois en affinant l'air et les paroles, en même temps que je le jouais au piano. Puis, en prenant le violon, elles devaient retrouver elles-mêmes les notes qu'elles chantaient à partir de l'écoute. Nous étions au cœur du laboratoire, cela formait une belle cacophonie ! Ensuite chacune a montré ce qu'elle avait trouvé, et nous avons pu finalement tout assembler et corriger en travaillant en commun.

Nous avons passé du temps sur la première phrase pour comprendre le système.

Nous avons appris et mémorisé deux phrases sur trois dans cette séance, j'avais noté quelques problèmes d'intonation à quatre à résoudre la séance suivante, car le temps manquait ce jour-là. J'ai également remarqué que le fait d'avoir chanté plusieurs fois, jusqu'à mémoriser l'air, supprimait tous les éventuels problèmes rythmiques. Enfin, nous avons terminé par une bonne mémorisation.

Bilan de la séance :

La recherche des modes de jeu a été riche en créativité, en plaisir de jouer, et très intéressante comme outil d'improvisation. Cependant, il n'a pas été immédiat d'oublier les recommandations habituelles (archet droit, entre le chevalet et la touche...). Il n'est finalement pas si évident de faire en ayant plus de contraintes...

Pour le duo, même légèrement fastidieux au début, je me suis rendu compte qu'il est important d'amener les élève vers une autonomie dès le début d'apprentissage pour acquérir des réflexes.

Le travail de transmission orale avec quelques repères de notes a déclenché beaucoup de recherche, d'écoute et de concentration. L'élève de 12 ans a un léger problème cognitif au niveau de la mémorisation. Je renouvelle avec elle de nombreuses manières d'apprendre et de mémoriser, le fait d'avoir été en groupe cette fois-ci a semblé l'avoir aidé en suivant le rythme des autres.

Enfin, l'absence de problème rythmique m'a interpellé car, le fait de chanter et de ne pas en parler directement allège mes propos et évite un rabâchage néfaste pour la motivation. On a gagné du temps et de l'énergie pour s'attarder sur d'autres points.

Cette séance a été très positive pour elles, j'ai remarqué beaucoup d'effort et d'application, chose rendue possible par l'émulation créée par le groupe.

2.2 Deuxième séance

Cette séance a été préparée dans la continuité de la première. Ma volonté était d'aller plus en profondeur et dans le détail, même s'il y avait moins de diversité dans les activités que dans la première séance et moins de préparation ludique de ma part. J'ai malheureusement appris la veille au soir que l'une des élèves de ne pourrait pas venir au cours, j'ai cependant décidé de conserver le cours de quatuor car autrement nous allions manquer de temps.

2.2.1 Vent frais, vent du matin (30 minutes)

L'objectif était de revoir les deux premières phrases du morceau, et d'apprendre la dernière.

Après un filage des deux premières phrases, je me suis rendu compte d'un manque de mémorisation après deux semaines passées. On a persévéré dans l'apprentissage des deux phrases, et travaillé la

justesse. L'une jouait une note et les autres devaient jouer exactement la même, nous chantions quand c'était difficile d'être d'accord. Je n'ai pas déplacé les doigts des élèves, et je n'ai pas dit quand elles jouaient trop haut ou trop bas, il fallait qu'elles le trouvent par elles-mêmes. Je jouais avec elles tantôt au violon (à l'octave du dessous très souvent) ou au piano avec les accords. Le travail a été assez fastidieux car il était, je l'ai compris après la séance, très technique (position de la main, écoute...). Ce qui a déjà enclenché une perte de concentration.

Enfin nous passons à l'apprentissage de la troisième phrase. Comme dans la première séance, nous avons chanté puis trouvé les notes. Cette phrase comportait des liaisons dans l'archet, notion nouvelle pour certaines, récente pour d'autres.

2.2.2 Jeu de dominos : modes de jeux (10 minutes)

Le jeu du domino est un jeu que j'avais déjà pratiqué avec chacune, en cours ou en binôme. Il consiste à prendre la fin de ce qu'a joué le dernier (une note, un rythme...selon la consigne) puis d'improviser la suite, et ainsi de suite. C'est la première fois que nous essayons de le faire avec les modes de jeux trouvés la séance précédente. Le jeu à évolué rapidement car elles connaissaient déjà le principe, et il nécessite tout de suite une écoute attentive et de la créativité. C'est pourquoi j'apprécie beaucoup ce jeu, il est facile de rajouter des règles et de le faire évoluer. Nous avons cette fois-ci travaillé sur la qualité du son, et des prises de paroles de plus en plus longues (deux modes de jeux chacune, puis trois...).

2.2.3 Duo et modes de jeux

Je demande ensuite aux deux grandes de jouer la première ligne du duo de la séance précédente. Je remarque rapidement le manque de travail fourni à la maison, alors que le duo était compris dans leurs devoirs à la maison, nous l'avions même travaillé en cours individuel. Nous avons alors entamé le travail, mais suite à la demi-heure passée sur *Vent frais, vent du matin*, la concentration n'était plus du tout au rendez-vous. Pour ne pas que la plus jeune s'ennuie et se dissipe, je lui demande d'improviser des modes de jeux entre chaque mesure. Cela permettait aussi de commencer à assembler les éléments en vue de l'audition, et ce qui laissait le temps aux deux autres d'anticiper la mesure suivante.

Lors de cet essai, j'ai senti que les grandes se sentaient pressées dans l'apprentissage de la partition et que la troisième s'ennuyait en attendant. Cela a engendré de la distraction, de la déconcentration et de la fatigue. De plus, une des élèves a été très bavarde, ne faisait plus l'effort de retenir la mélodie du duo, et en avait marre d'être debout....

Bilan :

Je ressors assez fatiguée et intriguée de cette séance qui n'a pas poursuivi dans l'élan de la première. J'avais prévu de refaire un filage de *Vent frais, vent du matin* à la fin de la séance, mais la distraction et la fatigue des élèves m'en a dissuadée. Avoir une absente change les repères installés, et une élève fatiguée de son cours individuel et collectif à la suite n'a pas été facile à gérer.

J'ai compris que la préparation et l'organisation de la séance n'était pas optimum. Le rythme était moins dynamique qu'à la première séance car il y avait plus de détails à faire, le travail était plus long et également un peu moins présenté de manière ludique. Ensuite, une élève dissipée peut à elle seule dissiper le reste du groupe, ce qui accumule fatigue et énervement. Dans cette situation, il était difficile d'améliorer l'énergie du cours. Je me suis interrogée sur la place de l'autorité dans un cours de groupe. Comment faire preuve d'autorité sans impacter la créativité et le plaisir des élèves ?

Je me demande à ce moment-là s'il est essentiel de jouer quelque chose pour la restitution, ou si cela pouvait mettre les élèves et moi-même en situation trop inconfortable.

2.3 Troisième séance

Avec les questionnements qui ont émergés lors de la deuxième séance, je me suis beaucoup interrogée sur la façon d'organiser la troisième séance, et s'il y aurait une prestation publique. J'en ai beaucoup parlé et pris des conseils auprès de mes collègues de l'Ecole Supérieure de Musique qui faisait au même moment leurs expérimentations en groupe dans leurs écoles de musique.

J'ai pris en compte que je devais insister davantage sur des rétroactions positives du travail des élèves, en employant un vocabulaire plus encourageant dans ma pédagogie. J'ai également choisi de valoriser le sentiment d'appartenance au groupe, en effet elles ont beaucoup été associées à un même rôle au sein du groupe durant la deuxième séance (notamment dans *vent frais, vent du matin*), ce qui amène par exemple à la question de : « A quoi ça sert de faire le même do dièse que les autres ? ». Surtout si l'élève ressent en plus qu'il y arrive moins bien que les autres.

J'ai envisagé également une meilleure structure espace/temps : expliquer en début de séances quels sont les objectifs de celle-ci, déployer les grandes lignes, et demander l'avis des élèves sur le déroulé. Enfin, rappeler l'objectif pédagogique du projet, c'est-à-dire toucher la motivation intrinsèque en élaborant un mini-concert pour l'audition et en faisant en sorte que ce soit elles qui le construisent.

Finalement, j'ai choisi de prévoir une séance avec des éléments facilement accessibles, qu'elles connaissent déjà et qu'elles apprécient. Heureusement, cette fois, elles étaient toutes présentes !

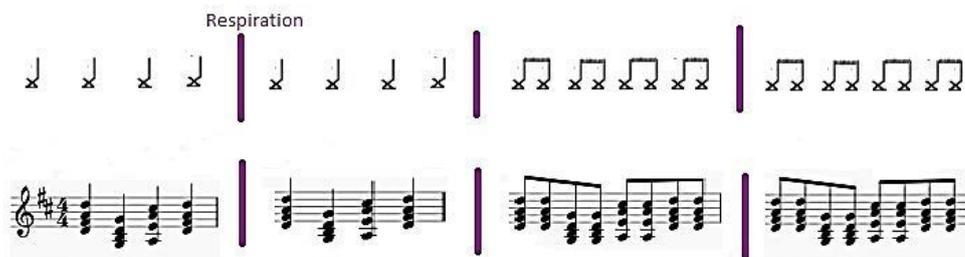
2.3.1 Les accords (20 min)

J'avais préparé en quatre exemplaires, quatre accords de I-IV-V-I en ré majeur (tonalité connue des débutants en violon), en facilitant les tessitures et doigtés.

- Nous avons regardé comment était faite une partition à quatre violons. Elles découvraient ainsi ce qu'est un conducteur.
- Nous avons joué les lignes lentement pour comprendre les quatre parties de violon.
- Chacune a choisi une ligne (quatre notes) parmi les quatre.
- On joue note par note, pour découvrir et savourer ensemble la sonorité de chaque accord. Nous avons pu fixer la justesse à ce moment-là, je doublais la partie de l'une et l'autre quand il y avait des difficultés.

Le fait de jouer une nouvelle partition faisait qu'elles étaient très concentrées sur leurs propres parties, et écoutaient peu, voire pas du tout les autres. Elles ont donc appris leurs parties rapidement par cœur et on a pu enlever la barrière des pupitres. J'ai essayé de déclencher l'écoute par le regard. Deux en face de deux, elles devaient regarder celle d'en face, et entendre ce que l'autre jouait plutôt que de s'écouter soi-même.

Puis, on a joué avec un rythme qui leur était familier : les noires. On a ensuite varié en répétant les notes en croches. Pour assimiler le rythme, je leur ai demandé de trouver un endroit, avec le corps ou le violon, pour faire un son de percussion. D'un commun accord, l'une a trouvé sur le corps du violon, la deuxième les ongles sur la mentonnière, la troisième sur les cordes du violon pour les faire résonner et la dernière la main contre la cuisse. Alors, on désignait une meneuse. Elle faisait une respiration pour partir (même si j'incitais les trois autres à respirer avec elle), et on la suivait sur le rythme des noires et de croches. Pour finir, les élèves ont choisi d'assembler le tout, en « percussions » et avec les notes, de la manière suivante :



2.3.2 Jeu de la gomme

J'ai repéré que mes élèves laissaient un peu tomber la position et la direction de leurs archets pendant ce jeu, car elles étaient préoccupées par d'autres choses. J'avais emporté quatre gommes, car c'était une notion que je voulais aborder avec elle si le temps de cours me le permettait. J'ai trouvé ce jeu avant cette expérience dans la méthode de violon « *Je débute le violon* » de Valérie Bime-Apparailly, je m'en suis servi de base. Le jeu était de poser la gomme sur le haut de la main en même temps qu'il fallait faire des longues notes en corde à vide sur l'archet. A la position pointe de l'archet, le poignet devait avoir la forme creuse, comme pour laisser passer une rivière. Au milieu, le coude et le poignet sont alignés, c'est la vallée, et au talon, le poignet est légèrement plus haut que le coude, c'est la colline (voir illustration page suivante).

Ce jeu a beaucoup plu, c'était le moyen de travailler une notion technique en l'identifiant à des images, et en s'amusant car il y en avait toujours une qui laissait tomber sa gomme !

Extrait de la méthode, chapitre V « L'archet sur les cordes » (page 14)² :

Préparation (souplesse du poignet)

Assis, ta main droite près de ton genou droit, tournée vers toi de façon à bien voir ton pouce, pose une gomme sur le dessus. Sans faire tomber la gomme, amène la main vers toi pour « sentir » la gomme. Recommence plusieurs fois.

² BIME-APPARAILLY, *Je débute le violon, volume 1*, Alphonse Leduc, J.Hamelle, Marseille, page 14



2.3.3 Modes de jeux

Moment où on se remémore les modes de jeu. On fait une discussion à quatre comme lors de la première séance pour retrouver des réflexes. J'imaginai qu'on avait appris assez de nouvelles choses avec les accords. J'ai remarqué que, malgré le côté très amusant de la chose, les élèves prenaient un certain temps à choisir leurs modes de jeu avant de jouer, ce qui fragmentait beaucoup le discours. J'ai pensé qu'avec le trac, le jeu serait plus petit, plus lent et plus timide. J'ai alors choisi de jouer la sécurité : elles ont choisi les deux modes de jeux qu'elles préféraient (une adorait les glissades) et dans la forme d'un demi-cercle, la plus jeune commençait avec ses glissades, et on se tournait vers le suivant pour lui donner la parole, nous faisons donc deux tours de cette façon.

2.3.4 Assemblage et filage

Nous avons discuté de l'ordre du filage, bien qu'elles étaient finalement déçues de ne pas faire *Vent frais, vent du matin*.

- 1- Discussion avec les modes de jeu
- 2- Rythmes percussifs
- 3- Accords

Alors, nous avons fait un filage. Comme tout premier filage, il y a eu des choses à modifier. J'ai plutôt pris les commandes pour la première fois à ce moment-là, car nous n'avions plus beaucoup

de temps et je voulais absolument faire un deuxième filage pour que toutes les informations s'ancrent.

D'un point de vue pratique, je leur ai fait poser l'archet par terre devant elles plutôt que de s'en encombrer (ce qui posait problème) pour la partie « percussion », et cela permettait de faire des pauses. Je faisais signe de ne pas bouger dans tous les sens quand nous faisons les mini-pauses entre les noires, les croches, et les notes. Une élève a dit à la fin du filage que ça lui faisait penser à « 1, 2, 3, soleil ». Comme nous avons également besoin d'un titre pour le programme de l'école, j'ai proposé qu'on appelle le spectacle comme ça, et nous sommes tombées d'accord sur « 1, 2, 3, 4, soleil ! ». J'avais demandé à la fin du deuxième filage de ne pas casser le geste de la dernière note, et donc de lever l'archet en l'air, nous avons alors rajouté le mot « soleil » en même temps.

III – Bilan

3.1 Restitution

La restitution avait pour objectif de proposer un échantillon de ce qui avait été travaillé pendant les séances. L'objectif du projet était essentiellement de constater la progression des savoir-faire des élèves lors des séances. Lors du petit raccord avant l'audition (10 minutes), nous nous étions rappelé l'ordre du mini-spectacle, les éléments importants (qui commence quoi), et j'ai insisté sur le fait de garder quoi qu'il arrive une communication au sein du groupe.

La restitution s'est très bien passée. Chaque élève avait déjà joué en solo plus tôt dans l'audition, elles se sentaient moins nerveuses, avaient conscience de l'espace sur scène, de l'état de trac, et le fait de jouer à plusieurs paraissait plus aisé. Le choix d'avoir sélectionné seulement certains éléments des séances a pu rendre un résultat clair et organisé, sans inquiétude superflue. Les choix qui ont été fait entre la deuxième et la troisième séance se sont avérés corrects. Les repères au sein du groupe ont très bien tenus durant la prestation, qui regarde qui, à quel moment, déplacement...

J'ai observé un plaisir de jouer (notamment chez les deux plus jeunes), lors de la discussion en mode de jeu et des « percussions ». Ce bien-être du groupe a été communicatif au public, qui a beaucoup réagi au « soleil » de la fin.

3.2 Les aspects positifs de l'expérience

Apprendre à jouer en groupe a été le premier point essentiel du projet. Les élèves ont appris à jouer ensemble des rythmes, des notes justes, avoir les mêmes places d'archet, communiquer entre eux, donner des départs et enfin compter sur les autres.

Elles ont fait preuve de créativité tout au long des trois séances, et notamment lors de la troisième séance, ce qui a pu amener à la construction de la restitution.

Les élèves ont pu s'initier à des aspects différents que ceux vus en cours individuel : improvisation, percussions sur le violon, modes de jeu.

L'entraide a été très présente au sein du groupe, j'instaurai un climat d'entente où chacune a appris à formuler pour expliquer aux autres. Cela les a obligées à formaliser verbalement les choses, les entraînant à les penser avec plus de clarté et de précision, elles les comprennent mieux et pourront les retravailler plus efficacement chez elles. Expliquer aux autres avec leurs propres mots peut aider les enfants à se comprendre, parfois mieux qu'avec un professeur, car ils évoluent dans un monde où leur langage est le même.

Par conséquent, il en ressort que les échanges entre élèves sont une étape essentielle dans un travail de groupe. Synthétiser les connaissances découvertes et développer des compétences transversales touche au développement social de l'élève.

Au niveau de ma pédagogie, ce travail de groupe m'a ouvert à une nouvelle didactique, plus flexible et ludique, et permis de développer une pédagogie différenciée pour que chaque élève puisse apprendre.

J'ai enfin constaté que lors des cours individuels de fin d'année, les élèves étaient très motivées. J'ai senti que cela devait beaucoup à la sensation de progression qu'elles avaient eue en ayant plus de cours sur les dernières semaines (un cours individuel et un cours de groupe par semaine), et au développement de leur auto-évaluation bien sûr. J'ai aussi constaté plus d'aisance sur le violon, sûrement due, entre autres, aux divers modes de jeu pratiqués.

3.3 Les limites

3.3.1 Gestion du groupe

Cette expérience m'a interrogée sur l'efficacité du travail opéré pendant les temps de travaux en groupe.

Il a été essentiel d'instaurer petit à petit des règles de travail en groupe. Les élèves ont dû apprendre qu'ils ne pouvaient pas jouer tout le temps, surtout à quatre, pour ainsi respecter la parole des autres, et le rythme de progression de chacun. L'équilibre, en trois séances, a mis un peu de temps à se faire, et demande beaucoup d'attention et d'énergie de la part de l'enseignant, pour quelque chose d'extra-musical. Cela va de soi avec l'apprentissage de la patience. Comme je le savais préalablement, le fait d'avoir un groupe peu homogène au niveau de l'âge, du niveau, et du caractère n'est pas tout le temps associé à une énergie commune. Le professeur doit alors être très vigilant à la constitution des groupes.

L'apprentissage en groupe peut certainement permettre une évolution rapide des connaissances, et un bon ancrage de celles-ci, cependant il peut aussi en être ralenti. Comme dans le cas de la deuxième séance, une seule élève distraite et dissipée peut entraîner le groupe dans son sens, et demande au professeur de faire beaucoup de discipline pour un apprentissage médiocre. De plus, chaque élève assimile les connaissances à son rythme, ce qui crée un rythme trop soutenu pour certain, et trop lent pour d'autres. Dans ce cas-là, le fait de sauver la situation en demandant à certain de montrer l'exemple ou d'expliquer le contenu, peut devenir rébarbatif car ce sont souvent les mêmes dans le même rôle. Pour contourner ces points, j'ai pu formuler une liste, de manières claires ou implicites de « règles de vie » au sein du groupe :

- Organiser le groupe en veillant à une bonne répartition des tâches
- L'entraide est au cœur de la progression du groupe
- Participation et activité de tous les membres, prendre la parole et écouter
- Discuter de chacune des idées trouvées
- Discuter et se questionner entre nous dans le respect du travail

3.3.2 Adaptation de la pédagogie

La pédagogie de groupe ne peut être intéressante et efficace si elle est un doublon du cours individuel et ouvre les mêmes connaissances de la même manière. Il m'a été important d'équilibrer connaissances acquises et connaissances nouvelles lors d'une séance. Aiguiser la curiosité en insérant de nouvelles choses, mais sans les pénaliser lors d'une surcharge de nouveautés. Encore faut-il pour cela prendre réellement conscience des moyens de chaque élève et du groupe.

Lors de la deuxième séance, il a aussi été difficile de passer du temps sur un élément précis (la justesse par exemple) sans longueur ou déconcentration. L'équilibre est tenu entre travail de fond et dynamisme du cours. Cela demande alors un aspect assez sportif et énergique chez le professeur pour capter l'attention du groupe et le faire évoluer. Il doit prendre de nombreuses dimensions en compte (compréhension des connaissances, qualité musicale, trac...). J'en suis arrivée à la conclusion que pour que le travail de groupe devienne un réel outil d'apprentissage, il faut beaucoup de temps, d'énergie et de vigilance de la part du professeur pour réaliser un travail efficace et constructif car, comme vu précédemment, il met également en jeu des apprentissages sociaux.

Au niveau d'une approche assez active de ma pédagogie, je me suis aussi rendu compte qu'il y a des moments du cours où le professeur est directif et d'autres moments où il suscite une démarche d'appropriation et de recherche de la part des élèves. Cela influe sur les « temps » et les rythmes du cours. Du fait qu'il ait des objectifs précis, il reste le fondement de la création des élèves.

IV – Pistes pédagogiques et mode de fonctionnement

Grâce à l'expérimentation, de nombreux champs pédagogiques se sont dégagés. Il est difficile de pouvoir traiter tous les sujets dans ce mémoire, alors j'ai tout d'abord choisi d'approfondir la question du rôle du professeur dans la pédagogie de groupe. Puis, je me suis intéressée au fonctionnement des cours de groupe chez différents professeurs. Je m'arrêterai en passant sur la question du jeu dans l'apprentissage.

Se sont dégagées deux formes de cours de groupe selon mes entretiens : le professeur en autonomie ou une pédagogie instauré par la structure. Ces deux méthodes créant des choses très différentes, j'ai nommé la première catégorie « cours ponctuels », et la seconde « cours sur long terme » dans les conservatoires.

1. Le rôle du professeur dans la motivation des élèves

1.1 Instauration des dispositifs collectifs créatifs et motivants

Selon Arlette Biget³, « dans l'enseignement individuel, le professeur est la référence unique, le modèle quasi inaccessible...pour se construire, l'être humain a besoin de référence multiple, le jeune musicien également ». Alors, le groupe permet aux élèves de chercher par eux-mêmes, se poser des questions, prendre exemple sur les autres et développer une réflexion critique. Il a un fonctionnement fondé sur le plaisir et la motivation, propre à lui seul : « ...Le rassemblement en petit effectif semble être une source intarissable de stimulation car il motive chez certains l'envie et le désir de partager leur travail, de le soumettre à un groupe revendiquant lui aussi l'envie de prendre du plaisir au travers de l'activité qu'il pratique. Le plaisir apparaît toujours plus appréciable lorsqu'il est partagé. Les enfants sont heureux de se rejoindre tous ensemble... »⁴. Le professeur est là pour initier une réflexion et apporter les différents outils nécessaires à la compréhension. Il est indispensable que le professeur prenne conscience de l'attitude à développer, la plus propice à la motivation et à l'épanouissement des élèves.

Lors de l'un des entretiens faits avec plusieurs professeurs, Sylvain Delorme (professeur de cor au CRR de Bordeaux) explique à ce propos que le professeur alimente le cours, le cadre et l'oriente,

³ BIGET Arlette, *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Paris, Ed. La rue musicale, 2017, 1^{ère} édition 1998, Paris, page 19

⁴ GAGNEBIN Henri, *Musique mon beau souci, réflexions sur mon métier*, Neuchâtel, Ed. la Baconnière, 1968, page 56

mais ce sont les élèves qui apprennent. A l'intérieur de la « cuisine » des élèves, on retrouve le fait de « jouer, écouter, imiter, critiquer, argumenter, donner, recevoir, partager, aider »⁵. Les jeux, l'improvisation, les exercices en groupes, le répertoire à plusieurs sont autant d'outils à exploiter pour stimuler l'imagination et la créativité des élèves. A noter que l'utilisation d'activités dérivées, différents moyens pédagogiques pour faire intérioriser une même notion, est fortement favorable au plaisir d'apprendre chez l'élève.

1.2 Définition des rôles et prise de parole

Laisser la place à chaque élève est essentiel dans le travail de groupe. « Chacun peut, à tout moment du cours, être le modèle de l'autre pour une toute petite chose, l'émission du son, la position d'un doigt, mais aussi l'écoute attentive, le regard juste, l'imagination, le calme ou au contraire la vivacité. »⁶. Le professeur n'a donc pas le monopole de la parole, les échanges se font entre le professeur et les élèves, les élèves et le professeur, et les élèves entre eux. Il a un rôle essentiel et exigeant dans l'intégration et la prise de parole de chacun dans le groupe.

Afin de parvenir vers un équilibre des places dans le groupe, Sylvain Delorme et Philippe Lucotte (professeur de violon au CRR de Besançon) accordent une attention particulière aux règles de vie en groupe, règles de jouer ensemble, instaurant l'écoute et la patience. Pour travailler efficacement, il faut en premier lieu veiller à ce que le groupe s'entende. Philippe Lucotte insiste sur le fait que pour qu'il y ait une bonne entente dans le groupe, chacun doit se sentir concerné et avoir une tâche à faire. A ce propos, Meirieu cite « le groupe doit avoir un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune, de façon à ce que cette implication soit un moyen d'accès à l'objectif que l'on se propose d'atteindre »⁷. Cependant, il n'est pas toujours évident de valoriser une implication de chacun vers un objectif si les élèves n'ont pas le même rythme de progression. Il s'agit de ne pas vouloir faire avancer chaque élève au même rythme, c'est aussi ce qui va créer l'énergie du groupe finalement. En fonction de la vitesse d'apprentissage des enfants, Philippe Lucotte n'hésite pas à adapter les devoirs de chacun (par exemple, rajouter un morceau à l'un pour qu'il avance à son rythme, limiter l'ennui et stimuler ses compétences). De plus, il indique qu'il est toujours bienvenu d'entamer le travail avec ce que les élèves aiment, ils se sentent immédiatement concernés par le cours. A l'intérieur du cours, ce sont les élèves qui prennent le rôle du professeur,

⁵ BIGET Arlette, *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Paris, Ed. La rue musicale, 2017, Paris, page 45

⁶ Ibid. page 19

⁷ Cité dans BAUDRIT Alain, *L'apprentissage coopératif, Origines et évolutions d'une méthode pédagogique, pédagogies en développement*, Paris, Ed. De Boeck Supérieur, 2007, page 15

naît alors une émulation et un désir de montrer aux autres ce qu'on sait faire. Philippe Lucotte cite à ce propos « le professeur c'est loin ! ». S'en rapproche alors les propos d'Arlette Biget, « ...le professeur doit se situer à l'extérieur du groupe. Il en est alors le guide, le garde-fou, le catalyseur, la mémoire ⁸ ». Les élèves s'organisent, cherchent, trouvent et se trompent ensemble. Accompagnés par quelques grandes lignes de travail du professeur, ils apprennent les règles de vie sociale et à être autonome, or se sentir autonome c'est valorisant.

1.3 Attitude du professeur

Comme énoncé précédemment, le professeur n'est pas un élève, il doit garder son rôle d'encadrant. Cela implique une certaine directivité de sa part, c'est lui qui entretient l'énergie du cours. Les élèves doivent sentir une « solidité » du professeur (technique, musicalité, gestion...) pour ainsi se reposer sur lui dans diverses situations.

Les élèves ont d'avantage confiance en un professeur convainquant. Pour Philippe Lucotte, être convainquant c'est donner avec détermination les objectifs (de travail, de fin d'année...) et les indications pour atteindre ces objectifs. C'est donner une vision de progression sur le long terme aux élèves en les intégrant au processus d'apprentissage. Par exemple, il peut être motivant pour les élèves d'énoncer quelle(s) notion(s) sera travaillé(s) le cours suivant, et à travers quels outils (jeux, morceaux, improvisation...). La motivation passe en effet par la perception de la progression instrumentale dans laquelle un élève s'identifie. Un élève prendra effectivement d'avantage confiance en lui quand il sent que son professeur l'emmène de manière certaine vers des objectifs. Ce qui sous-entend pour le professeur, d'être attentif à chaque membre du groupe et déterminer des objectifs individuels tout en s'occupant du groupe. Il doit montrer l'intérêt qu'il porte à chaque individu du groupe (un élève n'apprend que s'il sent qu'on s'intéresse à lui et à ce qu'il est).

Selon Antoinette Lecampion (professeure de violon au CRC de Vienne en Isère), en plus de ce côté convainquant, le professeur doit donner envie, encourager, avoir une attitude positive et bienveillante. Là encore, il est indispensable de rendre l'élève partie prenante et active de l'objectif à atteindre.

Enfin, pour Philippe Lucotte, le dernier point important concerne à la fois les cours individuels et les cours de groupes : entretenir la motivation des parents. Le milieu familial porte en effet une importance primordiale dans le rythme de travail ainsi que dans la curiosité et l'envie d'écouter de

⁸ BIGET Arlette, *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Paris, Ed. La rue musicale, 2017, Paris, page 19

la musique ou aller voir des concerts. Il sera nécessaire de valoriser le travail de leurs enfants et de l'intégrer autant que possible à la vie du conservatoire.

2. Les cours de groupes ponctuels

Lorsque les cours collectifs ne sont pas institutionnalisés dans le cadre d'un cursus à long terme, il arrive qu'un projet ponctuel nécessite l'organisation de cours de groupe. Souvent, les contraintes logistiques (salles, instruments...) ne peuvent permettre une pratique continue dans le cadre d'une structure. Si les techniques de gestion d'un groupe présentent de nombreuses similitudes avec les cours collectifs conçus sur le long terme, les contraintes de temps peuvent modifier certains aspects du travail de groupe. Comment faire pour garder une orientation motivante et créative en faisant face à ces contraintes ?

2.1 Motiver dans un projet à court terme : mon expérience

Tous les professeurs musiciens rencontrés sur ce sujet sont obligés d'équilibrer leurs pédagogies : séances « créatives » et séances plus directives. Car il faut parfois aller à l'essentiel (comme dans la troisième séance de l'expérimentation).

Je suis moi-même confrontée à ce genre de situation. Je travaille depuis sept ans, trois semaines de juillet par an, dans un centre aéré musical. Etant professeur de cordes, je dois faire travailler une heure par jour l'ensemble à cordes (une dizaine d'élèves chaque année) sur les partitions, pour jouer ensuite en symphonique. Le travail serait très facilement rébarbatif s'il se limitait à cela, voire plus difficile pour certains. Pour alimenter une motivation, le thème est adapté chaque année : les super-héros, les animaux, les Disney... En dehors de la musique, les enfants font de la chorale, et des activités extérieures avec une équipe d'animateurs. Toutes les activités sont orientées dans le thème, ce qui amène à l'objectif final du conte musical qui a lieu à la fin de la troisième semaine, mêlant orchestre, chant, théâtre, danse... Se trouve également deux autres prestations publiques des œuvres en cours de travail à la fin des deux premières semaines. Moment où la famille et les anciens du centre viennent écouter, ce qui est toujours un moment stimulant pour les stagiaires.

Les contraintes sont nombreuses chaque année. Les stagiaires s'inscrivent à la semaine, si bien que certains sont présents les trois semaines et d'autres seulement la semaine du conte ! Les niveaux instrumentaux vont de six mois de pratique à la fin de deuxième cycle dans le même groupe. Avec des enfants qui viennent de différents horizons (cours particulier, école de musique, conservatoire...) et qui ne se connaissent pas. Pour la partie musicale, j'ai toujours prit le parti de

faire des arrangements à la fois pour soulager les plus jeunes, et leur permettre de jouer quelque chose sur l'ensemble des morceaux, et de compliquer les partitions pour les plus avancés. Les arrangements permettent aussi de rééquilibrer l'effectif cordes, qui manque généralement de basses. Pour l'écriture des voix, il est intéressant de regrouper un presque débutant et un début de deuxième cycle pour encourager l'entraide.

Bien que les partitions soit parfois très simplifiées, il arrive qu'il y ait des problèmes persistants de lecture pour les plus débutants ou ceux issus de méthodes type Vivaldi. Si sur une courte période il peut être difficile d'acquérir des connaissances qui nécessitent un travail à long terme (lecture de partition), nous prenons le temps de faire de la mémorisation dans ce cas, ce qui, au moins à court terme, peut faire gagner en qualité musicale.

Ainsi, bien que le temps ne permette pas d'exploiter l'imagination et la créativité des enfants en musique dans le stage, les différentes méthodes de travail, les arrangements des partitions et la pluridisciplinarité sont des éléments qui permettent l'épanouissement et l'enthousiasme des élèves.

2.1 Quelle organisation et objectif pour les cours de groupes ponctuels ?

Pour Philippe Lucotte, un enfant de 5 à 7 ans est centré sur lui-même, il est davantage constructif de faire des cours individuels. A partir de 8 ans, l'apprentissage en groupe devient beaucoup plus aisé. Au début de l'apprentissage, les cours collectifs de violon sont réguliers puis s'espacent au fur et à mesure du cursus. Pour les adolescents, jouer en groupe prend une vraie dimension sociale et motivante car c'est le moment de jouer avec les copains, mais ils auront également besoin d'être reconnu individuellement, il s'agit alors de combiner format collectif et individuel (une semaine en groupe, une semaine seul par exemple). Pour les plus jeunes, les familles ont tendances à se rencontrer et cela facilite souvent l'organisation et la régularité des cours en regroupant les élèves de lieux géographiques similaires au sein du cours. Nous rencontrerons lors de l'étude du cursus premier cycle bordelais ce même aspect de répartition des groupes. Pour finir, Phillippe Lucotte émet une préférence pour dispenser deux cours de 45 minutes par groupe de 3 élèves dans la semaine. Cela permet une pratique plus régulière du violon. Car au final, l'important semble être le temps passé sur l'instrument, découvrir les palettes de son, le répertoire, déchiffrer et jouer avec d'autres musiciens. Regrouper les élèves moins longtemps, mais plus régulièrement permet une meilleure continuité du travail que celui qui pourrait être fait à la maison pendant ce temps. C'est valoriser plus naturellement une complicité dans le rapport qu'un élève entretient avec son instrument. Ainsi, il aura

plus de curiosité et de motivation à jouer de la musique pour lui, pour le groupe, et ensuite pour le public. N'est-il pas plus motivant pour un élève de se questionner avec les autres et d'apprendre dans la notion de partage, que de travailler seul ?

En attendant le nouveau dispositif pédagogique de groupe au CRC de Vienne, Antoinette Lecampion rassemble assez régulièrement les élèves de premiers cycles en cours de groupe pour ce qui concerne l'apprentissage d'une notion. En deuxième cycle, la pédagogie de groupe se rapproche plutôt de petits ensembles collectifs, comme des duos ou trios de violons.

2.2 Le jeu : un équilibre entre plaisir et efficacité ?

Dans l'enseignement « traditionnel », le jeu est perçu comme un outil de divertissement. De nombreux pédopsychiatres, notamment Donald Winnicott⁹, se sont posé la question de la place du jeu dans l'apprentissage. Aujourd'hui, on connaît non seulement les bienfaits du jeu dans le développement intellectuel de l'enfant, mais également dans les aptitudes socio-émotionnelles du jeu en groupe.

J'ai pu remarquer lors de l'expérimentation, qu'une nouvelle notion abordée à travers un jeu (jeu de carte, jeu des dominos...) favorisait l'attention, l'écoute et le plaisir. J'ai utilisé, et j'utilise régulièrement dans les cours individuels, un même jeu pour différentes notions et objectifs. Le cadre du jeu devient familier aux élèves car ils ont l'habitude de le pratiquer, on peut donc à travers ce repère faire évoluer les difficultés petit à petit.

Les enseignants avec qui j'ai pu m'entretenir pratiquent tous régulièrement les jeux dans leurs cours individuels et collectifs en tant qu'outil de travail¹⁰. Intégrer le jeu dans un cours collectif instrumental semble donc être avantageux pour ne pas enfermer les élèves dans un enseignement directif, il instaure un climat de travail motivant et place l'élève en tant qu'acteur de son apprentissage. Par ses qualités créatives, le jeu permet également d'acquérir de nouvelles compétences. Celles-ci sont de l'ordre de la connaissance de l'instrument, de l'écoute, de la maîtrise de soi, du raisonnement, du sens de l'ordre, de l'exploitation des notions apprises... D'après Evelyne Vauthier, « Le jeu motive l'élève, facilite sa concentration, son recours à la mémoire... la part de hasard, souvent présente, atténue la crainte de l'erreur, de l'échec, qui paralyse certains ; des

⁹ WINNICOTT Donald, *Jeu et réalité*, Paris, Galimard, 2002,

¹⁰ Voir fiche « Jeux » dans annexe

qualités de communication, de respect mutuel, de prise en compte des règles, de savoir vivre ensemble se développent...il prend plaisir à partager, à échanger. »¹¹.

En cours de groupe, le jeu prend une autre dimension encore. L'objectif est d'apprendre à travailler en groupe, de faire interagir les élèves entre eux, réfléchir ensemble sur une problématique, avoir un jugement critique sur sa pratique et la pratique des autres, expliquer une solution... Spontanéité, concentration commune et confiance dans le groupe sont les compétences qui découlent de ces activités aux vues de mon expérimentation. Et enfin, au fur et à mesure de l'apprentissage, connaissance de soi et curiosité. L'évolution des jeux dans l'apprentissage requiert une maturité cognitive, des compétences sociales et affectives.

Le jeu est un réel outil pédagogique de groupe, il doit cependant être utilisé à des moments bien définis, avec un niveau d'exigence approprié, qui permettra à l'élève d'être fier de l'effort fourni au cours du jeu.

¹¹ VAUTHIER Evelyne, « Un mode d'apprentissage efficace », Dossier "Le jeu en classe", Cahiers pédagogiques n°448, Paris, 4 décembre 2006

3. Enseignement collectif dans les conservatoires

3.1 Conservatoire à rayonnement régional Jacques Thibaud

3.1.1 Présentation

Créé en 1852, le conservatoire Jaques Thibaud, situé à Bordeaux, bénéficie d'un rayonnement régional grâce à ses 2000 élèves, 200 professeurs et assistants spécialisés d'enseignement artistique à travers ses trois spécialités : musique, danse, art dramatique.

Le conservatoire s'est retrouvé face à un taux important de décrochage à la fin du premier cycle, aux alentours de 60%. Il a ensuite été parmi les premiers conservatoires à mener une réflexion sur la place de l'enseignement collectif. « A l'école ou dans des cours de sport, les enfants apprennent ensemble. Il n'y a que chez nous, les musiciens, que l'enseignement individuel persiste encore. Le collectif n'est pas une innovation, il est dans l'ordre des choses. Dès les premières années, les élèves développent un sentiment d'appartenance, ils viennent d'abord pour passer un moment avec leurs copains à faire de la musique » témoigne Jean-Luc Portelli, directeur du conservatoire.¹²

Depuis 10 ans, l'institution met en place un cursus basé sur l'enseignement collectif. L'objectif principal est de motiver les élèves à participer au cours pour éviter le décrochage et de permettre aux élèves de bénéficier d'un cours de formation musicale, d'instrument, de chorale, et d'orchestre sans venir quatre fois par semaine au conservatoire.

Ce procédé s'adresse à l'enseignement du premier cycle. Il est découpé avec les « *Orphéons* », pendant les trois premières années, et les « *Opus* » pour la quatrième année.

Bien que le projet fût initialement pensé pour toucher tous les élèves, les problématiques d'organisation des groupes (âges et emplois du temps des élèves, disponibilités des professeurs...) font qu'il existe encore un cursus cours individuel en premier cycle.

J'ai contacté Sylvain Delorme, professeur de cor au conservatoire, suite à ses interventions dans l'article¹³. Professeur investi depuis le début de la création du processus, il m'a permis de recomposer les grandes lignes des cursus.

¹², KUBIK Suzana, « Enseignement collectif au conservatoire : l'expérience bordelaise », *France Musique, Paris*, <https://www.francemusique.fr/savoirs-pratiques/enseignement-collectif-au-conservatoire-l-experience-bordelaise-60962>, avril 2018, page 1

¹³ Ibid.

3.1. 2 Les « Orphéons »

Un *Orphéon* est un groupe constitué de douze élèves représentant quatre instruments différents, c'est-à-dire trois élèves par instrument. L'effectif nécessite donc une équipe pédagogique composée de quatre professeurs d'instrument et d'un professeur de formation musicale.

Le groupe reste le même pendant trois ans, avec des élèves d'âge et de niveau semblable, pour permettre un travail approfondi sur le long terme. Dans une volonté de faciliter l'organisation des professeurs et des parents d'élèves, les horaires de cours restent également les mêmes pendant toute la durée de *Orphéon*.

ORPHEON 1^{ère} année :

2 x 1h15 / semaine : Cours instrumental + orchestre + FM

L'équipe pédagogique possède une liberté d'organisation du cours.

Exemples de cours :

Groupe de 3 élèves par instruments avec leur professeur

et/ou

Ensemble avec tous les instruments

et/ou

Cours individuel

Prestation finale : Possibilité d'un spectacle de 30 minutes en fin année

ORPHEON 2^{ème} et 3^{ème} année :

2 x 1h15 pour 3 élèves avec 1/2h d'ensemble obligatoire

Prestation finale fin troisième année : un concert constitué d'un morceau d'ensemble avec tous les instruments de l'*Orphéon*, et de chants de formation musicale.

3.1.3 Les Opus

Lors de la quatrième année, les élèves entre dans un *Opus*. Les groupes sont reconstitués, un orphéon ne devient pas un opus et les élèves peuvent cette fois se retrouver à un ou deux à jouer du même instrument dans un *Opus*. Un *Opus* peut être donc constitué de 7 ou 8 instruments différents.

Cours individuel 30 min ou 2 élèves 1h00 ou 3 élèves 1h30 + Cours d'ensemble associé à la FM 2h / semaine

Le cours d'ensemble et de formation musicale est encadré par un professeur d'instrument et un professeur de formation musicale.

La prestation finale, sous le nom de « Concert d'*opus* » est composée d'une partie en ensemble et d'une partie individuelle. Il n'y a pas d'œuvres imposées pour la fin de cycle, Sylvain Delorme propose généralement une liste de morceaux à ses élèves, car choisir est plus motivant pour les élèves.

Cette prestation est présentée comme un concert même si elle est plutôt vécue comme un examen par les élèves et leurs professeurs. Elle est interne au conservatoire et n'est pas validée par un jury extérieur, car avec la particularité de la formation, il serait difficile de juger des compétences de l'élève. La fin de cycle est déterminée par un conseil des enseignants regroupant les professeurs d'instruments, un professeur de formation musicale et la directrice adjointe. Les compétences attendues en fin de cycle sont l'autonomie, la connaissance de son instrument, savoir jouer avec les autres, être un élément moteur du groupe... Possibilité de faire une cinquième année ou de refaire un *opus*.

3.1.4 Apprentissage pour orchestre de cuivre

Le conservatoire propose d'autres portes d'entrée pour les élèves qui n'ont pas pu intégrer un *orphéon* pour diverses raisons, et ainsi faire une contre-proposition au projet DEMOS qui n'est pas pratiqué dans l'établissement mais dont le conservatoire est partenaire en lien avec l'Opéra de Bordeaux

L'AOC, apprentissage pour orchestre de cuivres, est une formation pour débutant dont la durée n'est pas déterminée où les professeurs travaillent avec un centre d'animation. Elle touche actuellement 23 enfants. Les professeurs se déplacent dans les structures, ce qui résout les problèmes de logistique des salles dans le conservatoire.

3 cours d' 1h15 / semaine

- Une séance pour apprendre à chanter avec le professeur de formation musicale
- Une séance de cours par groupe de 5 avec le professeur de tuba, ou de cor, trompette...
Une expérience pédagogique a été mise en place par les professeurs qui consiste à apprendre tout par transmission orale, par l'écoute, le mimétisme et la position.
- Une séance d'ensemble de cuivres avec un professeur de formation musicale et un intervenant en milieu scolaire, jouant tous les deux des cuivres. L'ensemble de cuivres est axé sur le jazz.

Cette formation semble être propice à la motivation des élèves avec une pratique collective régulière et diversifiée. D'ailleurs, les enfants ont eux-mêmes demandé d'apprendre à lire la musique. Sylvain Delorme a choisi d'envoyer chaque morceau par mail avec les notes écrites dessous, pour la suite de l'apprentissage.

3.1.3 Objectifs et évolution des cursus

Appartenir à un *Orphéon* devient plus qu'une dimension musicale, c'est une identité et faire partie « une famille ». En effet, les familles organisent ensemble les transports, et parfois elles finissent même par se voir en dehors ! Ce sont des éléments extra-musicaux qui cadrent l'enfant dans un rythme et des habitudes de travail agréables et motivantes. Il n'y a plus d'appartenance à une classe de violon, cor, piano... mais d'appartenir à un *orphéon*.

Il devient alors naturel pour les enfants d'aller au cours de musique, et surtout d'aller à l'orchestre dès le début d'apprentissage de l'instrument. Apprendre avec les autres, c'est aussi prendre l'habitude de faire des erreurs devant les autres. Prendre conscience qu'une erreur n'est pas grave. Avec le temps et l'habitude, il n'y a plus de problème pour jouer devant les autres. Emerge également la volonté de ne pas être en retard par rapport aux autres, une compétition qui s'avère motivante.

Pour Sylvain Delorme, le travail en groupe c'est s'entendre, respecter les règles de vie, être patient et écouter. A plusieurs, il y a obligation de faire marcher son oreille, prendre conscience de la pulsation et être à l'écoute de l'autre. Avec ces outils, l'enseignement devient alors un auto-apprentissage. Le professeur organise les cours, mais ce sont les élèves qui agissent à l'intérieur

grâce aux discussions, prises de décision, énergie des élèves... L'enseignant alimente le cours, mais c'est les enfants qui apprennent - un fonctionnement indispensable à l'autonomie, la communication avec autrui et la valorisation de soi-même. Au niveau des différences de progression des élèves, le professeur a un rôle important d'adaptation. Le rythme de progression des élèves commencent généralement à se différencier à partir de la deuxième année, il faut en nourrir plus certains, et prendre plus de temps pour un autre. Car au final, faire avancer le groupe c'est également faire avancer chacun individuellement.

Au niveau des cours de piano, les professeurs n'ont pas réellement adhéré au format *Orphéon* et *Opus*, car il était plus difficile d'inclure cet instrument polyphonique dans une pratique d'ensemble omniprésente. Suite à leur proposition, un système d'accompagnement a été mis en place, les quatrièmes années de piano vont accompagner les débutants d'instrument monodique.

Au niveau du format, l'équipe pédagogique est en possibilité d'innover et dispose d'une souplesse d'organisation des cours. Les professeurs apprennent eux aussi à travailler en groupe, valoriser les différents profils de professeurs, trouver des terrains d'entente entre les générations et habitudes de travail des enseignants. Par exemple, tous les professeurs ont appris, ou approfondi leurs compétences à faire des arrangements pour des formations particulières. Dans l'article¹⁴ Sylvain Delorme explique « C'est un gros travail d'équipe, de réunion, de préparation, on est tout le temps connectés entre professeurs et élèves... Cette année j'ai un accordéon dans l'orchestre, instrument que je ne connais pas. Et comme je dois faire les arrangements, j'ai besoin des autres professeurs pour constituer un répertoire. C'est un travail très différent par rapport à l'approche individuelle, et la motivation des professeurs est aussi très importante. C'est nous qui devons faire en sorte que ça marche. »¹⁵Le planning des *orphéons* et *opus* sont faits en juin pour faciliter l'organisation des cours et des salles.

Cette pluridisciplinarité du cursus prend son intérêt dans la fusion et l'équilibre des champs d'apprentissages musicaux (technique instrumentale, formation musicale, orchestre...). Ce parcours tend à être accessible à tous, mais permet néanmoins aujourd'hui de reformer un *Orphéon* qui ne fonctionne pas.

¹⁴ Ibid. page 3 et 4

¹⁵ Ibid. page 5

3.3 Conservatoire à rayonnement communal de Vienne

3.3.1 Présentation

Le conservatoire à rayonnement communal de Vienne regroupe 750 élèves et 40 professeurs.

Un nouveau dispositif est en train d'être élaboré autour de la pédagogie de groupe envers les élèves de CM1 et CM2 de classes à horaire aménagé musique qui débutera à la rentrée scolaire 2019. L'objectif est de construire une continuité de l'apprentissage en groupe pendant ces deux années. Au programme, une optimisation temporelle des séances collectives avec des rituels installés, une amélioration des collaborations entre l'équipe enseignante, renforcement des liens entre formation musicale, pratique instrumentale, pratique collective et chorale.

3.3.2 Dispositif

2 x 2h par semaine ¹⁶

En raison de la nouveauté du projet, les professeurs de chaque groupe sont assez libres d'organiser eux-mêmes le programme, les échéances, la construction des séances¹⁷... Avec une forte communication de l'équipe pédagogique, le programme de formation musicale, tout comme au CRR de Bordeaux, est donc inséré dans le répertoire instrumental et choral travaillé en collectif.

La principale difficulté dans l'élaboration du projet se trouve dans l'emploi du temps et les disponibilités de l'équipe du conservatoire. Par exemple, dans le groupe « GPP » (guitare, piano, percussion), seul deux professeurs seront présent le mardi (percussion et formation musicale), alors que trois professeurs seront présent le jeudi (piano, guitare et formation musicale). Ce qui demande une organisation irréprochable des professeurs pour permettre une continuité du travail avec le groupe, sans travailler ensemble au même moment. Cas similaires dans les trois familles de collectif : Cordes, Vents, GPP.

Pour cette année, certains professeurs d'instrument, qui sont souvent en temps non complet, ne sont pas disponibles sur les créneaux. Certains élèves bénéficient d'arrangement à la carte de leurs cours d'instrument en dehors des créneaux collectifs. Dans la naissance du projet, les diverses contraintes (salles, emploi du temps, disponibilités...) compliquent l'organisation fluide au sein de la structure, mais ce n'est qu'un début !

¹⁶ Voir tableau en annexe

¹⁷ Voir « ébauche » annexe

Conclusion

Grâce aux trois cours collectifs et à la restitution du « quatuor de violons », j'ai pu expérimenter différents outils de travail (improvisation, jeux, recherche instrumentale...) et différentes attitudes à adopter. Je me suis confrontée à une adaptation permanente du professeur au sein du groupe que j'ai pu comprendre mieux par la suite grâce à mes recherches et rencontres. Les pistes pédagogiques approfondies m'ont permis de prendre conscience de la multitude des perspectives possibles en gestion d'un groupe. Je m'interroge aujourd'hui sur les dimensions du cours collectifs qui restent à discerner et explorer.

L'épanouissement des apprenants reste pour moi un objectif primordial dans ma pédagogie, et j'apprends progressivement à identifier et devancer les potentiels obstacles à la motivation au sein d'un groupe.

La pédagogie de groupe est de plus en plus mise en place dans les conservatoires aujourd'hui. Il va de soi, après ces recherches, que les cours de groupe sont propices à la progression instrumentale, du jeu à plusieurs et au plaisir d'apprendre. Cependant, il est assez fréquent que celle-ci soit mise en place pour des raisons budgétaires où les cours se retrouvent souvent écourtés. Il semble au contraire que la pédagogie de groupe nécessite toujours du temps pour apprendre.

Pour la rentrée 2019 à l'école de musique d'Arnay-le-duc, j'envisage de mettre en place des cours de violon collectifs hebdomadaires, si l'organisation s'y prête. Cela me permettra de développer mes propos sur un plus long terme et tirer parts de mes réflexions et recherches à propos de la pédagogie de groupe et de la motivation.

SOURCES

Ouvrages :

BAUDRIT Alain, *L'apprentissage coopératif, Origines et évolutions d'une méthode pédagogique, pédagogies en développement*, Paris, Ed. De Boeck Supérieur, 2007, <https://www.cairn.info/l-apprentissage-cooperatif--9782804155018.htm>

BIGET Arlette, *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Paris, Ed. La rue musicale, 1^{ère} édition 1998, 2017

BIME-APPARAILLY, *Je débute le violon, volume 1*, ED. Alphonse Leduc, J.Hamelle, Marseille

GAGNEBIN Henri, *Musique mon beau souci, réflexions sur mon métier*, Neuchâtel, Ed. La Baconnière, 1968

WINNICOTT Donald, *Jeu et réalité*, Paris, Galimard, 2002

Articles :

KIPFER Sophie, CONSERVATOIRE DE FRANCE, 13 octobre 2018, <https://conservatoires-de-france.com/lapprentissage-collectif-instrumental-est-ce-que-ca-vaut-le-cout/>

KUBIK Suzana, « Enseignement collectif au conservatoire : l'expérience bordelaise », *France Musique*, Paris, <https://www.francemusique.fr/savoirs-pratiques/enseignement-collectif-au-conservatoire-l-experience-bordelaise-60962>, avril 2018

VAUTHIER Evelyne, « Un mode d'apprentissage efficace », Dossier "Le jeu en classe", Cahiers pédagogiques n°448, Paris, 4 décembre 2006

VIVIER Ezéchiél, *Les enjeux de la pédagogie de groupe, mémoire CEFEDM Bretagne/ Pays-de-la-Loire*, 2004

Vidéos :

FONDATION CARLA BRUNI-SARKOZY, A toi de jouer : la pédagogie collective pour un premier apprentissage, 2011, <https://www.youtube.com/watch?v=t3ntiqVoFbg&t=20s>

JOUBERT Claude-Henry, conférence « pédagogie de groupe », <https://la-musique-et-vous.com/pedagogie-groupe-claude-henry-joubert/>

ANNEXES



Jeux, par Philippe Lucotte et Antoinette Lecampion

« Les quatrains » : Ecrire des quatrains, et chercher à illustrer le texte ensemble. Création d'un morceau où l'erreur n'existe pas.

« Le canon sur I-IV-V-I » : Le professeur met en place les portées vides, la tonalité et les degrés des accords. Les élèves doivent combler les notes des accords.

Ci-dessous un exemple en ré M. Niveau : minimum début 2^{ème} cycle !

Possibilité d'aborder de nombreuses notions, articulations nuances, rythme, harmonie... avec toutes les fantaisies des élèves ! Exemple de construction d'un canon en ré M.

The image displays a musical score for three violins and three violas. The top section features three violin staves in 3/4 time, key of D major. The first violin part starts with a forte (*f*) dynamic, followed by a piano (*p*) section, and ends with a pianissimo (*ppp*) section. The second violin part starts with a piano (*p*) dynamic, followed by a forte (*f*) section, and ends with a pianissimo (*ppp*) section. The third violin part starts with a piano (*p*) dynamic, followed by a forte (*f*) section. The bottom section features three viola staves, starting at measure 10. All three viola parts play a forte (*ff*) dynamic. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

« Le scénario » : Imaginer un scénario avec des éléments musicaux. Exemples : la pluie (pizz), le lion (glissade sur sol), marcher (noires), courir (croches)...

« Le rythme manquant » ou « la note manquante » : issues de la méthode Dalcroze, trouver et identifier l'élément manquant dans une mélodie.

« Jeu d'imitation » : jouer face à face et faire comme l'autre. Par exemple, avancer l'archet au même rythme que l'autre sur des valeurs longues.

Jeu du domino : Jouer la fin de ce qu'à jouer le dernier (une note, un rythme...selon la consigne) puis d'improviser la suite, et ainsi de suite. Jeu très vivant, et exigeant.

Jeu « des pas » : L'élève avance ou recule d'un pas, en fonction de sa réussite ou non de l'élément. Permet une auto-stimulation, et au professeur de voir si l'élève a compris.

Jeu du déguisement : imiter le robot, tigre, princesse... Suscite l'imaginaire de l'élève.

Jeu de compétition : Par exemple, faire un son filé de trois secondes, gagne celui qui n'a pas eu de craquement de son.

Jeu Pierre-papier-ciseaux : Même principe qu'avec les mains. Assimiler un élément musical à la pierre, au puit, aux ciseaux....

Jeu de carte : Cartes sur des caractères, modes de jeux, nuances...

Jeu du question/réponse : dialoguer avec un réservoir de note, au fur et à mesure, varier les rythmes, nuances...

Tableau récapitulatif CM1/CM2 Cham

Conservatoire de Vienne 2019 - 2020

	MARDI		JEUDI	
Horaires	8h45 – 9h45	10h – 11h	13h45 – 14h45	15h – 16h
Cours	Cours collectifs instrumentaux séparés : <ul style="list-style-type: none"> • Cordes (violon, violoncelle) avec FM • Vents (?), • GPP (seulement percussion) 	<ul style="list-style-type: none"> • Collectif cordes • Collectif vents + FM • Collectif GPP + FM 	Cours collectifs instrumentaux séparés : <ul style="list-style-type: none"> • Cordes (violon, alto) avec FM • Vents (?), • GPP (piano, guitare) 	<ul style="list-style-type: none"> • Collectif cordes • Collectif vents + FM • Collectif GPP + FM
« Electrons libre »	Cours FM	////////////////////	Cours FM	////////////////////
Equipe pédagogique	Référents instrumentaux présent + 2 professeurs FM + 2 institutrices	Référents instrumentaux + 3 professeurs FM	Référents instrumentaux présent + 2 professeurs FM + 2 institutrices	Référents instrumentaux + 3 professeurs FM

Ébauche des professeurs

Conservatoire de Vienne 2019 – 2020

OBJECTIFS DE TRAVAIL DU GROUPE GPP, professeur de piano :

- Le but n'est pas de faire jouer en public mais de leur faire acquérir des compétences à partir d'un travail de musique collective. Prévoir toutefois une ou deux prestations publiques collectives dans l'année
- Travail rythmé par session de 6 semaines environ, avec une session consacré à la création (morceaux composé collectivement)
- Les morceaux en fonction des acquis et des compétences nouvelles à acquérir (lecture de notes, de R, pulsation, mémorisation...)
- Les élèves rencontrant des difficultés nécessiteront d'une attention particulière pourront en cas de besoin travailler à part (dans une autre salle) avec un prof pour essayer de résoudre un problème avant de rejoindre à nouveau le groupe.
- Diversification au maximum des outils de travail : mémorisation, chant, travail rythmique, lecture de notes, connaissance des différentes parties du morceau étudié, écriture musicale, culture musicale...
- Travail avec prise de son audio et vidéo : Se familiariser avec le matériel (micro, zoom...), réécouter et commenter ses prestations et ainsi faire évoluer leurs jugements critiques de manière constructive
- Autant que possible, travailler un même morceau dans 2 versions différentes, une version « partie d'orchestre » et une version « solo », afin de ne pas perdre de vue les caractères de ces instruments polyphonique.
- Evaluation en contrôle continu

SEANCE-TYPE ENSEMBLE DE CLARINETTE, professeur de clarinette :

- 1) Mise en place corporelle (5min)
- 2) Echauffement instrumental : Accords sons filés, gammes, travail avec rythme....Ecrire une pièce d'échauffement avec un conducteur chacun, comportant un objectif technique, à changer régulièrement. Multiplicité des jeux.
- 3) Répertoire : Chanter mélodies en ut, dans d'autre tonalité, en clé de fa, frapper le rythme... Varier les effectifs (duo, trio...)

OBJECTIFS:

- Transformer le texte musical en un geste musical dans un contexte collectif
- Associer de manière instinctive le travail et la théorie de la FM avec pratique instrumentale
- A travers des répétitions ritualisées, créer des activités progressives et motivantes
- Suivit régulier de la pratique instrumentale, de la posture et du comportement des élèves.

