

Cefedem de Normandie

Formation diplômante au Diplôme d'État de professeur de musique

Guitare, classique à contemporain

ETHNOGRAPHIE DU GROUPE DANS L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE DE LA MUSIQUE

Bruno Wolas
Session 2017

Mes remerciements s'adressent à toutes les personnes qui ont contribué à la bonne réalisation de ce mémoire. Je remercie en premier lieu les directeurs de conservatoire qui ont permis le bon déroulement de cette enquête en m'accueillant dans leurs établissements ainsi que tous les enseignants ayant accepté ma présence dans leur classe. Enfin je remercie Laurent Lescouarch pour ses précieux conseils

“Un tout est autre chose que la somme de ses éléments, et c'est la manière dont ces éléments s'agencent et se structurent entre eux, et non leurs caractéristiques intrinsèques, qui le caractérise.”

Kurt Lewin

“ Un groupe d'apprentissage n'a sa raison d'être qu'en tant qu'il est occasion, pour chaque participant, d'atteindre un objectif donné. Il s'intéresse moins au projet qu'à la contribution de chacun à sa réalisation, car c'est dans cette opération que se situe l'acquisition.”

Philippe Meirieu

Sommaire

Introduction	6
I. Cadre de problématisation	7
1. Histoire des pédagogies de groupe	7
2. État des lieux	9
2.1. Le groupe en psychologie sociale.....	9
2.2. Pédagogies coopératives et groupes d'apprentissage	13
2.3. La pédagogie de groupe dans l'enseignement spécialisé de la musique.....	20
2.4. La posture enseignante	22
3. Problématisation	23
4. Méthodologie de recherche	23
II. Ethnographie commentée de l'enseignement collectif de la musique	24
1. Similarités entre les situations	25
1.1 Une variété d'apprentissages	25
1.2 Des modes de régulation spécifiques	32
2. Les activités des apprenants dans un cours en groupe.....	35
2.1 Imiter et écouter.....	36
2.2 Jouer ensemble	37
2.3 S'exprimer au sein du groupe	38
III. Eléments descriptifs de la posture du professeur dans un cours collectif	39
1. Similarités entre les situations	39
1.1 Garantir la variété des activités	43
1.2 Renforcer les phénomènes d'imitation et d'entraide.....	44
1.3 Assurer un réseau de communication homogène	44
2. Proposition pédagogique.....	45
Conclusion	48
Annexes	50
Annexe 1-Observation n° 1 : Trois élèves débutants en guitare.....	51
Annexe 2-Observation n°2 : Cinq élèves en C.H.A.M.	55
Annexe 3-Observation n°3 : Quatre élèves débutants en violon.....	59
Annexe 4-Entretien n°1 : Une directrice d'ensemble à vent	64
Annexe 5-Entretien n°2 : Un professeur de violon	72
Annexe 6-Entretien n°3 : Un professeur de guitare et de luth	78
Annexe 7-Grille utilisée pour la retranscription des situations d'apprentissage	80
Bibliographie.....	82

Introduction

Aujourd'hui, le système de cours individuels, mis en place par le réseau d'écoles de musique et de conservatoires du territoire français, est érigé en paradigme par la majorité de l'institution. On assiste néanmoins à la mise en place d'autres dispositifs où les rapports au sein d'un groupe d'apprenants sont favorisés au détriment du rapport exclusif "maître-élève". L'émergence de ces cours collectifs questionne le modèle individuel, encore majoritairement en place, sur plusieurs plans. En effet, *ce dernier garantit-il vraiment un meilleur apprentissage de la musique que les cours collectifs ? La relation individuelle et exclusive entre un professeur et un apprenant doit-elle être la base d'un apprentissage musical spécialisé ? Peut-on envisager un autre modèle pour l'apprentissage d'un instrument ?*

Les cours collectifs entrent donc en tension avec le système en place et nous questionnent sur nos "habitudes pédagogiques" et sur l'impact du vécu sur nos pratiques d'enseignant. Ayant moi-même été formé suivant le modèle du cours individuel, je suis resté un temps persuadé de sa supériorité face au modèle collectif. Cependant, plusieurs expériences professionnelles ont fait naître chez moi un questionnement similaire à celui exposé ci-dessus. En effet, j'enseigne depuis quelques années au sein de plusieurs associations en région parisienne et les directeurs des structures où je travaille m'ont, à plusieurs reprises, demandé de favoriser les cours collectifs. Il m'a donc fallu mettre en place des groupes avec trois ou quatre apprenants par heure et revoir ma façon d'aborder le cours d'instrument.

Le rapport cours individuel/cours collectif est donc un questionnement quotidien dans ma pratique d'enseignant. De plus, les échanges avec les apprenants et les membres des associations m'ont fait entrevoir la complexité d'un changement de modèle d'apprentissage. Certains, mettant en avant l'enrichissement personnel, étaient résolument contre le cours collectif car selon eux, si chaque individu a des attentes spécifiques, l'apprentissage en groupe ne permet pas répondre aux exigences de tout le monde. L'administration, quant à elle, pointe la difficulté d'organiser des groupes de niveaux homogènes. J'ai pu néanmoins observer, dans plusieurs groupes, de deux à quatre apprenants, que l'aspect collectif du cours était très apprécié. Plus encore, il est arrivé plusieurs fois qu'un de mes élèves me dise à l'issue du cours que le groupe lui permettait de faire énormément de progrès. Cet élève, habitant loin du lieu où j'enseignais, mettait également en avant le fait que des cours plus longs lui semblaient plus enrichissants et que les relations interindividuelles, rendues possibles par le groupe,

favorisaient grandement l'apprentissage. Et à l'inverse, j'ai pu observer, au sein d'autres groupes d'apprentissage, que le résultat était moins concluant. Les dispositifs que je mettais en place, qui pourtant semblaient fonctionner avec certains groupes, ne laissaient apparaître aucune cohésion groupale avec d'autres. Pire encore, le décrochage s'installait petit à petit dans le cours. Face à ces situations, je me suis donc posé plusieurs questions. *Pour quelles raisons certains semblent favoriser l'apprentissage en groupe alors que d'autres non ? Est-ce le caractère individuel de chacun qui permet à un groupe de se former et de se souder ? La posture du professeur peut-elle favoriser le succès d'un groupe d'apprentissage ? Quelles-sont les différentes formes de la pédagogie de groupe dans l'enseignement spécialisé de la musique ?*

Ce questionnement, qui découle de ma pratique d'enseignant, a été renforcé par les quelques lectures que j'ai pu faire en psychologie sociale et en sciences de l'éducation. La psychologie sociale semble être une discipline pouvant apporter quelques réponses au fonctionnement des groupes d'individus. Les sciences de l'éducation, notamment via le modèle socioconstructiviste, proposent quant à elles des mises en situation pour la gestion des groupes d'apprentissages.

Pour débiter mon travail de recherche, il me semblait important de dresser un court historique de la pédagogie de groupe.

I. Cadre de problématisation

Afin de répondre à ce questionnement initial et d'établir un cadre de problématisation plus précis, un état de la recherche scientifique s'imposait. Complété par un premier entretien non directif, cet état des lieux des savoirs a pour enjeu de faire émerger les concepts centraux inhérents à la notion de groupe et à la pédagogie de groupe. Dans une perspective épistémologique, il est important de recontextualiser ces notions à travers un bref historique.

1. Histoire des pédagogies de groupe

La connaissance du fonctionnement des groupes larges ou restreints est présente très tôt dans l'histoire de l'humanité. En effet, Didier Anzieu dans son ouvrage *La dynamique des groupes restreints* détaille comment les mythes grecs font référence à des groupes numériquement constitués de façon logique. Du XVI^e au XVII^e siècle, les Jésuites ouvrent près de 900 collèges dans le monde entier. Cet ordre religieux n'avait

pas vocation à enseigner, mais leur modèle pédagogique a influencé l'école telle qu'on la connaît encore aujourd'hui. Basé sur l'enseignement mutuel, le modèle jésuite utilise le groupe pour garantir l'apprentissage individuel. Cependant, il a fallu attendre quelques siècles pour que le groupe, comme outil pédagogique, ne soit étudié et théorisé. En France, dès la première moitié du XIX^e siècle, l'apprentissage mutuel, issu de la pédagogie jésuite et porté par les travaux du pédagogue suisse Johann Heinrich Pestalozzi, connaît un essor et des classes sont organisées autour d'un système de tuteurs où les plus avancés apprennent aux plus faibles.

Après 1850, ce modèle d'apprentissage en groupe disparaît au profit du cours magistral que l'on connaît aujourd'hui et où un seul maître enseigne à une classe. En marge de ce modèle transmissif, un nouveau courant, celui de l'Éducation Nouvelle apparaît à la fin du XIX^e siècle. Portée par une remise en question des modèles pédagogiques majoritaires, l'Éducation Nouvelle souhaite centrer l'apprentissage sur l'apprenant. En s'inspirant des idées développées par E. Rousseau dans son ouvrage *Émile ou De l'Éducation* et démocratisées par Pestalozzi, l'Éducation Nouvelle propose de nouveaux modèles pédagogiques où le groupe d'apprenants est une ressource pour l'apprentissage. Le psychologue américain John Dewey, dont les idées sont considérées comme fondatrices du courant de l'Éducation Nouvelle, fait de l'activité de l'apprenant et du tâtonnement expérimental le facteur principal de l'apprentissage. Pour lui, l'apprenant apprend en faisant : c'est le *learning by doing*. De nombreux établissements, inspirés par ces idées pédagogiques, ouvrent à travers le monde.

Ainsi, au début du XX^e siècle, Maria Montessori fonde en Italie une école pour les enfants dits « attardés » et où l'observation d'autrui et l'expérimentation sont mises en avant. En Belgique, le pédagogue Ovide Decroly ouvre également son école où les intérêts des enfants doivent être intégrés à la pédagogie. En France, Roger Cousinet propose une méthode d'apprentissage où les enfants sont répartis par groupe de travail. En s'intéressant à la socialisation des apprenants, R. Cousinet place le groupe au centre du processus d'apprentissage. De plus, R. Cousinet instaure la pédagogie de projet où chaque groupe réalise un travail complémentaire. Au cours du XX^e siècle, les sciences de l'éducation ont théorisés de nouveaux modèles où le groupe est inhérent à l'apprentissage. Ainsi, pour le psychologue russe Lev Vigotsky, l'apprentissage se fait par le biais des interactions entre les différents individus d'un même groupe. C'est le socioconstructivisme : le groupe permet des acquisitions individuelles par les interactions groupales.

De nos jours, si le groupe est présent dans les situations d'apprentissage, il n'est

que trop rarement utilisé en tant qu'outil pédagogique. Si certaines écoles, issues de l'Éducation Nouvelle, proposent aujourd'hui une pédagogie alternative au modèle transmissif, elles restent très minoritaires. Dans l'enseignement spécialisé de la musique, le cours individuel reste fortement plébiscité même si certaines structures font le choix d'expérimenter les cours collectifs.

2. État des lieux

Si l'usage de groupes, larges ou restreints, est présent dans l'enseignement depuis plusieurs siècles, l'étude du fonctionnement de ces groupes n'a débuté que très tard. Il fallut attendre le XIX^e siècle et son contexte sociétal particulier (développement industriel et instabilité politique) pour que la psychologie sociale naissante permette une meilleure compréhension des phénomènes constitutifs du fonctionnement des groupes d'individus.

2.1. Le groupe en psychologie sociale

Certaines recherches en psychologie sociale ont permis de montrer que le groupe agit sur l'individu de manière consciente ou inconsciente¹. Le groupe devient une entité avec une pensée commune. Cette pensée de groupe est un phénomène sociocognitif mis en évidence en 1972 par le psychologue américain Irving Janis. Selon I. Janis, le groupe influe sur les comportements et les opinions de ses membres, créant ainsi un *consensus*, conscient ou inconscient. Ce phénomène est observable dans les groupes restreints, comme dans les groupes plus larges, et les études de psychologie sociale ont permis de démontrer une corrélation entre le nombre d'individus et l'importance de la pensée de groupe. Dans les cas les plus extrêmes (foule), on assiste à une véritable *désindividuation* où les convictions personnelles sont mises en retrait par rapport à la pensée de groupe. Dans les groupe restreints, un *consensus* des comportements et opinions est également observable et la psychologie sociale a permis de mettre en avant les différents mécanismes cognitifs aboutissant à celui-ci.

Le premier de ces mécanismes est le conformisme² que l'on peut définir comme une modification des attitudes et des opinions d'un individu souhaitant s'harmoniser à un groupe préexistant. Cette conformisation est induite par l'influence du groupe sur

¹ AEBISCHER, 2012 : p.65

² AEBISCHER, 2012 : p.65

l'individu et sur la volonté de celui-ci de « s'intégrer ». Le conformisme permet donc de réduire les divergences existantes entre l'opinion personnelle et la pensée de groupe afin de résoudre les conflits sociocognitifs induits par celles-ci.

Dans le cadre de groupes nouvellement constitués, la pensée commune n'est pas préalablement établie. Les rapports interindividuels aboutissent néanmoins à une mise en commun des opinions et des comportements. On assiste alors à l'émergence de points de vue et d'attitudes communs à l'ensemble des membres du groupe. On parle alors de normalisation³.

Les opinions et les comportements extrêmes sont alors « gommés » par le groupe et la pensée groupale correspond alors à une « moyenne » des convictions individuelles. Mais la pensée groupale peut également renforcer les opinions de chacun. Le groupe peut induire des pensées ou des attitudes plus extrêmes que celles des individus qui la composent : c'est la polarisation⁴. Ce phénomène est rendu possible par une convergence d'opinions inhérentes à chaque membre du groupe et le consensus d'un groupe polarisé dépasse les opinions personnelles.

Chaque groupe est donc régi par un système de normes, conscientes ou inconscientes, auxquelles chacun de ses membres doit se conformer sous peine d'en être exclu. Cependant, le groupe est également un lieu de différenciation. En effet, tout individu cherche à se démarquer des autres mais il le fera toujours en respectant les normes groupales établies. Il cherchera à devenir le meilleur représentant de ces normes, à en devenir le prototype le plus parfait. Si l'on souhaite influencer un groupe d'individus, il est donc inutile de s'attacher à changer les comportements individuels, c'est la norme de ce groupe qu'il faut modifier.

Si le groupe possède un pouvoir aussi important sur ses membres, certains psychologues ont cherché à déterminer quelles pouvaient être les conséquences du groupe sur l'apprentissage. Ainsi, les psychologues De Montmollin et Permlutter ont mis en place un dispositif expérimental ayant pour but de comparer la capacité d'apprentissage d'un individu à celle d'un groupe et ce, dans différentes conditions. Pour atteindre cet objectif, les deux chercheurs mettent en place plusieurs groupes d'apprentissage dont la tâche est de retenir une liste de mots. Cette tâche sera réalisée par des individus seuls ou en groupe, selon différents modes expérimentaux, afin de comparer l'efficacité individuelle et l'efficacité du groupe. Après avoir décrit le déroulé de chaque

³ AEBISCHER, 2012 : p.72

⁴ AEBISCHER, 2012 : p.75

situation expérimentale, les deux psychologues livrent leurs résultats et leurs analyses. Si le groupe apparaît globalement comme favorisant l'apprentissage, des différences relativement importantes apparaissent lorsque l'on compare les résultats de plusieurs groupes⁵. Les scientifiques cherchèrent alors à mettre en lumière les éléments expliquant la plus ou moindre grande efficacité des différents groupes d'apprentissage étudiés.

Pour cela, ils mettent en place une série d'expériences afin d'étudier les conditions et les modes d'apprentissages de plusieurs groupes. Il en ressort que la réussite d'un groupe, face à une tâche collective, est indépendante des capacités individuelles et que, sont les interactions intra-groupales qui favorisent cette réussite. Les résultats de l'expérience mettent donc en avant le fait que l'unité d'un groupe, générée ou non par les relations entre les individus, est un facteur primordial pour faire exister le groupe et favoriser l'apprentissage. Ainsi, si un groupe est soudé et bénéficie d'un bon « climat d'apprentissage », il fera preuve d'une plus grande efficacité devant une tâche que les individus qui le composent. Au contraire, les relations conflictuelles entre individus ont tendance à nuire à l'efficacité du groupe. Certains cas particuliers montrent qu'une trop grande sympathie entre les individus peut également nuire à la tâche à effectuer en la faisant passer au second plan.

La structuration sociale d'un groupe semble donc être un facteur primordial à sa réussite. Les auteurs démontrent également comment l'apprentissage collectif permet une meilleure mémorisation individuelle de la tâche. En effet, dans les conditions d'un groupe soudé, les individus semblent travailler "pour le groupe" et non pour eux même ce qui entraîne une plus grande efficacité dans la résolution de la tâche.

Les deux psychologues concluent leur rapport d'expérience en rappelant qu'apprendre en groupe est en soi un apprentissage et que la réussite d'un groupe d'individus tient beaucoup à cette faculté qu'ont chacun de ses membres à s'adapter aux règles d'une communauté provisoire ou non⁶. Autrement dit, pour créer un groupe d'apprentissage fiable, il faut s'assurer que les individualités qui le composent sont complémentaires et qu'elles ont une aptitude sociale suffisamment développée pour s'intégrer efficacement.

⁵ DE MONTMOLLIN 1951, p.362-363

⁶ DE MONTMOLLIN 1951, p. 364-374

L'effet du groupe sur l'individu est donc très puissant. Les phénomènes de conformisation, de normalisation ou de polarisation régissent les comportements des individus. Dans une situation d'apprentissage en groupe, ces phénomènes sous-jacents sont également présents et ont un impact direct sur la capacité d'apprentissage et de mémorisation des individus sollicités. En musique, les cours faisant intervenir le collectif sont donc soumis à ces phénomènes de groupe. Dans l'extrait d'entretien suivant, le phénomène de normalisation est décrit par une directrice d'ensemble à vent.

Q21 : Cette idée de se positionner aux côtés des élèves et non au-dessus est-elle une spécificité du cours en groupe ?

R21 : De toute façon, on fait la même musique ensemble ! Moi, je ne le fais pas jouer. Enfin, au début je les fais déchiffrer, je leur explique l'œuvre, la forme, le fond... comment elle fonctionne mais en jouant. Et après, ils se rendent compte aussi de mes difficultés en tant que chef d'orchestre, des choses qu'il faut que je retravaille...mais comme il y a une grande connivence et du respect... Et le respect est mutuel. Je vois des élèves qui changent du tout au tout en deux mois. Qui vont faire le bazar, qui ne vont pas travailler leurs partitions, comme un des trompettistes que tu as vu. Il était terrible ! Et puis un jour, la connexion s'est faite et il s'est rendu compte que son comportement ne servait à rien. Depuis, il est au service du pupitre, au service des autres ! Il joue super bien.

Q22 : C'est l'effet du groupe ?

R22 : Oui c'est l'effet du groupe. Mais même en cours individuel, il a pris conscience qu'il était capable !

Extrait d'entretien n°1 : Une directrice d'ensemble à vent

2.2. Pédagogies coopératives et groupes d'apprentissage

A partir du XIX^e siècle, les recherches en psychologie sociale ont démontré l'impact des phénomènes sociaux régissant un groupe sur les individus qui le composent. Cette prise de conscience du pouvoir du groupe est accompagnée par l'émergence de courants pédagogiques mettant le collectif au centre de leur dispositif. Ainsi, Johann Heinrich Pestalozzi, au début du XIX^e siècle, mit en place des écoles rurales où l'enseignement s'effectuait d'un enfant à un autre, le plus avancé enseignant au plus jeune. Les nouveaux outils pédagogiques amenés par le courant de l'Education Nouvelle mettent la coopération entre élèves au centre du processus d'apprentissage. La réalisation commune d'une tâche par un groupe d'élèves rend possible l'apprentissage. Dans les années 1920, Celestin Freinet, alors instituteur à Bar-Sur-Loup dans les Alpes Maritimes, mit en place un système de correspondance scolaire et une imprimerie. Les élèves étaient chargés de la publication d'un journal scolaire et de l'envoi de courriers vers les autres écoles du réseau, aussi mises en place par C. Freinet. Selon le pédagogue, l'apprentissage ne peut se faire que par la coopération et l'expression libre. La répétition de tâches « vivantes » par le groupe, permet une meilleure implication de chacun⁷. Aujourd'hui, les méthodes mises au point par C. Freinet sont toujours utilisées dans des écoles spécifiques mais elles restent très largement minoritaires dans le système éducatif français.

Les pédagogies coopératives, mises en avant par Sylvain Connac, trouvent leur inspiration dans le mouvement initié par C. Freinet et se basent sur le groupe pour assurer les apprentissages. En voici une définition :

« Une pédagogie coopérative peut se définir comme une forme d'enseignement donc les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes qui composent le groupe ou celles qui interagissent avec lui. Nous entendons par coopération toutes les situations où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative⁸. »

Sylvain Connac

⁷ CONNAC, 2009 : p. 25

⁸ CONNAC, 2009 : p. 21

Ainsi S. Connac décrit trois formes de coopération entre élèves repérables et utilisables :

- L'aide : un enfant possédant une connaissance la transmet à un autre qui ne la possède pas
- L'entraide : plusieurs élèves se réunissent pour résoudre une tâche commune.
- Le tutorat : un élève reçoit des consignes spécifiques afin d'accompagner un de ses pairs sur une période donnée⁹.

S. Connac met en avant le fait qu'enseigner à l'autre permet au tuteur de réorganiser ses connaissances et donc d'apprendre. En effet, pour le pédagogue « *celui qui enseigne apprend plus que celui qui reçoit.*¹⁰ ». Ainsi les interactions inhérentes à un groupe d'individus permettent des apprentissages parfois informels mais possédant une réelle efficacité. Une des conséquences de l'usage de ces pédagogies coopératives est une modification de la posture de l'enseignant. Il propose ainsi plusieurs axes pour favoriser la mise en place d'une pédagogie coopérative¹¹ :

- L'enseignant doit accepter une perte de contrôle sur les activités des apprenants. Ces temps où l'enseignant ne contrôle pas les activités des élèves permettent à ces derniers d'appréhender le travail de manière autonome.
- L'enseignant doit favoriser les associations de savoirs plutôt qu'une progression didactique. Selon S. Connac des activités vivantes nécessitant le traitement de nombreuses informations simultanées permettent aux apprenants d'appréhender ces systèmes de savoirs.
- L'enseignant doit entretenir la structure sociale de la classe en proposant des systèmes de travail en groupe évolutif. Il s'agit ici de valoriser le travail de chacun par une certaine plasticité de l'organisation matérielle et spatiale et de faire de la classe une ressource pour chacun. Enfin, l'enseignant doit valoriser l'entraide entre élèves et l'échange de connaissances :
- L'enseignant doit adopter une posture en retrait et non plus centrale afin de favoriser le développement de ses élèves.
- L'enseignant donne plus d'importance au chemin parcouru qu'au produit fini.

⁹ CONNAC, 2009 : p. 53

¹⁰ CONNAC, 2009 : p. 55

¹¹ CONNAC, 2009 : p. 70-71

Ces outils pédagogiques mettant l'activité de l'élève au sein d'un groupe en valeur sont associés à une conception spécifique de l'apprentissage : le socioconstructivisme. Le terme de "socioconstructivisme" a été apporté par le psychologue russe Lev Vygotsky. Pour lui, les interactions sociales inhérentes à tous groupes, ou toutes sociétés humaines, permettent la construction durable du savoir par l'ensemble des membres du groupe. En d'autres termes, selon L. Vygotsky, le savoir acquis par la collaboration est également acquis individuellement. Le socioconstructivisme est donc une conception de l'apprentissage basée sur les rapports sociaux au sein d'un ensemble d'individus et ces interactions sont au cœur même de l'acquisition des connaissances. Le savoir est construit par chaque sujet grâce à l'échange entre les membres qui favorise un conflit sociocognitif transformant les conceptions initiales de chaque individu. C'est cet échange qui fait la spécificité de cette conception de l'apprentissage.

En effet, les modèles behavioristes et transmissifs peuvent mettre en place des groupes d'apprenants (des classes) mais ne favorisent pas la communication entre élèves. L'enseignant est la seule source de connaissance et le groupe d'apprenants est incité à adopter une posture passive et à appliquer des consignes.

Le groupe ainsi défini, dans le modèle socioconstructiviste est qualifié de *groupe d'apprentissage*, notamment par Philippe Meirieu. Une des manières de contraindre chaque membre du groupe à débattre avec les autres passe par la mise en place d'un dispositif spécifique, comme celui de la situation problème. Dans ce cadre, l'enseignant adopte une posture favorisant un rapport direct entre les apprenants et les savoirs comme le précisait S. Connac. Cette posture vise à ce que les élèves soient dans un autre rapport avec le savoir à construire. Pour garantir le dialogue et l'échange, le professeur met à la disposition du groupe d'apprenants des documents-ressources permettant la résolution de la tâche, moyennant le respect de consignes et des contraintes incontournables. Son rôle est donc de réguler les conflits sociocognitifs induits par l'échange de représentations au sein du groupe et de guider la réflexion des apprenants.

P. Meirieu distingue le groupe d'apprentissage utilisant la situation problème et la pédagogie de groupe. Dans son ouvrage « *Outils pour apprendre en groupe* », le pédagogue décrit les modalités favorisant le bon fonctionnement d'un groupe d'apprentissage. Il distingue trois conditions nécessaires à la mise en place d'un groupe d'apprentissage efficace : l'instauration d'un réseau de communication homogène au sein du groupe, une tâche nécessitant la participation de chacun et une implication de chaque

membre dans la réalisation de ce travail commun¹². P. Meirieu décrit également les éléments favorisant le conflit sociocognitif nécessaire à l'apprentissage collectif. Le groupe doit se centrer sur une tâche commune et doit posséder les compétences minimales pour qu'un échange entre ses membres soit garanti. Le dispositif doit garantir que cet échange devienne le mode de fonctionnement privilégié du groupe. La confrontation homogène des points de vue permet d'inclure chacun dans la résolution de la tâche et de garantir ainsi l'apprentissage individuel¹³.

Philippe Meirieu distingue quatre modes de fonctionnement utilisables par les groupes d'apprentissage pour résoudre une tâche. Le premier de ces modes est la pensée déductive. Présente chez chacun des membres, celle-ci est utilisée lors de l'échange verbal du groupe. Chaque membre, par une série d'affirmations, exclut des réponses qui lui semblent fausses. Cet échange permet une mise à distance des représentations individuelles et le positionnement de chaque membre au sein du groupe et vis-à-vis de la tâche à effectuer. C'est en mettant en commun que le groupe déduit une solution à laquelle chacun contribue, permettant ainsi une réorganisation cognitive du savoir chez l'ensemble de ses membres¹⁴.

Le deuxième mode de fonctionnement décrit par P. Meirieu est la pensée inductive. Ici, différents aspects complémentaires de la tâche à effectuer sont répartis de manière homogène au sein du groupe d'apprenants. C'est la mise en commun de ces différents aspects qui va permettre aux apprenants l'énonciation d'une règle générale. Ce mode induit donc un savoir abstrait chez l'apprenant par l'expérimentation matérielle. L'acquisition de ce savoir abstrait se fait par comparaison avec les travaux réalisés par les autres membres du groupe¹⁵.

Le troisième mode de fonctionnement décrit par l'auteur est la pensée dialectique. Complémentaire à la pensée inductive, la pensée dialectique permet la mise en relation par le groupe de plusieurs concepts, créant ainsi ce que l'auteur nomme un "système". La création de ces "systèmes conceptuels" ouvre le champ de réflexion du groupe et permet, tout comme la pensée inductive, l'acquisition de savoirs abstraits¹⁶.

Enfin, le quatrième mode de fonctionnement d'un groupe d'apprentissage décrit par P.

¹² MEIRIEU, 2010 p.14-15

¹³ MEIRIEU, 2010 p.18-27

¹⁴ MEIRIEU, 2010 p.35-44

¹⁵ MEIRIEU, 2010 p.44-54

¹⁶ MEIRIEU, 2010 p.54-61

Meirieu est la pensée créatrice. L'objectif de ce mode de fonctionnement est d'amener le groupe d'apprenants à se dégager de ses habitudes cognitives et à rechercher des relations nouvelles entre plusieurs concepts ou systèmes conceptuels. L'objectif est ici de permettre une plasticité cognitive dans la résolution d'un problème donné et de permettre ainsi à l'apprenant de multiplier les entrées pour effectuer une même tâche¹⁷.

Des recherches ont été menées pour mesurer l'impact des interactions groupales sur l'apprentissage. Ainsi, les psychologues Renaud et Ridlin ont mené une expérience sur des groupes d'apprentissage et plus précisément sur le "discours explicatif" présent au sein de ces groupes. Ce "discours explicatif" est défini par les deux chercheurs comme étant l'ensemble des informations échangées au sein du groupe afin d'aider à la réalisation commune d'une tâche. Renaud et Ridlin cherchent donc à décrire comment les interactions sociales favorisent l'apprentissage de chacun des membres d'un ensemble d'apprenants. Le dispositif expérimental mis en place est constitué de petits groupes d'élèves de cinquième ayant pour tâche d'analyser un texte selon une structure théorique de référence. Les objets d'apprentissage, relatifs à la langue française, ont déjà été abordés en classe et les apprenants reçoivent comme consigne de s'assurer que chaque membre du groupe a compris comment la tâche a été résolue. Ils reçoivent un document ressource détaillant la structure théorique d'un texte ainsi que le texte lui-même.

Pour comprendre le fonctionnement des éléments du discours explicatif, les deux chercheurs enregistrent et analysent les échanges entre les apprenants. Il apparaît que le discours explicatif au sein d'un groupe d'apprentissage prend le plus souvent la forme d'explications destinées au groupe. Ces explications, auxquelles chacun contribue, sont une manière pour les apprenants de nommer les informations et de les classer. Les groupes d'apprentissage fonctionnent en « aller-retour » entre les documents ressources mis à leur disposition et la mise en commun avec le groupe. L'explication est ainsi conçue par stratification, chaque information donnée par les apprenants suscitant l'apport d'explications complémentaires. L'expérience met donc en avant le caractère continu de la résolution de la tâche par le groupe d'apprentissage et souligne que le discours explicatif peut permettre d'évaluer l'acquisition d'un savoir. En effet, plus la connaissance est maîtrisée, plus le discours explicatif employé par l'apprenant utilise une syntaxe élaborée.

Renaud et Ridlin soulignent également le fait que le conflit sociocognitif inhérent

¹⁷ MEIRIEU, 2010 p.61-72

à toute situation d'apprentissage est ici résolu par le partage du savoir¹⁸. En effet, en insistant sur le fait que chaque membre du groupe puisse réaliser la tâche au moment de l'évaluation, la consigne de départ a permis que le partage du savoir devienne un des objectifs à remplir par les apprenants. Ainsi, pour résoudre le problème qui leur est soumis, les apprenants doivent échanger entre eux : l'intérêt personnel se confond avec l'intérêt général.

Ces échanges explicatifs permettent l'affinement des connaissances au sein du groupe et les points importants qui pourraient manquer à la résolution de la tâche sont amenés dans un second temps par le professeur. Le rôle de ce dernier est donc de poser des questions susceptibles de débloquent la situation et ainsi d'amener le groupe à échanger autour de ces nouvelles pistes. Renaud et Ridlin précisent qu'en procédant ainsi, le professeur intègre le groupe. Sa synthèse explicative et les données théoriques qu'il apporte sembleront plus naturelles pour les élèves s'ils ont participé à leur élaboration¹⁹.

L'utilisation du groupe dans l'enseignement peut donc prendre plusieurs formes. Entre la classe traditionnelle, le groupe d'apprentissage et la classe coopérative les nuances sont nombreuses. Les modalités d'apprentissage ainsi que les postures des différents acteurs possèdent de nombreuses nuances selon la situation d'apprentissage à laquelle ils sont confrontés. Dans l'enseignement spécialisé de la musique, le groupe est présent au sein de pratiques de référence comme l'orchestre ou la musique de chambre. Pourtant l'enseignement qui y est dispensé ne renvoie pas nécessairement au groupe d'apprentissage ou à la classe coopérative. En effet, l'enseignant – ou le chef- y représente l'autorité, l'institution et est considéré par les apprenants comme l'unique détenteur du savoir. Cependant, même dans ces formes « traditionnelles » de pratiques musicales et collectives, on peut observer certaines nuances dans le mode de fonctionnement des situations pédagogiques. Dans l'entretien qui suit, une directrice d'orchestre à vent explique le fonctionnement de ses cours. Il est ici question d'entraide entre élèves de chaque pupitre, le plus avancé aidant le plus faible. L'usage de cette forme de tutorat renvoie à la classe coopérative décrite par Sylvain Connac et montre qu'au sein des pratiques musicales existantes aujourd'hui, le groupe peut posséder plusieurs statuts et plusieurs états en fonction du dispositif d'apprentissage mis en place.

¹⁸ RIEDLIN 1987, p. 35-40

¹⁹ RIEDLIN 1987, p. 41-44

Q6 : Dans l'orchestre, constatez-vous une entraide au sein de chaque pupitre ?

R6 : Ils ne font que ça ! Ils se regardent. Par exemple, tu as remarqué, les clarinettes sont tous en binôme : des très grands et des beaucoup plus jeunes. Un plus avancé et un nouveau.

Q7 : Ce dispositif a t'il été pensé en amont ?

R7 : Oui ! Quand les petits intègrent l'orchestre des grands, ou quand des nouveaux intègrent l'orchestre des petits, je mets un grand, un petit, un grand, un petit...

Ou un confirmé, un nouveau, un confirmé, un nouveau...

Q8 : Ce sont les seuls critères de placement dans l'orchestre ?

R8 : Non je répartiss aussi en fonction du caractère : par exemple un turbulent, un calme ... Un élève qui a besoin de s'exprimer, il ne faut pas le brimer : il faut lui dire je te vois, je t'entends mais ta question tu ne vas pas pouvoir la poser tout de suite ! Essayer de leur montrer que l'immédiateté, que les urgences n'en sont pas. Qu'il faut apprendre à différer.

Q9 : La complémentarité entre élèves d'un même pupitre est l'objectif visé ?

R9 : Oui. Si par exemple je décide de faire jouer tous les élèves de ma classe, du débutant à l'élève en perfectionnement donc une grande amplitude de niveaux, je ne vais pas mettre les plus forts à la première voix, puis les niveaux moindres en deuxième... Je vais les mélanger ! Je vais mettre un perfectionnement ou un cycle spécialisé dans chaque pupitre, un troisième cycle dans chaque pupitre, un débutant dans chaque pupitre... avec des voix adaptées. Ce qui fait que celui qui est en perfectionnement ou en cycle spécialisé va prendre en charge son pupitre. Il va aider mais il ne va pas le diriger. Je vais lui apprendre à prendre en compte les initiatives qui viennent des plus jeunes, à prendre en compte le plus jeune : qui il est, ce qu'il sait faire... Et puis les plus jeunes du pupitre, ils vont avoir envie de jouer comme les plus avancés. Donc il y a une émulation qui est formidable.

Extrait d'entretien n°1

2.3. La pédagogie de groupe dans l'enseignement spécialisé de la musique

Le groupe est présent dans l'enseignement spécialisé de la musique sous plusieurs formes. La chorale, la musique de chambre ou l'orchestre symphonique, sont des pratiques collectives institutionnalisées, faisant pleinement partie de l'institution qu'est le conservatoire. Cependant, l'enseignement dispensé aux apprenants inscrits dans l'une ou l'autre de ces disciplines est le plus souvent traditionnel et ne se base pas sur la coopération entre les élèves. Les pédagogies de groupe définies par P. Meirieu et S. Connac semblent absentes des conservatoires où le cours individuel est toujours plébiscité. Faisant ce constat, la flûtiste Arlette Biget fait la distinction entre pédagogie de groupe et musique d'ensemble dans son ouvrage « *Pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental* » :

« On confond souvent musique d'ensemble et pédagogie de groupe ; il convient au contraire de les distinguer car, même si ces deux pratiques pédagogiques concourent à la formation d'un musicien, leurs objectifs à court terme sont bien différents voir opposés. Faire travailler la musique d'ensemble (du duo à l'orchestre), c'est chercher à former un groupe homogène à partir d'individualités différentes. On y apprendra à maîtriser sa personnalité pour la fonder dans le groupe. [...] Dans la musique d'ensemble, l'individu se doit d'être au service du groupe.

La pédagogie de groupe c'est au, contraire, utiliser le groupe pour faire éclore la personnalité de chacun. Ce n'est pas une pédagogie destinée à un groupe mais une pédagogie destinée à l'individu par l'intermédiaire du groupe²⁰. »

La pédagogue a mis en place des cours collectifs hebdomadaire en faisant intervenir trois élèves et un enseignant. Arlette Biget précise que le temps de cours correspond à la durée des trois cours individuels additionnés : une heure et demie pour un groupe composé d'élèves de premier cycle et trois heures pour un groupe de troisième cycle²¹. Elle justifie ce choix par l'usure provoquée par la succession de cours individuels durant une journée de travail : « [...] les mêmes remarques, les mêmes consignes étant

²⁰ BIGET, 2001 : p.21

²¹ BIGET, 2001 : p.31

répétées de nombreuses fois au cours d'une journée, leur précision s'émoissait, mon attention quant à leur efficacité diminuait, ma disponibilité déclinait »²². Selon Arlette Biget, la pédagogie de groupe offre différentes modalités pédagogiques permettant une grande plasticité selon le niveau du groupe d'apprenants. Ainsi, pour des cours dispensés à des élèves de premier et de second cycle, l'enseignante préconise l'usage de jeux musicaux faisant intervenir l'imitation pour le travail technique de l'instrument. En effet, chaque élève jouant à tour de rôle, le professeur n'est plus le seul modèle à suivre et l'identification à l'autre est favorisée.

Le violoniste et pédagogue Alexis Galperine décrit également ces phénomènes d'imitation dans un article paru dans *La Revue du Conservatoire* et les place au centre de la réussite de l'apprentissage en groupe. A. Galperine montre que le groupe permet des mécanismes d'imitation corporelle et ainsi la propagation de l'utilisation du corps dans le discours musical. Ce mimétisme corporel serait donc un élément observable de la transmission et du partage de savoir au sein d'un groupe.

Citant l'exemple du *Sistema* vénézuélien, A. Galperine met également en avant les bénéfices sociaux d'une pratique musicale collective ainsi que la nécessité d'utiliser le langage corporel dans celle-ci. Pour lui, les cours collectifs permettent d'éduquer au-delà du cadre du cours d'instrument et le mimétisme corporel, instauré par l'apprentissage en groupe, favorise un discours musical mieux ressenti et donc mieux extériorisé²³.

L'usage de l'expression corporelle, déjà mise en avant par d'autres pédagogues du domaine musical est une des pistes ouvertes par l'auteur pour favoriser l'apprentissage en groupe. Les phénomènes de mimétisme corporel, observés par Arlette Biget et Alexis Galperine, renvoient à la normalisation et à la conformisation décrites par les recherches en psychologie sociale, ainsi qu'à l'effet *Vicariant*²⁴ inhérent à l'apprentissage en groupe.

²² BIGET, 2001 : p.16

²³ GALPERINE, 2015

²⁴ L'effet *Vicariant* désigne un mode d'apprentissage où la connaissance se construit par l'observation et l'imitation de l'autre, ce qui tend à uniformiser le degré d'apprentissage au sein d'un groupe.

2.4. La posture enseignante

Le groupe ayant un impact sur les individus qui le composent, il influence la posture de l'enseignant en situation de cours collectif par le biais des relations sociales inhérentes au fonctionnement groupal. La chercheuse en science de l'éducation Dominique Bucheton a étudié les différentes formes de postures enseignantes et en fournit la définition suivante :

« Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet.²⁵ »

Selon la chercheuse, l'enseignant peut convoquer plusieurs postures distinctes selon la typologie qui suit :

- La posture de contrôle : l'enseignant dresse le cadre d'une activité et guide les apprenants. Il fait avancer les apprenants ensemble tout en les évaluant et en leur donnant des conseils.
- La posture de contre étayage : l'enseignant se saisit d'une partie du travail des apprenants pour faire avancer le cours
- La posture d'accompagnement : l'enseignant aide, un ou des apprenants, sur un temps donné par un échange réflexif sur un point donné.
- La posture d'enseignement : l'enseignant décrit un savoir et peut en faire la démonstration.
- La posture de lâcher prise : l'enseignant laisse une autonomie de travail et d'expression aux apprenants.
- La posture dite du « magicien » : l'enseignant capte l'attention des élèves par des jeux et des récits frappants²⁶.

²⁵ BUCHETON, 2016 : p.1

²⁶ BUCHETON, 2016 : p.1

3. Problématisation

Si les recherches en science de l'éducation et en psychologie sociale mettent en avant les nombreux effets des pédagogies de groupe, ces dernières restent très minoritaires dans l'enseignement scolaire et musical. Elles supposent un changement d'habitudes pédagogiques, tant de la part des apprenants que de la part des enseignants. Les réticences à faire évoluer le modèle du cours individuel dans l'enseignement spécialisé de la musique sont nombreuses. En effet, les parents d'élèves craignent une baisse de la qualité des cours dispensés, tandis que les enseignants invoquent l'impossibilité de telles pratiques. Le groupe possédant des effets puissants sur les membres qui le composent, les phénomènes de normalisation et de conformisme doivent être pris en compte pour mener à bien un apprentissage collectif. Les interactions visuelles, vocales ou corporelles entre les membres d'un groupe d'apprenants permettent des phénomènes de mimétisme et d'effet *Vicariant*, ayant ainsi une incidence sur l'apprentissage. Le professeur n'est donc plus la seule source d'identification pour le groupe d'apprenants et des apprentissages non formels sont rendus possibles par le collectif.

La chercheuse Dominique Bucheton a distingué ainsi plusieurs catégories de postures enseignantes ayant leurs caractéristiques propres. De la posture de contrôle à la posture de lâcher prise, les nuances sont nombreuses. Dès lors, quelles sont les spécificités de la posture de l'enseignant au sein d'un groupe d'apprenants ? On peut émettre l'hypothèse que l'enseignant se dote de nouveaux moyens de régulations et de transmission afin de favoriser les apprentissages et que le groupe induit des apprentissages informels.

4. Méthodologie de recherche

Pour répondre à cette problématique, une méthodologie de travail basée sur des observations ethnographiques de différentes situations d'apprentissage en groupe au moyen d'une grille d'observation spécifique sera réalisée. L'ethnographie est une méthode de recueil de données issue des sciences sociales, utilisant l'observation et la description de situations données. Le récit de ces situations doit être le plus neutre et le plus précis possible afin de permettre une analyse ultérieure. Ainsi, une observation de type ethnographique dans des cours collectifs d'instruments, centrée sur les interactions entre les différents acteurs présents, permettrait de mettre en lumière les interactions

générees par le groupe ainsi que la nature des activités des différents acteurs présents. Le processus appliqué dans la partie suivante analysera ces éléments et les recoupera avec les différentes données théoriques afin d'apporter des éléments de réponse à la problématique exposée précédemment. En complément de ces observations, des entretiens seront menés auprès de professeurs volontaires pour cette démarche. Il s'agira ici de vérifier ce qui est conscientisé par l'enseignant sur son rapport avec le groupe d'apprenants et sur ses pratiques pédagogiques. Ces entretiens permettront également de mettre en lumière des points de vue et des réalités différentes de la pratique enseignante. L'analyse des données récoltées lors des observations sera recoupée avec ces entretiens ainsi qu'avec les diverses sources scientifiques citées dans cette première partie afin de mettre en lumière les spécificités de la posture d'en enseignant artistique spécialisé dans le cadre d'un cours collectif. Enfin, en tenant compte des données récoltées, ce mémoire proposera un modèle d'organisation de cours collectif.

Cette étude ethnographique aura néanmoins pour limite le point de vue unique de l'observateur et l'analyse des données sera tributaire de cette vision unilatérale. De plus, en s'attachant à la description détaillée des interactions entre les acteurs observés, ce modèle d'analyse ne pourra rendre compte que d'un aspect précis de la pédagogie de groupe dans l'enseignement spécialisé de la musique.

II. Ethnographie commentée de l'enseignement collectif de la musique

Afin de répondre à la problématique exposée précédemment, l'analyse des situations d'apprentissage observées portera, dans un premier temps, sur les similarités constatées entre celles-ci. Dans un deuxième temps, les spécificités des activités des apprenants seront mises en avant. Il s'agit ici de déterminer quelles sont les outils pédagogiques constitutifs de ces situations d'apprentissage et d'amener quelques éléments descriptifs sur l'activité des apprenants dans un cours collectif. Pour effectuer cette analyse, des extraits d'entretiens et d'observations significatifs seront mis en tension avec les données théoriques exposées en amont. Ces observations et de ces entretiens retranscrits sont disponibles en annexe à ce mémoire afin que le lecteur puisse recontextualiser ces extraits autant que possible.

1. Similarités entre les situations

Les situations d'apprentissage observées intègrent dans leur fonctionnement pédagogique deux similarités prégnantes. La première de ces similarités est la grande variété d'activités mises en place par l'enseignant justifiée par la durée des cours collectifs, et la seconde est la spécificité des modes de régulation.

1.1 Une variété d'apprentissages

Une des caractéristiques principales du cours collectif dans l'enseignement spécialisé de la musique est sa durée. En effet, les apprenants bénéficient en général d'une heure de présence avec l'enseignant, ce qui est bien supérieur à la durée d'un cours individuel. Néanmoins, cette durée de cours évolue selon le niveau des apprenants, et certains cours collectifs dispensés à des élèves avancés peuvent aller jusqu'à plusieurs heures. L'enseignant se trouve donc confronté à un défi conséquent : maintenir la concentration et l'attention du groupe d'apprenants sur l'intégralité du cours. Un des leviers utilisés par les professeurs enseignant à un groupe d'apprenants sur une longue durée est la multiplication des activités et des formes d'apprentissage. En effet, les situations pédagogiques décrites en annexe de ce mémoire montrent comment les enseignants mettent en place une grande variété de pratiques au sein d'un même cours afin de maintenir une attention constante. Le cours collectif est sciemment élaboré en phases distinctes de courtes durées.

L'enseignant doit pouvoir changer de posture selon les différentes activités proposées. En effet, comme l'affirme Arlette Biget, la pédagogie de groupe est « *une pédagogie destinée à l'individu par l'intermédiaire du groupe*²⁷ ». Dans ce but, l'enseignant doit alterner des phases de jeux collectifs et des phases de jeux individuels. Cette phase de différenciation permet, une évaluation formative par l'enseignant et la personnalisation des conseils que ce dernier peut prodiguer aux apprenants. Les phénomènes d'imitation renvoient à la conformisation décrite par les recherches en psychologie sociale et sont ici utilisés pour favoriser l'apprentissage. Les sollicitations envers l'ensemble du groupe permettent de maintenir la concentration mais aussi de donner plusieurs rôles à l'élève au sein d'un même cours. Il doit soit écouter, soit imiter, soit donner son avis ou expliquer aux autres l'exécution d'un exercice. Ainsi, l'enseignant

²⁷ BIGET, 2001 : p.21

peut mettre place une forme de tutorat très limité dans le temps afin de donner un rôle actif aux apprenants.

Les tableaux commentés qui suivent résument les différentes phases d'apprentissage dans trois situations distinctes : un cours avec trois élèves débutants en guitare, un cours avec cinq élèves double niveau (première et deuxième année) et double instrument (guitare et luth) et un cours avec quatre violonistes débutants. Ces trois observations ont eu lieu dans un CRD ayant fait le choix de valoriser les pratiques collectives au sein du cours d'instrument majoritairement individuel. Le niveau des apprenants observé est compris entre la première et la deuxième année d'instrument.

Le tableau suivant montre comment l'alternance entre plusieurs courtes séances d'apprentissage, portant sur des points précis, est organisée temporellement par le professeur. On remarque que la durée de la plus longue activité est de vingt minutes et que cette dernière est en réalité divisée entre deux entrées différentes. Les apprenants sont sollicités soit seuls, soit en groupe, selon des modalités variées. On remarque également que le professeur favorise l'oralité et qu'une écoute active est demandée au groupe d'apprenants pendant la totalité du cours. Les jeux d'imitation, au tour par tour, sont alternés avec des moments de jeux en groupe. Les deux activités principales des apprenants dans ces sessions de travail sont l'écoute et l'observation de l'autre. Des moments d'expression sont insérés entre les phases de travail instrumental et permettent aux apprenants de s'exprimer que ce soit par un dialogue libre ou par une réponse à une question précise. Le professeur conclut le cours en donnant des consignes et en les écrivant dans le cahier de chaque apprenant.

Situation d'apprentissage	Variante proposées	Durée	Support de cours	Activité des apprenants
Technique instrumentale	Ensemble	9 minutes	Oral	Ecouter Jouer Observer
Moment d'expression	Ensemble	1 minute	Oral	Donner leur avis
Technique instrumentale	A tour de rôle	10 minutes	Oral	Ecouter Jouer Observer
Moment d'expression	Ensemble	1 minute	Oral	Choisir le morceau
Travail d'un morceau en cours d'apprentissage	Ensemble	20 minutes en alternance	Oral	Ecouter Jouer Donner son avis
	A tour de rôle			
Travail sur méthode – Exercice 1	Ensemble	5 minutes	Ecrit	Ecouter Jouer Expliquer aux autres
	A tour de rôle			
Travail sur méthode – Exercice 2	Ensemble	5 minutes	Ecrit	Ecouter Jouer Expliquer aux autres
	A tour de rôle			
Travail sur méthode – Exercice 3	Ensemble	5 minutes	Ecrit	Déchiffrer
Conclusion du cours	Ensemble	5 minutes	Ecrit	Ecouter

Tableau 1 : déroulé d'un cours d'une heure hebdomadaire dispensé à trois guitaristes débutants

Comme dans la situation d'observation précédente, le déroulé de cours exposé dans le tableau suivant met en place de courtes sessions portant sur des points spécifiques et dont la durée ne dépasse pas cinq minutes. En revanche, dans le tableau 2, on remarque une alternance plus marquée entre oralité et support écrit. Les apprenants sont donc davantage sollicités sur le plan de la lecture même si des phases d'imitation et d'observation sont présentes. La présence de deux niveaux simultanés est gérée par de courtes phases de différenciation. L'enseignant attribue des rôles musicaux en fonction de ces deux sous-groupes d'élèves et choisit parfois de ne s'adresser qu'à un des niveaux présents. Les apprenants « inactifs » sont alors incités à observer leurs camarades ou à travailler leur propre partie musicale. Les phases de travail différencié sont conclues par un regroupement des deux niveaux et par une séance de jeu collectif. De courts moments d'expression sont présents et sont utilisés soit pour répondre aux questions des apprenants ou pour choisir la pièce à jouer. Le professeur conclut le cours en donnant des consignes à l'ensemble du groupe.

Situation d'apprentissage	Variantes proposées	Durée	Support de cours	Activité des 1 ^{ère} année	Activité des 2 ^{ème} année
Technique instrumentale	Ensemble	5 minutes	Oral	Ecouter Jouer Observer	Ecouter Jouer Observer
Travail d'un premier morceau en cours d'apprentissage (Partie 1)	Ensemble	5 minutes	Oral et écrit	Jouer par cœur Donner le départ	Jouer sur partition
Travail d'un premier morceau en cours d'apprentissage (Partie 2)	1 ^{ère} année	5 minutes	Oral	Ecouter Jouer Observer	Travail en autonomie
	2 ^{ème} année	5 minutes	Ecrit	Observer	Ecouter Jouer Observer
	Ensemble	5 minutes	Oral et écrit	Ecouter Jouer Observer	Ecouter Jouer Observer
Travail d'un premier morceau en cours d'apprentissage (Partie 1 et 2 enchainées)	Ensemble	5 minutes	Oral et écrit	Ecouter Jouer Observer	Ecouter Jouer Observer
Moment d'expression	Ensemble	1 minute	Oral	Discuter Sortir la partition Poser des questions Répondre aux questions	Discuter Sortir la partition Poser des questions Répondre aux questions
Travail d'un deuxième morceau en cours d'apprentissage	Ensemble	5 minutes	Ecrit	Ecouter Jouer Observer	Ecouter Jouer Observer
	1 ^{ère} année	5 minutes	Ecrit	Observer	Ecouter Jouer Observer
	2 ^{ème} année	5 minutes	Ecrit	Ecouter Jouer Observer	Observer
Moment d'expression	Ensemble	1 minute	Oral	Choisir le morceau	Choisir le morceau
Travail d'un troisième morceau en cours d'apprentissage	1 ^{ère} année	5 minutes	Ecrit	Ecouter Jouer Observer	Observer
	2 ^{ème} année	5 minutes	Ecrit	Observer	Ecouter Jouer Observer
	Ensemble	5 minutes	Ecrit	Ecouter Jouer Observer	Ecouter Jouer Observer
Conclusion du cours	Ensemble		Oral	Ecouter	Ecouter

Tableau 2 : déroulé d'un cours d'une heure hebdomadaire dispensé à cinq élèves en première et deuxième année de guitare et de luth.

Le déroulé de cours exposé dans le tableau 3 présente, comme les deux observations précédentes, une succession de courtes phases d'apprentissage ayant chacune leurs spécificités. Le groupe d'apprenants est divisé en deux sous-groupes, selon des rôles musicaux définis et le cours alterne jeux individuels et jeux collectifs. L'oralité est ici grandement favorisée par rapport au support écrit et les différentes activités des apprenants intègrent une écoute active et une observation de l'autre. En effet, les différents exercices proposés par le professeur incitent les apprenants à imiter leurs camarades. Des moments d'expression sont également observables mais ils permettent ici à l'enseignant d'aborder des points théoriques et culturels. Néanmoins, l'avis des apprenants est régulièrement sollicité par le biais du professeur qui interroge le groupe sur leurs prestations. Le cours est conclu par l'écriture des différentes parties musicales.

Situation d'apprentissage	Variantes proposées	Durée	Support de cours	Activité des apprenants	Posture de l'enseignant
Travail d'un premier morceau d'audition	Division en deux groupes (mélodie et accompagnement)	2 minutes	Oral	Ecouter Jouer Observer	S'adresser aux deux groupes Guider les deux groupes Jouer avec le groupe
	Chaque groupe à tour de rôle	2 minutes	Oral	Ecouter Jouer Observer Imiter	Guider les deux groupes
Moment d'expression	Ensemble	1 minute	Oral	Donner son avis	Solliciter le groupe
Reprise du travail du premier morceau d'audition	Les deux groupes ensemble	2 minutes	Oral	Ecouter Jouer Observer	S'adresser aux deux groupes Guider les deux groupes Jouer avec le groupe
Point théorique	Ensemble	2 minutes	Oral	Donner son avis Ecouter	Solliciter le groupe
	Chaque élève à tour de rôle	2 minutes	Oral	Essayer Jouer Imiter	Guider l'élève Evaluer
Reprise du travail du premier morceau d'audition	Ensemble (présence d'un public)	4 minutes	Oral	Ecouter Jouer	Guider le groupe Solliciter le public
Travail d'un deuxième morceau d'audition- Première partie	Travail de la mélodie Ensemble	5 minutes	Oral	Ecouter Chanter	Guider le groupe
	Découverte du caractère musical de l'accompagnement Ensemble	5 minutes	Oral	Ecouter Imiter Donner son avis	Donner des indications Solliciter le groupe Guider le groupe
Travail d'un deuxième morceau d'audition- Deuxième partie	Découverte d'une nouvelle partie Ensemble	5 minutes	Oral	Ecouter Imiter	Jouer le morceau au groupe Guider le groupe
Point théorique	Découverte d'une nouvelle note Approche de la notion de registre	7 minutes	Oral	Ecouter Donner son avis	Solliciter le groupe
Travail d'un deuxième morceau d'audition- Troisième partie	Ensemble	3 minutes	Oral	Ecouter	Jouer et décrire le morceau au groupe
Conclusion du cours	Ensemble	5 minutes	Oral	Jouer Ecouter Observer	Guider le groupe Evaluer
	Ensemble	5 minutes	Ecrit	Ecrire les partitions	Donner des consignes Guider le groupe

Tableau 3 : déroulé d'un cours d'une heure hebdomadaire dispensé à quatre élèves en première année de violon.

Ces trois observations mettent en avant la grande variété d'activités demandées aux apprenants. En effet, chacun de ces cours est divisé en plusieurs grandes phases distinctes, elles-mêmes divisées en un certain nombre de sous-tâches. Ainsi, dans ces observations, la plus longue durée observée pour une même activité est de vingt minutes. Les apprentissages très divers proposés par les enseignants permettent différentes entrées afin d'aborder une même notion. Par exemple, dans le tableau 1, le travail technique est organisé autour de deux axes : le groupe d'apprenants joue d'abord à l'unisson, puis à tour de rôle. Si l'objectif principal de cet exercice semble être un renforcement de l'agilité et de la vélocité des apprenants, le professeur utilise le groupe pour y installer d'autres apprentissages. En effet, les apprenants doivent s'écouter mutuellement et garder une pulsation stable ensemble afin de garantir la bonne réalisation de cet exercice. Le travail technique entraîne ici d'autres apprentissages parfois non conscientisés par le groupe. Les professeurs, afin d'accentuer ce phénomène, laissent une place plus grande à l'oralité. Dans les trois situations observées, l'écrit ne possède qu'une place minoritaire dans le déroulé des cours. S'il est évident que l'on peut associer la faible présence d'écrit au niveau des apprenants observés, ce mode de fonctionnement met tout de même l'écoute et le rapport à l'autre au centre de l'apprentissage.

Les trois situations observées montrent comment l'enseignant alterne jeu collectif et jeu individuel. Le fait de faire jouer les apprenants un par un permet à l'enseignant d'effectuer un premier diagnostic en vue d'une différenciation future. Cette particularité pédagogique est observable dans les trois situations, l'enseignant alternant unisson et soli. En plus de permettre une évaluation formative par l'enseignant, qui peut alors donner des conseils individuels, cette organisation pédagogique permet à chaque apprenant de se situer par rapport à ses camarades. Les phénomènes d'imitations entrent donc en jeu et les conseils du professeur sont complétés par l'observation visuelle mais aussi sonore et corporelle qui s'établit entre apprenants. Le groupe met donc en place des apprentissages non formels par le biais des interactions inhérentes à son fonctionnement. Un professeur de guitare et de luth confie que *« l'avantage du groupe c'est qu'on apprend sans en avoir conscience, en imitant celui qui a joué avant. Je n'ai pas besoin d'expliquer ce qu'il faut faire puisque les élèves l'ont vu réalisé. »* (Annexe 6).

Si ces phénomènes d'imitation permettent un partage de compétences musicales non formalisés, d'autres apprentissages sont également présent dans ces situations pédagogiques. En effet, le groupe permet de mettre en place une écoute et un respect de l'autre fondamental dans la pratique musicale. Consciente de ce point précis, un professeur de violon décrit cet aspect du cours collectif :

« Je me sers aussi du cours collectif pour apprendre des choses ensembles par l'observation mutuelle. Quand je leur apprend un geste, l'autre est un miroir. Je leur demande de comparer les effets, de s'entraider. Là encore c'est un point essentiel de la pratique musicale : si on joue de la musique c'est avant tout pour ça ; pour s'écouter et vivre ensemble. » (Annexe 5).

Le groupe est ancré dans la réalité de la pratique musicale et permet donc des apprentissages sortant du cadre strictement artistique. Cet aspect est présent dans les trois situations observées et est conscientisé par les enseignants. Un professeur de guitare décrit cet apprentissage du vivre ensemble :

« [...] ils sont obligés d'apprendre des notions de respect, de vivre ensemble. Ils apprennent à se taire quand l'autre joue, à attendre leur tour.... Il y en a besoin ! » (Annexe 6).

La variété des apprentissages mis en place par le cours en groupe induit une souplesse dans la posture du professeur. La présence d'apprentissages informels générés par l'imitation et la normalisation modifie la place que ce dernier occupe au sein du groupe. Dans les trois situations observées, on remarque que l'enseignant alterne entre plusieurs postures distinctes. Il peut adopter une posture centrale où il guide le groupe d'apprenants. C'est le cas dans chacune des trois observations : toutes commencent par une phase où le professeur guide le groupe. Cette posture évolue au fil des activités proposées et l'enseignant peut également adopter une posture plus en retrait en sollicitant le groupe ou en confiant une certaine tâche pour un temps donné à un élève. Il s'agit ici de mettre les apprenants en rapport direct avec des savoirs. Par exemple, dans l'observation numéro trois, le professeur de violon confie la direction du groupe à un apprenant en lui demandant de donner le départ. L'élève choisit doit donc « prendre la place » du professeur tandis que ses camarades doivent se concentrer sur ses directives. L'enseignant cherche ici à faire communiquer les apprenants entre eux et à instaurer un réseau de communication au sein du groupe. La mise en place de ce réseau de communication est un préalable à l'apprentissage collectif comme le dit Philippe Meirieu dans son ouvrage *Outils pour apprendre en groupe-2* :

« La première exigence doit donc être située à ce niveau et il nous faut alors poser que, corollairement, la première caractéristique du groupe d'apprentissage est l'instauration d'un réseau de communication homogène dans lequel chaque participant soit tenu de communiquer avec les autres.²⁸ »

²⁸ MEIRIEU 2010, p.14

En confiant pour un temps donné un rôle spécifique à un apprenant, l'enseignant renforce donc la communication au sein du groupe et favorise le phénomène d'imitation. En effet, les autres membres du groupe auront plus de facilité à s'identifier à l'élève qui dirige plutôt qu'au professeur, ce dernier étant adulte, musicien aguerri et représentant de l'institution. Les trois situations de cours en groupe observées mettent en avant un certain nombre de similarités. La durée plus longue de ces séances induit une organisation spécifique par le professeur qui doit maintenir la concentration et l'attention des apprenants. Ainsi, le professeur met en place de nombreuses activités de courte durée et alterne jeu collectif et jeu individuel. Ce grand nombre d'activités différentes induit également des apprentissages plus éclectiques. En effet, le bon fonctionnement du groupe nécessite une écoute attentive de la part des apprenants, mais aussi un respect de l'autre. Ces deux aspects sont omniprésents dans le cours collectif et le professeur doit concevoir des dispositifs tenant compte de cette spécificité. Pour cela, il peut choisir de confier pour un temps donné un rôle spécifiquement défini à un apprenant ou solliciter oralement le groupe sur un point précis. Ces temps d'échanges sont présents dans les trois situations observées et permettent, en plus d'apporter une variété aux activités proposées, de maintenir une concentration tout au long du cours.

1.2 Des modes de régulation spécifiques

Les trois situations observées mettent en avant la nécessité de maintenir la concentration des apprenants sur une durée plus longue. Pour cela, la variété des activités proposées semble être un levier utilisé par les enseignants. Mais, malgré cette variété d'activités, la gestion du groupe dans le temps reste une difficulté majeure, comme le décrit un professeur de violon :

« La difficulté de gérer un groupe en désir d'expérimentation... ils ont tout de suite l'envie d'essayer et parfois si on ne mets de cadre, le brouhaha s'installe très vite. Il faut à la fois solliciter cette envie de produire sans laisser le brouhaha s'installer. Il faut cadrer tout en laissant la porte ouverte à l'expression, et susciter le désir de produire du son. » (Annexe 5).

Les moments d'expression présents dans les trois situations permettent cette régulation. En effet, en donnant la parole aux apprenants, l'enseignant met en place des périodes de détente au sein d'un cours très dense en sollicitation. Certains de ces moments

d'expression sont libres, les apprenants ayant la liberté de parler à leurs camarades lors d'un changement d'activité. Les professeurs observés, conscients de cette nécessité par les apprenants de dialoguer avec leurs camarades, acceptent de mettre de côté leur autorité pendant ces courtes périodes. Une directrice d'ensemble à vent décrit ce fonctionnement ainsi :

« [...] ils savent à quel moment on peut rigoler et l'instant d'après on travaille. Il faut aussi prévoir des plages où ils soufflent, ils respirent... Je les fais se lever parce que rester assis pendant 1h45... Il y a également un temps prévu pour les questions et si on a loupé le temps pour les questions on attend la semaine prochaine. » (Annexe 4).

Ces moments d'expression peuvent également prendre la forme d'une sollicitation par le professeur afin de répondre à un point technique précis. Dans l'extrait suivant, un professeur de violon interpelle le groupe pour affiner l'exécution d'un rythme :

Il est 14h30 quand Violaine pose une question à ses élèves : « Vous avez remarqué quelque chose dans l'introduction ? » Les élèves la regardant perplexes, elle précise : « Dans le rythme de l'introduction ? » Delphine lui répond alors : « J'ai fait un autre rythme ! ». Adèle lui signale qu'elle n'avait rien remarqué et Violaine répond aux deux élèves : « Tu as joué court, court, long mais ça allait bien avec ce que jouaient les autres ! Par contre il faudrait le jouer plus vite ! » Se tournant vers l'ensemble des jeunes musiciens elle leur propose de rejouer la chanson à un tempo plus allant.

Extrait d'observation n°3 : Quatre élèves débutants en violon

Le professeur cherche ici à faire prendre conscience à un apprenant qu'une erreur est présente dans son interprétation. Pour cela, elle sollicite l'ensemble du groupe afin de déterminer d'où vient l'erreur, permettant ainsi à chacun d'émettre un avis critique sur l'autre. En plus de contraindre les apprenants à écouter les autres, ce procédé met en avant la pensée déductive décrite par Philippe Meirieu. En effet, chaque membre du groupe sollicité émet une hypothèse, ce qui entraîne l'émergence de la solution au problème posé. Dans le cadre de ces échanges, les enseignants interrogés mettent néanmoins en avant la nécessité de maintenir l'attention plutôt que d'obtenir un avis construit. Conscient de l'émergence possible de boucs émissaires, les professeurs régulent ces échanges et ont pour rôle de contenir les jugements extrêmes facilités par le groupe.

Mais ces moments d'expression peuvent également être utilisés pour déterminer l'activité suivante. Ainsi, en donnant ce choix aux apprenants, le professeur inclut d'avantage le groupe dans la pratique en cours. Une décision collectivement choisie sera mieux suivie et mettra en place une *pensée de groupe* décrite par les recherches en psychologie sociale. Les apprenants ne travaillent plus seulement pour eux, ils travaillent pour l'ensemble du groupe comme le décrit une directrice d'ensemble à vent :

« Le fait de jouer par cœur par exemple. Cela nécessite un vrai travail individuel et en fait je leur propose comme défi. Je ne leur impose pas, jamais. Je les incite ! Mais ils prennent cela à leur charge, c'est à dire qu'ils sont fier de dire « on a décidé nous-même, bon elle nous a bien convaincu quand même... mais c'est nous qui voulons jouer par cœur ! ». Donc ils font tous l'effort. Et ils osent ! C'est quand même dingue de voir des adolescents faire cela ! » (Annexe 4).

Ainsi, laisser une part de décision aux apprenants dans le cadre d'un cours en groupe permet une régulation plus naturelle et plus discrète qu'une autorité excessive, nuisant au climat de groupe essentiel aux apprentissages. De Montmollin et Permlutter dans leurs travaux comparant les capacités de mémorisation individuelles et groupales l'ont également mis en avant.

Ces moments d'expression peuvent aussi permettre au professeur de mettre en place des échanges de connaissances. En effet, en donnant comme consigne à un apprenant d'expliquer la bonne réalisation d'une tâche à ses camarades, l'enseignant régule les interactions groupales et favorise la communication nécessaire au bon fonctionnement du groupe.

Il est 18h 14 et Paul propose au groupe un autre exercice. Se tournant vers Clotilde, il lui demande d'expliquer au groupe comment le réaliser. La jeune élève tente alors d'expliquer les étapes à suivre pour jouer cette petite pièce tout en posant des questions à l'enseignant. Une fois l'explication terminée, Paul demande à Louise de jouer en tenant compte des indications fournies par Clotilde

Extrait d'observation n°1 : Trois élèves débutants en guitare

Dans cet extrait d'observation, l'enseignant donne pour consigne à un apprenant d'expliquer la bonne réalisation d'un exercice. En procédant ainsi, il met en place un système d'aide entre les membres du groupe comme décrit par Sylvain Connac dans son ouvrage « *Apprendre avec les pédagogies coopératives* ».

Les similarités entre les différentes situations d'apprentissage observées sont donc nombreuses. La première d'entre elles est la grande variété de situations pédagogiques et d'apprentissages mis en place par les enseignants afin de garantir une concentration maximale sur l'ensemble de la durée du cours. En effet, le cours en groupe met en place de nombreuses phases de courtes durées, ayant chacune un ou des objectifs prédéfinis. Le groupe permet de mettre en place des situations où les apprentissages sont multiples afin de répondre collectivement aux besoins individuels. La différenciation s'effectue au moyen de jeu au tour par tour où l'apprenant actif est évalué par le professeur. Les élèves « inactifs » doivent observer ou exécuter une tâche complémentaire (écouter, battre une pulsation, émettre un avis...) ce qui permet à l'enseignant d'avoir un regard individuel tout en régulant un ensemble d'apprenants.

Ces situations pédagogiques mettent en place d'autres apprentissages nécessaires au bon fonctionnement du groupe. La conscience et le respect de l'autre occupent une place centrale dans la pédagogie de groupe. Pour assurer la présence de ces deux aspects, les professeurs mettent en place des moyens de régulations spécifiques. En instaurant un réseau de communication homogène dans son cours, le professeur garantit un bon climat d'apprentissage et prévient du phénomène des boucs émissaires. Ces échanges favorisent également l'émergence d'un esprit critique chez l'apprenant et ce dernier se révèle indispensable à un bon apprentissage artistique. Les similarités entre ces observations permettent de mettre en avant la manière dont est sollicité le groupe d'apprenants dans un cours collectif.

2. Les activités des apprenants dans un cours en groupe

Le cours en groupe, en multipliant les apprentissages, propose plusieurs types d'activités aux apprenants. En effet, ces derniers doivent jouer de leur instrument, communiquer avec les autres ou imiter leurs camarades. Les interactions sociales inhérentes au fonctionnement groupal influent sur les apprenants et peuvent permettre de favoriser l'apprentissage. Conscient de ce phénomène, l'enseignant multiplie les sollicitations envers le groupe d'élèves à qui il propose des activités très diverses.

2.1 Imiter et écouter

Le cours collectif met en place des interactions entre les différents acteurs en présence. Ainsi, les apprenants interagissent entre eux, que ce soit par le dialogue direct ou par l'imitation visuelle ou corporelle. La première activité d'un apprenant en situation de cours collectif est donc l'écoute et l'imitation de l'autre. Les recherches en psychologie sociale ont montré comment le groupe « normalisait » les comportements. Il en résulte que l'imitation et l'écoute peuvent être facteurs d'apprentissage, à condition d'être régulées par l'enseignant. Ce dernier, en évaluant la performance des membres du groupe, détermine quelle réponse ou quel geste est le mieux exécuté et permet ainsi à chaque apprenant de se situer par rapport à un résultat à atteindre. Cette comparaison à l'autre, générée par le groupe, permet l'émergence d'un esprit critique indispensable à une pratique musicale exigeante. Cet aspect de l'activité d'un apprenant en situation de cours collectif est mis en avant dans l'extrait d'observation qui suit.

Tandis que Louise fait l'exercice demandé par l'enseignant, ce dernier s'adresse à Clotilde et Alexandre : « C'est bien ce que fait Louise ? ». Alexandre répond qu'elle « n'utilise pas les bons doigts de la main droite ». Le professeur acquiesce et indique à Louise qu'elle « doit faire attention à ce point lorsqu'elle travaille à la maison ». Il est 17h49 et l'enseignant propose au groupe d'élèves de travailler une chanson déjà abordée en cours. Paul leur laisse le choix sur le morceau à jouer et ces derniers choisissent *Au Clair De La Lune*. Les élèves doivent jouer, chacun à leur tour, cette petite chanson et Paul fait signe à Louise de commencer. Cette dernière commence à jouer tandis que Clotilde et Alexandre écoutent. Une fois la chanson terminée, Paul lui signifie « qu'elle a bien joué même si quelques fausses notes étaient présentes ». Il lui conseille de chanter le nom des notes pour corriger ce problème. Il est 17h51 et c'est au tour de Clotilde de jouer la chanson.

Extrait d'observation n°1 : Trois élèves débutants en guitare

2.2 Jouer ensemble

L'apprenant, en situation de groupe, est confronté à un aspect primordial dans bon nombre de pratiques musicales : la synchronisation avec autrui. En effet, l'élève débutant doit immédiatement jouer avec l'autre, ce qui nécessite la mise en place d'une écoute active très tôt dans le cursus. La coordination est favorisée par l'observation et l'écoute mutuelle et les élèves apprennent autant à suivre les autres qu'à jouer de leur instrument. Cet aspect spécifique au cours collectif entraîne chez l'apprenant des activités connexes à l'apprentissage instrumental. L'écoute de l'autre devient un apprentissage aussi important que la pratique de l'instrument. De plus, en instaurant la nécessité de jouer ensemble, le cours collectif permet des apprentissages de valeurs sociales et de savoir-être. En effet, jouer avec l'autre, c'est aussi le reconnaître et le respecter. Dans l'extrait d'entretien suivant, un professeur de guitare et de luth, met en avant cet aspect du cours collectif.

Q4 : En groupe, avez-vous constaté la présence de jugement négatif entre les élèves ?

R4 : Ce groupe là non ! Mais c'est vrai que dans certains groupes, ils sont assez méchants les uns avec les autres... les gamins ne sont pas tendres entre eux !

Q5 : Cela a-t-il des conséquences sur la relation pédagogique ?

R5 : Les conséquences sont qu'ils sont obligés d'apprendre des notions de respect, de vivre ensemble. Ils apprennent à se taire quand l'autre joue, à attendre leur tour... Il y en a besoin ! Je trouve que les élèves ont du mal à être patients, à travailler dans le silence, à respecter la parole de l'autre... Je suis peut être un vieux de la vieille en disant cela [rire] mais je trouve que c'est de plus en plus difficile. Les gens s'imposent et pas nécessairement de la bonne manière...

Q6 : Le cours en groupe permet donc d'apprendre le vivre ensemble ?

R6 : Exactement, oui. Il permet l'apprentissage d'autres notions comme le respect de l'adulte... Ça fait partie de notre travail, on a ça à transmettre aussi. Par exemple, il y a des élèves qui remettent ma parole en question. Je suis obligé de faire de la discipline. Cela arrive plus souvent en groupe d'ailleurs, car cela se passe comme ça à l'école...c'est des réflexes d'école de toute façon ! En classe, ils sont trop nombreux pour avoir une bonne qualité de groupe. Ici, ils ne sont que trois !

Extrait d'entretien n°3 : Un professeur de guitare et de luth

2.3 S'exprimer au sein du groupe

Les interactions sociales omniprésentes dans un groupe peuvent prendre la forme d'échanges verbaux suscités ou non par le professeur. En effet, dans le cadre d'un cours en groupe, l'apprenant est incité à s'exprimer que ce soit pour apporter une réponse à une question ou pour donner son avis. Comme il est dit précédemment, ces échanges permettent le développement de l'esprit critique chez l'apprenant sollicité. Cependant, ce réseau de communication possède d'autres fonctions au sein du groupe et ces échanges verbaux peuvent prendre la forme de discours explicatifs mis en lumière par les travaux de Renaud et Ridlin. Les apprenants, exposant leurs points de vue, construisent ensemble une solution à un problème donné et résolvent ainsi les conflits sociocognitifs inhérents à la confrontation d'opinions différentes. La psychologie sociale a également montré comment l'échange de points de vue au sein d'un groupe pouvait aboutir à la construction d'une « opinion de groupe », partagée par l'ensemble des membres qui le composent. Ce phénomène de normalisation, généré par la communication au sein d'un groupe, peut être utilisé pour favoriser les apprentissages à condition qu'il soit régulé par l'enseignant afin de se prémunir de l'émergence de points de vue extrêmes. En s'exprimant, l'apprenant se situe dans le groupe et les savoirs reconstruits par le collectif deviennent des apprentissages individuels. Ce mode de construction des savoirs est également décrit par Philippe Meirieu. En effet, le groupe utilise ici la pensée déductive pour reconstruire des savoirs par l'échange de points de vue. L'expression orale permet au groupe de déduire une solution à un problème posé par la confrontation de différentes opinions.

Ces échanges verbaux peuvent également permettre au professeur d'évaluer l'acquisition des savoirs par le groupe comme le signalent Renaud et Ridlin. En effet, selon les deux chercheurs, plus la syntaxe utilisée par l'élève est élaborée, plus le savoir est maîtrisé. De plus, ces échanges mettent en lumière la qualité du climat de groupe qui a, comme l'ont montré les travaux de De Montmollin et Permlutter, une incidence directe sur les capacités d'apprentissage des différents apprenants. Un bon climat de groupe favorise grandement la mémorisation individuelle tandis qu'un mauvais climat de groupe va nuire à l'acquisition de savoirs. L'enseignant doit donc être le garant de l'expression de chacun au sein du groupe, afin de favoriser l'émergence d'un esprit critique, la construction de savoirs et un bon climat de groupe. Dans ce but, il adopte une posture spécifique aux enjeux du cours collectif permettant l'apprentissage de chacun mais aussi la régulation de celui-ci.

III.Éléments descriptifs de la posture du professeur dans un cours collectif

1. Similarités entre les situations

Les similarités entre les différentes situations d'apprentissage observées, ainsi que les différentes activités des apprenants dans le cadre d'un cours collectif, mettent en lumière les enjeux spécifiques à cette situation pédagogique. Pour favoriser les apprentissages, le professeur doit donc adapter sa posture et sa relation avec le groupe d'élèves. La durée plus longue de ces cours et la nécessité d'instaurer une relation pédagogique de bonne qualité avec chaque membre d'un groupe incitent le professeur à varier les activités et à multiplier les entrées pour aborder une même notion. En effet, chaque apprenant ayant des besoins spécifiques, le professeur doit mettre en place plusieurs dispositifs afin de s'adapter à ces besoins. De plus, afin d'utiliser les interactions inhérentes au groupe comme levier pédagogique, l'enseignant doit mettre en place des situations favorisant l'imitation et l'entraide entre les apprenants.

Les phénomènes d'identification et de normalisation constitutifs de la vie d'un groupe peuvent être de puissants atouts pour favoriser l'acquisition de savoirs à condition que les dispositifs et la posture de l'enseignant participent à l'émergence d'un climat positif pour l'apprentissage. Dans cette optique, le professeur doit être le garant de l'homogénéité du réseau de communication qui se met en place entre les apprenants. Les tableaux commentés qui suivent reprennent les déroulés de cours exposés précédemment mais en mettant en avant les différentes activités de l'enseignant. Une typologie des différentes postures du professeur, selon la classification conçue par Dominique Bucheton dans son article *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi agenda de préoccupations enchâssées* est proposée. Cette typologie ne rend pas exactement compte de l'ensemble des nuances de la pratique enseignante, mais permet de mettre en avant l'alternance de différentes postures ayant pour but le maintien de la concentration des apprenants ainsi que la multiplication des entrées pour aborder une même notion.

Situation d'apprentissage	Activité de l'enseignant	Durée	Support de cours	Posture de l'enseignant
Technique instrumentale	S'adresser au groupe Guider le groupe	9 minutes	Oral	De contrôle
Moment d'expression	Solliciter le groupe	1 minute	Oral	D'accompagnement
Technique instrumentale	Donner des conseils individuels Evaluer	10 minutes	Oral	D'enseignement
Moment d'expression	Solliciter le groupe	1 minute	Oral	D'accompagnement
Travail d'un morceau en cours d'apprentissage	Donner des conseils individuels Evaluer	20 minutes en alternance	Oral	D'enseignement De contrôle
Travail sur méthode – Exercice 1	Réguler les interactions Apporter des précisions	5 minutes	Ecrit	De lâcher prise
Travail sur méthode – Exercice 2	Réguler les interactions Apporter des précisions	5 minutes	Ecrit	De lâcher prise
Travail sur méthode – Exercice 3	Apporter des précisions	5 minutes	Ecrit	D'enseignement
Conclusion du cours	Ecrire dans les cahiers	5 minutes	Ecrit	De contrôle

Tableau résumant le déroulé d'un cours d'une heure hebdomadaire dispensé à trois guitaristes débutants

On voit ici comment le professeur alterne entre plusieurs postures distinctes selon les situations d'apprentissage proposées et les activités en cours. Ce déroulé de cours met en avant les différentes activités du professeur. Il doit s'adresser au groupe, le guider mais aussi le solliciter et évaluer chacun de ses membres. Lors des moments d'expression, il doit réguler les interactions entre les apprenants, tout en recentrant les échanges et en apportant des précisions. Le professeur alterne entre posture de contrôle, d'accompagnement, d'enseignement et de lâcher prise. Néanmoins, la posture adoptée pour commencer et finir le cours est une posture de contrôle.

Situation d'apprentissage	Activité de l'enseignant	Durée	Support de cours	Posture de l'enseignant
Technique instrumentale	S'adresser au groupe Guider le groupe	5 minutes	Oral	De contrôle
Travail d'un premier morceau en cours d'apprentissage (Partie 1)	S'adresser au groupe Jouer avec le groupe Donner des précisions	5 minutes	Oral et écrit	De contrôle
Travail d'un premier morceau en cours d'apprentissage (Partie 2)	Guider les 1 ^{ère} année	5 minutes	Oral	D'accompagnement
	Guider les 2 ^{ème} année	5 minutes	Ecrit	
	S'adresser au groupe Jouer avec le groupe Donner des précisions	5 minutes	Oral et écrit	D'enseignement
Travail d'un premier morceau en cours d'apprentissage (Partie 1 et 2 enchainées)	S'adresser au groupe Guider le groupe	5 minutes	Oral et écrit	De contrôle
Moment d'expression	Solliciter le groupe Donner des précisions	1 minute	Oral	De lâcher prise
Travail d'un deuxième morceau en cours d'apprentissage	Evaluer	5 minutes	Ecrit	De contrôle
	Guider les 1 ^{ère} année	5 minutes	Ecrit	D'accompagnement
	Guider les 2 ^{ème} année	5 minutes	Ecrit	
Moment d'expression	Solliciter le groupe	1 minute	Oral	De lâcher prise
Travail d'un Troisième morceau en cours d'apprentissage	Guider les 1 ^{ère} année	5 minutes	Ecrit	D'accompagnement
	Guider les 2 ^{ème} année	5 minutes	Ecrit	
	S'adresser au groupe Guider le groupe	5 minutes	Ecrit	D'enseignement
Conclusion du cours	Donner des consignes		Oral	De contrôle

Tableau résumant le déroulé d'un cours d'une heure hebdomadaire dispensé à cinq élèves en première et deuxième année de guitare et de luth

A l'instar de la séance d'observation précédente, ce déroulé de cours montre comment le professeur alterne entre posture de contrôle, d'accompagnement, d'enseignement et de lâcher prise. Quand l'enseignant sollicite l'ensemble du groupe, la posture adoptée est une posture de contrôle. La présence de deux niveaux simultanés est gérée par des phases de différenciation où le professeur adopte une posture d'accompagnement. La réunion des deux niveaux, suivant les phases de différenciation, est accompagnée d'un échange entre l'enseignant et le groupe. On remarque que celui-ci adopte alors une posture d'enseignement, lui permettant de donner des conseils et

d'aborder des savoirs précis. Les activités de l'enseignant sont ici réparties entre le fait de guider le groupe, de solliciter l'ensemble des apprenants, d'aménager des phases de différenciation et d'apporter d'éventuelles précisions. Comme l'observation précédente, l'enseignant adopte une posture de contrôle pour débiter et finir son cours.

Situation d'apprentissage	Activité de l'enseignant	Durée	Support de cours	Posture de l'enseignant
Travail d'un premier morceau d'audition	S'adresser aux deux groupes Guider les deux groupes Jouer avec le groupe	2 minutes	Oral	De contrôle
	Guider les deux groupes	2 minutes	Oral	
Moment d'expression	Solliciter le groupe	1 minute	Oral	D'accompagnement
Reprise du travail du premier morceau d'audition	S'adresser aux deux groupes Guider les deux groupes Jouer avec le groupe	2 minutes	Oral	De contrôle
Point théorique	Solliciter le groupe	2 minutes	Oral	D'enseignement
	Guider l'élève Evaluer	2 minutes	Oral	
Reprise du travail du premier morceau d'audition	Guider le groupe Solliciter le public	4 minutes	Oral	De contrôle
Travail d'un deuxième morceau d'audition- Première partie	Guider le groupe	5 minutes	Oral	De contrôle
	Donner des indications Solliciter le groupe Guider le groupe	5 minutes	Oral	D'accompagnement
Travail d'un deuxième morceau d'audition- Deuxième partie	Jouer le morceau au groupe Guider le groupe	5 minutes	Oral	De contrôle
Point théorique	Solliciter le groupe	7 minutes	Oral	D'enseignement
Travail d'un deuxième morceau d'audition- Troisième partie	Jouer et décrire le morceau au groupe	3 minutes	Oral	De contrôle
Conclusion du cours	Guider le groupe Evaluer	5 minutes	Oral	De contrôle
	Donner des consignes Guider le groupe	5 minutes	Ecrit	De contrôle

Tableau résumant le déroulé d'un cours d'une heure hebdomadaire dispensé à quatre élèves en première année de violon

Ce déroulé de cours montre une alternance entre posture de contrôle et posture d'accompagnement. Le professeur, après avoir divisé son groupe d'apprenants en deux sous-groupes, adopte une posture de contrôle pour guider ces derniers. Les moments d'expression permettent aux apprenants de poser des questions où d'aborder un point théorique. Dans le premier cas, l'enseignant adopte une posture d'accompagnement afin de répondre aux interrogations éventuelles. Dans le deuxième cas, l'enseignant adopte une posture d'enseignement et propose au groupe d'apprenants d'aborder des savoirs spécifiques. Le professeur commence et termine son cours par une posture de contrôle.

1.1 Garantir la variété des activités

Les différentes observations ont montré la grande variété d'activités proposées aux apprenants dans un cours collectif. Cette multiplication des activités possède plusieurs avantages. En effet, elle permet de maintenir l'attention des apprenants sur une durée de cours plus longue et de proposer plusieurs entrées pour aborder une même notion. Cette multiplication des entrées offre la possibilité au professeur de déterminer le mode de fonctionnement le plus adapté au groupe et à chaque membre qui le compose. Dans le même but, l'enseignant doit mettre en place une certaine souplesse dans ses rapports pédagogiques avec les différents apprenants et varier ses postures. Les situations observées ont mis en avant la courte durée et la diversité de chaque activité proposée. Elles ont également permis de mettre en lumière les différentes postures d'un enseignant en situation de cours collectif. Le tableau ci-dessous propose une modélisation d'un déroulé de cours en groupe d'une durée d'une heure et tenant compte des spécificités des observations réalisées. La posture de l'enseignant est classée selon la typologie utilisée par Dominique Bucheton. Les moments d'expression présents entre chaque grande phase d'activité peuvent également prendre plusieurs formes. Ils peuvent être un moment d'expression libre pour les apprenants ou une réflexion collective sur un point précis.

Activités	Durée	Posture de l'enseignant
Accueil des apprenants	5 minutes	De contrôle
Activité 1-Travail technique (oral)	5 minutes	D'accompagnement
Activité 1- Variante	5 minutes	D'accompagnement
Moment d'expression	1 minute	De lâcher prise
Activité 2-Reprise d'un travail en cours (oral)	10 minutes	De contrôle
Activité 2- Conclusion	5 minutes	D'accompagnement
Moment d'expression	1 minute	De lâcher prise
Activité 3- Travail d'un nouveau morceau (écrit)	5 minutes	De contrôle
Activité 3- Différenciation	5 minutes	D'accompagnement
Moment d'expression	1 minute	De lâcher prise
Activité 3- Conclusion	5 minutes	D'accompagnement
Activité 4 - Travail technique (écrit)	5 minutes	D'accompagnement
Conclusion du cours	2 minutes	De contrôle

Modélisation temporelle d'un cours collectif d'une heure

1.2 Renforcer les phénomènes d'imitation et d'entraide

Les interactions sociales inhérentes au fonctionnement d'un groupe permettent la mise en place de phénomène d'imitation et d'entraide. Pour favoriser ces phénomènes, le professeur peut adopter plusieurs postures spécifiques ainsi que proposer plusieurs dispositions spatiales. Les situations observées mettent en avant cet aspect spécifique du cours collectif ou plusieurs dispositifs faisant varier la spatialisation des apprenants et la posture du professeur sont présents. Le groupe est généralement disposé en cercle au centre de la pièce, permettant ainsi un contact visuel entre les apprenants. Le professeur est lui-même présent dans le cercle, ce qui lui permet de voir l'ensemble du groupe mais aussi d'être vu par tous les apprenants. Les rapports visuels entre élèves et professeur disposés en cercle étant homogènes, les phénomènes d'imitation sont favorisés entre l'ensemble des acteurs présents dans cette situation d'apprentissage. En effet, les apprenants peuvent imiter leurs camarades, le professeur ayant alors pour rôle de réguler ces imitations. Pour ce faire, il peut donner des conseils individuels ou s'adresser au groupe pour mettre en lumière un point précis. Pour favoriser l'entraide, il peut solliciter le groupe pour répondre à une question émanant d'un apprenant.

Cette disposition spatiale peut varier lors du cours, notamment dans les phases de différenciation où le professeur choisit de ne s'adresser qu'à une partie du groupe pour donner des conseils spécifiques. En effet, les situations observées ont montré que le groupe d'apprenants pouvait être divisé en sous-groupes selon les exercices proposés. Le professeur peut choisir d'attribuer des rôles musicaux complémentaires à chaque sous-groupe et ces rôles peuvent être échangés, favorisant ainsi l'imitation entre apprenants. L'enseignant peut donner des conseils plus ciblés à chaque groupe, ce qui permet une différenciation pédagogique et des apprentissages individuels plus spécifiques.

1.3 Assurer un réseau de communication homogène

Comme il a été indiqué précédemment, la communication entre apprenants au sein d'un groupe favorise les conflits sociocognitifs ainsi que l'émergence de l'esprit critique. Conscient de ces phénomènes et des apprentissages qui en résultent, le professeur sollicite le groupe sur plusieurs plans. Il peut solliciter l'ensemble du groupe pour répondre à une question en laissant les apprenants libres d'échanger leurs points de vue. En procédant ainsi, il favorise une communication entre les membres du groupe permettant de résoudre les conflits sociocognitifs inhérents au fonctionnement d'un

groupe. L'enseignant peut également demander au groupe de donner un avis sur la prestation d'un des apprenants. Le professeur régule ainsi la comparaison à l'autre omniprésente dans un groupe et en fait un levier afin de renforcer les phénomènes d'identification et d'imitation. En effet, en mettant en lumière un aspect précis du jeu instrumental d'un apprenant, l'enseignant permet à chaque membre du groupe de se situer par rapport à l'exemple proposé.

L'identification étant aisée entre élèves du même âge, l'apprenant se compare à l'autre, ce qui favorise l'émergence d'un esprit critique envers l'autre mais aussi envers lui-même. L'enseignant, en se basant sur la prestation d'un membre du groupe et en assurant une communication homogène entre les élèves, permet des apprentissages individuels. Le professeur peut également demander à un élève d'expliquer aux autres la solution à un problème donné. En donnant cette consigne, l'enseignant met l'élève en rapport direct avec un savoir à transmettre aux autres. Conscient que « *celui qui enseigne apprend plus que celui qui reçoit*²⁹ », le professeur favorise ainsi la coopération et l'apprentissage par la communication au sein du groupe.

2. Proposition pédagogique

Ces lectures et ces observations centrées sur la pédagogie de groupe m'ont permis de mettre en lumière des éléments prégnants dans le déroulé d'un cours collectif. La durée plus longue incite le professeur à proposer des activités variées et à adopter plusieurs postures distinctes afin de maintenir la concentration des apprenants. L'impact du groupe sur ses membres, tel qu'il a été mis en avant par les recherches en psychologie sociale, doit être conscientisé par le professeur et les phénomènes d'imitation doivent être favorisés. Enfin, l'échange et la communication entre apprenants étant source d'apprentissages très variés, l'enseignant doit penser son déroulé de cours autour de ces interactions générées par le groupe.

Ces spécificités, inhérentes au cours collectif, permettent d'entrevoir d'autres moyens d'exercer le métier de professeur de musique. En effet, le cours en groupe permet des apprentissages plus divers que le cours individuel et, s'il ne peut être adapté à l'ensemble des apprenants, il peut en revanche constituer une réponse pédagogique pour certains d'entre eux. Les notions de savoir vivre et de rapports à l'autre permettent d'intégrer une notion sociale au cours de musique. De plus, la pratique collective étant

²⁹ CONNAC, 2009 : p. 55

une des finalités institutionnalisées de l'apprentissage musical, le cours en groupe permet de mettre en adéquation un cursus avec une pratique de référence.

En tant qu'enseignant artistique spécialisé, ce travail d'enquête me permet de proposer ici un modèle de cours collectif type en détaillant les grandes phases d'apprentissage ainsi que les différentes postures à favoriser. Il va de soi qu'une telle proposition ne peut s'ériger en paradigme et doit être considérée comme un axe de réflexion pour un enseignant faisant le choix du cours collectif. De même, les repères temporels proposés se doivent d'être adaptés, tant au niveau des apprenants que de leurs spécificités intrinsèques. Le tableau qui suit représente la modélisation du déroulé d'un cours collectif d'une heure dispensé à quatre apprenants.

Activité proposée	Variante	Durée	Support de cours	Activité de l'enseignant	Posture de l'enseignant
Accueil des apprenants		2 minutes		Accueillir le groupe	De contrôle
Ecoute d'une œuvre musicale		5 minutes	Oral et écrit	Réguler le groupe	De contrôle
Discussion autour de l'œuvre		2 minutes	Oral	Réguler le groupe	De lâcher prise
Point théorique et culturel sur l'œuvre		3 minutes	Oral et écrit	Décrire l'œuvre et les éventuelles notions associées	D'enseignement
Travail technique de l'instrument	Ensemble	3 minutes	Oral	Guider le groupe Jouer avec le groupe	De contrôle
	A tour de rôle	5 minutes			D'accompagnement
	Ensemble	2 minutes			De contrôle
Echange autour du point technique abordé	Ensemble	2 minutes	Oral	Solliciter l'esprit critique du groupe Réguler les échanges	De lâcher prise
Travail d'une œuvre en cours	Ensemble	5 minutes	Oral ou écrit	Guider le groupe Jouer avec le groupe	De contrôle
	Par rôle musical	5 minutes			D'accompagnement
	Ensemble	5 minutes			De contrôle
Echange autour des points à améliorer	Ensemble	2 minutes	Oral	Apporter des précisions	D'enseignement
Déchiffrage d'une nouvelle œuvre ou d'un nouvel exercice	Ensemble	5 minutes	Oral ou écrit	Guider le groupe Jouer avec le groupe	De contrôle
	Par rôle musical	5 minutes			
	Ensemble	5 minutes			
Echange autour de la session de déchiffrage	Ensemble	2 minutes	Oral	Solliciter le groupe Réguler le groupe Apporter des précisions	De lâcher prise
Conclusion du cours	Ensemble	2 minutes	Ecrit	Résumer la séance Donner des consignes	De contrôle

Dans cette situation d'apprentissage, les apprenants sont disposés en cercle afin de garantir une communication verbale et visuelle entre eux. L'écoute d'une œuvre musicale en début de cours permet de signaler son commencement et met l'ensemble des élèves au contact d'un même « patrimoine » culturel. Ce patrimoine culturel commun favorise l'échange et la communication entre les apprenants tout en installant un climat de groupe favorable à l'apprentissage. Le cours est ensuite articulé autour de trois grands axes : le travail technique, le travail d'une œuvre en cours et le déchiffrement d'une nouvelle œuvre ou d'un nouvel exercice. Ces trois grandes phases de travail alternent ici le jeu à l'unisson et au tour par tour, afin de mettre en place des phénomènes d'imitation corporelle rendus possibles par le groupe. Les phases de jeu individuel ou en sous-groupe permettent à l'enseignant d'évaluer les compétences de chacun plus précisément et de différencier sa pédagogie sur des temps bien définis, favorisant l'apprentissage individuel. De plus, faire varier les activités et les modes d'exécutions est un levier à favoriser afin de maintenir la concentration chez les élèves. Des moments d'expression seront prévus entre chacun des trois axes décrits ci-dessus et permettront aux apprenants de donner leur avis sur une prestation individuelle ou groupale. Ces échanges favorisent l'émergence de l'esprit critique chez l'apprenant mais doivent être régulés par l'enseignant afin de préserver un bon climat de groupe. Le cours se conclut par un résumé de la séance et l'enseignant précise le travail à effectuer par chacun.

La mise en place d'un tel dispositif nécessite une évolution contrôlée du système de cours individuels. Pour ne pas « brusquer » les habitudes pédagogiques des apprenants et des professeurs, on peut amener le cours collectif progressivement par un système de « tuilage ». Celui-ci consiste à inciter un élève à arriver en avance pour lui permettre d'assister et éventuellement de participer à la fin du cours précédent. Il ne s'agit pas encore d'un groupe car les élèves ne sont que deux, mais cette nouvelle modalité permet d'émettre une nouvelle proposition pédagogique. Le professeur peut alors évaluer les affinités et la viabilité de cette proposition. En fonction de ce diagnostic, l'enseignant peut proposer aux deux élèves d'assister ensemble à un cours d'une heure. Ces cours peuvent être ensuite eux-mêmes « tuilés » afin d'amener le duo à prendre place au sein de groupes d'apprentissage plus larges.

Conclusion

Les interactions sociales, structurant le fonctionnement d'un groupe, influencent les comportements et les opinions de chaque individu qui le compose. Les phénomènes de normalisation et de conformisme, mis en lumière par les recherches en psychologie sociale, possèdent un rôle de premier plan dans les relations générées par un groupe d'individus. Le professeur souhaitant aborder la pédagogie de groupe doit prendre en compte les aspects spécifiques à cette pratique et adapter sa posture en fonction du groupe qui lui est confié. En effet, la nécessité de maintenir l'attention et de mobiliser les apprenants sur un temps de cours plus long nécessite la mise en place d'une plus grande variété d'activités et de postures pédagogiques. Il s'agit également pour l'enseignant de multiplier les entrées pour aborder une même notion afin de prendre en compte les différents modes de compréhension des différents membres du groupe, chaque élève étant spécifique. Cette forme de « différenciation collective » doit être complétée par la mise en place de dispositifs favorisant l'imitation et l'entraide entre apprenants. En effet, les situations observées ont mis en avant certains outils pédagogiques utilisés par les enseignants pour favoriser les interactions au sein d'un groupe. En privilégiant la communication entre les élèves et en organisant des jeux d'imitations et de mémorisation, le professeur utilise le groupe pour permettre des apprentissages individuels. Le rapport à l'autre, l'observation mutuelle et l'écoute peuvent générer des apprentissages informels parfois non conscientisés par les apprenants et il s'agit pour l'enseignant de mettre en place des dispositifs favorisant ces modalités spécifiques au fonctionnement d'un groupe. Cette enquête a également montré comment la communication entre apprenants peut être source d'apprentissage si elle est régulée par l'enseignant. Comme l'ont montré certains travaux en science de l'éducation, l'échange de points de vue différents favorise la construction de savoirs par la résolution de conflits sociocognitifs et permet à chaque apprenant de se situer dans un groupe. En générant cette comparaison à l'autre, le groupe permet la construction d'un esprit critique chez les apprenants. Dans un cours collectif, le professeur doit donc installer une communication homogène entre les apprenants et adopter une posture de régulation pour favoriser ces échanges.

Au-delà des apprentissages spécifiques à la pratique musicale, l'apprentissage en groupe permet des apprentissages informels tels que le « vivre ensemble » et le respect de l'autre. Ces valeurs primordiales pour un établissement d'enseignement artistique spécialisé sont omniprésentes dans le cours collectif et, de plus, elles correspondent à une réalité de la pratique musicale. En effet, la finalité de l'apprentissage d'un instrument,

telle qu'elle est mise en avant par les conservatoires, est majoritairement une pratique collective telle que l'orchestre ou la musique de chambre. En sensibilisant très tôt les apprenants à cette dimension collective des pratiques musicales, le cours en groupe permet d'articuler des apprentissages très divers avec une réalité ancrée sociologiquement.

Si les données réunies, ainsi que les éléments descriptifs mis en avant par cette enquête, ont permis d'apporter certains éléments de réponse sur les spécificités de la pratique pédagogique au sein d'un cours collectif, il paraît important de souligner que les différentes situations décrites ici ne définissent pas un cadre strict et permettent de nombreuses nuances. Le professeur souhaitant pratiquer la pédagogie de groupe devra garder à l'esprit la spécificité de chaque ensemble d'apprenants et adapter les dispositifs proposés. Le grand nombre d'actions pédagogiques, rendues possibles par l'unicité de chaque individu, permet la mise en place de situations d'apprentissage variées et doit inciter l'enseignant à créer ses propres dispositifs. Les éléments constitutifs de la posture de l'enseignant décrits ici ne représentent qu'une réalité de la pédagogie de groupe et il convient à chaque professeur de mettre en tension ses habitudes pédagogiques avec les différentes situations d'apprentissage qu'il lui faudra mettre en place.

La pédagogie de groupe convoque d'autres modalités de fonctionnement, de rapport à l'apprenant et permet aux professeurs de se doter de nouveaux outils pédagogiques. En effet, les nombreuses facettes du métier d'enseignant artistique spécialisé, induites par la très grande diversité de situations d'apprentissage, doivent inciter chaque enseignant à rechercher d'autres manières de faire. Le cours de groupe est une réponse pédagogique parmi tant d'autres et permet aux professeurs d'appréhender de nouveaux leviers favorisant la construction des savoirs et d'aborder leur métier sous un nouvel angle.

Annexes

Les annexes suivantes présentent des retranscriptions d'observations ethnographiques et d'entretiens. Les noms des différents acteurs observés ont été modifiés afin d'éviter tout préjudice éventuel.

Annexe 1-Observation n° 1 : Trois élèves débutants en guitare

Pour cette première observation, je suis allé observer un cours de guitare d'une heure dispensé à trois élèves âgés d'une dizaine d'années. Leur niveau instrumental est homogène puisqu'ils ont tous trois commencé leur pratique musicale en 2016. Voici un tableau présentant les différents acteurs de cette observation :

Paul	Professeur de guitare
Louise	1ère année - Guitare
Clotilde	1ère année - Guitare
Alexandre	1ère année - Guitare

Les élèves entrent dans la salle à 17h30 et commencent à sortir leurs instruments tandis que le professeur installe chaises et pupitres en cercle pour accueillir le groupe. Cette installation prend quelques minutes et il est 17h38 quand le groupe semble prêt à débiter la séance. Clotilde signale au professeur qu'elle s'est blessée durant la semaine et ce dernier lui demande si « elle a encore mal et si elle a peut tout de même jouer de son instrument ? » L'élève lui répondant que oui, Paul commence son cours. Le premier exercice débute donc à 17h41. Paul propose au groupe d'élèves de jouer sur la première corde de la guitare. Ils ont pour consigne d'alterner corde à vide et troisième case du manche en utilisant le troisième doigt de leur main gauche. Une seconde consigne est également donnée : les élèves doivent veiller à observer une bonne régularité rythmique afin d'être le plus synchronisés possible.

Après s'être assuré de la bonne compréhension des consignes, le professeur lance l'exercice par un décompte. Les trois élèves s'exécutent et semblent à l'aise, sauf Louise pour qui semble éprouver des difficultés. Constatant cela, Paul vient se placer à côté d'elle et lui donne des conseils supplémentaires pour le placement des doigts tandis que

Clotilde et Alexandre continuent de jouer. L'exercice se termine et Louise semble très dissipée. En effet, cette dernière discute bruyamment avec ses camarades et joue de manière aléatoire sur son instrument. Le professeur la reprend et, une fois le calme revenu, propose au groupe d'effectuer le même exercice mais cette fois sur la deuxième corde de la guitare. Il est 17h 43 quand les élèves commencent à jouer. Louise semblant avoir des difficultés à exécuter cette variante de l'exercice, Paul continue de lui donner des conseils de position et de doigtés. Le groupe semble avoir du mal à jouer ensemble et à conserver une pulsation fixe. L'enseignant leur fait signe afin qu'ils arrêtent de jouer et pointe du doigt ce problème : « Vous n'étiez plus ensemble. Écoutez-vous pour bien rester en rythme ! On recommence. » L'exercice se poursuit dans la même configuration pendant quelques minutes.

A 17h45, Paul propose au groupe une autre variante à cet exercice : les conditions de jeu restent les mêmes mais ce sera cette fois le deuxième doigt de la main gauche qui viendra appuyer les cordes au niveau de la deuxième case. Louise, ayant du mal à se concentrer interpelle le professeur en lui signalant qu'elle « trouve le son de la case trois plus joli que celui de la case deux ». Alexandre, quant à lui s'exclame qu'il « ne peut pas y arriver ! ». Toutefois, il se met à jouer dans la foulée et ne semble pas rencontrer de difficultés particulières. Clotilde, ne disant rien, exécute l'exercice sans problème tandis que Paul reste aux côtés de Louise afin de l'aider. L'exercice se poursuit pendant quelques minutes et il est 17h47 quand Paul propose au groupe d'effectuer la même chose mais cette fois à tour de rôle.

Il fait signe à Alexandre de commencer. Tandis qu'Alexandre et Clotilde jouent, Louise tape du pied. Quand vient son tour, elle n'arrive pas à effectuer correctement les mouvements nécessaires à la bonne réalisation de l'exercice. Paul lui donne quelques conseils supplémentaires et lui demande de recommencer. Pendant que l'enseignant fait travailler Louise, Clotilde montre un mouvement instrumental à Alexandre : elle gratte les cordes au niveau du sillet de l'instrument produisant ainsi un son faible mais strident. Alexandre lui dit qu'il « trouve ça rigolo » et essaye de produire le même son. Tandis que Louise fait l'exercice demandé par l'enseignant, ce dernier s'adresse à Clotilde et Alexandre : « C'est bien ce que fait Louise ? ». Alexandre répond « qu'elle n'utilise pas les bons doigts de la main droite ». Le professeur acquiesce et indique à Louise « qu'elle doit faire attention à ce point lorsqu'elle travaille à la maison ». Il est 17h49 et l'enseignant propose au groupe d'élèves de travailler une chanson déjà abordée en cours. Paul leur laisse le choix sur le morceau à jouer et ces derniers choisissent *Au Clair De La Lune*.

Les élèves doivent jouer chacun à leur tour cette petite chanson et Paul fait signe à Louise de commencer. Cette dernière commence à jouer tandis que Clotilde et Alexandre écoutent. Une fois la chanson terminée, Paul lui signifie qu'elle « a bien joué même si quelques fausses notes étaient présentes ». Il lui conseille de chanter le nom des notes pour corriger ce problème. Il est 17h51 et c'est au tour de Clotilde de jouer la chanson. Louise, parlant fort, lui indique le nom des notes pendant qu'elle interprète le morceau. Paul lui demande de se taire et Louise se tourne alors vers Alexandre en manifestant une envie de discuter avec lui. Ce dernier lui fait un signe afin qu'elle écoute la prestation de Clotilde. Après avoir félicité la jeune élève, Paul se tourne vers Alexandre : « A ton tour ! ». Ce dernier s'exécute et ne semble pas rencontrer de problèmes particuliers. Il est 17h55 et le professeur demande à Louise de rejouer la chanson. Pendant que cette dernière s'exécute, il lui donne des conseils sur le placement des doigts. Il lui conseille également de jouer devant un miroir ce qui étonne le groupe d'élèves. En effet, ces derniers demandent à l'enseignant « pourquoi jouer devant un miroir ? » Paul leur répond que « cela permet de contrôler la position de jeu ».

Il est 17h58 et l'enseignant demande à chacun de rejouer la chanson une fois en tenant compte des points qui ont été abordés. Avant de lancer l'exercice, Paul dispense quelques conseils techniques à Alexandre. Ce dernier écoute et commence à jouer tandis que Louise observe son instrument abîmé par un choc antérieur. Elle montre l'éclat présent sur le vernis à Clotilde qui observe le jeu d'Alexandre. Paul, constatant que les deux élèves se déconcentrent, leur demande ce qu'elles font et les incite à continuer d'écouter Alexandre. Une fois la prestation de ce dernier terminée, c'est au tour de Clotilde de rejouer la chanson. Cette dernière semble avoir du mal à différencier les différentes valeurs rythmiques présentes. Paul demande aux deux autres élèves de taper dans leurs mains afin de mettre en place une pulsation régulière. Il est 18h00. Clotilde recommence et, avec l'aide de la pulsation émise par ses camarades, réussit à jouer plus en rythme. Paul la félicite : « C'est beaucoup mieux ! » Alexandre s'exclame « Non ce n'était pas bien ! » mais signale ensuite à Paul que ce n'était qu'une plaisanterie. Il est 18h03 et l'enseignant se tourne vers Louise pour lui demander de commencer à jouer. Une fois la prestation de cette dernière terminée, il s'adresse à Alexandre et à Clotilde : « A-t-elle bien joué ? » Clotilde répond que « non il y avait encore des fausses notes ». Alexandre quant à lui indique qu'il « n'a pas vu ». Paul demande à Louise de rejouer pour qu'Alexandre puisse voir sa prestation. Il repose ensuite sa question à Alexandre qui lui répond que « non, elle n'utilise pas les bons doigts ». L'enseignant, se tournant vers Louise, lui demande : « Tu as entendu les copains ? » Louise lui signifie qu'elle ne sait

pas comment jouer un Fa# sur sa guitare. Paul se tourne à nouveau vers les deux autres élèves et leur demande de répondre à l'interrogation de leur camarade. C'est Clotilde qui lui indique le doigté en premier.

Il est 18h07 et le professeur demande au groupe de sortir leur méthode de guitare afin de jouer un exercice basé sur le rythme et la percussion. C'est Louise qui commence tandis que ses camarades l'observent et, une fois l'exercice terminé, elle s'exclame : « C'était trop bien ! » Le professeur lui demande d'expliquer aux autres comment elle a réussi à réaliser cet exercice. Cette dernière explique donc sa démarche et Paul demande à Clotilde de jouer l'exercice à son tour. Il est 18h10 et, après quelques conseils du professeur, l'élève commence à jouer. Louise signalant les erreurs commises au fur et à mesure que Clotilde joue, l'enseignant lui demande de se taire. Mais tandis que Paul donne des conseils sur le rythme à Clotilde, Louise commence à discuter à voix basse avec Alexandre. Le professeur se tourne enfin vers Alexandre et lui demande de réaliser à son tour l'exercice rythmique. Ce dernier s'exécute tandis que Clotilde et Louise discutent doucement. Il est 18h 14 et Paul propose au groupe de jouer un autre exercice. Se tournant vers Clotilde, il lui demande d'expliquer au groupe comment le réaliser. La jeune élève tente alors d'expliquer les étapes à suivre pour jouer cette petite pièce tout en posant des questions à l'enseignant. Une fois l'explication terminée, Paul demande à Louise de jouer l'exercice en tenant compte des indications fournies par Clotilde. Tandis que cette dernière joue, Clotilde s'exclame : « Il touche ma guitare ! ». En effet, Alexandre gratte les cordes de la guitare de sa voisine et s'arrête dès que l'enseignant se retourne. Paul lui demande d'arrêter tandis que Louise finit l'exercice.

L'enseignant propose ensuite au groupe d'élève de commencer un nouveau morceau de cette méthode. Il est 18h 18. Regardant cette nouvelle partition, Louise s'exclame « On a pas appris ça ! ». Clotilde demande la signification d'un chiffre écrit à côté d'une note et Paul lui répond qu'il s'agit d'une indication de doigté. L'enseignant demande ensuite au groupe de solfier ce nouveau morceau. Louise indique qu'il est « 18h24 ». Sans répondre Paul demande au groupe de commencer à lire les notes. Une incertitude concernant l'une d'entre elle apparaît : « C'est un Sol ou un La ? ». Le professeur répond à cette question et indique au groupe « qu'il est l'heure d'écrire les devoirs dans le cahier ». Il est 18h21 et tandis que Paul écrit sur les cahiers des trois élèves, ces derniers rangent leurs affaires. Clotilde demande à l'enseignant « s'ils peuvent y aller ? » Ce dernier répondant par l'affirmative, les trois élèves sortent de la salle. Il est 18h24, le cours est terminé.

Annexe 2-Observation n°2 : Cinq élèves en C.H.A.M.

Ma seconde observation a été effectuée au sein d'un cours dispensé à un groupe de cinq élèves en Classe à Horaires Aménagés Musique. Ce cours possède deux particularités. Premièrement, il regroupe au sein d'un même espace deux niveaux différents : trois élèves sont en première année d'instrument et deux autres en première année. Deuxièmement, une des élèves de deuxième année est luthiste alors que les quatre autres sont guitaristes. Le tableau ci-dessous présente les différents acteurs de cette observation.

Jean	Professeur de guitare et de luth
Sophie - 8 ans	2ème année - Guitare
Stéphanie - 8 ans	2ème année - Luth
Yann - 7 ans	1ère année- Guitare
Roxanne- 7 ans	1ère année- Guitare
Lou - 7 ans	1ère année- Guitare

J'entre dans la salle de cours à 14h30 en même temps que Jean et le groupe de cinq élèves. Tandis que je m'assieds sur une chaise dans un coin de la pièce, les élèves et l'enseignant sortent leurs instruments et s'installent pour former un cercle au centre de la pièce. Il est 14h40 et le cours peut débuter. Jean, se levant de la chaise sur laquelle il s'était assis, propose au groupe de commencer par un exercice d'échauffement pour la main gauche : « Vous vous souvenez de l'exercice de la semaine dernière ? Refaites cet exercice pour vous échauffer ! » Les élèves se souvenant bien de l'exercice commencent à jouer. Jean bats une pulsation régulière en claquant des doigts afin d'aider le groupe à jouer ensemble. Après quelques instants de jeu et sans interrompre le groupe, Jean leur propose de changer de cordes. Les élèves s'exécutent tandis que le professeur continue de battre une pulsation régulière. L'enseignant propose ensuite à ses élèves de changer de case. Ces derniers, se regardant entre eux, changent de case comme il leur est demandé.

Lou et Roxanne semblant éprouver quelques difficultés à maintenir un tempo stable, Jean laisse quelques instants aux deux élèves pour se repérer. Il est 14h44.

Une fois l'ensemble bien stabilisé, le professeur interrompt l'exercice et propose au groupe de jouer des morceaux en cours d'apprentissage : « On joue la *Chanson Russe* ? » Puis se tournant vers Yann, Roxanne et Louise il leur donne une consigne supplémentaire : « J'aimerais que les basses jouent par cœur ! ». Tandis que l'enseignant explique ce qu'il attend au groupe d'élèves en première année, Sophie et Stéphanie commencent à répéter leurs parties instrumentales, d'abord seules puis ensemble en se regardant. Jean ayant fini de dispenser ses consignes, il saisit son luth et s'installe debout devant ses élèves. Il lance le thème du morceau avant d'être rejoint par le groupe. Après avoir joué la première partie de la pièce, le professeur détaille une spécificité du morceau : il doit être pensé à la blanche. Il incite alors le groupe à compter les temps en tenant compte de ce nouvel aspect, tandis qu'il joue la mélodie du morceau. Une fois l'exercice terminé, Jean demande à Yann d'énoncer un décompte en quatre temps pour donner un départ à l'ensemble des jeunes musiciens. Ce dernier s'exécute mais, personne ne semblant prêts, il est vite interrompu par Jean qui rappelle les autres élèves à l'ordre : « On se regarde ! ».

Yann se redresse sur sa chaise et énonce à nouveau un décompte. Le groupe commence à jouer, à l'exception de Roxanne qui semble chercher ses notes. Constatant cela, Jean interrompt le groupe : « On va recommencer pour Roxanne qui n'est pas concentrée... » . Profitant de cette interruption, il donne également des conseils sur la posture instrumentale à Lou qui écoute attentivement. L'enseignant fait signe à Yann qui redonne le départ au groupe. Roxanne, toujours dissipée, bouge en rythme sans toutefois jouer de son instrument. Elle est reprise par Jean et commence enfin à jouer en continuant de bouger au même rythme que ses camarades. Il est 14h50 et le professeur leur propose de travailler la suite de ce morceau. « On passe à la deuxième partie? Je vous rappelle qu'elle possède deux phrases différentes ! » Il est interrompu par Yann qui souhaite lui parler de son grand-père. L'enseignant indique à l'élève de ne pas se déconcentrer et commence à faire travailler le groupe de première année. Leur demandant de jouer leur partie instrumentale, il bat la mesure afin d'assurer une bonne régularité. Stéphanie, quant à elle, joue sa partie discrètement pendant que les basses travaillent. Sophie observe l'enseignant et les trois élèves de première année sans dire un mot. Roxanne est toujours dissipée et montre de la mauvaise volonté à suivre les consignes du professeur. Ce dernier la reprend encore une fois : « Concentre-toi ! Tu n'es pas au centre aéré ! » . Il relance l'exercice pour quelques instants puis se tourne vers les deux élèves de deuxième année.

Il leur fait jouer leur mélodie, toujours en battant la mesure. Constant que Sophie et Stéphanie jouent leur ligne mélodique sans difficultés, Jean propose au groupe de jouer tous ensemble et leur donne un conseil supplémentaire : « Vous devez jouer les basses en fonction de la mélodie ! Ecoutez bien Sophie et Stéphanie ! » Le professeur donne un signe au groupe d'élèves qui commence à jouer. Les deux phrases musicales terminées, Roxanne s'exclame : « Il faut jouer deux ré ? ». Yann lui répond aussitôt : « Non trois ! » Jean récapitule la structure du morceau et relance le travail après s'être assuré que les trois élèves de première année aient bien mémorisé leur ligne instrumentale. Le groupe recommence à jouer tandis que Yann et Roxanne bouge en rythme, légèrement dissipés. Jean demande ensuite au groupe d'enchaîner les deux phrases musicales apprises : « On refait la première partie une fois, puis la deuxième ! ». Le professeur leur fait travailler l'articulation des deux parties musicales plusieurs fois avant de leur proposer un autre travail.

Il est 14h58 et Jean demande au groupe de sortir une autre partition intitulée *Allemande*. Yann et Roxanne semblent dissipés. En effet, ces derniers jouent ensemble en riant bruyamment tandis que Lou, Sophie et Stéphanie sortent leurs partitions. Yann, frottant ses pieds sur le sol interpelle Jean : « J'ai écouté un CD, j'étais au calme ! » L'enseignant lui demandant de se concentrer, Yann répond « Je suis prêt ! Mais comment on fait cette note ? » Jean demande alors à l'ensemble du groupe de formuler une réponse à la question de Yann avant d'indiquer lui-même le doigté recherché. Il fait ensuite signe aux élèves qui commencent à jouer ensemble. Repérant un problème rythmique dans la ligne de basse, l'enseignant interrompt le groupe : « Vous oubliez de jouer les blanches ! » Roxanne s'exclame : « C'est Lou qui ne joue pas des blanches ! » Le professeur la reprend encore une fois et relance l'exercice. Sophie et Stéphanie semblent éprouver des difficultés, Jean se tourne vers elles pour leur faire travailler leur ligne mélodique : « Comptez bien les temps ! » Il est interrompu par Yann qui l'interpelle. Sophie et Stéphanie s'arrêtant de jouer, l'enseignant se tourne vers Yann pour lui indiquer qu'il fait travailler les deux élèves de deuxième année : « Je m'occupe de Sophie pour le moment. »

Il est 15h06. Pendant que Jean fait travailler Sophie et Stéphanie à part, Lou et Yann posent leurs têtes sur leurs guitares et observent leurs camarades. Roxanne, quant à elle, joue de son instrument avec son pouce. Jean se tourne ensuite vers Stéphanie qui lui joue sa partie : « Attention au Fa# ! Tu oublies de jouer l'altération ! » L'élève ne semblant pas trouver comment jouer cette note, l'enseignant lui indique comment déduire le doigté du Fa # par rapport à celui du Fa. Il lui précise également avec quel doigt cette

note doit être jouée et écrit ces indications de doigté sur la partition. Roxanne toujours dissipée, parle dans sa guitare et engage la conversation avec Yann tandis que Lou a posé son instrument.

Il est 15h11 et Jean se tourne à nouveau vers le groupe de première année pour leur faire travailler leur partie. Ces derniers jouent leur lignes instrumentales et l'enseignant propose au groupe de jouer la pièce tous ensemble. Avant de donner un décompte, Jean leur rappelle de bien se regarder pour rester dans une même pulsation. Sophie acquiesçant, le professeur leur fait signe de commencer à jouer. Sophie semble rencontrer des difficultés rythmiques sur ce morceau et Jean lui signale qu'ils reverront ce point en cours.

Il est 15h15 et l'enseignant propose de changer de morceau. Yann suggère au groupe de jouer une pièce déjà travaillée précédemment et indique un titre. Jean joue le morceau en question et s'exclame : « Bonne idée ! ». Il commence par faire travailler Sophie et Stéphanie ensemble. Pendant que les deux élèves jouent leur mélodie, Roxanne frappe sur sa guitare en rythme et Yann joue de son côté. Il est 15h19 quand Jean se tourne vers Roxanne, Yann et Lou pour leur faire travailler leur ligne de basse. Il veille à la bonne régularité de la ligne instrumentale en leur battant la mesure. Sophie et Stéphanie, quant à elles, discutent de l'accordage de leurs instruments respectifs.

Il est 15h21 et Jean demande aux élèves de jouer la pièce tous ensemble. Après avoir donné le signal du départ, le professeur interrompt le groupe et regarde Yann qui lui dit « Je n'étais pas dans le spectacle ! » Jean confirme qu'il n'était pas avec les autres et leur demande de recommencer en tenant compte des reprises. Sans arrêter les élèves, le professeur les incite à accélérer. Il est 15h28 quand Jean arrête le groupe et me propose d'avoir un bref échange avec eux. Le cours est terminé.

Annexe 3-Observation n°3 : Quatre élèves débutants en violon

Pour ma troisième observation, j'ai pris contact avec un professeur de violon dispensant des cours en groupe à des élèves débutants. Le groupe observé est composé de quatre filles âgées de huit ans environ, travaillant ensemble durant une heure hebdomadaire.

Voici un tableau présentant les différents acteurs de cette situation d'apprentissage :

Violaine	Professeur de violon
Adèle	1ère année - Violon
Carole	1ère année - Violon
Delphine	1ère année - Violon
Elodie	1ère année - Violon

J'entre dans la salle de cours à 14h25. Après avoir demandé à quel endroit m'installer pour ne pas perturber le bon déroulement du cours, je m'assieds sur une chaise et observe les quatre élèves entrer dans la pièce. Les quatre jeunes élèves sortent leurs violons et s'installent debout en cercle au centre de la pièce. Violaine, l'enseignante, est elle aussi debout aux côtés de ses élèves. Il est 14h28 quand elle propose une première consigne au groupe : « On fait deux groupes? On révise la chanson *Marie s'en va à l'eau*. » Les élèves se répartissent d'eux-mêmes en deux groupes distincts et je comprends que j'assiste aux derniers préparatifs d'une audition à venir. Les deux groupes semblant disposés à commencer le cours, l'enseignante leur fait signe pour qu'ils commencent à jouer. Les quatre élèves s'exécutent pendant que Violaine chante les paroles de la chanson tout en jouant de son violon. Carole chante également tout en jouant. Les jeunes musiciens jouent par cœur, il n'y a aucun pupitre n'y aucune partition visible dans la salle de classe.

Après avoir écouté l'ensemble des musiciens, Violaine leur propose de se répartir les paroles de la chanson en évoquant un système de questions / réponses. Ainsi, un groupe doit jouer la première partie de chaque phrase tandis que le second doit jouer la seconde moitié. Violaine lance le premier groupe en chantant les paroles, puis se tourne

vers le second quand arrive son tour de jouer. L'enseignante chante l'intégralité des paroles, observée par l'ensemble du groupe jusqu'à la fin de la chanson. Il est 14h30 quand Violaine pose une question à ses élèves : « Vous avez remarqué quelque chose dans l'introduction ? » Les élèves la regardant perplexes, elle précise : « Dans le rythme de l'introduction ? » Delphine lui répond alors : « J'ai fait un autre rythme ! ». Adèle lui signale qu'elle n'avait rien remarqué et Violaine répond aux deux élèves : « Tu as joué court, court, long mais ça allait bien avec ce que jouaient les autres ! Par contre il faudrait le jouer plus vite ! » Se tournant vers l'ensemble des jeunes musiciens, elle leur propose de rejouer la chanson à un tempo plus allant. Elle propose à Delphine de donner le départ au groupe. Cette dernière la regardant perplexe, elle lui montre l'exemple et lui donne quelques conseils pour donner un bon départ. Il est 14h33 quand le groupe recommence à jouer sous l'impulsion de Delphine.

Une fois la chanson jouée dans son intégralité, Violaine propose au groupe un travail rythmique. Il est 14h35 quand elle leur pose une nouvelle question : « On joue tous le rythme à l'archet en même temps ? » C'est encore Delphine qui lui répond : « Non, on joue chacun à notre tour ! ». L'enseignante propose à chaque groupe de jouer sa formule d'accompagnement à tour de rôle et sans la mélodie de la chanson, en leur précisant que la régularité de la pulsation doit être maintenue. Il est 14h37 quand Violaine lance le signal au premier groupe pour qu'il commence à jouer. L'enseignante bat la mesure et se tourne vers chacun des groupes quand vient leur tour de jouer. Elle se saisit d'un tambourin pour aider ses élèves à garder un tempo régulier. Les deux groupes d'élèves jouent en alternances leurs parties et Violaine leur propose une variante de cet exercice : « Je fais des blagues : je fais signe au groupe qui doit jouer. Attention, cela peut être plusieurs fois de suite le même groupe ! Ce qui veut dire que vous allez parfois avoir à jouer la partie de l'autre groupe ! ».

L'enseignante fait signe au premier groupe de commencer à jouer, puis au deuxième. Elle sollicite à nouveau le deuxième groupe qui doit jouer la partie de l'autre, les rôles musicaux sont inversés. Il est 14h40 et l'exercice est interrompu par l'arrivée d'un groupe d'élèves de l'école voisine. En effet, le conservatoire où j'effectue cette observation organise des visites pour les scolaires qui assistent donc en tant que spectateurs à l'ensemble des cours proposés par l'établissement. Violaine se tourne vers les nouveaux arrivants et leur explique le contenu du cours : « On travaille une chanson pour le Bal des Enfants. Cette chanson s'appelle *Marie s'en va à l'eau*. » Pendant que le groupe d'enfants s'assied à même le sol près de la porte d'entrée, l'enseignante leur énonce les paroles de la chanson et en explique la signification.

Après avoir accueilli les élèves en visite dans le conservatoire, Violaine reprend son cours. Elle se tourne vers Adèle et lui demande de donner le départ au groupe qui doit jouer la chanson dans son intégralité. Cette dernière s'exécute mais est vite reprise par Violaine : « C'était un peu lent comme départ... Ce n'est pas une berceuse ! » L'enseignante lui donne quelques conseils et lui demande de recommencer. Adèle réessaye mais le départ n'est pas plus concluant, le groupe n'arrive pas à commencer ensemble. Carole demande alors à Violaine si elle peut donner le départ. Cette dernière acquiesçant, la jeune élève se tourne vers ses camarades et donne un départ dans un tempo plus enlevé. L'ensemble du groupe se met à jouer et une fois la chanson terminée, Violaine leur fait la remarque suivante : « Vous n'avez pas vraiment chanté là ! ». Puis se tournant vers les jeunes spectateurs assis par terre, elle leur demande : « Vous avez compris les paroles ? » Ces derniers lui répondent par des hochements de tête : non ils n'ont pas compris les paroles.

Se tournant à nouveau vers ses élèves, Violaine conclut le travail sur ce morceau : « Il faut chanter plus fort sinon ceux qui vous écoutent ne peuvent pas comprendre les paroles de la chanson ! » Il est 14h44 et l'enseignante propose de jouer un autre morceau intitulé *Pâte à crêpe*. Elle s'installe au piano présent dans la salle et joue les notes de la mélodie en demandant au groupe d'élèves s'ils se souviennent des paroles. Ces derniers répondent que oui et commencent à chanter, accompagnés par Violaine qui joue toujours la mélodie au piano. Après s'être assuré que les élèves connaissaient bien les paroles de la chanson, Violaine leur propose de travailler l'accompagnement de cette mélodie qui sera effectué au violon. Elle indique que la chanson originale est accompagnée par une vièle à roue et qu'il faudra imiter cet instrument ancien avec le violon. Les élèves ne connaissant pas cet instrument, l'enseignante en explique brièvement le fonctionnement en mettant en avant la durée des notes produites par la vièle à roue.

Elle demande ensuite au groupe d'élève de se répartir par rôle musical : « Il me faut quelqu'un pour jouer des rondes ! Au fait, c'est quoi une ronde ? » Les élèves semblent perplexes et Adèle répond à l'enseignante : « Je ne sais pas ! » Violaine leur indique que c'est une note qui dure quatre temps et leur propose d'expérimenter cette nouvelle valeur de rythme. Elle bat une pulsation régulière en comptant quatre temps distincts et demande d'abord au groupe de jouer des rondes à l'unisson. Après s'être assurée de la bonne compréhension de ce nouvel aspect rythmique, l'enseignante attribue des notes différentes à deux élèves : Delphine devra jouer un Do et Elodie un Sol pendant que les autres élèves resteront à l'unisson. L'exercice reprend avec cette nouvelle configuration et Violaine retourne s'installer au piano. Elle joue la mélodie en même

temps que le groupe d'élève et leur demande de mettre un accent sur une note précise de la mélodie : « Mettez un accent ! Comme si on marchait dans une flaque d'eau ! » Il est 14h50 et Violaine laisse le groupe expérimenter le placement rythmique de cet accent. Une fois le silence revenu, elle se tourne vers Adèle : « Fait des blanches à la place des rondes ! » La jeune élève ne semblant pas savoir ce qu'est une blanche, l'enseignante lui indique que c'est une note qui dure deux temps. Elle laisse Adèle essayer de jouer des blanches et se tourne vers le groupe : « J'aimerais qu'on marche tous ensemble au rythme de la chanson pour avoir la même pulsation ! Commençons par l'introduction ! » Le groupe d'élève commence à jouer et à marcher, formant ainsi une procession évoluant entre les tables de la salle de classe. Il est 14h53 quand Violaine interrompt l'exercice : « OK pour l'introduction, passons au couplet ! ».

Elle joue les formules rythmiques du couplet et se tourne vers ses élèves : « Qui peut m'expliquer ce qu'il faut faire ? » Elle est interpellée par Adèle : « C'est quoi la note aiguë ? » Elle lui répond que cette note correspond à la corde de Mi du violon et s'adresse à Delphine : « Tu n'es pas avec nous là, tu rêves ! » Cette dernière sourit sans dire un mot et observe ses camarades. Violaine demande au groupe de jouer cette nouvelle formule en leur donnant des conseils : « Je n'entends pas le Mi aigu ! » Elle interrompt l'exercice et explique à ses élèves que le violon est un instrument dédié au registre aigu. Se tournant vers le groupe d'élèves spectateur, elle leur présente le violon ainsi que les instruments du quatuor à cordes en mettant en avant leur registre sonore spécifique. Se tournant vers son groupe d'élèves, Violaine insiste à nouveau sur la nécessité de bien faire sonner le Mi aigu et leur propose de continuer le travail sur le couplet de la chanson. Elle saisit son violon et joue les notes composant le couplet avant de solliciter ses élèves : « Qu'est ce qui change par rapport à l'introduction ? » Le groupe restant silencieux, l'enseignante met en avant la structure de ce qu'elle vient d'interpréter : « On joue trois fois Ré, La puis on passe à la fin ! On y va ? »

Le groupe se met à jouer mais des difficultés interviennent au moment de la fin du couplet. Violaine leur rappelle que les paroles de la chanson fournissent une aide précieuse pour se repérer dans la structure. Après ces quelques conseils, l'enseignante leur joue à nouveau le couplet en insistant sur la fin. Puis, faisant signe au groupe de réessayer, elle retourne s'installer au piano. Il est 15h00. Les jeunes musiciens interprètent le couplet en intégrant bien les notes de fin. Violaine leur propose de passer à la suite du morceau : « Après le couplet on a un interlude. » Pendant que l'enseignante décrit la future partie à travailler, Adèle s'assied sur une chaise et pose son violon avant d'être reprise par Violaine : « Allez, c'est bientôt la récré ! » La jeune musicienne ayant

repris son instrument, Violaine propose au groupe de récapituler les rôles de chacun dans chaque partie de la chanson.

Il est 15h05 et l'enseignante demande à chacun d'exposer ce qu'il a à faire dans chaque partie. Delphine répond immédiatement, suivie par Adèle qui se trompe et fournit une mauvaise réponse. Cette dernière s'est assise sur une chaise pendant que ses camarades répondent aux sollicitations de Violaine qui la reprend encore une fois : « Adèle tu te lèves s'il te plaît? Allez, on rejoue tout depuis le début ! » Après un soupir, Adèle se lève et les élèves rejouent l'ensemble du morceau. Il est 15h08 et le cours touchant à sa fin, Violaine leur demande d'écrire dans leur cahier de musique ce qu'ils ont à jouer. Pendant que l'enseignante écrit les notes de chaque partie au tableau, Adèle s'est rassise et soupire : « J'ai failli dormir... ». Pendant que Violaine écrit au tableau, Delphine l'interpelle : « Regarde ce qu'on a fait à l'école ! ». Elle lui tend son cahier. Violaine regarde le cahier tendu par la jeune élève et lui répond : « Super ! ». Puis, ayant terminé d'écrire les différentes parties musicales au tableau, elle vérifie que chaque élève soit bien en train de noter sa partie.

Ayant laissé quelques minutes s'écouler, Violaine demande au groupe si elle peut effacer le tableau. Carole semble être la seule à avoir terminé de recopier sa partie. En effet, Delphine et Elodie s'exclament : « Non je n'ai pas terminé ! ». Delphine rajoute qu'elle a du mal à lire ce qui est écrit au tableau : « C'est trop petit, je n'arrive pas à écrire ! ». Adèle, quant à elle, indique qu'elle n'est pas sûre de se rappeler de tout. « C'est pour cela que tu l'écris ! » lui répond Violaine. Il est 15h12. Violaine efface le tableau et y écrit les autres parties du morceau. Carole s'exclame : « C'est trop long ! Tu peux me l'écrire ? » L'enseignante lui répond : « Non, tu sais le faire ! ». Il est 15h17, Violaine vérifie que chaque élève ait bien noté sa partie. Delphine embête Elodie en écrivant sur son cahier et cette dernière ne semble pas contente : « Arrête ! Je me suis perdue... ». Carole a déjà terminé et après avoir rangé ses affaires elle se met à gribouiller sur le tableau. Les derniers élèves ayant terminé, le cours s'arrête. Il est 15h20 quand le jeune groupe sort de la pièce en chantant les paroles de *Marie s'en va à l'eau*.

Annexe 4-Entretien n°1 : Une directrice d'ensemble à vent

Q1 : Quelles sont les spécificités de la posture de l'enseignant dans un cours d'ensemble ?

R1 : Dans la posture de l'enseignant, mon objectif numéro un entre ma posture de professeur de clarinette et ma posture de direction d'ensemble à vent, c'est de les amener à une posture de vivre ensemble, de savoir être ensemble pour que la musique puisse se faire dans le calme, dans la précision...C'est vraiment le plus difficile : former le groupe, constituer le groupe. Tous les ans, il y a des nouveaux qui intègrent les deux orchestres. Les petits montent dans le plus grand orchestre, de niveau supérieur et du coup, il faut reformer le groupe tous les ans. C'est mon travail de tout le mois de septembre et d'octobre ! Donc, il nous reste peu de disponibilités : via la musique je crée le groupe. Et quand le groupe est créé, la musique est encore mieux jouée, mieux appréhendée. Et du coup, le premier concert qu'on se fixe comme objectif de décembre -ça sera le cinq décembre- c'est très court comme temps de travail.

Q2 : Cela fait trois mois environ ?

R2 : En septembre, on a eu qu'une leçon puisqu'on commence en décalé avec les cours d'instrument et qu'il y a eu les vacances de la Toussaint au milieu. Donc on a eu très peu de temps ! Le premier groupe, je les vois 1h15 par semaine et le deuxième groupe 1h45. Mais dans 1h45, il faut aussi qu'on range l'orchestre et, comme tu as vu à la fin, cela prend du temps ! Et le savoir-être ensemble, c'est savoir apporter des chaises à ceux qui sont en retard, s'il manque des chaises, c'est modifier l'implantation de l'orchestre par rapport à l'harmonie, parce que ce n'est pas la même implantation que pour les vents juniors et ça c'est eux qui le font, c'est les élèves qui le font. Prendre soin des autres : c'est à dire changer un pupitre, apporter un pupitre, s'il y en a un qui est en retard...Et puis savoir ranger pour respecter l'ensemble des groupes du conservatoire qui vont utiliser les lieux juste après. Parce que les pratiques collectives s'enchaînent et on n'a pas de régisseur, on est tous seuls pour ranger ! Et il y a un protocole pour que le matériel ne s'abîme pas.

Q3 : Je voudrais rebondir sur cette idée que d'après vous, le groupe crée la musique. Qu'en est-il du cours individuel ?

R3 : Par rapport au cours individuel, comme on est en direct avec l'élève, on va faire sa connaissance un peu plus rapidement. Sa connaissance, ce n'est pas savoir ce qu'il fait exactement dans la vie, c'est la compréhension de l'élève par rapport aux consignes du professeur, et le professeur doit ajuster le curseur par rapport à ce qu'il pressent de l'élève, de ce qu'il va percevoir ou comprendre. Et ça, ce niveau de vocabulaire qu'il faut mettre en place dans les premiers mois de l'apprentissage, cette connivence, cette confiance c'est primordial ! Alors en fait tu multiplies ça par quarante-cinq ! Mais finalement, c'est le même processus quand on y pense. Quand tu rencontres un élève pour la première fois, qu'il soit débutant ou confirmé, il se passe un peu de temps avant que la confiance mutuelle ne s'installe. Mais une fois que cette confiance mutuelle est là, que le professeur sait que l'élève va essayer de comprendre et essayer d'appliquer ce qu'il lui dit et que l'élève sait qu'il va apprendre des choses, découvrir de nouveaux styles de musique, des compositeurs et qu'il va être pris en compte, c'est à dire qu'il va vraiment être au centre de l'apprentissage, les progrès sont incroyables!

Q4 : Ce processus fonctionne mieux dans le cours individuel ou dans le cours d'ensemble ?

Les deux ! Enfin pour moi, en tout cas dans mon enseignement, ça marche autant dans un groupe que dans un autre. Là, par cette connivence, tu as vu tout à l'heure on a fait un rythme corporel, c'est très difficile ! Ils arrivent à faire un crescendo, à ralentir, ça nous met en connexion... et en fait c'est ce qu'on fait quand on a un élève en individuel. C'est le même processus : il faut trouver une stratégie importante pour que l'élève se sente au cœur du sujet.

Q5 : Une stratégie ?

R5 : Par exemple, la connaissance de l'autre. Je te vois, je te reconnais et je te considère comme tu es et non pas comme je voudrais que tu sois. Je te prends là, d'où tu es, d'où tu pars, comme tu es fabriqué, tes difficultés techniques, tes capacités musicales, ta sensibilité... A nous de prendre connaissance de ça. Quand on a pris connaissance de ça, qu'on a tous les enjeux, à nous d'élaborer une stratégie pour l'emmener où il peut aller. C'est exploiter cent pour cent des moyens de l'élève. Et je fonctionne de la même façon

à l'orchestre : c'est exploiter cent pour cent des moyens de chacun et du groupe.

Q6 : Dans l'orchestre, constatez-vous une entraide au sein de chaque pupitre ?

R6 : Ils ne font que ça ! Ils se regardent.... par exemple, tu as remarqué, les clarinettes sont tous en binômes : des très grands et des beaucoup plus jeunes. Un plus avancé et un nouveau.

Q7 : Ce dispositif a été pensé en amont ?

R7 : Oui ! Quand les petits intègrent l'orchestre des grands, ou quand des nouveaux intègrent l'orchestre des petits, je mets un grand, un petit, un grand, un petit...

Ou un confirmé, un nouveau, un confirmé, un nouveau...

Q8 : Ce sont les seuls critères de placement dans l'orchestre ?

R8 : Non je réparties aussi en fonction du caractère : par exemple un turbulent, un calme ... Un élève qui a besoin de s'exprimer, il ne faut pas le brimer : il faut lui dire je te vois, je t'entends mais ta question tu ne vas pas pouvoir la poser tout de suite ! Essayer de leur montrer que l'immédiateté, que les urgences n'en sont pas... apprendre à différer.

Q9 : La complémentarité entre élèves d'un même pupitre est l'objectif visé ?

R9 : Oui. Si par exemple je décide de faire jouer tous les élèves de ma classe, du débutant à l'élève en perfectionnement- donc une grande amplitude de niveaux- je ne vais pas mettre les plus forts à la première voix, puis les niveaux moindres en deuxième...Je vais les mélanger ! Je vais mettre un perfectionnement ou un cycle spécialisé dans chaque pupitre, un troisième cycle dans chaque pupitre, un débutant dans chaque pupitre... avec des voix adaptées. Ce qui fait que celui qui est en perfectionnement ou en cycle spécialisé va prendre en charge son pupitre. Il va aider mais il ne va pas le diriger. Je vais lui apprendre à prendre en compte les initiatives qui viennent des plus jeunes, à prendre en compte le plus jeune : qui il est, ce qu'il sait faire... Et puis les plus jeunes du pupitre, ils vont avoir envie de jouer comme les plus avancés. Donc, il y a une émulation qui est formidable.

Q10 : Des consignes spécifiques sont-elles dispensées aux élèves les plus avancés ?

R10 : Non c'est naturel, ils le savent. Et moi je suis là, et souvent en ensemble instrumental je ne dirige pas ! J'évite de jouer, comme ça ils sont vraiment là, eux ! Mais je leur apprend comment on fait, c'est de la musique de chambre... On a déjà joué jusqu'à vingt-deux comme ça ! C'est assez difficile mais je positionne le curseur pour que quand il y a un élève avancé qui prend trop en charge le plus jeune, je vais le voir en lui expliquant que peut-être il pourrait lui demander qu'est-ce qu'il pense être la bonne solution. Comme ça, il entend sa proposition et à lui de repositionner. Mais il ne doit pas lui dire tout de suite « Met ton doigt là, fais comme ça ! ».

Q11 : Ce fonctionnement est inclus dans la vie du groupe ?

R11 : Oui on fait tout ça comme ça, à vue ! On ne se cache de rien... Comme ça les plus jeunes se sentent respectés et voient comment je me positionne : est-ce que je vais prendre tout le pouvoir juste pour moi... ou pas ! Enfin, je distribue les choses et le but du jeu c'est qu'ils soient autonomes. Tu vois ce soir, ils ont joué sans partition et l'an dernier ils ont joué sans chef ! J'ai pris ma clarinette et j'ai joué avec eux.

Q12 : Ce mode de fonctionnement ne rentre-t-il pas en tension avec l'homogénéité généralement recherchée pour constituer un groupe ou un ensemble ?

R12 : Il y a les deux cas de figure ! Quand c'est hétérogène ça marche plus facilement, puisque effectivement tu peux t'appuyer sur les plus avancés qui vont faire évoluer les moins avancés, leur proposer leur expérience. Mais si tu prends l'orchestre vent junior, l'amplitude d'âge c'est quatre ans ; c'est très peu ! Mais tu peux faire la même chose avec une amplitude de quatre ans comme de deux...

Q13 : Cela suppose donc de bien connaître les élèves avant ?

R 13 : C'est cela mon travail : connaître qui ils sont, la façon dont ils jouent, la façon dont ils vont pouvoir jouer... Donc c'est mes oreilles qui vont me dire ça. Vraiment les premières semaines sont intenses pour découvrir tout le monde !

Q14 : Le choix des élèves constituant un groupe est-il effectué en connaissant ces élèves ?

R14 : J'appelle les différents professeurs d'instrument, ce sont eux qui me guident en fonction des nécessités des orchestres. Quelle place pour quel élève ? S'il y a désaccord – parce que je connais aussi les élèves- je suggère une autre possibilité et on en discute. Mais je fais les choses avec l'accord du professeur, toujours ! Les affectations ne se font pas comme ça...Cela se fait en mai pour septembre ! Ensuite, quand je ne connais pas les élèves je fais confiance au professeur. Il me dit « tel élève il va venir là, je connais ton orchestre je suis venu l'écouter... ». Parce que j'invite les professeurs ! Ils assistent à des répétitions ou à des bouts de répétitions et ils savent le travail qu'on fait. Ils ont déjà assisté à un concert... Et les élèves, eux, savent que leur professeur est d'accord pour qu'ils soient là ! Ça les conforte aussi : ils ne sont pas parachutés, ils ne sont pas des pions... Moi, mon projet pour les orchestres et les ensembles quel qu'ils soient c'est l'élève au centre du projet. Un élève mal positionné, c'est un élève qui ne va pas jouer de la musique correctement.

Q15 : Que se passe-t-il dans ces cas-là ?

R15 : Eh bien on en discute et on en re-discute ! Je trouve des arguments et je convaincs, je convaincs, je convaincs... Ça peut aller jusqu'à ce qu'un élève arrête l'orchestre. Par exemples avec les deux orchestres, harmonie et vent junior, je n'absorbe pas la totalité des deux classes de flûte. Donc on fait un roulement et j'en ai discuté avec les douze professeurs. Et on explique aussi cela aux parents qui se disent « mais elle a fait l'orchestre pendant trois ans et là elle va arrêter pendant deux ans ? Elle voudrait en faire tout le temps ! » Donc il y a toute une éducation à faire pour aussi dire qu'elle ne va pas en profiter, ça va être horrible pour elle d'être dans ce contexte ; toujours dans la logique de l'élève au centre du projet. Et si on est vraiment là dedans, que l'on soit professeur d'instrument ou d'ensemble, c'est la base !

Q16 : J'ai pu observer que la direction d'ensemble nécessitait beaucoup d'énergie et d'autorité...Est-ce une spécificité du cours en groupe ?

R16 : Oui. On n'arrive pas au même résultat si on n'a pas une autorité naturelle. On peut être très autoritaire si on est bienveillant et si on est juste. C'est à nous de développer nos aptitudes à être juste et à être bienveillant. Et là on peut exiger beaucoup. Donc les

premières répétitions, j'explique cela. Enfin, je n'explique pas, je suis cela. Et eux le comprennent et ils savent à quel moment on peut rigoler et l'instant d'après on travaille. Il faut aussi prévoir des plages où ils soufflent, ils respirent...je les fais se lever parce que rester assis pendant 1h45... Il y a également un temps prévu pour les questions et si on a loupé le temps pour les questions on attend la semaine prochaine. Une autre spécificité des groupes jeunes c'est qu'il faut les faire jouer, leur donner envie de jouer ! Un orchestre de troisième cycle ou de cycle spécialisé, les gens jouent déjà...

Q17 : L'orchestre permet à la fois de vivre à plusieurs et d'apprendre de manière individuelle ?

R17 : Oui. Le fait de jouer par cœur par exemple. Cela nécessite un vrai travail individuel et en fait je leur propose comme défi. Je ne leur impose pas, jamais. Je les incite ! Mais ils prennent cela à leur charge, c'est à dire qu'ils sont fier de dire « on a décidé nous-même, bon elle nous a bien convaincu quand même... mais c'est nous qui voulons jouer par cœur ! ». Donc ils font tous l'effort. Et ils osent ! C'est quand même dingue de voir des adolescents faire cela !

[L'entretien est interrompu par le passage d'un professeur.]

Q18 : Apprendre en groupe est un apprentissage en soi ?

R18 : Bien sûr ! Et ça passe par le choix du répertoire : ils ne jouent pas des choses trop dures. C'est légèrement en dessous de leur niveau individuel. Qu'ils puissent se sentir libre...Il y a des difficultés tu as entendu tout à l'heure, ils jouent quand même des choses ardues. Mais ils sont tous capables de le jouer ! Et on ne joue que deux pièces en concert mais de façon assez précise. Le par cœur par exemple permet certains résultats : pour certains, jouer par cœur au milieu d'un orchestre est une révélation. Ils se sentent pris par l'énergie musicale et ils se dépassent. Le son de l'orchestre n'est pas le même !

Q19 : Jouer par cœur améliore le fonctionnement du groupe ?

R19 : On est obligé d'avoir une connexion intense. Je suis obligée de diriger par cœur et ils voient que je me trompe, que c'est difficile... Du coup on partage la même chose ! Mon métier c'est professeur de clarinette pas chef d'orchestre même si j'ai pris des cours de

direction. En gros je suis chef de meute !

Q20 : Vous êtes aux côtés du groupe ?

R20 : On fait partie de la même histoire ! A un moment ils ont suivi mon geste et ils se sont tous arrêtés en me disant : « Il manque une mesure là » ! Le terme de chef d'orchestre n'est pas très approprié. Je dis chef de meute parce que, tu as vu, ce sont des adolescents, ils sont remuants !

Q21 : Cette idée de se positionner aux côtés des élèves et non au-dessus est-elle une spécificité du cours en groupe ?

R21 : De toute façon on fait la même musique ensemble ! Moi je ne les fais pas jouer. Enfin au début je les fais déchiffrer, je leur explique l'œuvre, la forme le fond... comment elle fonctionne mais en jouant. Et après, ils se rendent compte aussi de mes difficultés en tant que chef d'orchestre, des choses qu'il faut que je retravaille...mais comme il y a une grande connivence et du respect.... Et le respect est mutuel. Je vois des élèves qui changent du tout au tout en deux mois. Qui vont faire le bazar, qui ne vont pas travailler leurs partitions comme un des trompettistes que tu as vu. Il était terrible ! Et puis un jour la connexion s'est faite et il s'est rendu compte que son comportement ne servait à rien. Depuis il est au service du pupitre, au service des autres ! Il joue super bien.

Q22 : C'est l'effet du groupe ?

R22 : Oui c'est l'effet du groupe. Mais même en cours individuel, il a pris conscience qu'il était capable !

[Interruption par le régisseur qui cherchait mon interlocuteur.]

Q23 : Comment se passe la session de déchiffrage avec un groupe aussi large ?

R23 : La première leçon est dédiée au déchiffrage de la pièce. Certains professeurs aiment avoir les partitions pour optimiser les répartitions des voix. Mais le déchiffrage se fait surtout à l'orchestre.

Q24 : Si un élève est en difficulté que se passe-t-il ?

R24 : Ce n'est pas grave du tout ! On est là pour faire du déchiffrage et il va se servir de ses voisins, il va écouter ses voisins pour se rattraper. On laisse les autres jouer. Et puis il n'y arrive pas pour l'instant, mais le passage suivant ? Je prends des œuvres avec des formes très carrées, très calées pour qui puissent bien se repérer. Ils sont tous capable de se rattraper. S'ils n'y arrivent pas, je leur donne les codes pour qu'ils ne soient pas perdus. Je ne leur demande pas d'y arriver tout de suite. L'idée c'est d'avoir une vision globale et collective de la pièce pour qu'ils sachent comment travailler à la maison.

Q25 : Le groupe aide à gérer les difficultés individuelles ?

R25 : Oui et dans le groupe, quand un élève a bien travaillé à la maison cela se voit !

Annexe 5-Entretien n°2 : Un professeur de violon

Q1 : Quelles sont les spécificités d'un cours collectif par rapport à un cours individuel ?

R1 : Alors, la grosse difficulté dans un cours collectif, c'est de capter l'attention de tous, tout le temps ! Ou si ce n'est pas tout le temps, ne pas laisser un enfant sur la touche. Parce que dans un cours de groupe, un enfant fatigué ou qui n'a pas envie de s'investir peut facilement se mettre à l'écart et profiter du nombre pour s'évader. Alors, ça c'est une difficulté mais il y a un gros bénéfice : on touche du doigt dès le début à l'essentiel de la musique qui est de construire une harmonie ensemble. Pour moi c'est un atout de faire du collectif avec les débutants, pour qu'ils comprennent très vite le sens de ce sont la musique, l'aspect rythmique, la pulsation, l'écoute mutuelle, les départs coordonnés... Parce qu'un cours à deux, même si on fait un duo avec le professeur ou des choses comme ça, le professeur reste quand même un musicien facile à suivre ! A moins que ce ne soit le professeur qui suive plus facilement l'élève... Enfin, ce ne sont pas les mêmes enjeux. Même si on joue de la musique ensemble dès lors que l'on est deux, c'est quand même plus facile avec son professeur qu'avec des enfants du même âge qui ont les mêmes difficultés techniques. Je trouve le cours collectif très intéressant car, en ce qui concerne le violon, l'harmonie n'est abordée que trop tard. En tout cas moi quand j'ai commencé l'instrument, j'avais mon cours avec mon prof de violon et ce n'est que quand j'ai commencé l'orchestre, c'est-à-dire au bout de trois ou quatre années de violon que j'ai commencé à découvrir l'harmonie. Il est important de prendre conscience de l'autre dès les débuts. C'est un atout majeur du cours collectif. Je me sers aussi du cours collectif pour apprendre des choses ensembles par l'observation mutuelle. Quand je leur apprends un geste, l'autre est un miroir. Je leur demande de comparer les effets, de s'entraider. Là encore c'est un point essentiel de la pratique musicale : si on joue de la musique c'est avant tout pour ça ; pour s'écouter et vivre ensemble. Voilà, pour moi ce sont les spécificités essentielles du cours en groupe. La difficulté de gérer un groupe en désir d'expérimentation... ils ont tout de suite l'envie d'essayer et parfois si on ne mets de cadre, le brouhaha s'installe très vite. Il faut à la fois solliciter cette envie de produire sans laisser le brouhaha s'installer. Il faut cadrer tout en laissant la porte ouverte à l'expression, et susciter le désir de produire du son.

Q2 : Vous avez parlé de la difficulté à maintenir l'attention tout au long du cours, avez-vous remarqué le même phénomène en cours individuel ? Le cours collectif est-il nécessairement plus long ?

R2 : Pour les élèves en C.H.A.M. le cours est effectivement plus long, ils ont une heure de cours par semaine. Avec un débutant en cours individuel, une heure c'est exclu car on ne peut pas mobiliser l'attention aussi longtemps. Il est vrai que sur une heure de cours je vais leur laisser le temps de souffler et de temps en temps m'intéresser plus à un élève en particulier. Mais j'attends des autres une écoute respectable et surtout je veux qu'il y ait une attention, même moins soutenue que lorsqu'ils produisent. Je ne veux pas qu'ils s'écartent de trop pendant deux minutes parce que je pinaille sur un geste, une note ou une hauteur avec quelqu'un. Alors les durées des cours sont différentes c'est vrai... Parfois, pour les élèves inscrits en horaire traditionnels, j'organise des rencontres sur une demi-heure de cours qui est normalement individuelle. Je demande à un autre enfant d'assister au cours et sur une demi-heure on fait du travail collectif, c'est intéressant. Au lieu d'avoir un cours individuel de trente minutes, ils ont deux fois une demi-heure en collectif. Alors il ne faut pas additionner cela comme des pommes [rires] mais c'est souvent comme cela que les choses sont organisées.

Q3 : Vous avez évoqué le fait que le cours en groupe permet d'autres apprentissages que le cours individuel. Pouvez-vous préciser quels apprentissages sont spécifiques au cours collectif ? Et au cours individuel ?

R3 : En cours individuel comme en cours collectif, il faut que tous les enfants aient conscience de l'harmonie, de la pulsation, du jeu ensemble... Personnellement, en tant que professeur je trouve cela plus facile quand on est en groupe. Quand je suis seule avec un enfant, je vais me mettre au piano - même si je ne suis pas une grande pianiste-, je vais me mettre au violon pour jouer une deuxième voix mais c'est sûr que ce sera moins efficace que si on était quatre ou cinq.

Q4 : Pour quelles raisons ?

R4 : Parce que le fait d'être quatre ou cinq nous impose d'être à l'écoute, d'être respectueux, de faire un bon départ... Parce que faire un départ au professeur qui est plus sensible, plus prévisible et apte à suivre c'est plus facile. Les débutants entre eux se

rendent compte que faire une demi respiration n'est pas efficace, que partir sans avoir conscience du tempo, ça ne peut pas marcher... Ce sont des choses que, lorsqu'il est seul avec son professeur, l'enfant ne mesure pas de la même manière. Même si on le lui dit et si on le rend attentif, on est quand même des musiciens avertis et malgré nous, nous améliorons le rendu final. Les enjeux sont identiques, il ne s'agit pas de faire un cours moins bon parce que je suis seule avec l'élève, il faut faire un cours aussi bon mais pour certaines choses, le fait d'être à deux ou trois enfants présente des avantages. C'est pourquoi la souplesse que nous accordons la direction dans l'organisation de nos cours me permet d'organiser des rencontres entre enfants inscrits en cours individuel.

Q5 : Le cours collectif permet donc d'autres opportunités pour le travail de l'écoute, du rythme... Qu'est-ce que permet spécifiquement le cours individuel que le groupe ne permet pas ?

R5 : Certains enfants ont besoin d'un rapport privilégié avec l'enseignant, d'être maternés... Pour certains enfants effacés, le groupe n'est pas une solution idéale. Le cours individuel peut résoudre une timidité excessive ou apporter une réponse à des besoins spécifiques sur le bien être ou la posture... C'est vrai qu'en cours collectif, je ne peux pas porter mon regard sur un seul enfant pendant un quart d'heure, je dois être attentive à tous ! J'ai un regard général sur tous les enfants. Par exemple je vais leur dire de faire attention à être bien équilibrés sur leurs deux jambes parce que j'en ai vu qui ne se tenaient pas très bien. Je demande à tous d'être vigilants sur cette notion. Quand je constate des vraies difficultés sur un geste, il est bon que je me retrouve seule avec l'enfant pendant un quart d'heure pour aborder des choses vraiment techniques.

Q6 : Comment est abordée la technique instrumentale dans le cours en groupe ? Quels avantages ou désavantages cela présente-t-il par rapport au cours individuel ?

R6 : L'observation mutuelle : quand un enfant effectue un mauvais geste, je l'entends. Mais quand je l'observe, je me sens dans son corps, c'est-à-dire que je sens sa gêne. Quand on connaît bien son instrument, on se sent bien quand on voit un violoniste en harmonie avec son instrument. Et on se sent mal quand on voit quelqu'un qui souffre avec son instrument parce qu'il n'a pas le geste efficace, parce que le rendu sonore n'est pas à la hauteur de l'effort déployé. Je suis capable de faire ça, et en groupe, je vais leur demander d'avoir le même regard. Je vais leur demander de s'observer et d'être capables

de dire ce qu'ils entendent, ce qui fonctionne bien...est ce que le résultat sonore est à la hauteur de l'investissement corporel ? Cela va développer chez eux un esprit critique et le sens de l'observation, si bien qu'ils - les jeunes enfants apprennent beaucoup par mimétisme- apprennent beaucoup en m'observant. Si on les éveille très tôt à ça, à avoir une écoute et un regard critique par rapport à soi, à son copain ou à d'autre musicien, c'est très bénéfique. Voilà un autre aspect spécifique du cours collectif...

Q7 : Des phénomènes d'imitation se mettent en place entre les élèves ?

R7 : Voilà, alors il faut faire attention à ce que de mauvaises choses ne soient pas reproduites ! En tout cas, je leur demande d'avoir un esprit critique et une écoute critique notamment sur la justesse... Je leur dis toujours qu'une note ne peut être juste que par rapport à l'autre ! La notion de justesse s'explique par le groupe ! L'altérité permet le sens critique, l'écoute relative, l'appréciation de la justesse....Le cours de groupe permet le développement de cette faculté-là.

Q8 : Peut-on définir un âge idéal pour le cours en groupe ? Ou un niveau idéal ?

R8 : On peut faire des cours en groupe à tous les âges et à tous les niveaux ! On a longtemps cru que ces dispositifs étaient réservés au troisième cycle ou aux cours de musique de chambre parce qu'il existe un répertoire demandant un certain niveau technique, mais aujourd'hui ce répertoire de musique de chambre s'est considérablement enrichi. On peut proposer des pièces de musique de chambre à des élèves de premier cycle, il existe de très bons ouvrages... Je ne pense pas qu'il y a des âges ou des niveaux ne convenant pas au cours en groupe, il s'agit surtout de compétences individuelles. Il peut y avoir des difficultés chez un enfant qui rendent le cours de groupe difficile mais à terme, il faut savoir les dépasser parce que quand on joue du violon ce n'est pas tout seul dans sa chambre ! A l'inverse, il y a des enfants qui se sentent mieux en groupe qu'en cours individuel. Quand ils sont très timides, se retrouver avec un adulte peut faire peur même si c'est rare... ; je n'ai jamais vu d'enfant impressionné par un cours individuel, mais si c'était le cas je pense proposer aux parents de passer en cours collectif pour voir si l'enfant se sent mieux. Si je vois que l'enfant se sent mieux avec un autre élève, je mettrai en place de cours à deux.

Q 9 : Un groupe très hétérogène peut-il fonctionner ?

R9 : Je l'ai déjà réalisé avec des élèves avancés-deuxième ou troisième cycle- et avec des quasi-débutants. Le professeur doit être innovant et créateur. Il doit choisir le répertoire adéquat. La musique traditionnelle offre des possibilités très variées, on peut demander aux élèves avancés de jouer le thème, de l'orner de rendre les articulations compréhensibles et intéressantes... Les débutants peuvent accompagner avec un bourdon ou des formules rythmiques, faire un travail de ressenti de la pulsation... Ça m'arrive souvent de mélanger les niveaux. Alors c'est sûr si on veut aborder la musique de chambre de Beethoven, je ne vais pas mettre mes débutants avec un quatuor, je ne vais pas pouvoir le faire... C'est au professeur de choisir le bon matériel et de varier les exercices. Si c'est un travail sur la posture, j'ai des élèves avancés qui doivent encore se questionner sur leur équilibre... Souvent ce sont des filles et elles sont très cambrées, elles ont des douleurs dans le bas du dos... Je leur demande de rectifier leur posture. Devant des débutants, je les sensibilise déjà à certaines choses efficaces ou moins efficaces. Je ne l'ai jamais fait mais je pourrai le faire ! Réunir des filles de quinze/seize ans et des débutants autour de problématiques comme la posture ou le développement de l'archet...

Q10 : Le cours en groupe sous-entend une autre préparation de cours ?

R10 : Oui bien sûr ! Il faut déjà avoir remarqué des similitudes, des problématiques qui se ressemblent... Par exemple le développement de l'archet chez les petits : ils le font de manière assez instinctive. Mais en grandissant, l'équilibre avec l'instrument est malmené et l'ouverture du bras ne signifie plus la même chose. Se faire rencontrer plusieurs niveaux peut être bénéfique du moment que c'est pensé par le professeur ! On ne peut pas organiser une rencontre sans objectifs clairs ...

Q11 : Ces rencontres permettent donc une stimulation des plus jeunes qui veulent arriver au même résultat que les plus grands ?

R11 : Oui c'est sûr ! Il y a une émulation qui peut se créer ! Et pour l'élève avancé, une envie d'expliquer... Une forme de tutorat ! Mais tout cela reste à l'appréciation du professeur ! Il ne s'agit pas de regrouper les niveaux pour regrouper les niveaux...

Q 12 : Apprendre en groupe est-il en soi un apprentissage ?

R 12 : J'ai un exemple très concret ! J'ai des élèves C.H.A.M. qui sont en quatrième et qui bénéficient des horaires aménagés depuis leurs débuts c'est-à-dire le CE1. L'une d'entre elle éprouve des difficultés sur certaines partitions et elles travaillent ensemble. Elles me disent : « Ma copine est venue à la maison, elle m'a aidé pour le concerto, elle m'a montré ça... » Et ce n'était pas à ma demande il s'agissait d'une initiative personnelle. L'une d'elles a plus de facilités et une solidarité, un encouragement mutuel s'est installé. Et ça c'est certainement dû à l'habitude de travailler ensemble ! Après il y a sûrement quelques rivalités... mais pas de compétition malsaine ! Il y a de l'admiration quand l'un arrive à jouer une pièce, un concerto qui plait. Un bel état d'esprit qui est aussi dû à l'attitude de l'école. Ça ne marcherait pas aussi bien si on n'avait pas cette culture de la rencontre et du projet. Parce qu'il y a la pédagogie de groupe que l'on pratique dans nos cours d'instrument et il y a les projets avec d'autre classe. Ils ont l'habitude d'être sur scènes avec d'autres et je dirais que c'est le projet d'établissement qui engendre ça.

Q13 : Vous avez dit que le groupe favorisait l'écoute. Quelle est la place du support écrit dans le cours collectif ?

R13 : J'essaye de leur faire prendre conscience que l'écrit est une aide et un outil pour composer. Pour l'instant on fait des choses simples, des chansons... Et quand ils vont progresser, ils vont aborder des polyphonies plus complexes et faire de l'orchestre. A ce moment, je vais leur montrer que l'écrit permet de concevoir une harmonie plus riche. L'écrit va être compris comme étant un outil pour noter des choses – comme un aide-mémoire- mais aussi pour concevoir, pour créer. Je vais également leur demander de composer, d'inventer des choses. On me demande souvent comment se fait le passage de l'oralité à l'écrit et je crois que ce passage c'est le chant avec le nom des notes. Parce qu'en chantant le nom des notes, ils vont prendre consciences des similitudes- la même hauteur de note à le même nom de note- et des différences entre les sons. Le chant permet cette transition vers l'écrit. Et là je suis contente parce qu'elles ont comme réflexe de raisonner en nom de notes et non pas en doigtés. Cela va permettre une liberté dans l'apprentissage des positions, la transposition, de se sentir à l'aise dans un texture plus riche.

Annexe 6-Entretien n°3 : Un professeur de guitare et de luth

Q1 : Pouvez-vous me décrire votre groupe d'élève ?

R1 : C'est un groupe de débutants, ils ont sept ans grosso modo. Ils ont des profils assez différents finalement, ils viennent de familles différentes : des difficultés assez lourdes pour l'une, une famille d'instituteur pour l'autre, et puis l'autre qui est dégourdi : sa grande sœur fait de la musique, il est déjà dans un bain favorable. C'est trois univers différents !

Q2 : Si chaque élève bénéficiait d'un enseignement individuel, quelles seraient les différences notables dans la relation pédagogique ?

R2 : On perdrait ce qui fait la vie du groupe, même si c'est un peu plus fatiguant pour moi ! Là il y a quelque chose de vivant, ils n'ont pas l'impression d'aller faire un apprentissage avec un adulte. Ils ont l'impression d'aller à une activité, qui est la guitare, où on fait des chansons, on fait des jeux... Aller seul avec un professeur en face à face, maintenant je vois ça comme quelque chose de plus austère finalement. Au niveau de l'efficacité pédagogique, il est très difficile de dire qui, du cours individuel ou du cours collectif, permet les meilleurs résultats. Par exemple si je suis seul avec Alexandre que tu as vu, je vais lui donner plein d'exercices et au niveau de la main il va développer une agilité très vite. Pour Clotilde, j'axerai beaucoup plus le contenu de mes cours sur tout ce qui touche à la formation musicale, ça la ferai progresser en lecture... Pour Louise, il faudrait vraiment faire du sensoriel, une prise de conscience du corps, travailler le toucher. En groupe ils font tous un peu ça, mais en groupe tout est mélangé... En même temps je pense qu'il y a une richesse et un apprentissage. L'avantage du groupe c'est qu'on apprend sans en avoir conscience, en imitant celui qui a joué avant. Je n'ai pas besoin d'expliquer ce qu'il faut faire puisque les élèves l'ont vu réalisé. Cette économie là aussi est bénéfique.

Q 3 : J'ai pu observer que vous sollicitiez chaque élève afin qu'il émette un avis sur la performance de son camarade. Pouvez-vous préciser dans quel but ?

R 3 : Ce n'est pas pour obtenir quelque chose d'étayé, c'est essentiellement pour attirer leur attention sur un point précis. Je ne veux pas qu'il y ait de jugement !

Q4 : En groupe, avez-vous constaté la présence de jugement négatif entre les élèves ?

R4 : Ce groupe là non ! Mais c'est vrai que dans certains groupes, ils sont assez méchants les uns avec les autres... les gamins ne sont pas tendres entre eux !

Q5 : Cela a-t-il des conséquences sur la relation pédagogique ?

R5 : Les conséquences sont qu'ils sont obligés d'apprendre des notions de respect, de vivre ensemble. Ils apprennent à se taire quand l'autre joue, à attendre leur tour... Il y en a besoin ! Je trouve que les élèves ont du mal à être patients, à travailler dans le silence, à respecter la parole de l'autre.... Je suis peut être un vieux de la vieille en disant cela [rire] mais je trouve que c'est de plus en plus difficile. Les gens s'imposent et pas nécessairement de la bonne manière...

Q6 : Le cours en groupe permet donc d'apprendre le vivre ensemble ?

R6 : Exactement, oui. Il permet l'apprentissage d'autres notions comme le respect de l'adulte... Ça fait partie de notre travail aussi, on a ça à transmettre aussi. Par exemple, il y a des élèves qui remettent ma parole en question. Je suis obligé de faire de la discipline. Cela arrive plus souvent en groupe d'ailleurs, car cela se passe comme ça à l'école...c'est des réflexes d'école de toute façon ! En classe ils sont trop nombreux pour avoir une bonne qualité de groupe. Ici ils ne sont que trois !

Q7 : Trois serait un nombre d'élèves idéal pour l'apprentissage en groupe ?

R7 : J'ai déjà essayé des formules à deux élèves mais je trouve qu'on n'a pas la dynamique de groupe que l'on a avec trois. A deux, c'est deux entités, c'est deux fois un ! A trois cela devient un groupe, on peut mettre en place de vraies interactions. Mais à quatre cela marche aussi. Le lundi j'ai un groupe de cinq. C'est un peu difficile car il y a à la fois des premières années et des deuxièmes années. Enfin c'était difficile au début parce qu'ils étaient pas du tout disciplinés, structurés pour être dans du social...

Q8 : Comme est gérée la présence du deux niveaux différents ?

R8 : Cela demande une mise en place d'un dispositif particulier. Par exemple, ceux qui savent jouer font faire une chanson et ceux qui sont débutants font faire un bourdon sur une corde à vide... Mais pour ce groupe je les vois également par niveau chaque semaine.

**Annexe 7-Grille utilisée pour la retranscription des situations
d'apprentissage**

Heure	Faits				
	Professeur	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4

Bibliographie

Livres :

-AEBISCHER Verena, OBERLE Dominique., *Le groupe en psychologie sociale*, Dunod, Paris, 2012, 4^e ed.

-MEIRIEU Philippe., *Apprendre en groupe -1 : Itinéraire des pédagogies de groupe*, Chronique Sociale, Lyon, 1996.

-MEIRIEU Philippe., *Apprendre en groupe-2 : Outils pour apprendre en groupe*, Chronique Sociale, Lyon, 2010, 8^e ed,

-BIGET Arlette., *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Cité de la musique, Paris, 2001.

-ANZIEU Didier., *La dynamique des groupes restreints*, PUF, Paris, 1968, 2^e ed.

-CONNAC Sylvain., *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, ESF Editeur, Paris, 2009

Articles :

-DE MONTMOLLIN Germaine, PERLMUTTER Howard V., « Apprendre en groupe. Une expérience de psychologie sociale » dans : *Enfance*, tome 4, n°4, 1951. p. 359-376

-RIEDLIN Marie-Christine, RENAUD Martine., « Groupe d'apprentissage et discours explicatif » dans : HALTE Jean François (dir.), *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n°72, 1987. p. 35-44.

-GALPERINE Alexis, « Enseignement collectif/enseignement individuel, ou la mise en mouvement du discours musical » dans : MONTOVANI Bruno (dir.), *La Revue du Conservatoire*, n° 4, 2015.

-BUCHETON Dominique, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », dans *Éducation et didactique*, vol. 3 - n°3, 2009

Sites internet :

-DELAHAYE Elliane, Histoire de Caychac : La pensée de groupe. (Consulté le 19/12/2016)

<http://histoire-caychac.e-monsite.com/pages/mes-pages/pensee-de-groupe.html>

Mots clés : pédagogie de groupe ; interactions sociales ; effet de groupe ; posture enseignante ; groupe d'apprentissage.

Résumé : Ce document propose une analyse du fonctionnement et des spécificités de la pédagogie de groupe dans le cadre d'un enseignement spécialisé de la musique. Après avoir dressé un cadre de problématisation en collectant des données théoriques dans les domaines de la psychologie sociale et des sciences de l'éducation, ce document propose une analyse de différentes situations d'apprentissage en groupe et la mise en lumière d'éléments constitutifs de la posture de l'enseignants au sein d'un cours collectif.