

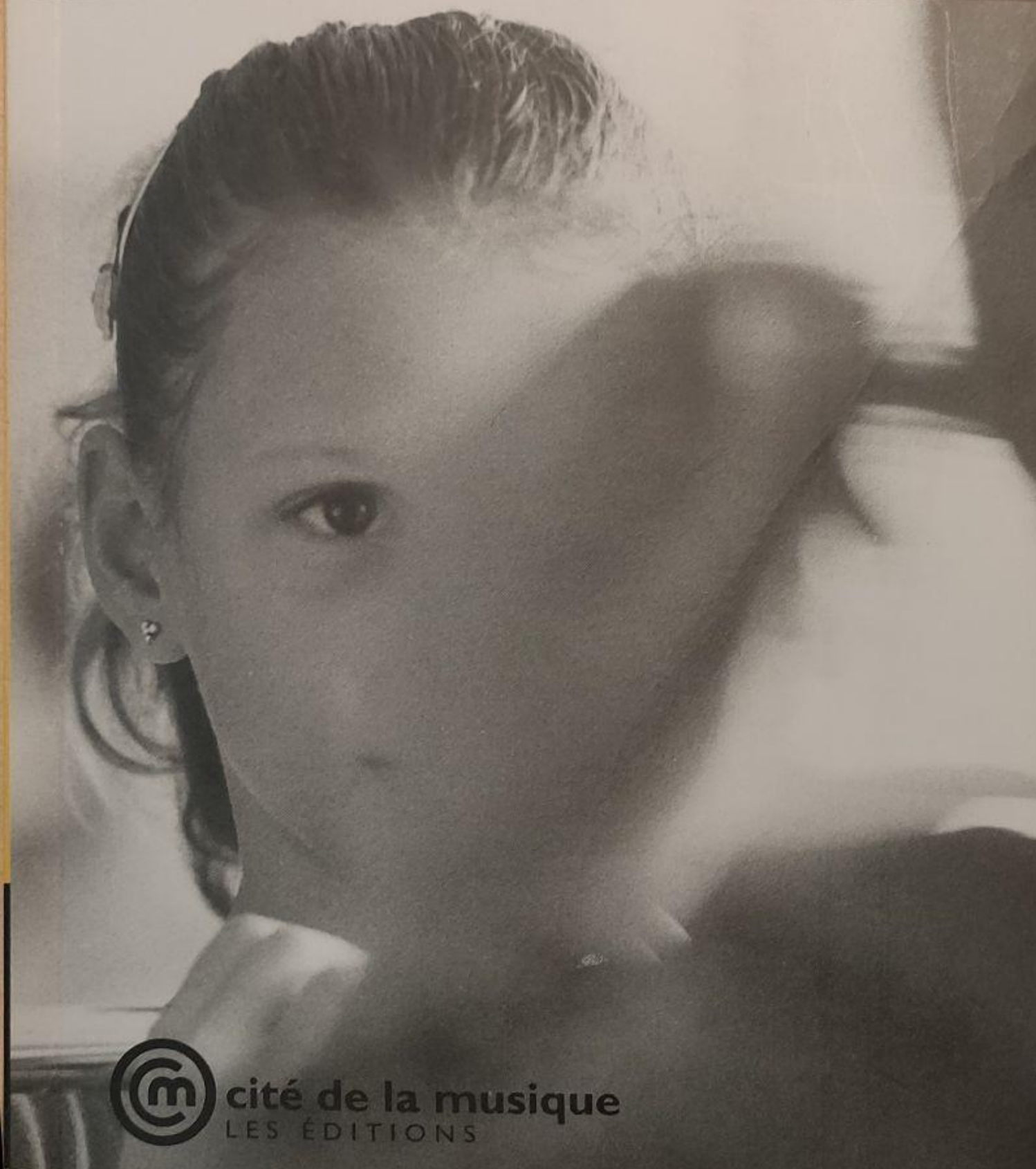
Arlette Biget

une pratique de la

pédagogie de groupe

dans l'enseignement instrumental

P O I N T S D E V U E



cité de la musique
LES ÉDITIONS

une pratique de la
pédagogie de groupe
dans l'enseignement instrumental

une pratique de la
pédagogie de groupe
dans l'enseignement instrumental

ARLETTE BIGET

SOMMAIRE

Préface par Claude-Henry Joubert . . .	7
I. MOTIFS D'UNE EXPÉRIENCE	15
II. PRINCIPES	21
III. ORGANISATION	29
IV. PREMIER ET DEUXIÈME CYCLES	43
V. TROISIÈME CYCLE	85
VI. ÉVALUATION	99
VII. AUDITIONS, CONCERTS, SPECTACLES	107
VIII. CE QU'APPORTE LA PÉDAGOGIE DE GROUPE	115
BIBLIOGRAPHIE	123

Préface

Un livre d'aventure

Est-il bien raisonnable de publier, aujourd'hui, un ouvrage concernant la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental ? On pourrait en douter car, partout en France, la pédagogie de groupe est à la mode et c'est une vilaine mode. Il ne s'agit pas, dans la plupart des cas, de réfléchir à une autre manière d'aborder l'enseignement musical mais d'utiliser un moyen bien simple de faire des économies... Cette attitude est, on le verra, à l'opposé des idées développées dans le présent ouvrage.

Ne parlez jamais de pédagogie de groupe à un élu ! Il saura immédiatement sortir sa calculette et vous prouver qu'en dix heures vous pourrez enseigner non plus à vingt élèves mais à soixante !

La pédagogie de groupe n'est pas un moyen de faire des économies mais un moyen d'enseigner autrement... Il faut autant de temps (sinon plus) pour enseigner en groupe qu'individuellement.

Disons aussi que la pédagogie de groupe est néfaste lorsqu'elle est obligatoire ! Les ministres, les directeurs, les responsables de l'enseignement doivent éviter d'imposer des méthodes et des comportements pédagogiques. Il n'existe qu'une bonne méthode, cher lecteur, c'est la vôtre ! N'employez jamais la méthode de votre voisin ! Même s'il vous est indispensable de vous documenter, d'apprendre, de faire vôtres certaines techniques d'enseignement, votre méthode ne peut être que personnelle et intime. Certains professeurs se réaliseront pleinement dans le groupe, d'autres s'y sentiront mal à l'aise et leur enseignement en souffrira.

D'autre part, le défaut le plus souvent constaté dans la pédagogie de groupe est qu'elle transforme un mauvais

enseignement en un enseignement, à première vue, plaisant. Les élèves peuvent manifester un certain élan, retirer une certaine satisfaction à travailler dans le groupe. L'apparence sera plutôt positive mais, en réalité, l'enseignement sera toujours aussi mauvais ! L'animation perpétuelle est redoutable. Il faut se garder d'utiliser la pédagogie de groupe pour cacher la misère...

Mais laissons ces constatations inquiétantes ! Il est, encore, assez de villes, de conservatoires, d'écoles où l'on s'attache à dispenser un enseignement honnête, destiné à la formation et à l'éducation des élèves, pour que ce livre, qui n'est ni la promotion d'une méthode ni une réflexion théorique, puisse trouver sa bonne place : celle d'un témoignage passionné dont chacun saura comprendre, utiliser, modifier, aménager, critiquer ou contredire les motifs, les objectifs et les moyens.

Car ce livre n'est pas un ouvrage de pédagogie, mais un livre d'aventure...

Socrate et Jésus

Si vous prenez le bus à cinq heures du soir, vous verrez certainement monter plusieurs collégiens ; leur attitude sera souvent voyante, bruyante et exubérante ; ils jetteront leur sac à terre, parleront fort, se feront remarquer par toutes sortes de comportements plus ou moins spirituels. Un enfant seul, au contraire, agira sans doute de façon plus réservée, sans excès ni débordement.

On le sait : le groupe agit sur l'individu, le groupe est dynamique, le groupe induit des attitudes que la solitude ignore. Cette dynamique du groupe peut (ou doit) être utilisée en pédagogie. Si elle est connue dans le milieu de l'enseignement général, elle n'a guère été dans les usages de l'enseignement instrumental pour lequel, le plus souvent, au moins en France, on a préféré l'enseignement individuel réunissant un professeur et un élève.

Deux grands pédagogues du passé, dont l'influence sur la civilisation occidentale a été immense, nous éclairent sur ce qu'il convient d'entendre par « pédagogie de groupe » : l'un est Socrate, l'autre Jésus de Nazareth ; l'un utilisait la pédagogie de groupe, l'autre pas !

Socrate interrogeait ses élèves, faisait jaillir le meilleur d'eux-mêmes, pratiquait ce qu'il appelait la « maïeutique », l'accouchement des âmes. Lorsque Gorgias avait donné son opinion sur un sujet proposé par le maître, celui-ci consultait Hippias, puis Alcibiade ; l'enseignant n'attendait pas la confrontation, de l'échange, de la découverte commune et de la construction.

Jésus, qui s'adressait également à un groupe, ne sollicitait pas ses disciples mais affirmait : *En vérité je vous le dis...*

La pédagogie du Christ était frontale, c'était une pédagogie de la révélation ; Socrate, au contraire, pratiquait la pédagogie de groupe.

Dans l'enseignement instrumental, on a plutôt imité la pédagogie de Jésus et négligé celle de Socrate. Beaucoup de professeurs ont proclamé à leurs élèves : *En vérité je vous le dis...* Avaient-ils l'autorité et la science suffisantes pour se comporter ainsi ? Ce n'est pas sûr !

Une vieille histoire

La pédagogie de groupe n'est pas née d'hier. On trouvera dans la dixième livraison de la revue *Marsyas* (IPMC, Paris, juin 1989) un excellent article de Françoise Regnard intitulé *Le groupe et l'individu*, qui trace son évolution depuis Montaigne. On y notera, en particulier, l'influence déterminante de l'enseignement des jésuites dont les collèges furent à l'origine de l'enseignement mutuel qui, encore aujourd'hui, est une des bases de l'éducation en Angleterre.

L'enseignement mutuel eut son heure de gloire en France, au début du XIX^e siècle, mais cette répartition

On ne résistera pas, néanmoins, au plaisir de proposer ici la rapide lecture de quelques vers du grand Victor à la gloire de la pédagogie de groupe :

*Répondez, mes amis : il doit vous être doux
D'avoir pour seuls mentors des enfants comme vous ;
Leur âge, leur humeur, leurs plaisirs sont les vôtres ;
Et ces vainqueurs d'un jour, demain vaincus par d'autres,
Sont, tour à tour parés de modestes rubans,
Vos égaux dans vos jeux, vos maîtres sur les bancs.
Muets, les yeux fixés sur vos heureux émules,
Vous n'êtes point distraits par la peur des férules ;
Jamais un fouet vengeur, effrayant vos esprits ;
Ne vous fait oublier ce qu'ils vous ont appris ;
J'écoute mal un sot qui veut que je le craigne,
Et je sais beaucoup mieux ce qu'un ami m'enseigne.*

Principes

Ce dont il est question dans ce livre, c'est d'utiliser l'élan, la dynamique, l'impulsion générés par le groupe ainsi que les relations qui s'installent naturellement pour aider à la formation de chacun. Au fond, il n'y sera question que de pédagogie individuelle...

Arlette Biget est flûtiste. On ne trouvera dans son travail que des exemples choisis dans sa propre pratique. En aucun cas le lecteur ne devra imaginer que les exercices décrits sont ceux qu'il convient d'utiliser. Non seulement ils ne conviennent guère à l'apprentissage du violon ou du piano, mais même un professeur de flûte devrait se garder de les employer tels qu'ils sont exposés. Leur présence est cependant justifiée ; elle contribue à éclairer, concrètement, une pensée originale. Ce qu'il convient de retenir d'un tel ouvrage est la tentative de mise en réseau d'un groupe d'élèves et le cheminement qui peut conduire à son fonctionnement positif. Chaque professeur, selon son tempérament, sa culture et ses

de l'enseignement entre la parole du maître et les travaux dirigés menés par des tuteurs, choisis parmi les élèves (des décurions, disaient les jésuites), ne convint guère à la société française depuis toujours hostile aux « caporaux » et à tout ce qui leur ressemble...

À Orléans, dès 1819, comme partout en France, sous l'influence des écoles anglaises où florissait la *méthode de Lancaster*, on ouvre des « écoles mutuelles ». Les élèves s'y instruisent entre eux, certains, plus avancés, servant de moniteurs aux plus faibles. Mais déjà la louable conception d'une école conçue comme le « réseau de communication » cher à Pestalozzi disparaît pour faire place à des considérations moins pédagogiques et plus primaires : on voit dans l'enseignement mutuel un bon moyen de réduire le nombre des maîtres (un pour deux cents élèves). C'est bien ce qui nous guette aujourd'hui et nous inquiète... Ces écoles seront assez rapidement fermées et, dès 1850, l'enseignement simultané (frontal), le triste enseignement que vous connaissez, sera de mise dans toutes les écoles. Pourtant on y avait cru. L'Académie française avait même mis au concours (en 1819, justement) la rédaction d'un *Discours sur les avantages de l'enseignement mutuel*. Le prix ne fut pas décerné, l'Académie ne délivra que six « mentions honorables ». L'une d'entre elles fut attribuée à un gamin de 17 ans, le jeune Hugo, Victor, qui par la suite se distingua dans la politique, l'amour et les lettres françaises.

Le poème d'Hugo n'est pas un chef-d'œuvre ; il est vrai que l'auteur n'était guère emballé par son sujet et que ses réticences étaient bien celles de ses contemporains. Lorsqu'il le publiera en 1820, Hugo manifestera son embarras en le faisant précéder d'une note un peu tiède : *L'auteur de cette pièce avait vu dans l'enseignement mutuel une méthode utile, mais non admirable (...)* L'auteur le regarde seulement comme susceptible de rendre les premiers travaux élémentaires moins tristes et plus courts...

compétences, devra trouver les exercices qui conviennent à sa propre personnalité, à celles de ses élèves et aux spécificités de la discipline qu'il enseigne.

L'essentiel de la pédagogie de groupe peut être résumé en quatre activités proposées aux élèves :

- écouter le professeur (à propos de technique, de doigté, d'interprétation, de style, etc.) ;
- jouer devant les autres, et aussi « pour » les autres, travailler la « direction » du son, en bref installer et maîtriser les bases d'une communication ;
- écouter activement, c'est-à-dire utiliser une écoute analytique, critique, une écoute qui permette non seulement de percevoir, mais aussi de discerner, d'observer, de découvrir et de comprendre ;
- échanger, débattre, construire, édifier, argumenter, sur le plan de la conception, de l'interprétation, de l'exécution, de la technique instrumentale.

Cette sollicitation constante du groupe n'est pas aisée, elle demande au professeur de se forger une technique qui lui permette de maintenir un niveau d'activité constant pour chaque élève ; l'écoute « critique », en particulier, est bien difficile à instaurer. Le groupe ne « fonctionnera » qu'après plusieurs semaines de tâtonnements et les réticences pourront être, au départ, nombreuses.

Il est clair que les quatre activités citées plus haut sont envisageables quel que soit l'instrument enseigné. L'enseignement du piano, qui semble moins apte que celui de la flûte ou de la clarinette à générer une pédagogie de groupe (il n'y a qu'un piano dans la classe, un seul tabouret, etc.), peut aisément les prendre en compte :
- le professeur peut s'adresser à plusieurs élèves (du moins on l'espère !)

- un élève peut jouer devant et pour ses camarades ;
- les élèves auditeurs peuvent se voir confier une écoute particulière et fine, une mission d'observation attentive et d'évaluation ;

- les élèves peuvent confronter leurs opinions, leurs souhaits, leurs richesses et leurs lacunes.

Bien entendu, certaines conditions matérielles faciliteraient cette pédagogie de l'écoute et de l'échange ; on souhaiterait disposer de deux pianos, de trois tabourets, d'une vaste salle... Il n'empêche que les quatre principes de la pédagogie de groupe peuvent être utilisés, partout et par tous, comme un moteur efficace des pratiques pédagogiques de ceux qui voudront y réfléchir et qui prendront plaisir à inventer leurs propres applications.

Critique

Un mot revient souvent dans l'ouvrage d'Arllette Biget, le mot « critique ». C'est même un des mots-clefs employés pour définir l'un des aspects les plus importants de la pédagogie de groupe. Or, l'emploi de ce mot est délicat parce qu'il est chargé d'une valeur négative, volontiers péjorative et méprisante. « Critique » est souvent synonyme de « jugement défavorable », de « jugement faisant ressortir les défauts ». « Critiquer », c'est « attaquer, blâmer, censurer, condamner... ».

En fait, il est employé tout au long de cet ouvrage dans son sens premier d'« examen effectué en vue de porter une appréciation ». Il convient de le noter : la critique demandée aux élèves devra comprendre autant la louange et l'admiration que la remarque et la contradiction...

Cet aspect fondamental de la pédagogie de groupe est sans doute le plus difficile à mettre en place. Le professeur devra franchir bien des barrières et balayer bien des tabous pour que les élèves acceptent de s'exprimer librement et de façon mesurée, sans tomber dans l'éloge sot et flatteur ni dans l'éreintement systématique...

compétences, devra trouver les exercices qui conviennent à sa propre personnalité, à celles de ses élèves et aux spécificités de la discipline qu'il enseigne.

L'essentiel de la pédagogie de groupe peut être résumé en quatre activités proposées aux élèves :

- écouter le professeur (à propos de technique, de doigté, d'interprétation, de style, etc.) ;
- jouer devant les autres, et aussi « pour » les autres, travailler la « direction » du son, en bref installer et maîtriser les bases d'une communication ;
- écouter activement, c'est-à-dire utiliser une écoute analytique, critique, une écoute qui permette non seulement de percevoir, mais aussi de discerner, d'observer, de découvrir et de comprendre ;
- échanger, débattre, construire, édifier, argumenter, sur le plan de la conception, de l'interprétation, de l'exécution, de la technique instrumentale.

Cette sollicitation constante du groupe n'est pas aisée, elle demande au professeur de se forger une technique qui lui permette de maintenir un niveau d'activité constant pour chaque élève ; l'écoute « critique », en particulier, est bien difficile à instaurer. Le groupe ne « fonctionnera » qu'après plusieurs semaines de tâtonnements et les réticences pourront être, au départ, nombreuses.

Il est clair que les quatre activités citées plus haut sont envisageables quel que soit l'instrument enseigné. L'enseignement du piano, qui semble moins apte que celui de la flûte ou de la clarinette à générer une pédagogie de groupe (il n'y a qu'un piano dans la classe, un seul tabouret, etc.), peut aisément les prendre en compte :

- le professeur peut s'adresser à plusieurs élèves (du moins on l'espère !)
- un élève peut jouer devant et pour ses camarades ;
- les élèves auditeurs peuvent se voir confier une écoute particulière et fine, une mission d'observation attentive et d'évaluation ;

- les élèves peuvent confronter leurs opinions, leurs souhaits, leurs richesses et leurs lacunes.

Bien entendu, certaines conditions matérielles faciliteraient cette pédagogie de l'écoute et de l'échange ; on souhaiterait disposer de deux pianos, de trois tabourets, d'une vaste salle... Il n'empêche que les quatre principes de la pédagogie de groupe peuvent être utilisés, partout et par tous, comme un moteur efficace des pratiques pédagogiques de ceux qui voudront y réfléchir et qui prendront plaisir à inventer leurs propres applications.

Critique

Un mot revient souvent dans l'ouvrage d'Arlette Biget, le mot « critique ». C'est même un des mots-clefs employés pour définir l'un des aspects les plus importants de la pédagogie de groupe. Or, l'emploi de ce mot est délicat parce qu'il est chargé d'une valeur négative, volontiers péjorative et méprisante. « Critique » est souvent synonyme de « jugement défavorable », de « jugement faisant ressortir les défauts ». « Critiquer », c'est « attaquer, blâmer, censurer, condamner... ».

En fait, il est employé tout au long de cet ouvrage dans son sens premier d'« examen effectué en vue de porter une appréciation ». Il convient de le noter : la critique demandée aux élèves devra comprendre autant la louange et l'admiration que la remarque et la contradiction...

Cet aspect fondamental de la pédagogie de groupe est sans doute le plus difficile à mettre en place. Le professeur devra franchir bien des barrières et balayer bien des tabous pour que les élèves acceptent de s'exprimer librement et de façon mesurée, sans tomber dans l'éloge sot et flatteur ni dans l'éreintement systématique...

Pour la pédagogie de groupe

Il existe une bonne et suffisante raison de pratiquer la pédagogie de groupe : le professeur ne s'y ennue pas ! Il doit pourtant, plus que dans l'enseignement individuel, préparer ses cours, être à la disposition des élèves pour la réalisation de l'emploi du temps hebdomadaire, s'investir davantage, gérer des problèmes réputés insolubles ; mais il est, toujours, porté par le groupe, il bénéficie de son enthousiasme et de son ardeur, et, savez-vous, il en a parfois bien besoin...

Claude-Henry Joubert

*professeur d'écriture et de musique de chambre
à l'école nationale de musique et de danse d'Aulnay-sous-Bois*

Pour la pédagogie de groupe

Il existe une bonne et suffisante raison de pratiquer la pédagogie de groupe : le professeur ne s'y ennuie pas ! Il doit pourtant, plus que dans l'enseignement individuel, préparer ses cours, être à la disposition des élèves pour la réalisation de l'emploi du temps hebdomadaire, s'investir davantage, gérer des problèmes réputés insolubles ; mais il est, toujours, porté par le groupe, il bénéficie de son enthousiasme et de son ardeur, et, savez-vous, il en a parfois bien besoin...

Claude-Henry Joubert

*professeur d'écriture et de musique de chambre
à l'école nationale de musique et de danse d'Aulnay-sous-Bois*

Motifs d'une expérience

ASPHYXIE

Comment suis-je venue à la pédagogie de groupe ? Par asphyxie ! Un réflexe de « survie pédagogique » m'a poussée, après une dizaine d'années d'enseignement, à faire le point. Mon travail souffrait d'un perpétuel manque de temps. La demi-heure hebdomadaire attribuée à chaque élève me semblait de plus en plus courte... Comme elle était en outre, en raison même de sa brièveté, souvent accolée à un autre cours (formation musicale, catéchisme ou tennis), mon regard, comme celui de l'élève, était constamment fixé sur la montre. Je ne pouvais qu'écouter et commenter le travail fourni et préparer rapidement la leçon suivante ; ce manque de temps m'empêchait, entre autres choses, de laisser les élèves qui le désiraient s'exprimer librement.

Mon attention, ma disponibilité s'émoussaient inexorablement. Le contact personnel si nécessaire entre un professeur et un élève disparaissait peu à peu au profit d'une absence presque totale de communication ! Plus je prenais conscience de l'intérêt de la profession que j'avais choisie, moins j'avais l'impression de remplir les trois missions qui m'étaient confiées : enseigner la flûte, bien sûr, mais aussi enseigner la musique (ce qui n'est pas exactement la même chose) et enfin, comme tout enseignant, participer, même très modestement, à l'éducation et à la formation de la personnalité de l'élève qui m'était confié.

ROUTINE

Enseigner un instrument, c'est donner à un élève les moyens techniques pour exprimer ce qu'il comprend d'un texte musical et, aussi, ce qu'il a envie de communiquer à un partenaire ou à un public ; c'est - quelles que soient ses aptitudes - lui donner l'occasion de prendre plaisir à manier son instrument, à en *jouer*, comme on dit.

Le rôle du professeur est donc, avant même de faire partager ses propres connaissances, ses propres sensations instrumentales, de regarder, observer, écouter, « sentir » l'élève qui lui est confié. C'est chercher avec lui son confort pour la respiration, la posture instrumentale, la technique de production du son ou la technique digitale. Cette démarche est longue et lente, et demande à l'enseignant beaucoup de patience et de perspicacité.

Or, le manque de temps me poussait insensiblement à imposer plutôt qu'à proposer : imposer ma conception de l'instrument, mais aussi mon rythme de travail et de compréhension. L'énoncé de mes sensations précédait la recherche de celles éprouvées par l'élève. En imposant mon savoir trop rapidement et uniformément, je risquais de conduire l'enfant à l'échec. Je constatais également que les mêmes remarques, les mêmes consignes étant répétées de nombreuses fois au cours d'une journée, leur précision s'émoussait, mon attention quant à dire que la routine s'installait petit à petit dans mon enseignement ; provoquant chez moi une certaine lassitude, elle ne me permettait plus de dispenser un enseignement adapté à chaque élève. Je constatais même que bousculée, essoufflée par la succession de ces cours trop brefs, je me reposais sur les élèves plus travailleurs ou plus doués qui semblaient avoir moins besoin de mon énergie, de mes recherches et de mes efforts.

Si enseigner un instrument c'est enseigner à le manipuler, c'est aussi, dès le début des études, faire connaître

sa facture, découvrir tous les membres de sa famille instrumentale, comprendre les principes acoustiques qui lui permettent de bien sonner. Ces éléments si importants pour établir les fondements d'une technique solide étaient à peine effleurés, jamais réellement étudiés, toujours pour obéir au désir de gagner du temps. Et gagner du temps, c'est bien souvent en perdre.

MUSIQUE

Le professeur d'instrument - faut-il le rappeler ? - est évidemment responsable de l'éducation musicale de ses élèves, au même titre que ses collègues professeurs de formation musicale, de chant choral, de musique d'ensemble ou de culture musicale.

C'est aussi lors du cours d'instrument que l'élève devra découvrir, comprendre et travailler les éléments constitutifs de la musique : hauteur, durée, dynamique, timbre et mode de jeu.

Comment acquerra-t-il une autonomie musicale si, dans la classe d'instrument comme ailleurs, on ne lui enseigne pas à lire véritablement les textes travaillés, c'est-à-dire à les analyser, les comprendre et, enfin, choisir sa manière de les exprimer ?

Comment pourra-t-il trouver son propre mode d'expression si son professeur d'instrument, pour gagner du temps, lui impose le sien ?

Le professeur qui s'estime en partie responsable de la culture musicale de ses élèves aura fort à faire pour les mener à découvrir, connaître et apprécier le répertoire de son instrument : solos, musique de chambre, orchestre, depuis le Moyen Âge jusqu'au XXI^e siècle.

ÉDUCATION

Ce qui m'avait séduit dans le métier d'enseignant, c'était avant tout la participation du professeur à l'éducation de l'élève, à la formation de sa personnalité, à sa construction. Sur ce plan, mon constat fut rapidement décevant : j'en arrivais à redouter l'arrivée d'un élève qui entrerait à son tour dans la classe, m'obligeant à terminer au plus vite le cours que j'aurais souhaité prolonger. Inconsciemment, je rejetais le nouveau venu !

Dans ces conditions, comment avoir la disponibilité nécessaire à l'écoute ? Comment trouver l'équilibre, la détente, la générosité qui génèrent le climat de confiance nécessaire à la mise en place d'un véritable dialogue ? Comment faire pour que cet enseignement instrumental et musical permette à chaque élève de mieux se connaître, de s'accepter et de progresser humainement ?

La question était bien posée... Il convenait de trouver des solutions pour ne faillir à aucune des trois missions que je souhaitais prendre à mon compte.

Réunir les élèves par groupes me permit de disposer d'un temps d'enseignement plus long pour aborder, en même temps que l'apprentissage de l'instrument, l'éducation musicale de mes élèves et l'éveil de leur personnalité. Cela devait également se révéler comme un moyen de lutter contre la routine et l'usure liée à toute forme d'action éducative répétée.

Cette décision, dont le fondement fut plus pratique que pédagogique, me fit rapidement découvrir que le groupe ouvrait sur un enseignement différent.

DIFFÉRENCES

Disposant de beaucoup plus de temps, je pouvais enfin aborder l'enseignement musical dans sa globalité et retrouver la détente nécessaire à l'indispensable objectivité de l'enseignant.

L'ennui, les répétitions fastidieuses avaient disparu. La dualité professeur/élève se transformait en une « société réduite » dont je faisais partie au même titre que les élèves, et dans laquelle un effort collectif était nécessaire pour que la leçon soit réussie.

Le travail musical et technique était tout de suite fondé sur l'essentiel : écoute, ouverture, responsabilité.

Aborder simultanément l'enseignement musical sous toutes ses formes devenait obligatoire pour que chaque élève ne soit pas fondu dans le groupe mais en soit au contraire, à un moment du cours, le moteur.

L'association de plusieurs personnalités constitue un mélange toujours mouvant : aucune habitude, aucun rituel de cours ne s'installait plus. Auparavant établi selon mes propres règles, le cours obéissait maintenant à celles que le groupe induisait. J'en demeurais néanmoins la mémoire et le guide.

La flexibilité de l'organisation du cours m'obligeait à définir très précisément l'objectif (ou les objectifs) à atteindre à l'issue de chaque leçon. Je trouvais très intéressant d'amener le groupe à un point préalablement fixé tout en lui laissant la liberté de choisir son chemin.

Je constatais qu'une information donnée simultanément à plusieurs élèves était reçue, comprise différemment par chacun. Travailler à partir de ces différences en laissant s'installer un réseau de communication entre les membres du groupe enrichissait l'information proposée tout en la rendant plus accessible. Cette décision de regrouper mes élèves avait fait à nouveau de moi un professeur heureux ;

et surtout, leur adhésion à cette nouvelle organisation des cours me poussait à continuer dans cette voie. Ils se passionnaient pour les nouvelles activités et découvraient avec bonheur une motivation toute neuve : retrouver à chaque cours (en plus de leur professeur) des amis avec qui jouer, à qui se mesurer, et surtout avec qui parler, échanger et construire.

Principes

UTILISER LE GROUPE POUR LA FORMATION DE CHACUN

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, voire 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 se fondre dans le groupe. On devra, par exemple, rechercher une sonorité, une manière de réaliser un rythme, une appréhension de la justesse **communes**, en conjuguant ses propres sensations, ses intentions, ses intuitions à celles de ses partenaires. 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 un individu par l'intermédiaire du groupe. Une pédagogie de groupe instrumentale bien menée est, en fait, un enseignement individuel de l'instrument s'appuyant sur la présence du groupe en jouant, avec doigté, sur les relations qui s'y font jour. Chaque élève doit sentir que le cours lui est personnellement adressé et qu'il est enrichi par la présence et l'activité de ses camarades. Bien entendu cette distinction entre

musique d'ensemble et enseignement instrumental en groupe est schématique et réductrice ; la musique d'ensemble, on le sait, est elle aussi formatrice de l'individu...

RAPPORTS

La musique n'est constituée que de rapports : hauteurs, durées, nuances, timbres, modes d'attaque. Quel meilleur moyen pour étudier ces rapports (c'est-à-dire des principes essentiels et fondateurs de la musique) que de les vivre concrètement ? Le groupe permet de les expérimenter, de les sentir, de les évaluer. Le travail de la justesse, du rythme, du phrasé ou de l'expression trouvera dans le groupe une matière vivante et souple. Les réussites et les difficultés de tous pourront, grâce à une habile gestion du professeur, éclairer et guider chacun.

LE RÔLE DU PROFESSEUR

Le professeur ne perd pas son rôle de modèle dans la pédagogie de groupe, mais il n'est plus le **seul** modèle. Tout élève a besoin, particulièrement au début de l'apprentissage de son instrument, de références ; il a besoin d'**imiter**. Toutefois, pour que l'imitation ne devienne pas mimétisme, reproduction machinale d'un geste ou d'une attitude, elle doit s'accompagner d'une réflexion critique.

Dans l'enseignement individuel, le professeur est la référence unique, le modèle quasi inaccessible, la perfection, le miroir qui renvoie à l'élève ses défauts plus que ses qualités. Pour se construire, l'être humain a besoin de références multiples, le petit musicien également. Le groupe lui apporte ces références, ces points de repères plus proches donc plus rassurants. Chacun peut, à un moment du cours, être le modèle de l'autre pour une toute petite chose, l'émission d'un son, la position d'un doigt, mais aussi l'écoute attentive, le regard juste, l'imagination,

le calme ou au contraire la vivacité. Tous peuvent aussi être l'exemple, ô combien utile, de ce qu'il ne faut pas faire. Le professeur qui mime un défaut pour le rendre évident crée une situation fautive, tandis que l'élève en difficulté sollicite l'aide des autres, les force à trouver le remède, les pousse à définir eux-mêmes la qualité recherchée.

Pour mettre à profit les différences tant physiques qu'intellectuelles des élèves, pour les utiliser comme repères afin d'établir un plan de travail, le professeur doit se situer à l'extérieur du groupe. Il en est alors le guide, le garde-fou, le catalyseur, la mémoire. Après avoir proposé un travail, il doit savoir équilibrer l'expérience collective et l'expérience individuelle, cerner l'ensemble et apprécier le détail, désamorcer les tensions tout en sachant les utiliser. Sur la route qu'il a choisie, il doit savoir conduire son attelage en sentant à chaque instant chacun de ses chevaux...

JOUER DEVANT, JOUER POUR...

L'un des grands plaisirs du musicien, qu'il soit amateur ou professionnel, se tient dans la communication qu'il peut établir avec un partenaire ou un public. Pourtant, paradoxalement, l'apprentissage de cette communication n'est pas toujours pris en compte dans les études musicales. L'élève voit plutôt souvent ce plaisir se changer en malaise. Il découvre le trac, mal-être qui peut le mener jusqu'à un refus total de communiquer. Le malaise ressenti lors du jeu en public vient, entre autres choses, de la crainte d'un jugement, de la peur de donner une image de soi inférieure à celle que l'on désirerait montrer. La pédagogie de groupe permet d'aborder ce sujet délicat. Dès son premier cours, dès son premier contact avec l'instrument, l'élève joue devant les autres.

Jouer devant son professeur n'est pas traumatisant (ou ne devrait pas l'être !). La situation enseignante (celui qui sait) et enseigné (celui qui apprend) fait non seulement accepter mais aussi désirer les critiques. Jouer devant les autres élèves est plus difficile. On peut profiter du premier cours – celui de la découverte de l'instrument – pour rassurer, pour faire de ce « jouer devant » une action naturelle, habituelle et facile. Le professeur, tout en guidant, peut laisser les élèves chercher, essayer, trouver et faire en sorte que chacun soit, à son tour, à l'aise devant ses camarades. L'un peut trouver tout de suite une bonne émission alors qu'un autre saura imaginer la place des doigts sur le corps de l'instrument et que le troisième manifestera son aptitude à discerner de subtiles nuances de timbre (medium de la flûte alto, grave du piccolo) ; ou encore, c'est tous ensemble qu'ils trouveront la solution à un problème soulevé. Ce comportement difficile (jouer, s'essayer, parler devant les autres), pré-senté comme un jeu, peut être ainsi lancé par le professeur et accepté par les élèves. Il deviendra l'un des principes forts de la pédagogie de groupe et devra ensuite être **travaillé** tout au long de l'apprentissage de l'instrument.

Le groupe permettra de transformer petit à petit le « jouer devant » en « jouer pour ». Comment mieux appréhender le travail de la communication ?

MAÏEUTIQUE

Jouer devant les autres ne peut être bien vécu par un élève que s'il accepte la critique. Elle sera acceptée si l'élève comprend qu'elle peut (qu'elle **doit**) être constructive. Cette appréciation réciproque, **qui ne doit pas être permanente**, est à manier avec précaution. Il faut savoir la transformer en **enseignement mutuel**. Critiquer, c'est affirmer à quelqu'un la confiance qu'on lui accorde, c'est le rassurer. Le professeur doit canaliser l'écoute du groupe

sur des points précis pour la rendre active, ou encore diriger le regard de chacun sur des gestes, des postures à évaluer pour lui donner une plus grande acuité.

Il est nécessaire d'expliquer et de faire constater qu'on observe et qu'on écoute plus aisément les autres que soi-même. L'évaluation de l'autre constitue une première étape d'un travail qui aboutira à l'auto-évaluation, c'est-à-dire à la maîtrise d'une méthode de travail personnel.

Cette mise en place de l'écoute et de l'observation nécessite des consignes très précises de la part du professeur, consignes évidemment adaptées en nombre et en genre à l'âge des élèves. Il convient, après écoute, de questionner chaque élève. Une question posée au groupe entraîne souvent des réponses simultanées mal perçues, donc peu utilisables, ou bien encore une seule réponse – celle de l'élève le plus rapide, qui n'est pas nécessairement le plus réfléchi. Il est bon d'aider les plus timides, de tempérer les impulsifs ; chacun doit pouvoir s'exprimer à son rythme et selon ses compétences. Il faudra organiser les critiques, les classer, les peaufiner. C'est grâce aux réponses de tous que l'on parviendra à obtenir un avis collégial satisfaisant. De l'effort commun naîtront les découvertes et les solutions aux problèmes, qui, de ce fait, ne seront pas plaquées, imposées par le professeur, mais senties, trouvées et comprises par tous.

Cette méthode qui consiste à échanger, discuter pour construire, cette maïeutique socratique (l'art de faire découvrir à son interlocuteur, par une série de questions, les vérités qu'il porte en lui) est difficile à utiliser. Le professeur, autant que les élèves, doit en faire l'apprentissage. Les séquences de travail de ce type sont longues et ne peuvent pas être employées constamment. Elles permettront néanmoins à l'élève d'acquérir plus rapidement une véritable autonomie dans de nombreux domaines (travail de la technique, choix d'interprétation, etc.).

EN BREF

La pédagogie de groupe permet un travail sur les **rapports** (c'est-à-dire sur tous les éléments de la musique), travail plus difficilement réalisable dans une pédagogie individuelle.

Quatre attitudes sont offertes aux élèves :

- écouter le professeur ;
- jouer devant, jouer pour les autres ;
- écouter et observer un autre élève (écoute et regard actifs, pédagogiques) ;
- échanger, discuter, construire (enseignement mutuel, pédagogie de projet).

Le professeur voit son rôle quelque peu modifié. Il doit accepter de n'être plus l'unique référence, le modèle sublimé, le maître absolu de l'ordonnance du cours. Des difficultés peuvent même, parfois, être résolues sans son aide. Néanmoins, il ne doit pas oublier qu'il est l'enseignant, le professeur, celui qui possède un savoir, celui qui est responsable des progrès des élèves qui lui sont confiés.

« (...) quelles que soient les mises en jeu de l'intervention du groupe en pédagogie, quels que soient les bouleversements, le maître doit rester le maître. Il serait stupide de le nier, et même dangereux : le risque étant de ne plus aborder la pédagogie qu'en termes de communication, d'en oublier les apprentissages et de conforter les élèves dans leurs incompétences », écrit justement Françoise Regnard¹.

Le professeur travaille donc autant que ses élèves à la mise en place de cette situation pédagogique. Chacun doit s'installer, être à l'aise dans son nouvel état pour

pouvoir en profiter pleinement. Il semble difficile d'y parvenir si l'on alterne trop tôt pédagogie de groupe et pédagogie individuelle. En revanche, dès que les rôles de chacun seront clairement définis, compris et admis, l'alternance pourra être employée avec profit.

1. Fr. Regnard, « Le groupe et l'individu » in *Marsyas* n° 10, p. 66, IPMC, Paris, juin 1989.

Organisation

Beaucoup de professeurs tentés par la pédagogie de groupe redoutent les difficultés de son organisation pratique. On essaiera, ici, d'apporter quelques réponses aux questions le plus souvent posées. C'est dans le premier cycle que la dynamique de groupe se met le plus aisément en place. C'est le moment où les élèves peuvent se familiariser avec la méthode et fixer des attitudes qui deviendront naturelles en deuxième et troisième cycles.

ÂGE

Il est souhaitable que les élèves aient le même âge. Malgré des différences de maturité – aisément maîtrisables –, les enfants vivent la situation de groupe de la même manière, ont des réactions semblables, les mêmes centres d'intérêt, fréquentent la même classe à l'école, s'expriment avec le même vocabulaire.

NIVEAU

Plutôt que le même niveau, les élèves doivent avoir le même nombre d'années d'apprentissage. Un niveau égal de compétences acquises dans les différents domaines n'est pas nécessaire. C'est même le jeu portant sur les différents rythmes d'acquisition de ces compétences qui s'avérera passionnant.

PERSONNALITÉS

Le groupe ne doit pas être constitué d'élèves de même « type » (intuitifs, rationnels, paresseux, consciencieux, etc.). Le plus souvent, un bon groupe est composé d'élèves aux personnalités très différentes. En se côtoyant, ils découvrent peu à peu l'existence de ces différences, apprennent à les utiliser, et finissent par les accepter.

EFFECTIF

Ce sont les exigences auxquelles doit répondre le professeur qui déterminent le nombre d'élèves ; il lui faut :

- établir et entretenir une relation personnelle avec chaque élève ;
- stimuler constamment la communication entre les membres du groupe ;
- prendre en compte les suggestions de chacun - c'est-à-dire garder une oreille disponible et savoir infléchir le déroulement du cours pour les utiliser ;
- exercer un contrôle permanent de chaque élève afin que, dans tous les domaines travaillés, chacun puisse progresser à son rythme ;
- contrôler l'activité (différenciée) permanente de chaque élève (jeu de l'instrument, écoute, observation ou prise de notes).

Il m'apparaît difficile de satisfaire à ces obligations au sein d'un groupe supérieur à trois élèves en premier cycle et en début de deuxième cycle.

D'autre part, deux élèves ne constituent pas un groupe mais un couple ! Il est vrai que certaines activités sont possibles et intéressantes grâce à leur présence (ne serait-ce que travailler un duo), mais chaque exercice proposé met les deux élèves face à face, presque en compétition. Le cours risque d'être une suite d'affrontements dont

l'un sortira peut-être plus souvent vainqueur, situation qui peu à peu découragera le plus faible.

Dans un cours donné à trois élèves, le troisième détourne, amortit, équilibre. Une hiérarchie s'installe dans la réussite d'un exercice : on peut le réussir moins bien que l'un mais mieux que l'autre, ou encore comme l'autre (l'association diffère évidemment selon les activités proposées). Le rapport deux-et-un au sein d'un groupe de trois permet aux situations d'évoluer. Il engendre le mouvement et, par conséquent, la vie du groupe. Dans un cours donné à deux élèves, le professeur qui voudrait jouer le rôle du troisième (celui qui donne au groupe sa synergie) perdrait son rôle d'observateur, de guide, de mémoire extérieure.

Le groupe idéal, pour commencer, serait donc constitué de trois élèves de même âge et de niveau similaire ; mais chaque professeur saura trouver le nombre qui sera, pour lui, facteur d'équilibre et de succès.

HORAIRES

Il est essentiel que la durée d'un cours donné à un groupe de trois élèves corresponde au temps ordinairement imparti à chaque élève en cours individuel, multiplié par le nombre d'élèves. Dans ma classe, trois élèves de premier cycle bénéficient d'un cours d'une heure et demie, trois élèves de troisième cycle d'un cours de trois heures. Il est évidemment impossible de garder à l'enseignement instrumental sa rigueur et son efficacité si l'on réduit la durée de ces cours. C'est l'allongement du temps qui permet la mise en place des séquences de travail propres à la pédagogie de groupe. En réduire la durée serait un détournement peu souhaitable de ce bel outil pédagogique, qui transformerait très rapidement un cours sérieux ayant comme objectif de faire progresser les enfants en animation, certes agréable mais peu efficace.

On objecte souvent qu'un cours d'une heure et demie est trop long pour des enfants de 8 à 11 ans. En fait, la pédagogie de groupe oblige le professeur à varier les activités et à organiser des séquences de travail plus courtes que dans un cours individuel afin de ne pas maintenir un élève en difficulté trop longtemps devant les autres (sa position deviendrait inconfortable et l'attention active des autres faiblirait). Le travail est sans cesse à reprendre et à continuer, mais présenté sous une autre forme (c'est une bonne stimulation pédagogique pour le professeur !).

La concentration des élèves, leur attention est constamment diversifiée : pendant une séquence de travail d'environ dix minutes, l'élève alterne jeu instrumental, écoute, observation, expression verbale, autant de types différents de concentration. En réalité, ce rythme de travail est plus adapté à de jeunes élèves que celui que, souvent, nous devons leur imposer dans un cours individuel.

D'autre part, un cours d'une heure et demie permet de prévoir un moment de détente au début du cours (les élèves arrivent souvent fatigués, tendus, excités après une longue journée de classe !) ou bien encore une pause, une récréation au milieu de la leçon, où, arrêtant toute activité musicale pendant cinq à dix minutes, on pourra discuter librement ou manger un gâteau (les enfants n'ont souvent pas eu le temps de goûter !).

Un enfant peine à rester dans la même position durant une demi-heure. Le groupe permet de bouger : aller s'asseoir pour écouter une explication ou le jeu d'un camarade, l'observer de tout près ou de loin, aller regarder une partition, écrire sur un cahier ou sur sa méthode...

Ce cours d'une heure et demie permet également, pendant la première année, de prendre les élèves deux fois quarante-cinq minutes dans la semaine. Cette fréquence permet de combler le grand vide que représente, pour un débutant, une semaine d'efforts solitaires, sans obliger

le professeur à compter sur le relais de parents certes dévoués, mais pas toujours compétents en la matière. L'élève qui se voit confier des objectifs à très court terme apprend tout au long de l'année à organiser ses efforts entre deux cours, et le professeur peut plus rapidement réexpliquer une consigne mal comprise ou mal interprétée.

Comment parvenir à mettre les élèves d'accord sur un horaire ?

Les groupes déjà constitués posent en général peu de problèmes : les élèves prennent vite l'habitude de se concerter avant la rentrée afin de présenter une ou même plusieurs propositions le jour de l'établissement des horaires. C'est l'indisponibilité du professeur, plus que celle des élèves, qui constituerait un obstacle à la formation de ces groupes. Pour pouvoir satisfaire leur demande, il faut évidemment être très présent ; c'est une contrainte importante mais inéluctable.

Les parents des nouveaux élèves réagissent généralement bien à la proposition d'un cours d'une heure et demie. Cette durée correspond d'ailleurs à celle des autres enseignements reçus par l'enfant : un cours de sport, d'art plastique, d'art martial dure généralement plus de vingt minutes... Je demande à chaque élève de me communiquer toutes ses possibilités (et non une seule) afin de pouvoir constituer des groupes homogènes : âge, taille (les plus petits commençant au piccolo), lieu d'habitation (pour faciliter les transports groupés et les contacts en dehors des cours). Le cours d'une heure et demie donne aux parents la possibilité de vaquer à d'autres occupations - courses, conduite ou recherche d'un autre enfant à un autre cours, etc. L'expérience prouve qu'il est possible de fixer un emploi du temps harmonieux dans une classe pratiquant la pédagogie de groupe.

LES PARENTS D'ÉLÈVES

Les parents craignent parfois que l'élève ne bénéficiant pas de sa demi-heure soit lésé, en particulier ceux dont d'autres enfants reçoivent déjà un enseignement individuel dans le même établissement. Je dois leur expliquer ma démarche pédagogique dès notre première rencontre, le plus clairement possible mais succinctement, et leur donner rendez-vous un mois plus tard, pour une réunion au cours de laquelle je développerai cette explication, les éclairerai sur l'utilisation de cette méthode, sur mes motivations, et serai déjà en mesure de leur parler du comportement de leur enfant.

D'autres rencontres suivront durant les deux premières années. En effet, les parents ont besoin d'être très régulièrement informés au début du travail en pédagogie de groupe. S'ils ont mal accepté, naguère, le poids du groupe à l'école ou au collège, ils sont parfois beaucoup plus inquiets que leur progéniture... Je leur explique également que leur présence pendant le cours changerait le comportement des élèves et compliquerait le travail du groupe jusqu'à le rendre impossible. En revanche, je souligne à quel point l'intérêt qu'ils vont manifester pour le travail et les progrès de leur enfant sera primordial. Il est important de mettre en parallèle plusieurs fois dans l'année ce que les parents comprennent du travail réalisé en cours grâce au récit de l'enfant et l'énoncé de mes propres objectifs. C'est une phase nécessaire du travail d'élaboration du groupe, impossible à réaliser sans leur concours.

COMMENT DÉBUTER ?

Il convient, pour organiser son enseignement en groupe, de prendre d'indispensables précautions. Une évolution douce et mesurée sera, sans doute, plus adaptée qu'une rupture subite.

Dans un premier temps, on peut regrouper ses élèves par niveau, ponctuellement (un samedi par mois), afin de réaliser en commun un projet précis.

Pour motiver les élèves et installer tout de suite un rapport professeur/élève différent, il est judicieux d'aborder en premier lieu un sujet non traité habituellement en cours individuel. Par exemple, après un concert écouté en commun et consacré à un compositeur, parfaire la connaissance de ce dernier en proposant aux élèves de préparer de petits exposés simples sur sa vie, son œuvre, son époque. C'est le moyen de faire participer les élèves à la préparation du cours commun et de tester leur aptitude à exposer, écouter, commenter.

Un deuxième samedi pourra être organisé autour de l'interprétation d'une transcription ou d'une pièce du même compositeur, en commentant les étapes à respecter (lecture attentive de la partition, choix d'une interprétation, expression convaincante de ce choix). Ce sera l'occasion de faire le point sur les connaissances et la sensibilité musicales de chacun.

Lors d'un troisième samedi pourrait avoir lieu un concert donné par les élèves devant leurs camarades, chacun jouant un morceau différent, audition suivie d'une discussion générale. C'est le moyen d'amorcer un travail de communication et de critique.

Enfin, le travail en commun d'un point technique qui aurait servi les uns et desservi les autres pourrait être l'objet d'une quatrième séance. On y apprendrait à travailler sur les différences de perception et d'emploi des conseils techniques.

Ces différentes situations permettront au professeur d'observer les attitudes des élèves afin de mieux les connaître, mais aussi de tester sa propre aptitude à gérer un groupe.

Il est nécessaire de préparer ces séances de travail en réfléchissant à la manière dont on aborderait ces points précis en présence d'un groupe ou d'un élève seul. C'est l'examen de la différence entre ces deux attitudes qui permettra de trouver les spécificités d'une pédagogie de groupe.

Une seconde proposition est de constituer, en début d'année, deux groupes de débutants. La comparaison de leur évolution sera très importante. On pourra les observer, progresser avec eux, inventer ses propres exercices, ses jeux, au fur et à mesure de l'expression de leurs besoins. Il faut dans ce cas préparer très précisément les cours destinés aux deux groupes :

- décider de l'objectif global du cours ;
- répertorier les besoins particuliers de chaque élève ;
- prévoir la répartition des différentes activités proposées.

Un bilan très scrupuleux devra être établi dès la fin de chaque cours afin de repérer quelles prévisions auront été réalisées, énumérer celles qui n'auront pas été accomplies (il faudra donc y revenir au cours suivant), et constater ce que le groupe aura suggéré et engendré. Ces analyses, ainsi que la comparaison de l'évolution des deux groupes, permettront une adaptation progressive de tous à cette nouvelle situation pédagogique.

PROGRESSIONS DIFFÉRENTES

Doit-on briser un groupe constitué d'élèves qui progressent différemment ? Il faut d'abord retenir l'idée que les différences de progression ne sont pas nécessairement les causes d'une incompatibilité, mais qu'elles peuvent, au contraire, se révéler un excellent moyen de dynamiser le groupe.

On peut se poser deux autres questions :

- sur quels plans les membres du groupe progressent-ils différemment ?

- quelles sont les raisons de ces progressions différentes ?

Si l'on conçoit bien que la dynamique d'un groupe favorise les études musicales d'un élève moyen ou même faible, on est en général beaucoup plus circonspect à propos de l'efficacité d'une pédagogie de groupe dispensée à un élève doué. Mais qu'appelle-t-on « élève doué » ? C'est souvent, pour ne pas dire toujours, un élève doué instrumentalement, c'est-à-dire faisant preuve de dispositions physiques particulières pour l'instrument qu'il a choisi de jouer.

On dit beaucoup plus rarement d'un élève intelligent, ou très sensible, ou imaginatif, ou généreux qu'il est doué, si ses dispositions physiques ne sont pas remarquables. Pourtant, un musicien a également grand besoin de ces dons-là.

Le petit instrumentiste doué physiquement aura beaucoup à apprendre de ses compagnons doués différemment, et vice versa, même si les personnalités et les dons de chacun ne sont évidemment pas aussi tranchés ni caricaturés.

L'enseignant, grâce au groupe, cédera moins facilement à la tentation de jouer des facilités instrumentales d'un enfant, de le pousser à réaliser des performances certes très valorisantes pour lui-même, pour ses parents, pour le professeur et même pour l'école, mais quelquefois au détriment d'un travail dans d'autres domaines, nécessaire à sa formation globale de musicien.

Le groupe et l'harmonisation nécessaire du travail reposant sur les compétences de chacun obligent le professeur à aborder tous les domaines de l'enseignement musical en même temps, et dès le début des études.

L'élève doué instrumentalement est souvent un élève souple, adroit, au physique adapté à l'instrument, qui possède surtout une très bonne oreille, une oreille qui lui permet d'imiter parfaitement son professeur. Il est capable

d'analyser immédiatement – mais inconsciemment – ce qu'il entend, et trouve les gestes justes grâce à cette faculté. N'ayant aucun besoin immédiat de conceptualisation, d'explication, il grandira en jouant **intuitivement** de son instrument. Mais un jour, assurément, il sera amené à s'interroger : comment fait-il pour avoir ce joli son naturel, ce jeu facile ?

Plus tard seront posées les questions, plus graves en seront les conséquences : courbature de lèvres du trompettiste, crampe du violoncelliste, tendinites, verrues du guitariste, trac pathologique, autant de manifestations physiques et psychologiques d'un désarroi profond.

Le groupe permet à l'enfant doué d'entendre les explications données à un autre. Il les aura enregistrées et saura se les remémorer quand elles lui seront utiles. La mise en place d'un enseignement mutuel, une sorte de tutorat, pourra l'amener, pour aider un autre, à réfléchir, comprendre, exprimer ses propres sensations (quelquefois avec des mots plus clairs, plus adaptés à la compréhension de son camarade que ceux du professeur). Il pourra ainsi rendre conscientes et raisonnées l'imitation des gestes de son professeur et l'analyse de sa propre pratique.

La progression plus lente d'un autre lui sera alors utile ; de même, dans d'autres domaines, c'est son éventuel retard qui servira à un camarade.

Les différences du rythme de la progression peuvent également être dues à des différences de motivation, induisant un travail plus ou moins régulier entre les cours. Ces différences de motivation continues ou ponctuelles, d'origine sociale, culturelle, familiale ou personnelle, peuvent être réduites grâce au groupe. La motivation devient en effet l'affaire du groupe plus que celle de la personne.

Dans un cours, certaines activités, qui nécessitent un même travail personnel de la part de tous, obligent l'élève

paresseux à assurer le travail nécessaire à leur bon déroulement. Il se sent en effet responsable par rapport au groupe.

Un refus de travailler est souvent l'expression d'une résistance, d'une provocation ou simplement d'un appel à un adulte, professeur ou parent. Au sein d'un groupe, ce refus apparaît immédiatement comme un obstacle à la bonne progression ou au plaisir de tous. Les camarades du paresseux sauront bien le lui faire remarquer...

En cours individuel, après des essais répétés et décevants pour motiver ou remotiver un élève, une sorte de désignation s'installe finalement entre le professeur et lui. Au début de chaque cours, tous les deux savent exactement ce qui va se passer, les rapports sont presque définitivement établis. En pédagogie de groupe, le **seul** élève paresseux n'autorise pas le professeur à recevoir le **groupe entier** avec lassitude et désignation. La situation, moins figée, peut alors évoluer.

On peut même utiliser cette paresse pour aider les autres ! Il suffit, par exemple, d'organiser une activité de déchiffrage pour que le petit paresseux (qui déchiffre à chaque cours !) connaisse son heure de gloire... L'élève consciencieux, habitué à effectuer un travail assidu pour réaliser un morceau, mal à l'aise devant l'imperfection, dépourvu des réflexes parfaitement acquis de son camarade, se trouve subitement sans ressource. Le professeur saura lui faire prendre conscience de cette faille, sans doute plus tôt qu'il ne l'aurait fait dans un cours individuel. C'est en effet la nécessité de trouver une activité pouvant mettre en valeur le paresseux (dans le perpétuel souci d'équilibrer le cours) qui poussera le professeur à faire du déchiffrage à chaque cours, et ceci dès le début de la formation. Mais n'allons pas trop loin, la pédagogie de groupe n'est pas une panacée qui rend travailleurs les paresseux et vifs les lambins...

FAUT-IL BRISER UN GROUPE ?

Des progressions différentes au sein d'un groupe ne peuvent être maîtrisées que jusqu'à un certain point. Si les différences deviennent trop importantes pour être utilisées, elles seront, au contraire, responsables de la destruction du groupe. Les comportements psychologiques peuvent être également source de problèmes. Le passage de l'enfance à l'adolescence est parfois difficile et modifie considérablement l'attitude de certains élèves. Le professeur de musique, n'ayant pas à l'évidence les compétences d'un thérapeute, doit rester très prudent dans ce domaine. Il ne doit pas hésiter à changer de pédagogie lorsque la situation de groupe est mal vécue par ses membres. Qu'ils soient d'ordre musical ou humain, les progrès sont alors difficiles sinon impossibles, et l'enseignement dispensé devient rapidement inefficace.

Lorsqu'un groupe fonctionne bien, c'est-à-dire lorsque chacun progresse à son rythme grâce au groupe, il n'est pas nécessaire de le modifier. Ce sont souvent les élèves eux-mêmes qui expriment le désir de demeurer ensemble ou de se séparer. Leur objectivité dans ce domaine est remarquable, et l'habitude qu'ils ont de s'exprimer en cours leur permet de manifester simplement et sincèrement leur choix.

Certains groupes ont une vie heureuse pendant un an, d'autres pendant un cycle d'apprentissage, c'est-à-dire trois-quatre ans. Il arrive même à des groupes de rester soudés tout au long d'un cursus. Je cite souvent le cas de trois jeunes filles qui, tout en ayant suivi ensemble un cursus complet, ont utilisé très différemment l'enseignement commun reçu. L'une d'elles, après être entrée au CNSM de Paris à 17 ans (donc non retardée par les autres), est devenue une professionnelle de haut niveau. Titulaire de plusieurs prix internationaux, elle est actuellement soliste dans un orchestre. La deuxième est une

flûtiste amateur qui poursuit sa pratique. La troisième, professeur de lettres, a totalement arrêté de jouer de la flûte tout en restant une mélomane avertie. Ces trois élèves, qui dès le début de leurs études n'avaient ni exactement les mêmes motivations ni exactement les mêmes dispositions, ont travaillé, progressé, mûri sans se faire d'ombre, sans peser les uns sur les autres, en gardant leur personnalité – sans doute même en la trouvant – et en parvenant à profiter, chacune à sa manière, d'un même enseignement.

Cependant, il arrive qu'on ne souhaite pas maintenir un groupe en raison de l'incompatibilité de ses membres. C'est assez souvent le cas d'un groupe de débutants, l'âge semblable n'étant pas un gage absolu de maturité comparable. Lorsque le professeur ne parvient plus à gérer convenablement son groupe, il doit, tout en sachant que celui-ci éclatera tôt ou tard, tenter de récupérer le gîte de son esquisse sans risquer de le couler définitivement. La dissolution pure et simple du groupe en cours d'année serait ressentie négativement par les élèves et rendrait difficile une deuxième tentative. L'alternance d'une pédagogie individuelle et d'une pédagogie de groupe pour terminer l'année paraît alors souhaitable, par exemple en organisant un travail d'une demi-heure avec chaque élève une semaine, et un travail d'une heure trente en groupe l'autre semaine. En sélectionnant pour le cours de groupe les activités possibles à maintenir à trois, sans préjudice pour chacun, on entretient le plaisir du travail en groupe. En faisant travailler chaque élève à son rythme en cours individuel, on peut le faire progresser en attendant la rentrée suivante, date à laquelle on remaniera les groupes.

ALTERNANCE

L'alternance pédagogie individuelle et pédagogie de groupe peut aussi être employée ponctuellement pour parvenir à maintenir un groupe intéressant dont un membre, momentanément, s'essouffle ou au contraire s'ennuie dans un domaine bien précis. Les cours individuels permettent de compenser les manques, rééquilibrant ainsi le travail du groupe. Néanmoins, l'alternance ne peut être envisagée que lorsque le groupe a acquis les automatismes et les réflexes de fonctionnement indispensables. Il faut, au début, plus d'un trimestre pour que le groupe apprenne à agir et réagir efficacement.

La pédagogie de groupe est généralement bien acceptée en premier cycle (8-11 ans) car elle correspond au besoin qu'a l'enfant, à ce stade précis de son évolution psychologique, de se former au contact de ses semblables. C'est l'âge de la bande.

En revanche, en deuxième cycle (12-16 ans), même s'il a toujours besoin de la bande – n'étant pas encore complètement adapté à l'univers des adultes et à ses règles –, l'adolescent recherche également les contacts individuels avec son professeur, quelquefois plus abordable que ses parents. Cette alternance pédagogie individuelle/pédagogie de groupe est donc un moyen de répondre à tous ses besoins. Il est néanmoins important de travailler avec l'élève dans des domaines différents en pédagogie individuelle et en pédagogie de groupe, afin que le groupe lui apparaisse toujours **nécessaire**.

En troisième cycle, pédagogie de groupe et pédagogie individuelle peuvent, et même doivent être également mélangées, alternées, mais à ce stade de la formation ce sont au contraire les mêmes domaines qu'il est intéressant d'aborder alternativement en pédagogie individuelle et en pédagogie de groupe. En effet, l'étudiant a maintenant assez de recul et d'autonomie pour choisir la situation pédagogique qui lui convient.

Premier et deuxième cycles

Aucun matériel pédagogique spécifique n'est nécessaire à la pédagogie de groupe. Comme dans un cours individuel, seront travaillées ou abordées : respiration, posture, sonorité, vélocité, lecture, compréhension et expression du langage musical. Ce travail sera réalisé au moyen des trois outils habituels : exercices, études et morceaux du répertoire, en consacrant environ un tiers du temps de cours à chacun d'eux, soit une demi-heure pour un cours d'une heure et demie. C'est bien plus la manière d'utiliser ces outils qui différencie la pédagogie de groupe d'une pédagogie individuelle que la répartition du temps de leur emploi.

Dans chaque phase de travail, on retrouvera les mêmes ingrédients à mélanger adroitement pour faire progresser chacun : jouer, écouter, imiter, critiquer, argumenter, donner, recevoir, partager, aider.

Il faut noter qu'une salle spacieuse est nécessaire (souhaitable) pour permettre à chaque élève de disposer d'un espace suffisant. La plus grande part des activités se déroulera en cercle. Cette disposition permet non seulement de réaliser aisément les exercices de relais, les jeux, les écoutes, mais également d'établir la circulation des échanges latéraux et frontaux. D'autre part, le cercle permet au professeur d'avoir une bonne perception visuelle et auditive de chaque élève.

professeur **P**

élève **C** élève **A**

élève **B**

LES JEUX

Le jeu peut être utilisé très efficacement dans une pédagogie de groupe, surtout en premier cycle, pour clore ou débiter de manière agréable une phase de travail ardue, voire rébarbative. Les enfants aiment se mesurer les uns aux autres. Ils sont capables de se surpasser pendant un laps de temps court et il est nécessaire de le leur prouver. Le jeu permet de canaliser, tout en l'utilisant, ce désir de compétition ancré en chacun d'eux. Il est important d'en établir les règles très précisément, de s'assurer qu'elles sont bien comprises et bien respectées (il faut donc les exprimer très clairement). Le jeu doit être court et réalisé dans la gaieté, le plaisir l'emportant sur l'effort. Utilisé comme un élément de détente, il ne doit pas être confondu avec d'autres temps de cours plus « sérieux ».

Il y aura forcément un gagnant, qui en sortira valorisé. Il faut donc savoir organiser des jeux de catégories différentes pour permettre à chaque élève d'être à un moment ou un autre LE GAGNANT. C'est la condition qui fera accepter de perdre parfois et d'en chercher les raisons.

Dans *Les jeux et les hommes*¹, Roger Caillois propose une répartition intéressante des jeux en quatre catégories. On peut utilement s'en inspirer :

— *Agôn* : compétition. Jeu de la note la plus longue, la plus forte, la plus stable, concours de gammes, de détaché, concours de reconnaissance de tessitures, de timbres.

— *Alea* : chance. Paris, loteries (choisir dans un chapeau une tonalité, une articulation pour un exercice ou bien un cadre d'improvisation).

1. R. Caillois, *Les jeux et les hommes*, Gallimard, Paris, 1958.

— *Mimicry* : simulacre. Imiter un autre instrument, un personnage, mimer une histoire, jouer au chef d'orchestre, jouer au compositeur, jouer au professeur.

— *Ilinx* : vertige. Concours de vitesse, de hauteur, de résistance.

JUSTESSE

L'accord, la justesse sont des sujets que l'on aborde souvent plus tard dans l'enseignement des instruments à vent que dans celui des cordes. En effet, tant qu'une embouchure, un son ne sont pas stabilisés, la justesse reste approximative. Au début, il est parfois préférable d'accepter la fausseté de certaines notes plutôt que de toucher à la stabilité encore précaire de l'embouchure. De plus, en première année l'élève en cours individuel joue souvent seul ; et lorsqu'il joue avec son professeur, c'est ce dernier qui rectifie, ajuste son propre jeu pour que le résultat sonore soit acceptable.

Le travail de la justesse, de l'accord, n'interviendra souvent que lors du travail avec piano, travail malheureusement succinct et souvent réduit à la préparation d'un examen ou d'une audition.

En cours de groupe, la réflexion concernant l'accord est immédiate puisqu'elle est indispensable au jeu des élèves en relais ou en ensemble. Cet objectif, concret et à court terme, permet de sensibiliser tous les membres du groupe.

Affronter ce problème dès le début de l'enseignement, y travailler naturellement comme à la mise en place des autres bases techniques, aura peut-être comme effet, dans l'avenir, de réduire les complexes souvent liés à la recherche de la justesse.

Il est très intéressant de comparer l'appréciation de celui qui joue avec celle d'un auditeur extérieur. Une

fatigue passagère, un environnement trop sonore, une baisse d'attention peuvent tout à fait altérer notre propre perception de l'accord sans pour cela remettre en cause nos qualités de musicien. Le groupe permet de dédramatiser ce problème de « l'oreille » qui est d'ailleurs évoqué, imposé très tôt par les parents : « Mon fils n'a pas d'oreille, il ne peut pas faire de violon, aussi je l'ai inscrit à la flûte ! » Il faut pourtant, pour bien jouer de la flûte, du trombone, du piano ou de la percussion, la même oreille que pour bien jouer du violon. En fait, tous les élèves possèdent approximativement la même oreille mais ne s'en servent pas de la même manière !

Il n'y a aucune raison d'établir une hiérarchie dans les différents types de perception. Prendre en compte ce que chacun entend (hauteur mais aussi intensité, timbre et même durée) est le départ d'une recherche qui permettra à tous de participer **également** à la mise en place de l'accord.

C'est l'emploi de la perception de chacun qui, dans la comparaison de deux sons à hauteur définie, par exemple, permettra de mettre en lumière tous les éléments qui entrent réellement dans l'accord de deux instruments. On découvrira que ce sont plutôt les deux instrumentistes qui doivent se mettre d'accord pour jouer juste ensemble. On apprendra que le travail de la justesse est lié au travail du son, de la technique, et que l'oreille est sollicitée constamment (pas seulement au moment où l'on s'accorde !).

Dans un travail en pédagogie de groupe, les séquences de travail sur la justesse et la sonorité seront donc souvent mêlées puisqu'il faudra se mettre d'accord autant sur la « forme » du son que sur sa hauteur.

Après avoir pris en compte ce que chaque élève entend spontanément, on tentera, dès le début du premier cycle, de développer par des jeux très simples tous les aspects

d'une écoute large et complexe. On en trouvera de bons exemples dans *Les cahiers de la flûte* de Nicolas Brochot².

– Pour les durées et intensités : **cache-tampon**³
Un joueur est mis à l'écart pendant que les autres cachent un objet qu'il devra découvrir. Il orientera ses recherches en suivant les indications sonores des autres joueurs (sons piano ou courts s'il est loin, sons forte ou longs s'il est près de l'objet).

– Pour les nuances et les hauteurs : **jeu des contraires**⁴
Un joueur fait une proposition sonore. Un second lui présente alors une contre-proposition (à un son grave répondra un son aigu, à un son crescendo répondra un son diminuendo).

On peut, naturellement, mélanger les consignes de ces deux jeux.

– Pour écouter tout en jouant : **le bourdon**⁵
Les joueurs improvisent avec des notes courtes (staccato) pendant qu'un autre joue un son tenu (le bourdon). À chaque arrêt du bourdon, tous les autres joueurs doivent cesser d'improviser.

On peut codifier le jeu : sur un bourdon piano, improviser avec peu de notes, sur un bourdon grave, improviser avec des notes aiguës, ou inversement.

Ces jeux, en s'affinant, évolueront vers une véritable recherche de l'accord. Au début de son apprentissage, l'élève est capable d'une meilleure perception de la justesse des autres que de la sienne propre ; on emploiera

2. N. Brochot, *Les cahiers de la flûte*, Salabert, Paris, 1985.

3. N. Brochot, *op. cit.*, jeu n° 1, p. 118.

4. N. Brochot, *op. cit.*, jeu n° 7, p. 122.

5. N. Brochot, *op. cit.*, jeu n° 3, p. 119.

donc souvent le principe de travail suivant (soient trois élèves, **A**, **B** et **C**) :

- **B** écoute et évalue la justesse de **C** ;
- **C** écoute et évalue la justesse de **B** ;
- **A** écoute et compare les sons produits par **B** et **C**.

Si l'oreille permettant l'accord entre plusieurs instrumentistes est travaillée dès le début de l'apprentissage en utilisant les compétences de chacun des trois élèves, l'oreille « verticale » harmonique sera, elle aussi, sollicitée. Il est souvent plus facile au débutant d'apprécier sa situation (trop haut ou trop bas) dans un accord que dans un unisson.

Après avoir joué, travaillé sur la reconnaissance des intervalles, on peut très vite mettre en place un travail sur les accords, puisque la présence de trois élèves le permet :

- convenir d'un accord (par exemple Fa Majeur, chaque élève pourra jouer un Fa, un La ou un Do, dans la tessiture de son choix) ;
- laisser à chaque élève le choix (secret) de sa note ;
- jouer simultanément en obéissant au signe de départ et d'arrêt de l'un deux ;
- découvrir, écouter l'accord ainsi obtenu ;
- prendre conscience de la place qu'on y occupe ;
- rejouer la même note, mais en profitant de la connaissance que l'on a maintenant de sa propre position dans l'accord pour l'améliorer, par rapport aux autres, en qualité sonore, en intensité, en hauteur ;
- prendre plaisir à faire bien sonner ce deuxième essai.

Cet exercice, tout à fait abordable dès la deuxième année, permet de jouir de la sensation de la deuxième monique, de la couleur, du caractère expressif des différentes positions d'un même accord, bien avant d'en manier le concept théorique. C'est un bon moyen d'acquiescer par l'expérience concrète, des notions enseignées parfois un peu abstraitement.

Ce travail sur la perception, sur la construction de l'oreille mélodique et harmonique – travail lent mais régulièrement mis en place au sein du groupe – permettra aux instrumentistes d'acquiescer plus facilement une autonomie dans le contrôle de la justesse.

SONORITÉ

Dans une pédagogie de groupe, le travail de la sonorité, élaboré à partir des différences constatées entre les sons des élèves, s'appuiera sur la reconnaissance, la définition des différents éléments qui constituent une sonorité, plutôt que sur la recherche d'un « beau son ». Cette notion du beau à propos de la sonorité est d'ailleurs très subjective. Quel que soit l'instrument joué, les critères esthétiques en 1940 étaient bien différents de ceux de 1998. Un Américain, un Allemand, un Français d'aujourd'hui n'ont pas non plus la même conception d'une belle sonorité. Pourtant, pour l'élève en cours individuel, la belle sonorité est bien souvent celle de son professeur. C'est celle-là qu'il cherchera à imiter, au moins au début de son apprentissage. Dans une pédagogie de groupe, la sonorité du professeur est bien sûr également prise en compte, mais différemment imitée. Attirer l'attention des élèves sur les différences, c'est :

- s'appliquer dès le premier cycle à discerner différentes qualités de son. La palette en sera évidemment plus grande, plus riche avec quatre instrumentistes qu'avec deux ; si le son produit au début de l'apprentissage est encore à l'état brut, l'écoute, elle, peut déjà être fine ;
- chercher les raisons de ces différences : posture, respiration, gestes instrumentaux, confort, goût ;
- finalement, acquiescer peu à peu une connaissance pratique et consciente des éléments importants de la production du son.

Cette démarche, fondée sur l'écoute des autres puis de soi-même, engendre finalement la découverte des outils permettant de maîtriser, donc d'accepter la sonorité. La pédagogie de groupe permet également de sonder plus concrètement un élément important d'abord du travail de la sonorité : la capacité de projeter et difficile de le communiquer à l'auditeur.

Parler des facteurs tant techniques et physiques que psychologiques liés à la direction, à la projection, à la communication d'un son, n'est pas chose simple face à des élèves des premier et deuxième cycles. C'est tout un enseignement nécessaire à la mise en place de l'expression musicale, seul objectif valable de la recherche d'une sonorité.

La présence continue d'un public – constitué par le groupe – permet ce travail ; on peut même dire qu'il l'engendre.

Deux exercices peuvent être cités à ce propos. Le premier concerne le regard : accepter de regarder quelqu'un en jouant, c'est s'adresser à lui, c'est reconnaître l'envie de le convaincre, c'est se donner la force d'y parvenir – tout comme dans la discussion. L'exercice se déroule ainsi : on convient d'une note que l'on se lance de l'un à l'autre, tel un ballon, en s'appelant du regard et en conservant la même justesse, la même durée, la même intensité.

L'exercice devient plus difficile mais plus amusant si on le transforme en ajoutant la règle suivante : après avoir imposé au début un rythme lent pour les échanges, on décide que le tempo sera accéléré à chaque fois que le professeur recevra la note.

La fréquence de l'envoi de la note au professeur déclinera de la rapidité de l'accélération. Les élèves s'exerceront ainsi, en plus de ce que l'on a vu précédemment, à garder un tempo pendant un temps donné – travail de la

pulsation intérieure –, à maîtriser un accéléré, et parviennent, grâce à l'accélération progressive des réactions, à recevoir et donner presque simultanément.

Un dernier aspect important du travail de la sonorité spécifique à la pédagogie de groupe est ce que j'appelle, en utilisant un vocabulaire très personnel et tout à fait métaphorique, la recherche de la *forme* d'un son.

J'aime à faire partager l'idée qu'un son devient musical lorsqu'il porte un *geste* en lui, lorsqu'il a – quelle que soit sa longueur – un début, un milieu, une fin, une forme que l'on conçoit, que l'on parcourt intentionnellement. Le début naît d'un autre son ou du silence, le milieu constitue sa vie propre, la fin se donne à un autre son ou au silence.

En premier et deuxième cycles, on est malheureusement souvent plus exigeant pour le début des sons que pour leur fin. On travaille avec plus de soin la netteté d'une émission que celle de la fin d'une note, la précision de l'attaque que l'exactitude de la durée.

Le deuxième exercice est facile à mettre en place dans une pédagogie de groupe. Il ajoute au travail uniquement technique d'un son filé une dimension musicale, permet d'aborder cette idée de la forme du son, du geste contenu dans celui-ci.

Cet exercice est inspiré du jeu du téléphone arabe (une phrase que l'on se murmure à l'oreille se déforme au fur et à mesure de son cheminement). Le professeur commence l'exercice en décidant de la hauteur, de la durée, de la qualité d'un son, ainsi que de l'amplitude de sa dynamique (plus tard, un élève pourra être le « décideur »). Son voisin **A** l'imité le mieux possible, et passe à **B**, qui passe à **C**, etc.

Après un ou deux tours, on compare le dernier son produit avec le premier, rejoué à l'identique par le professeur. L'analyse de ces deux sons permet de discerner

tous les éléments constitutifs du geste musical inclus dans le premier. On travaillera, alors, sur la fidélité de la transmission, en prenant soin de ne jamais couper le son. La recherche d'images par les élèves et le professeur peut constituer une phase du travail.

- Les élèves peuvent choisir de se passer :
- un objet précieux que l'on montre chacun à son tour ;
 - un bébé que l'on couve du regard au passage ;
 - une flamme qui ne doit pas s'éteindre et qui se ravive devant chacun.

On peut aussi recourir à des actions : se passer un instrument de la main à la main, en constatant que l'on ne le lâche que lorsque le suivant l'a saisi, puis remplacer le geste du bras qui s'avance pour saisir l'instrument par le geste de préparation du son (respiration du flûtiste, levée de l'archet du violoniste, geste du bras ou du poignet du pianiste). Si l'on ajoute à cela la volonté d'attacher sa note dans la *couleur* exacte de la fin du son précédant, on aura abordé le travail fondamental du geste qui prépare l'émission d'un son préentendu.

- On peut également insister sur les idées de *forme* et de *geste* en demandant :
- d'abandonner un instant les instruments ;
 - de chanter le son en le « dessinant » par un geste des mains.

On prendra soin de conserver et d'améliorer toujours les trois temps de la production du son : recevoir, faire fructifier, donner. La représentation gestuelle met très facilement en lumière celle de ces trois attitudes qui est la plus difficile ou la plus facile à prendre pour chacun des élèves.

Cette version vocale et corporelle de l'exercice est à varier selon l'âge et le niveau des élèves. Elle permet de se placer à un niveau d'exigence, concernant l'écoute,

l'expression, la sensibilité, la communication, supérieur à celui que l'on pourrait atteindre sur le plan instrumental.

C'est un bon moyen de progresser.

C'est la volonté de réaliser un geste musical commun qui, quelquefois, fait trouver ou au moins appréhender le bon geste instrumental.

Enfin, le travail de la sonorité en groupe permet d'aborder différemment deux autres domaines importants :

- La curiosité musicale

Tous les sons produits par un instrument sont utilisables, même les sons voilés, rauques, ternes, même les « canards » ! Il est utile de profiter des maladroites des élèves pour susciter leur curiosité. Il ne s'agit pas d'accepter un médiocre travail de la sonorité, un laisser-aller dommageable, mais d'élargir un champ de références souvent étriqué.

L'enjeu paraîtra peut-être mince. Je pense qu'il est au contraire important, car les réticences montrées par des élèves pour l'étude de certains répertoires proviennent parfois du fait que des modes de jeu ou des sonorités ont été condamnés au début de leur apprentissage.

La pédagogie de groupe oblige ainsi le professeur à évoquer très tôt des répertoires variés.

- L'éclosion de la personnalité

La multiplicité des modèles (le professeur, les autres élèves, les enregistrements de solistes divers que l'on peut prendre le temps d'écouter) ainsi que la valorisation des différences (utilisées comme outil de travail) permettent plus facilement à chaque élève de trouver, d'accepter et d'affiner, de **choisir** sa propre sonorité. C'est un moyen pour lui de découvrir et d'assumer sa personnalité. Tout comme son visage, sa sonorité sera unique.

EXERCICES

Les exercices qui permettent d'acquérir des compétences techniques, c'est-à-dire une certaine vélocité et les mêmes quel que soit l'instrument.

Les gammes

- diatoniques pour acquérir les réflexes, l'empreinte d'une tonalité ;
- chromatiques pour obtenir un jeu égal, régulier quelle que soit la difficulté des enchaînements de doigts ;
- en tierces, quartes, quintes, sixtes, etc., pour appréhender la justesse des intervalles.

Les arpèges

Pour travailler la justesse harmonique et les grands déplacements (souplesse de lèvres du flûtiste, changement de positions du violoniste, déplacements du pia-

Les exercices « en boucle »

Cellule particulièrement difficile répétée deux, trois ou quatre fois pour acquérir les réflexes instrumentaux qui permettent de développer la résistance.

Ces exercices - souvent difficiles et parfois rébarbatifs, mais néanmoins nécessaires à un bon apprentissage de l'instrument - peuvent, grâce à la pédagogie de groupe, trouver une sorte d'énergie supplémentaire au moment du cours. Cette deuxième étape du travail en commun pourra être une source de motivation pour le travail solitaire de la semaine.

Les gammes

Prenons l'exemple de la gamme de Fa Majeur donnée à travailler à trois élèves de fin de premier cycle, avec

les articulations habituellement demandées (détaché, lié par deux, par quatre, par huit, deux liées deux détachées, etc.) :



Extrait de la « Méthode complète de flûte » de Taffanel et Gaubert (Paris, 1923) avec l'aimable autorisation des éditions Alphonse Leduc & Co.

Après avoir travaillé l'enchaînement complet de la gamme avec chaque élève, on peut proposer les exercices de relais suivants. Il est préférable de les travailler sans partition.

Premier exercice : lié par huit

- Chaque élève joue huit notes. On aura le même souci d'enchaînement que pour le passage de note d'un élève à l'autre lors du travail de la sonorité. On demandera :
- de respecter le tempo et la nuance proposée par le premier élève, quelle que soit la difficulté des huit notes à jouer. C'est un moyen de prévenir le ralentissement presque constant du passage difficile, et de travailler à la mémorisation de la gamme. On dissocie en effet la mémorisation du chant intérieur de toute la gamme et la faculté de jouer par cœur seulement huit notes à la fois ;
 - de soigner le passage du relais : ceci implique de savoir écouter l'élève précédent tout en préparant son propre moment de jeu pour entrer sans heurt dans la gamme commune (justesse, volume, etc.) ;
 - de savoir proposer au suivant (travail sur la fin d'une phrase).

On peut modifier cet exercice en demandant :
a forte - a' piano
b forte - b' piano, etc.

C'est alors la recherche d'une homogénéité de justesse et de son entre les *forte* et les *piano*. On pourra exiger la parfaite réalisation de ces deux nuances, ce qui serait impossible si l'élève devait les enchaîner.

Deuxième exercice : détaché

On peut se servir des différents détachés proposés par les élèves (détaché lourd, piqué, etc.), sans donner de référence à l'un ou l'autre) pour en faire un exercice dans lequel la participation du professeur est prépondérante. Celui-ci est le collecteur des détachés qu'il va redistribuer en prenant soin que chaque élève les utilise tous :

- le professeur joue **a** piqué ;
- l'élève **A** joue **a'** en imitant le détaché du professeur ;
- le professeur joue **b** accentué ;
- l'élève **B** joue **b'** en imitant le détaché du professeur, etc.

Première étape : imiter le mieux possible les propositions du professeur.

Deuxième étape : arrêt après chaque imitation, et commentaires des deux autres élèves qui donnent des conseils pour son amélioration. Il s'agit là du début d'une prise de conscience et d'une définition des éléments importants qui permettent des modes d'attaque différents.

Troisième étape : retrouver sur une partition l'écriture de ces différents détachés.

La présence du groupe entraîne tout naturellement le professeur à utiliser le processus d'apprentissage

suivant : premièrement écouter, discerner ; deuxièmement comprendre pour reproduire ; troisièmement lire, démarque inverse de celle plus couramment employée.

Troisième exercice : articulations

Sur le même principe que l'exercice précédent, jeu avec les articulations travaillées dans la semaine :

- le professeur joue **a** lié par deux ;
- l'élève **A** joue **a'** avec la même articulation ;
- le professeur joue **b** une détachée, trois liées ;
- l'élève **B** joue **b'** avec la même articulation, etc.

Quatrième exercice : « le domino »

Le professeur joue la première mesure puis chaque élève, à son tour, jouera une mesure (une *montée*, et une *descente*). L'articulation est imposée pour la *montée* (il faut reprendre l'articulation utilisée par le précédent dans la deuxième partie de la mesure), elle est laissée au choix de l'élève pour la *descente* :



Extrait de la « Méthode complète de flûte »
de Taffanel et Gaubert (Paris, 1923)
avec l'aimable autorisation des éditions Alphonse Leduc & C^o.

- le professeur joue **a** lié par quatre, puis **a'** piqué ;
- **A** est obligé de jouer **b** piqué, il joue **b'** avec l'articulation de son choix, etc.

La liberté du choix de l'articulation pour la *descente* élève en général une plus grande difficulté pour les élèves que l'imitation imposée.

Cinquième exercice : « jouer à l'ombre »
Travail à deux sur le jeu « à l'unisson », le troisième étant l'observateur, le commentateur. On demande à deux élèves de jouer la gamme entière en détaché à l'unisson.

Première étape : constat, par le troisième élève, des problèmes rencontrés (justesse, tempo, détaché, etc.).
Découverte collégiale de la nécessité de décider d'un meneur et d'un suiveur.

Deuxième étape : travail sans les instruments des fonctions de meneur ou de suiveur, en faisant évoluer A et B dans la salle. B (le suiveur) doit être l'ombre de A (le meneur) qui doit choisir son trajet et adopter pour le parcourir la démarche qu'il veut. B, à côté de lui, doit l'imiter comme son ombre. A peut transformer sa démarche, accélérer et ralentir à sa guise, mais B doit comprendre ses intentions. C commente toutes les actions. Il s'agit là de réfléchir et travailler à la logique d'un rubato qui implique justesse de choix et capacité d'indiquer ce choix à son partenaire – en situation de jeu avec un autre instrumentiste en musique de chambre, avec l'orchestre dans un concerto, et pour le public en général. Les rôles sont ensuite inversés.

Troisième étape : mise en application de ce principe sur le jeu de la gamme à l'unisson. L'un mène, décide du tempo, du départ, peut accélérer ou ralentir ; l'autre doit le suivre avec une parfaite exactitude.

Cet exercice permet de mettre en lumière les qualités différentes – mais d'égale importance – nécessaires à un bon suiveur et à un bon meneur. Il permet de déceler très tôt ce que chaque élève devra acquérir en la matière.

sachant qu'un musicien est appelé à devoir assumer les deux rôles. La deuxième étape de l'exercice permet de travailler à l'acquisition de ces compétences même si le niveau instrumental ne le permet pas encore.

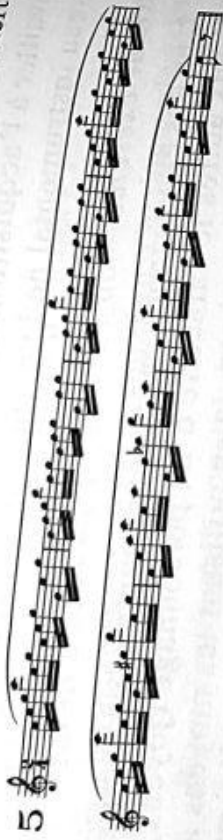
Sixième exercice

L'un des élèves tente, en jouant sa gamme, de décrire aux deux autres le caractère d'un personnage (joyeux, triste, labin, majestueux...) en utilisant les moyens à sa disposition : tempo, nuances, phrasé, rythme, etc. Si les auditeurs ne trouvent pas la solution, il doit recommencer en incluant de nouveaux éléments qui le rendront plus explicite. Cet exercice est un moyen de faire découvrir aux élèves ce qui, dans le jeu instrumental, sert à l'expression musicale (choix d'un tempo, d'une nuance, d'une articulation, d'une attitude corporelle). Plus tard, en fin de deuxième ou troisième cycle, on pourra appliquer ce type de recherche à l'expression d'un style musical – jouer une gamme « à la Bach », « à la Mozart », « à la Brahms » – avec tout ce que cela comporte de différences dans le jeu instrumental.

Les arpèges

Dans l'apprentissage d'un instrument monodique, il est difficile de développer l'oreille harmonique, l'écoute verticale. Le travail des arpèges est un moyen d'y parvenir si l'on veut dépasser le simple contrôle de l'enchaînement correct des doigts et des déplacements. La présence de plusieurs élèves permettra d'entendre l'accord réellement. On peut faire entendre cet accord sur le piano – qui devrait systématiquement être présent dans chaque salle de cours ! –, mais réaliser un accord à plusieurs c'est le « vivre ». C'est une émotion plus grande, plus directement perceptible par de jeunes élèves.

Examinons comment profiter du groupe pour aborder un exercice d'arpèges comme le n° 5 de Reichert :



Extrait des « Sept exercices journaliers pour flûte » d'A. Reichert, nouvelle édition revue et annotée par F. Caratgé (Paris, 1950), avec l'aimable autorisation des éditions Alphonse Leduc & Cie.

Transposé ensuite dans toutes les tonalités, cet exercice s'appuie sur un schéma harmonique simple :



Chacun de ces accords peut être entendu, reconnu, apprécié par les trois élèves.

Première étape : construire les accords
Chacun à son tour joue une note et la tient (le professeur participe) :



Chaque élève assure la justesse de son attaque par rapport à la note précédente et profite ensuite de la sensation de l'accord entier.

Deuxième étape : enchaîner les accords



On reprend ensuite l'exercice en échangeant les notes afin que chaque élève puisse avoir la sensation globale de l'accord tout en occupant une place différente (fondamentale, tierce, etc.).

Troisième étape : un élève joue un accord arpégé et tient la dernière note. Pendant cette note tenue, il doit entendre intérieurement les trois autres que, bientôt, le professeur et les deux autres élèves concrétiseront.



On peut ainsi s'arrêter sur chacune des notes de l'accord et imaginer les trois autres.

Quatrième étape : deux élèves jouent la basse pendant que le troisième enchaîne l'exercice.



Les deux élèves jouant la basse doivent vérifier leur unisson, équilibrer leur sonorité afin de ne pas couvrir

le premier et bien suivre son tempo. Le premier doit s'appuyer sur la basse pour assurer la justesse de ses intervalles et « mener » son tempo, son phrasé, de ses à être compris par ses accompagnateurs.

Cinquième étape : un jeu peut clore ce travail d'arpèges ; on enchaîne l'exercice d'un bout à l'autre, mais chaque élève ne doit jouer qu'une note de chaque triolet ;

- en gardant un tempo imposé pour tout l'exercice, l'exercice.
- en menant un accéléré ou un ralenti pendant tout l'exercice.

Ce jeu peut être réalisé en transposant sans partition. Il constituera alors un excellent travail collectif de préparation à la mémorisation de l'exercice entier.

Les exercices « en boucle »

Prenons pour exemple l'exercice journalier E.J. 7 de Paul Taffanel :



Extrait de la « Méthode complète de flûte »
de Taffanel et Gaubert (Paris, 1923)
avec l'aimable autorisation des éditions Alphonse Leduc & C^o.

Avant d'être enchaîné intégralement par chaque élève, cet exercice peut être travaillé à quatre.

Première manière : en chantant

Chaque élève joue un temps, le professeur joue le quatrième. On doit :

- faire uniquement les doigts, ce qui permet de surveiller l'égalité de la levée des doigts ;

- chanter ;
- conserver le tempo imposé par le premier élève.

On préférera chanter sur des onomatopées (la la la), car, lorsque l'on dit le nom des notes, la prononciation des voyelles entraîne un changement de position de la langue. Le flûtiste qui pense le nom des notes en jouant reproduit inconsciemment ces mouvements de langue qui entraînent des variations de hauteur et de timbre. Chanter en jouant « à la muette » est un moyen de vérifier si l'élève associe bien un son d'une hauteur précise à un doigté.

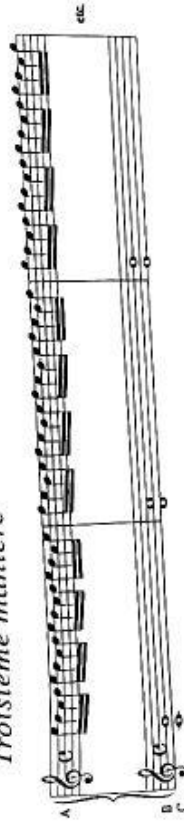
Chaque élève à son tour choisira son tempo. Un tempo imposé à un élève capable de jouer plus rapidement l'astreint à un contrôle plus sévère de la position de ses doigts. Un tempo rapide imposé à celui qui a des difficultés à « avancer » l'oblige à une plus grande vivacité qui sera possible à obtenir sur un seul temps, capacité qu'il ignorait.

Deuxième manière : toujours « à la muette »

- A chante (en vérifiant la justesse des tons et des demi-tons) ;
- B fait les doigts (en écoutant A, afin de suivre son tempo) ;
- C contrôle la levée de doigts de B et la justesse du chant de A.

Le même exercice peut être fait sous forme de jeu, en échangeant les rôles à chaque mesure. Celui qui se trompe a un gagé.

Troisième manière



- la quinte tenue par les élèves B et C est un intervalle facile à ajuster ;
- c'est le support de l'accord qui permet à l'élève A majeure, tantôt mineure.

Jeu sur cet exercice : A choisit une interprétation pour chaque mesure (nuances, accélération, ralenti) et l'expose qui doivent suivre ses nuances et changer d'accord avec lui.

ÉTUDES

L'étude présente un double intérêt, technique et musical. C'est un terrain propice au développement de l'autonomie d'un élève.

C'est une pièce musicale que l'on peut travailler dans sa totalité, alors que les œuvres du répertoire travaillées en premier et deuxième cycles ne sont souvent abordées que partiellement.

On peut en exiger une exécution presque parfaite, si elle est bien adaptée - tant musicalement que techniquement - au niveau de l'élève. Il est important de savoir, une discipline nécessaire à l'acquisition des diverses compétences musicales.

Pourtant, avant ma découverte de l'enseignement en groupe, je parvenais difficilement à me servir de « l'outil-étude » avec une totale efficacité. Il aurait fallu que j'exige un travail de plusieurs semaines sur chaque étude. Or, un jeune élève qui, très motivé, a réalisé un effort important pendant une semaine, ne fournira pas le même effort pendant les deux semaines suivantes. Très souvent, j'abandonnais une étude tout en étant consciente que le travail réalisé était inférieur au potentiel de l'élève.

D'autre part, l'unité de style de tout un cahier d'études - couvrant souvent le travail d'une année entière - ne me convenait pas non plus. C'était cette fois une considération économique qui me dissuadait d'imposer l'achat de plusieurs cahiers à un seul élève ! Grâce au groupe, j'ai résolu à la fois les deux problèmes : celui de l'uniformité du style en attribuant à chaque élève un cahier d'études différent, et celui du travail tournant sur trois en instituant un système de travail tournant sur trois études.

Le travail s'établit pendant trois semaines de la manière suivante : la première semaine, chaque élève se voit confier le travail d'une étude différente. Sans aide de ma part, il est responsable de l'analyse et de la résolution partielle des difficultés musicales et techniques de celle-ci. Pendant le cours suivant, chaque élève interprète son étude en position de concert, c'est-à-dire en assumant ses choix, en essayant d'être le plus convaincant possible et en sachant que le public (les deux autres élèves) va en faire la critique.

C'est le moment du cours où la critique peut être utilisée le plus facilement. Son emploi, très formateur lorsqu'il est bien maîtrisé, peut être catastrophique dans le cas contraire.

D'une part, l'élève qui joue est prévenu de cet exercice de critique, cela fait partie du travail. Lui-même devra d'ailleurs donner ensuite son opinion sur le jeu de ses camarades. D'autre part, l'élaboration - avec l'aide du professeur - d'une critique équilibrée, constructive, est bien plus aisée lorsqu'elle concerne une pièce non travaillée par les élèves responsables de cette critique. Ils sont moins tentés d'étayer leur évaluation à l'aide de critères établis par rapport à eux-mêmes. Aider un élève à exprimer une critique, à en formuler l'argumentation, c'est lui donner à long terme les moyens de s'autocritiquer.

La synthèse, faite par le professeur, des avis des élèves auditeurs permet de compléter, tout en la prenant en l'élève qui vient de jouer.

Le groupe rend également possible la suite du travail,

Les élèves vont en effet échanger les études la semaine suivante. Chacun sera en mesure d'améliorer — plus ou moins, selon ses compétences — la pièce qui lui est confiée, groupe pendant le cours. Ce travail tournant continuera en troisième semaine. Chaque présentation de l'étude progressera en passant d'un élève à l'autre.

Cette séquence de travail sera moins longue en deuxième et troisième semaines, le travail d'analyse, de compréhension, d'explication n'étant plus à faire. On aura, en revanche, le temps de parfaire l'expression, la communication du texte, ou bien d'intéresser tous les élèves au travail d'un point technique posant un problème au culier à l'un d'entre eux.

Grâce à ce système, chaque élève ne travaille chacune des études que pendant une semaine ; ceci lui permet d'être plus motivé, donc plus performant. Dans le même temps, un effort collectif, une progression de trois semaines sont réalisés sur les trois études. C'est un moyen de faire découvrir à des élèves trop jeunes pour comprendre la nécessité d'un effort long, toutes les richesses qu'une étude porte en elle, et de leur indiquer une méthode de travail.

Il est évident que ce « travail à trois » ne représente qu'une étape sur le chemin qui doit mener l'élève à travailler seul et complètement une pièce musicale. Il est d'ailleurs utile d'alterner ce travail collégial d'études un peu longues et complexes, avec la responsabilité totale d'études plus simples et plus courtes, travail accompli par chacun pendant plusieurs semaines.

L'ANALYSE

L'analyse musicale est nécessaire à la formation et à toutes les activités du musicien. C'est en effet la clef qui, permettant une lecture intelligente des partitions abor- dées, donne à l'instrumentiste la liberté de faire des choix d'interprétation justifiés. C'est le « fil d'or » qui relie l'interprète au compositeur.

Ne pas offrir cette clef à un élève, c'est lui retirer toute possibilité de devenir un musicien autonome. Pourtant, dans une école de musique, le professeur qui enseigne l'instrument, à « l'étroit » dans sa petite demi-heure hebdomadaire, laisse souvent au professeur de formation musicale le soin d'initier les élèves à l'analyse musicale. C'est, il est vrai, un domaine important du cours de formation musicale, mais il est nécessaire, néanmoins, sur-tout en premier cycle, qu'un élève joue, entende et manipule une phrase pour en comprendre l'articulation et en reconnaître ultérieurement les éléments.

Le cours de groupe, plus long, permet de ne pas négliger cet aspect de l'enseignement instrumental qu'on illustrera, ici, en prenant pour objet d'analyse une étude de Gariboldi.

Les élèves entendent, sentent, reconnaissent beaucoup de choses, même s'ils ne sont pas encore en mesure de les conceptualiser. C'est donc le rôle du professeur de les aider à le faire. Ayant été vécus instrumentalement, ces éléments seront plus facilement identifiés lors des cours de formation musicale.

Avant de demander aux élèves d'analyser par leurs propres moyens l'étude qui leur est confiée (voir le paragraphe précédent), il aura fallu leur donner les bases d'une méthode.

Après avoir lu l'étude (voir ci-contre) en la chantant intérieurement, les trois élèves sont interrogés à propos de sa forme. Le groupe parvient toujours à trouver les bonnes réponses aux questions posées, alors qu'un seul élève reste souvent muet par peur de se tromper. Les uns s'appuyant sur le graphisme, les autres sur ce qu'ils peuvent entendre en lisant, découvrent assez facilement, sinon la forme, du moins un découpage en quatre parties :

- mesures 1 à 16,
- mesures 17 à 32,
- mesures 33 à 48,
- mesures 49 à la fin.

Je demande alors à chacun de déchiffrer une de ces parties afin d'entendre pourquoi on a eu envie de découvrir ainsi le texte. (L'effort de déchiffrage, difficile sur toute l'étude, est envisageable sur seize mesures.) Toujours ingrat à faire travailler, le déchiffrage est plus facile à aborder s'il a un objectif précis : ici, faire découvrir, entendre, révéler aux autres ce qu'on avait seulement imaginé. On s'apercevra, par exemple, que ce qui a motivé le choix de la deuxième partie, c'est la modulation, « le voyage » vers Do Majeur, sorte de **développement**, et l'on identifiera la troisième partie comme la **réexposition** de la première phrase. (Les jeunes élèves accueillent toujours avec plaisir cette analyse qui leur permet de repérer à l'avance ce qu'ils n'auront besoin de travailler qu'une seule fois !) On s'étonnera de la longueur de la coda (presque la moitié de l'étude), mais en feuilletant ensemble le cahier on remarquera que de nombreuses études de l'époque de Gariboldi adoptent cette forme ! A la suite de ce regard global porté sur l'étude, on observe à la loupe la première phrase, on discute des divers tempi proposés par les élèves, en cherchant, toujours ensemble, à étayer ces choix.

La première raison invoquée est généralement l'indication portée en tête de l'étude : ici, *Allegretto grazioso*.

24

Allegretto grazioso
p e cresc. un poco

Une pratique de la pédagogie de groupe...

On différenciera l'indication de tempo – *Allegretto* – de l'indication de caractère – *grazioso*.

La deuxième raison du choix d'un tempo, la plus importante, est la reconnaissance de la fréquence harmonique. On demandera aux élèves d'exprimer, en marchant, dansant ou frappant des mains, les carrures (ensemble signifiant de plusieurs mesures) qu'ils pensent entendre, dans la première phrase puis dans le petit développement rejoués par le professeur. Les élèves développeront généralement bien les carrures de quatre mesures de la première phrase, puis l'accélération de rythme harmonique du développement sans savoir qu'ils identifient ainsi le schéma harmonique :

Fa M	1	2	3	4
I				
9	10	11	12	
I				

5	6	7	8	
V				
13	14	15	16	
V				
Ut M	21	22	23	24
I			V	I
Ut M	29	30	31	32
IV			V	I

En premier cycle, on se contentera de conduire le groupe, et ceci grâce aux suggestions de chacun, à exprimer corporellement ces sensations harmoniques, à exprimer en place d'un accompagnement de percussion par la celui-ci, par exemple (Δ = battue des mains) :

(V de Fa)

Premier et deuxième cycles



Le choix d'un tempo assez rapide, à la mesure, se trouvera ainsi expliqué. On découvrira que c'est l'accentuation de la quatrième mesure de la carrure qui engendre le caractère dansant de la pièce.

La lecture des différentes articulations et la recherche des moyens pour les réaliser (on peut s'appuyer sur le travail fait lors de l'étude des gammes) aideront aussi à l'expression du caractère gracieux demandé.

Travailler l'élargissement, l'arrondissement du geste qui précède la frappe dans les mains de la quatrième mesure par rapport au geste qui précède la frappe de la première mesure, est un bon moyen de visualiser un phrasé reposant sur une organisation harmonique.

On peut souligner aussi, dans la découverte de cette étude, l'impression de césure, de « sol qui se dérobe » occasionnée par la carrure tronquée de trois mesures (mesures 61, 62, 63) apparaissant brusquement alors que notre oreille, notre corps sont habitués à des carrures de quatre.

Après que cette carrure incomplète a été repérée par les trois élèves, il est intéressant de leur demander de proposer une interprétation différente de ce court passage (nuance, respiration ou ralenti, cette dernière proposition

Une pratique de la pédagogie de groupe...

souignant joliment l'échappée du La). C'est un moyen pour eux de découvrir leur propre sensibilité et d'apprendre que si l'analyse tisse un fil entre le compositeur et l'apprenant mort depuis très longtemps) et eux, c'est leur choix (même l'expression d'un texte intelligemment lu qui reliera l'auditeur au compositeur.

LE RÉPERTOIRE

Si, avec les exercices techniques, un élève apprend à maîtriser l'instrument qu'il a choisi, si, grâce au travail découverte du répertoire de son instrument, c'est avec la sa culture musicale.

Les recueils de transcriptions d'auteurs variés adaptés à tous les instruments sont beaucoup employés dans l'enseignement instrumental du premier cycle. Bien que la qualité des adaptations, des transcriptions soit parfois contestée, la brièveté des extraits et leur variété en font un outil appréciable pour accéder aux différents langages musicaux.

Malheureusement, le manque de temps oblige souvent à se satisfaire du seul jeu correct de ces diverses pièces. L'élève enchaîne des transcriptions de Beethoven, Tchaïkovski, Mozart, Prokofiev, Haendel, Bartók ou Blavet, sans que sa curiosité musicale soit stimulée, sans que la rencontre avec ces différents compositeurs soit réellement organisée. C'est parce que le groupe bénéficie d'un cours plus long que le travail d'une nouvelle partition peut s'enrichir des recherches de chaque élève aussi bien que des connaissances de chaque élève aussi bien temps d'écouter la totalité de l'œuvre travaillée, ou encore sa version originale s'il s'agit d'une transcription, ou encore cherchant avec le groupe à situer le compositeur dans son contexte historique, social, culturel, le professeur teste la culture générale de ses élèves afin de l'utiliser.

Imaginons un groupe d'élèves - en fin de premier cycle, début de deuxième cycle - penchés sur l'*Adagio en Fa Majeur* de Haydn (voir ci-contre).

ADAGIO ET PRESTO

L. Adagio

J. HAYDN
(1732-1809)

Ouvrage protégé - PHOTOCOPIE INTERDITE même partielle (loi du 11-05-1957) constituerait contrefaçon (code pénal art. 425)

M. MOYSE
arrangement et la nuit
N°78

Tous droits réservés de transcription et d'adaptation réservés pour leur part.

A. L. 19-183

Paris, ALPHONSE LEBLANC, Éditions Musesol
Copyright by Alphonse Leduc & C^{ie} 1937

Extrait de l'« Adagio et Presto » de Joseph Haydn,
« Classiques de la flûte n° 78 » de M. Moise (Paris, 1937).
« Classiques autorisation des éditions Alphonse Leduc & C^{ie} ».

Ayant eu comme seule consigne, pour le travailler pendant une semaine, de lire la partition complète (flûte et piano) et d'y trouver le plus possible d'indices, ils s'aperçoivent, lors du cours, qu'ils ont négligé beaucoup d'indications.

Ils ont lu *Adagio*. Capables d'en donner la signification et d'en déduire une idée du tempo, ils découvrent, grâce à la recherche commune de la fréquence harmonique, la relativité de la traduction habituelle d'*adagio*. Ils n'ont pas toujours lu : *I-Adagio*, qui indique pourtant qu'ils ne travaillent qu'une partie de l'œuvre.

Ils ont fait des recherches sur Haydn, souvent un peu encyclopédiques. C'est encore le groupe qui permet de faire vivre ces collections sans intérêt de dates, lieux et noms. On trouvera ensemble qu'Haydn fut l'ami de Mozart et le maître de Beethoven. On cherchera l'Autriche sur la carte et on imaginera la vie à Vienne, les concerts, etc. Les connaissances des uns animeront celles des autres.

C'est l'indication « M. Moyses, Les classiques de la flûte, n° 78 » qui est la plus rarement repérée et la moins comprise. Il sera important de souligner son intérêt. En situant dans le temps Marcel Moyses par rapport à J. Haydn, en observant, tout au bas à gauche, la date d'édition (1937), le groupe découvrira que le texte qu'il a sous les yeux n'est pas le texte original mais une transcription pour flûte et piano, dont on définira l'utilité.

On peut chercher pour quelle formation cette partition a été originellement écrite, et en écouter la version originale : *le Trio en ut majeur* extrait des *6 Trios opus 38* pour flûte, violon et violoncelle. L'écoute d'un enregistrement effectué sur instruments anciens permettra de définir les différences de sonorité, de diapason, de entre le *traverso* et la flûte moderne. Il faut souligner que ce n'est pas toujours l'élève qui a le mieux souligné que instrumentalement la partition qui s'est montré le plus curieux, le plus intéressé par la recherche d'indices

pourant nécessaire à un vrai déchiffrement, et que ce sera peut-être encore un autre qui saura répondre brillamment aux questions posées à propos de l'écoute de la version originale.

Le cours de groupe offre également la possibilité du travail d'analyse déjà décrit dans le paragraphe concernant le travail des études, mais cette fois l'harmonie sera nant le travail des études, et même jouée. En effet, deux élèves réellement entendue et même jouée. C'est la clef de Fa étudiée peuvent déchiffrer la basse (c'est la clef de Fa étudiée élèves flûtistes, par exemple, que la clef de Fa étudiée sans application immédiate en cours de formation musicale peut leur être utile !). Le professeur jouera la partie de deuxième dessus, et le troisième élève la partie de flûte. La douceur de l'accord de sixte (deuxième temps de la mesure 4), induisant la recherche d'une couleur particulière à la flûte avant la cadence parfaite des mesures 5 et 6, est alors ressentie tout à fait concrètement. Jouer et décortiquer cette partie de piano est nécessaire aux flûtistes. Ils l'entendront, en jouiront beaucoup plus ensuite, lorsqu'ils seront accompagnés. Pendant le cours, encore, on choisira articulations, nuances et phrasés divers, toujours en prenant en compte les suggestions de chacun.

En premier et deuxième cycles, la résistance encore fragile des élèves ne permet pas toujours de travailler entièrement une œuvre du répertoire par ailleurs abordable à ce niveau. En confiant un mouvement différent d'une sonate ou d'un petit concerto à chaque élève, il devient possible d'aborder l'œuvre dans sa globalité. La répartition judicieuse de ces mouvements est le moyen de faire travailler une œuvre commune à des élèves de niveaux sensiblement différents.

IMPROVISATION

Comme beaucoup de professeurs de musique, je suis une musicienne du « papier », ayant reçu un enseignement qui suivait le schéma déjà cité :

- j'apprends à lire,
- j'apprends à jouer ce que je lis,
- j'apprends à comprendre ce que je joue,
- j'apprends à exprimer, communiquer ce que j'ai compris.

J'ai donc été longtemps incapable de communiquer quoi que ce soit à qui que ce soit sans la sacro-sainte partition. Reconnaisant mon infirmité en la matière, j'avais à cœur de ne pas la transmettre à mes élèves.

Après avoir découvert le nombre, la variété, la complexité des pratiques d'improvisation selon les idiomes musicaux auxquels elles sont attachées, après avoir entendu beaucoup de musiciens l'utilisant s'accorder à dire que si elle peut se travailler, l'improvisation ne s'apprend pas, j'ai réalisé que faire travailler l'improvisation dans mes cours dépassait largement mes compétences. En revanche, le désir d'utiliser le groupe de manière positive m'imposant une démarche d'apprentissage nouvelle pour moi, j'ai pu la concevoir en partant du geste musical improvisé.

De cette manière, l'improvisation est entrée dans mes cours.

On trouvera ci-après quelques pistes, quelques jeux permettant à un élève d'inventer sa musique, plus tard de manipuler des systèmes musicaux étudiés en cours de formation musicale. Il ne s'agit pas exactement d'improviser. C'est là un domaine que j'encouragerai les élèves à aller travailler avec des professeurs compétents : le

professeur d'orgue, celui de clavecin, ou le professeur responsable des départements de jazz ou de musiques traditionnelles.

Demander à un élève, dès le début de son apprentissage, de s'exprimer sans le support de la partition impose, c'est l'aider à acquérir son autonomie, à découvrir sa personnalité, c'est aussi éviter que la partition ne devienne un objectif, l'objectif d'un cours devant toujours rester l'éducation de l'élève.

Quelques pistes

- Explorer des possibilités acoustiques de l'instrument autres que celles apprises avec le professeur : entrer dans l'intérieur du piano, se servir d'une flûte comme d'une trompette, découvrir tous les endroits qui sonnent sur une guitare... ; chercher ainsi à offrir aux autres le plus beau, le plus original, le plus inquiétant, etc.

- Exprimer une couleur, une forme, un tissu, une odeur, avec son instrument mais aussi son corps, sa voix, en tentant de le faire trouver aux autres.

- Exprimer, avec tous les éléments que l'on veut, une émotion : gaieté, mélancolie, colère...

- Écouter les bruits perçus dans le silence de la pièce : craquement d'un plancher, grésillement d'un néon, bruit de la pluie sur la vitre, vent dans la cheminée, puis leur répondre en les imitant ou en s'y opposant.

- Chaque élève peut choisir l'un de ces sons inventés et l'utiliser pour discuter avec les deux autres. La discussion spatialisée ou statique peut être calme, s'échauffer, ou vive et se calmer.

Jeux

- *Improvisation d'un canon, à 4/4, dans le mode de Ré*

On commencera par se répondre :

On tuilera deux temps :

On réalisera un canon continu :

L'attention des deux élèves est également sollicitée. Terrain d'improvisation pour le premier qui doit prévoir les rencontres d'intervalles consonantes ou dissonantes, cet exercice peut aisément remplacer une dictée pour le premier qui doit entendre et retenir ce que joue le premier, tout en jouant lui-même.

- Improvisation « minute »

Deux ou trois élèves apprendront à évaluer le temps et à s'écouter pour construire un discours cohérent en utilisant librement, mais pendant une minute, quelques cellules imposées :

Ces cellules peuvent être jouées à n'importe quelle hauteur, dans l'ordre que l'on veut, répétées ou non, enchaînées ou séparées par des silences ; le tempo est libre, la seule consigne précise étant de construire à trois (ou à deux) un discours *crecendo* et *decrecendo* n'excédant pas une minute.

- Cadence en écho

La cadence en écho, comme le propose Claude-Henry Joubert dans la dix-neuvième de ses *34 Études pour la*

flûte à bec (voir ci-contre), est un excellent moyen d'apprendre à être plus détendu vis-à-vis de l'improvisation et à voler ainsi de ses propres ailes. On commence par chercher un véritable écho que l'on commente ensuite en le réduisant, l'allongeant, l'opposant à son gré jusqu'à se sentir capable d'inventer.

- Vers le théâtre musical...

La découverte d'un nouveau signe dans une partition peut également faire l'objet d'un jeu d'improvisation, par exemple le *gruppetto*.

Deux élèves sont assis face à face : ils sont dans un compartiment de chemin de fer ! Ils doivent engager une conversation en utilisant uniquement des *gruppetti* (lents, rapides, courts, longs, timides, quémandeurs, offusqués, etc.). Un troisième élève (le contrôleur !) arrivera après trente secondes. Toujours avec des *gruppetti*, il demandera les billets aux voyageurs. Nous saurons à l'audition si les passagers sont ou non en règle avec la SNCF !

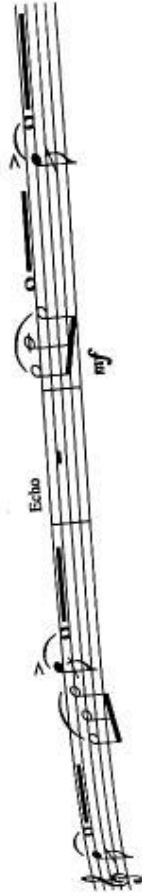
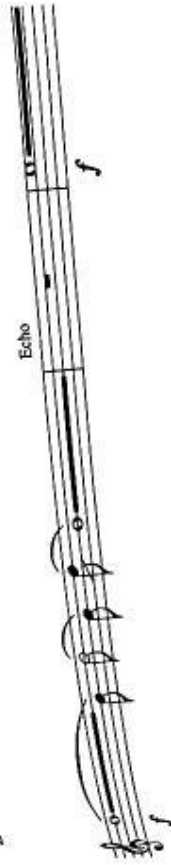
Cette séquence, toujours très divertissante pour les élèves, peut les libérer d'une difficulté technique en la prenant comme moyen d'expression.

Si tous ces jeux et exercices détournent l'élève de la rituelle et obligatoire partition, ils lui révèlent surtout ses capacités d'imagination, d'invention, tout en développant son aptitude à s'écouter et à écouter les autres. Il apprend qu'il peut créer et communiquer une émotion. Il découvre, en fait, les qualités profondes du musicien qu'il va devenir.

19- CADENCE EN ECHO

Echokadenz

Echo Cadenza



« Une flûte joue la cadence sur scène. Une autre, en coulisse, joue un écho qui peut être exact ou inexact, fidèle ou infidèle, jaconique ou bavard, concertant ou déconcertant... »

ORNEMENTATION

La réalisation de l'ornementation d'une reprise dans un mouvement lent de Vivaldi, Telemann ou Lœillet est une autre manière d'introduire l'improvisation dans un cours.

En second cycle, on commencera par donner quelques pistes aux élèves :

- trouver un moyen de « suspendre » le son, ou de l'entretenir en imaginant que l'on joue d'un instrument qui ne tient pas les sons, comme le clavecin ou la guitare ;
- annoncer une note ;
- la broder pour la rendre plus belle ou pour souligner son importance dans une phrase musicale ;
- trouver un lien entre les deux notes d'un intervalle disjoint.

On ne manquera pas de souligner que l'agrément est un moyen d'expression et qu'il est donc nécessaire de bien lire un texte avant d'en faire une ornementation, car le rôle de cette dernière est bien moins d'orner ou de décorer que de dévoiler et d'expliquer.

Le groupe permet aux élèves de se lancer dans cette nouvelle forme d'improvisation, l'idée suggérée par l'un appelant l'idée de l'autre.

On laisse en un premier temps les élèves « surornementer » librement, puis en leur faisant écouter des enregistrements ou en leur montrant des ornements écrits par les compositeurs (comme c'est le cas dans les *Sonates méthodiques* de Telemann pour violon ou flûte solo et basse continue), on discipline peu à peu leurs improvisations en cherchant par exemple une agrément

plus mélodique dans les œuvres préclassiques et plus harmonique dans les œuvres classiques.

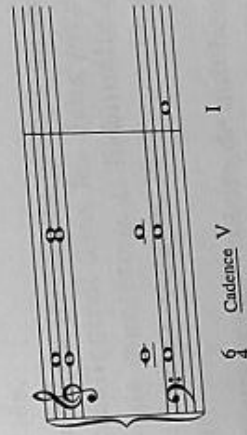
Lorsqu'ils seront aptes à orner tout un mouvement, on comparera les propositions et on s'apercevra alors que, tout en obéissant à des règles stylistiques strictes, chaque élève peut s'exprimer différemment.

ÉCRITURE DE CADENCES

La même démarche peut être adoptée avec l'écriture ou l'improvisation de cadences dans les concertos.

On commencera par la cadence parfaite de l'époque baroque, qui consiste à orner l'avant-dernière note placée sur l'accord de dominante (*cadence et trille* veulent dire la même chose).

On peut envisager ensuite l'écriture d'une cadence classique. Après l'arrêt de l'orchestre sur l'accord de sixte et quarte du premier degré, on commence par improviser sur deux accords (I et V) en utilisant arpèges et gammes :



On compliquera ensuite en ajoutant un troisième accord I-IV-V-I ; puis on introduira modulations, emprunts de thèmes du concerto, etc.

Une pratique de la pédagogie de groupe...

C'est bien sûr encore le groupe qui permettra à chacun d'oser, de s'entr'aider, de se corriger, de progresser.

RECOMMANDATION

Les exercices décrits dans ce chapitre sont un compte rendu de ma pratique personnelle. Il faut insister sur le fait qu'ils ne figurent dans cet ouvrage qu'à titre d'exemples et de pistes de réflexion. Ils ne conviennent ni à tous les instruments, ni à tous les élèves, ni, surtout, à tous les professeurs. Les seuls exercices utiles et efficaces sont ceux qui découlent de la pratique réfléchie de chacun.

CHAPITRE 5

Troisième cycle

Une pédagogie de groupe offerte à des étudiants de troisième cycle habitués à ce type d'enseignement peut se concevoir avec un groupe plus important que celui des trois élèves souhaités en premier et deuxième cycles. Ayant acquis les comportements à observer, les bonnes attitudes à avoir au sein d'un groupe, ces étudiants n'ont plus besoin d'être constamment surveillés, sollicités, dynamisés par le professeur. Ils savent profiter de recherches, de travaux faits par les autres, comme ils sont capables de faire partager les leurs. Ils sont concernés et savent gérer seuls leur activité même lorsqu'ils ne sont pas eux-mêmes au pupitre. La prise de notes est évidemment nécessaire et le crayon remplace l'instrument lorsqu'on participe au travail d'un autre. Les principes d'enseignement mutuel, de choix à argumenter, de prises de position collégiales, de mise en situation de concert sont toujours utilisés.

La continuité du travail du groupe au-delà du cours, utilisée ponctuellement dans les deux premiers cycles, est pratiquée de manière plus habituelle en troisième cycle. Elle nourrit et oxygène la démarche pédagogique du professeur.

Dans un cours hebdomadaire de huit heures avec huit étudiants (le samedi, par exemple), tout peut être abordé : travail technique, découverte du répertoire, interprétation, exposés, formation pédagogique, conférences de professeurs invités, musique d'ensemble, etc.

Pourtant, seule l'opportunité d'un groupe très équilibré et très motivé peut permettre cette organisation de cours. En effet, huit heures d'attention soutenue, de participation efficace, sont fatigantes pour les étudiants.

D'autre part, en troisième cycle c'est bien souvent un type de soutien différent que doit offrir le professeur, selon les domaines et selon les élèves. L'alternance pédagogique de groupe et pédagogie individuelle est tout à fait nécessaire pour pouvoir répondre à ces demandes variées.

C'est en début d'année et selon le profil musical des étudiants que l'on peut décider d'aborder tel domaine en pédagogie de groupe, et tel autre en pédagogie individuelle.

TRAVAIL TECHNIQUE

L'un des objectifs du troisième cycle est défini, dans le *Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse*¹, comme « l'approfondissement des techniques instrumentales ou vocales permettant des interprétations convaincantes », alors qu'en deuxième cycle, sont souhaitées « la découverte et l'exploitation des principales possibilités de l'instrument ».

Il est donc intéressant, au début de chaque année et durant tout le troisième cycle, de demander aux élèves leurs souhaits, ce qu'ils pensent avoir besoin d'approfondir et de confronter aux constats effectués par le professeur.

On peut, par exemple, convenir avec chacun d'un point technique spécifique sur lequel convergeront tous ses efforts pendant un trimestre, et décider que pendant

cette période le travail de la technique se fera individuellement, alors que répertoire et études seront travaillés duellément, alors que répertoire et études seront travaillés en groupe. Le trimestre suivant, on reprendra un travail technique plus global, en groupe. Chacun pourra réaliser grâce à ce travail très ciblé.

L'enseignement mutuel du second trimestre – tous jours, bien sûr, guidé par le professeur – prolongera les efforts individuels du premier trimestre, tout en en faisant profiter le groupe.

Comme en premier et deuxième cycles, ces différents exercices techniques seront partagés et retravaillés en cours. Les relais, les échanges, plus complexes, plus élaborés, viseront toutefois le même objectif : maîtriser la technique instrumentale en utilisant la multiplicité des modèles proposés, et affirmer ses propres convictions en communiquant avec les autres par le jeu ou par la parole, étant toujours entendu que le professeur reste le guide, la mémoire, celui qui saura faire la synthèse de toutes les propositions, de tous les avis.

Dans ce troisième cycle, le groupe pourra permettre à chacun d'acquiescer :

- une sonorité adaptée à sa personnalité (en voyant celle-ci se former chez les autres) ;
- une justesse liée à la maîtrise du son en toutes circonstances (la diversité des situations étant plus aisée à provoquer au sein d'un groupe) ;
- la précision et la rapidité dans les articulations, l'endurance et la vélocité en général. Le groupe est là un bon moteur : chacun peut se situer, s'apercevoir que, plus faible dans un domaine, il peut néanmoins réaliser des performances non soupçonnées grâce à l'élan donné par le plus agile. En revanche, dominant dans un autre, il peut entraîner ses camarades.

1. *Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse*, Direction de la musique et de la danse, Paris, 1996

Pourtant, seule l'opportunité d'un groupe très équilibré et très motivé peut permettre cette organisation de participation efficace, sont fatigantes pour les étudiants.

D'autre part, en troisième cycle c'est bien souvent un type de soutien différent que doit offrir le professeur, selon les domaines et selon les élèves. L'alternance pédagogique de groupe et pédagogie individuelle est tout à fait nécessaire pour pouvoir répondre à ces demandes variées.

C'est en début d'année et selon le profil musical des étudiants que l'on peut décider d'aborder tel domaine en pédagogie de groupe, et tel autre en pédagogie individuelle.

TRAVAIL TECHNIQUE

L'un des objectifs du troisième cycle est défini, dans le *Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse*¹, comme « l'approfondissement des techniques instrumentales ou vocales permettant des interprétations convaincantes », alors qu'en deuxième cycle, sont souhaitées « la découverte et l'exploitation des principales possibilités de l'instrument ».

Il est donc intéressant, au début de chaque année et durant tout le troisième cycle, de demander aux élèves leurs souhaits, ce qu'ils pensent avoir besoin d'approfondir et de confronter aux constats effectués par le professeur.

On peut, par exemple, convenir avec chacun d'un point technique spécifique sur lequel convergeront tous ses efforts pendant un trimestre, et décider que pendant

1. *Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse*, Direction de la musique et de la danse, Paris, 1996.

cette période le travail de la technique se fera individuellement, alors que répertoire et études seront travaillés en groupe. Le trimestre suivant, on reprendra un travail technique plus global, en groupe. Chacun pourra faire profiter les autres de sa réflexion, des progrès réalisés grâce à ce travail très ciblé.

L'enseignement mutuel du second trimestre – tous jours, bien sûr, guidé par le professeur – prolongera les efforts individuels du premier trimestre, tout en permettant de profiter le groupe.

Comme en premier et deuxième cycles, ces différents exercices techniques seront partagés et retravaillés en cours. Les relais, les échanges, plus complexes, plus élaborés, viseront toutefois le même objectif : maîtriser la technique instrumentale en utilisant la multiplicité des modèles proposés, et affirmer ses propres convictions en communiquant avec les autres par le jeu ou par la parole, étant toujours entendu que le professeur reste le guide, la mémoire, celui qui saura faire la synthèse de toutes les propositions, de tous les avis.

Dans ce troisième cycle, le groupe pourra permettre à chacun d'acquiescer :

- une sonorité adaptée à sa personnalité (en voyant celle-ci se former chez les autres) ;
- une justesse liée à la maîtrise du son en toutes circonstances (la diversité des situations étant plus aisée à provoquer au sein d'un groupe) ;
- la précision et la rapidité dans les articulations, l'endurance et la vélocité en général. Le groupe est là un bon moteur : chacun peut se situer, s'apercevoir que, plus faible dans un domaine, il peut néanmoins réaliser des performances non soupçonnées grâce à l'élan donné par le plus agile. En revanche, dominant dans un autre, il peut entraîner ses camarades.

ÉTUDES

On peut adopter le travail simultané de plusieurs études échangées entre les étudiants. À ce stade de l'apprentissage, ce n'est plus une manière d'acquiescer une méthode de travail et d'en accepter la durée comme pendant les deux cycles précédents, mais plutôt un moyen de travailler sur un plus grand nombre d'études, les explications données à tous ensemble représentant un gain de temps considérable.

Le travail des grandes études de concert particulièrement difficiles peut s'envisager différemment. Tous les étudiants du groupe abordent cette fois-ci la même étude. On peut, pendant le cours, mener avec chacun d'eux un travail détaillé sur une partie de celle-ci. Ce travail minutieux, réparti entre tous, permet de l'étudier dans son entier (ce qui n'est pas toujours possible à réaliser dans un cours individuel), sans que le regard sur sa globalité et la réflexion à propos de son expression soient compromis.

La semaine suivante, l'enchaînement de l'étude en situation de concert par chaque étudiant sera suivi d'un commentaire de l'auditoire. C'est alors l'endurance et la maîtrise de l'appréhension du jeu en public qui seront testées.

RÉPERTOIRE

Si, en premier cycle, on tente de développer la curiosité musicale d'un élève en lui faisant découvrir le plus possible de formations, de langages, de styles musicaux, si, en deuxième cycle, on s'applique à lui donner une connaissance consciente et pratique de plusieurs styles de musique, en troisième cycle on aimerait lui voir acquiescir une autonomie qui lui permette, ayant approché tous

les styles, d'opérer des choix conscients grâce à une culture et une intelligence musicales affinées.

Pour que la culture d'un élève soit, comme le recommande le *Schéma d'orientation pédagogique*, « ouverte à l'ensemble des courants musicaux passés et contemporains », il doit travailler des œuvres appartenant à ces différents courants musicaux et, pour que sa culture et son intelligence musicales s'affinent, il devra approfondir chacun de ceux-ci.

Il faudrait toute une année pour faire travailler à un flûtiste les sept sonates avec basse continue ou clavecin obligé de J.S. Bach ; ce serait donc au détriment de la fréquentation d'autres compositeurs. Le choix généralement fait est de n'en travailler qu'une ou deux, mais c'est alors négliger des aspects essentiels de l'œuvre pour flûte de Bach.

Le groupe permet de répartir les sonates entre les élèves et, profitant dans le même temps du travail de chacune d'elles, de s'intéresser à la globalité du cycle d'œuvres. Bien sûr chaque élève n'aura joué qu'une sonate, mais il aura participé au travail de toutes les autres, donné son avis sur leur interprétation, annoté sa partition, et sera donc en mesure, dans l'avenir, de les travailler seul.

Un autre emploi du groupe peut être, au contraire, de proposer à chaque étudiant une œuvre de style différent. Travaillant simultanément des œuvres de langage contemporain, romantique, classique ou baroque, on aura toute latitude pour les comparer, les opposer ou les associer, comprendre la nécessité de techniques de jeu différentes, saisir la sensibilité d'expression inhérente à chacune d'elles, découvrir peut-être avec quel langage et quel style musical chacun se sent le plus en osmose.

Il n'est cependant pas du tout exclu, lorsque cela est nécessaire, d'aborder individuellement le travail du

répertoire, que ce soit pour combler quelque lacune chez l'un, ou se mettre mieux à l'écoute d'un autre qui manifeste le besoin d'un contact personnel avec le professeur. Dans ce cas, c'est la technique qui sera abordée en groupe.

TRAVAIL EN DEHORS DU COURS

L'élaboration de la technique comme la découverte du répertoire peuvent être l'occasion de susciter des rencontres en dehors du cours, permettant au groupe, en l'absence du professeur, de se souder tout en affirmant une autonomie nécessaire.

Pour être utile à chaque individu, le groupe de troisième cycle, contrairement à celui des deux premiers, n'a pas besoin de l'animation constante du professeur. Il est nécessaire au contraire qu'il développe sa vie propre, qu'il établisse ses règles personnelles, qu'il propose et même qu'il impose. À ce moment-là seulement, il sera ce que D. Anzieu et J.-Y. Martin² nomment « un groupe primaire ou groupe restreint », présentant les caractéristiques suivantes :

« - nombre restreint de membres, tel que chacun puisse avoir une perception individualisée de chacun des autres, être perçu réciproquement par lui et que de nombreux échanges interindividuels puissent avoir lieu ;

« - poursuite en commun et de façon active des mêmes buts, dotés d'une certaine permanence, assumés comme et valorisés ;

« - relations affectives pouvant devenir intenses entre les membres (sympathies, antipathies, etc.) et constituer des sous-groupes d'affinités ;

2. D. Anzieu et J.-Y. Martin, *La dynamique des groupes restreints*, PUF, 1968.

« - forte interdépendance des membres et sentiments de solidarité, union morale des membres du groupe en dehors des réunions et des actions en commun ;

« - différenciation des rôles entre les membres ;

« - constitution de normes, de croyances, de signaux et de rites propres au groupe (langage et code du groupe) ».

Le groupe deviendra un réel interlocuteur pour le professeur, l'aidant ainsi à progresser dans sa réflexion pédagogique. J'en veux pour exemple l'expérience que j'ai faite de laisser un groupe d'étudiants exploiter librement pendant un mois un programme général de technique comportant : exercices de sonorité, gammes, arpèges, exercices en boucle, etc. Ils se rencontraient entre les cours en sous-groupes de deux ou trois pour travailler, réfléchir, s'écouter, se donner des conseils ; et même, je les laissais le jour du cours organiser seuls la « séquence technique » avec le groupe entier.

Les étudiants ont trouvé l'expérience très intéressante. Ils ont consacré, contrairement à ce que j'avais craint, beaucoup de temps et d'énergie au travail de la technique ce mois-là, et ont développé leur autonomie de main de maître. Des progrès réels ont été réalisés par certains, et pas nécessairement par ceux que je pensais voir progresser. J'ai retrouvé un programme technique totalement métamorphosé : les objectifs précis que je cherchais à atteindre auparavant avec chacun des exercices proposés avaient changé, glissé, s'étaient décalés, et j'ai découvert avec plaisir une source de pistes nouvelles de travail à exploiter.

Cette expérience n'aurait sans doute pas été aussi réussie avec n'importe quel groupe, et il était utile que je reprenne en main le contrôle du travail pour ne pas risquer de le laisser s'épuiser ; mais ce fut pour moi une belle leçon.

La découverte du répertoire peut être aussi le prétexte à ces rencontres hors cours. Les élèves peuvent ainsi :

- échanger des œuvres enregistrées du compositeur travaillé en cours ;
- assister en groupe à un concert et en discuter ;
- comparer à diverses éditions le fac-similé de la partition originale d'une œuvre travaillée (on peut confier une édition différente à chaque sous-groupe et confier pendant le cours les résultats de ces travaux) ;
- rechercher des enregistrements variés de cette œuvre ;

Autant d'occasions des opinions lors de leur écoute. Autant d'occasions de se retrouver, d'échanger des idées, de se forger une opinion en ayant l'occasion de l'exprimer, d'affirmer « la poursuite en commun et de façon active des mêmes buts³ ».

INTERPRÉTATION

Le dictionnaire *Larousse* définit l'interprétation comme « l'action de rendre sensible à un auditeur le contenu d'une partition ».

Si les professeurs responsables de l'éducation musicale d'un élève peuvent lui apprendre à lire intelligemment une partition afin de le rendre apte à en saisir le contenu, c'est l'élève qui devra trouver sa manière de rendre sensible ce contenu à un auditeur. L'interprétation comprend donc la lecture intelligente d'une partition et l'expression, personnelle à chaque musicien, de cette lecture. Il est très difficile à un élève respectueux et admiratif de son professeur de trouver et même de chercher cette expression personnelle d'une œuvre. Il est tenté

3. D. Anzieu et J.-Y. Martin, *op. cit.*

d'imiter, de reproduire l'interprétation que le musicien a façonnée, ciselée grâce à une réflexion de plusieurs années, mûrie lors de concerts au cours desquels il l'a proposée au public. Sa propre argumentation lui paraît fragile à côté de celle du professeur. Ce même élève, en revanche, hésitera beaucoup moins à prendre part à l'élaboration de l'interprétation d'un de ses camarades. Il saura donner son avis et découvrira peu à peu sa propre expression en la confrontant à celle des autres.

Les séquences de travail autour d'un cycle d'œuvres ou de partitions appartenant à des courants musicaux différents et réparties entre les élèves sont donc tout à fait propices à des échanges très intéressants à propos de leur interprétation. Chacun peut faire part de ses choix en s'attachant à les légitimer par une argumentation sérieuse. On peut demander également une justification par le jeu instrumental d'un point précis, même s'il s'agit d'une œuvre non travaillée par celui qui propose. L'expression, en effet, n'est perceptible par l'auditeur qu'au moment du jeu instrumental. C'est donc toujours le mélange de discussion, de jeu, d'écoute des uns et des autres qui permettra de faire « accoucher » chacun de son interprétation d'une même œuvre. D'autre part, l'enseignant, même s'il voit surtout les bienfaits éducatifs de cette maïeutique, peut y trouver son profit et s'y ressourcer.

J'ai personnellement reconsidéré l'interprétation d'œuvres que je fréquentais depuis de nombreuses années, à la suite de séances particulièrement intéressantes avec un groupe d'élèves où mes convictions, bien qu'étayées, se trouvaient ébranlées.

Je dois avouer également qu'un groupe de huit ou dix étudiants, suffisamment libérés pour exprimer leurs idées ou pour questionner, oblige à défendre passionnément ses propres convictions, ses choix esthétiques. Il n'est plus jamais possible de leur imposer une interprétation

sans argumentation — que ce soit par la parole ou par le jeu —, travers dans lequel je tombe quelquefois par manque de temps ou d'interlocuteur lors d'un cours individuel.

PAROLES

Un cours de plusieurs heures permet d'offrir chaque semaine une demi-heure à l'un des étudiants pour exposer le sujet de son choix, exposé suivi d'un débat. Il doit faire partager à ses camarades quelque chose qui le passionne et qu'il connaît bien. Communiquer un savoir ou un blé d'une passion étant ce que l'on peut espérer de tout enseignant, cet enseignement mutuel sous forme d'exposés est un début de formation pédagogique. Le sujet est indifférent ; il n'est pas nécessairement musical.

On peut avoir envie de parler :

— d'un sport, d'une région, d'une activité quelconque importante pour soi : un étudiant qui fréquentait également l'Institut d'art visuel nous initia ainsi à la technique du croquis en démontrant que le coup d'œil à la technique du musicien qui déchiffre est très semblable au regard que porte le peintre sur le modèle dont il fait un croquis. Même analyse immédiate à grands traits, même balayage global enregistrant plus les axes, les proportions que le détail ;

— d'études ou de pédagogies non musicales suivies parallèlement à l'enseignement reçu au conservatoire. J'ai le souvenir d'un exposé sur la manière dont on fait travailler les entretiens dans les écoles supérieures de commerce, qui fut très utile aux futurs candidats au diplôme d'État ou au certificat d'aptitude ;

— d'un compositeur, d'un peintre, d'un écrivain, d'une œuvre, d'un tableau, d'un livre, qui ont marqué très fortement un parcours personnel ;

— des cours. J'ai eu ainsi une critique très édifiante de la pédagogie de groupe faite par un étudiant étranger qui la découvrait cette année-là ;

— d'un point technique particulier ; c'est un très bon moyen de clarifier ses idées sur le sujet et d'apaiser ainsi son inquiétude.

Par ces exposés, on apprend à planifier, organiser, choisir le contenu de manière à être compris, et à choisir son expression — qu'elle soit verbale ou non — de manière à être écouté ; faire partager son enthousiasme pour le sujet exposé est l'objectif à atteindre.

FORMATION PÉDAGOGIQUE

Il n'est évidemment pas possible d'assurer une formation pédagogique complète au sein d'un cours d'instrument ; mais, encore une fois, le temps dont on dispose avec huit ou dix étudiants permet au moins d'aborder le sujet et de répondre aux questions qu'ils se posent, car presque tous donnent quelques heures de cours. Lorsque l'on sait les dégâts que peuvent faire de mauvais conseils au tout début de l'apprentissage musical, les laisser faire leurs premières armes seuls ne me semble pas une attitude très responsable.

Nous avons vu que la pédagogie de groupe permettait, lors de la première année, de faire venir les trois élèves deux fois quarante-cinq minutes chaque semaine. On peut organiser le deuxième cours d'un groupe de débutants le jour du cours des étudiants de troisième cycle.

Dans un premier temps, ces derniers peuvent être observateurs du travail du professeur. Ils notent ce qu'ils comprennent, ce qu'ils observent, et en discutent avec lui à l'issue du cours. Lorsqu'ils ont compris quelles attitudes pédagogiques sont souhaitées, des expériences de

INVITÉS

Les emplois du temps de nos élèves sont si denses que leur présence aux manifestations pédagogiques, pour tant conçues pour eux mais en dehors des heures de cours, est souvent sporadique et décevante pour les organisateurs.

Dans cette grande plage de plusieurs heures qu'est le cours de groupe de troisième cycle, il est tout à fait possible d'organiser ce genre de manifestations. Les élèves y seront présents puisque c'est leur cours, et la personnalité invitée pourra s'exprimer devant tout le groupe.

On peut inviter un professeur de la même discipline, enseignant dans le même établissement ou dans un autre, à venir faire travailler nos élèves ; en retour, on ira écouter les siens : c'est ce qu'on appelle l'échange pédagogique. Cette formule, qui permet une évaluation beaucoup plus complète que celle de l'examen, est aussi l'occasion pour le professeur d'étudier les réactions de ses élèves vis-à-vis d'un autre enseignant. Les deux professeurs pourront ensuite échanger leurs idées, leurs convictions mais aussi leurs doutes.

On peut aussi inviter un professeur d'une autre discipline pour faire profiter nos élèves de ses connaissances spécifiques :

- un professeur de trompette aura sans nul doute des idées intéressantes sur la respiration à faire partager à des clarinettes ou à des flûtistes, mais aussi à des pianistes et à des violonistes ;
- un professeur de violon peut faire travailler à un flûtiste la deuxième sonate de Prokofiev, également inscrite à son répertoire ;
- le professeur de danse peut venir parler des pas du menuet, de la sarabande, de la valse ou de la polka, et même... les faire danser ;

micro-enseignement leur sont proposées : chaque semaine, un étudiant est responsable d'un quart d'heure de cours donné aux débutants. C'est une partie bien précise du cours qu'il abordera après l'avoir préparée (mise en lèbres, séquence improvisation, gamme, trio, etc.). Son passage sera analysé et commenté avec tout le groupe après le départ des enfants.

Ce petit quart d'heure expérimental ne peut être le jugé à la fois au profit des débutants car il est facile pour le professeur de corriger d'éventuelles maladresses dans la demi-heure qui suit. Pour les enfants, c'est une occasion de profiter de personnalités diverses et ils vivent – le plus souvent – très bien et de manière ludique cette situation. Ils ont d'ailleurs des avis très pertinents, tout à fait intéressants à prendre en compte, sur leurs professeurs en herbe. Ils ne seront pas sollicités toute l'année car l'initiation pédagogique peut prendre d'autres formes. Par exemple :

- discuter avec tout le groupe de cas rencontrés par chacun des étudiants dans ses propres cours ;
- apprendre ensemble à lire et à évaluer une méthode : sa présentation, la méthodologie proposée par l'auteur, la classification des exercices, des extraits musicaux, la prise en compte du public auquel elle s'adresse ;
- confier l'analyse d'une méthode différente à chacun des sous-groupes (de deux ou trois élèves) pour un travail hors cours, et comparer en cours les résultats de ces travaux ;
- constituer un répertoire pédagogique adapté à tous les niveaux.

Comme je l'ai déjà dit, ces différents travaux ne constituent en aucun cas une véritable formation pédagogique, mais permettent d'aborder avec les bonnes attitudes les expériences d'enseignement auxquelles sont confrontés, souvent trop tôt, bon nombre d'étudiants en musique.

Une pratique de la pédagogie de groupe...

- qui nous parlera mieux d'improvisation que le professeur de jazz ou son collègue organiste ?
- le professeur d'art dramatique nous éclairera utilement sur notre comportement en scène ;
- le professeur d'analyse nous présentera toutes les *sequenze* de Berio au moment où nous travaillerons celle pour la flûte.

Autant de moyens qui permettent d'enrichir le cours mais aussi de tisser des liens avec les autres classes. Organiser des contacts, des échanges entre élèves des différentes classes, donne la vie à une structure et les entraîne à ne pas la fuir dès leur cours terminé. Si les professeurs ne se connaissent pas, ne travaillent pas ensemble, cette osmose des classes n'aura pas lieu, ou difficilement.

Évaluation

LES MOTS DE L'ÉVALUATION

L'évaluation du parcours d'un élève est absolument nécessaire dans un système éducatif, mais aucun système d'évaluation n'est entièrement satisfaisant.

Avant de réfléchir à ce que la situation de groupe permet de modifier dans les modalités de l'évaluation, il est peut-être utile d'évoquer quelques termes qui lui sont propres.

L'évaluation, « jugement de valeur et estimation de grandeur », a besoin de critères, « signes qui permettent de distinguer, de juger, d'apprécier ». Le critère sert de base au jugement.

L'évaluation est un rapport entre deux objets à apprécier.

Le rapport entre un élève et lui-même dans le temps est une **évaluation « formative »**. On l'utilise pour déterminer l'évolution de l'élève (progrès, stagnation, régression). C'est le type d'évaluation utilisée à chaque cours.

Le rapport entre un élève et une situation imaginée est une **évaluation « normative »**. On détermine ainsi une position sur une échelle hiérarchique. C'est le type d'évaluation utilisée pour l'examen de fin de cycle. On imagine, par exemple, qu'un enfant de 11 ans ayant suivi quatre années d'études musicales devrait avoir acquis ou être sur le point d'acquérir telles compétences dans sa compréhension musicale, sa pratique instrumentale et son expression personnelle. L'évaluation normative ne devrait être utilisée que dans un contexte formatif.

L'évaluation la plus commune est la comparaison entre deux élèves. L'utiliser est dangereux, et ce type d'évaluation ne devrait ni figurer dans un système éducatif, ni en être la règle.

L'**évaluation continue** (aussi bien normative que formative) ne respecte pas de règles, de formes, de conventions. Son seul protocole est le **dialogue** (ainsi s'exprime Jean Cardinet lors du colloque sur l'évaluation au CNR de Strasbourg, en février 1990). Ce dialogue est constamment sollicité dans une pédagogie de groupe, l'évaluation continue s'établit par son intermédiaire entre élève et professeur, entre élève et élève, entre professeur et professeur, entre professeur et parents, etc. Le plus souvent informel, ce dialogue peut être formalisé grâce à des traces écrites (cahier de classe, cahier de l'élève écrit par lui-même, dossier) ou enregistrées. Il peut même ponctuellement obéir à un système de notation ou d'appréciation.

PRÉPARATION D'UN EXAMEN EN GROUPE

La préparation de l'évaluation ponctuelle que représente, par exemple, l'examen de fin de cycle prend une dimension différente lorsqu'elle est faite en groupe. Un morceau imposé à tous et permettant d'évaluer les compétences attendues à ce moment de l'apprentissage constitue un terrain sur lequel va se développer l'esprit de compétition entre les élèves. Bien utilisé, cet outil peut permettre à chacun de repousser ses limites le plus loin possible, peut motiver un effort important et le rendre efficace (à court terme), mais peut être aussi un dangereux moyen de transformer l'évaluation en constat d'échec.

Faire découvrir l'œuvre imposée à tout le groupe simultanément incite à faire une présentation globale, une analyse formelle et stylistique, à établir une organisation musicale du travail, par conséquent à donner à

tous les mêmes conseils, sans distinction de niveau instrumental.

La deuxième séance de travail, plus axée sur les difficultés techniques particulières à ce morceau, peut également se faire en groupe. Il faut alors répartir les explications techniques particulières entre tous les élèves, en leur permettant de poser le plus de questions possible. Les conseils de travail précis avec chacun – de préférence, celui qui risque de lui poser le plus de questions – s'appliquent à aborder un point précis avec chacun – de préférence, celui qui risque de lui poser le plus de questions. Dans ces deux séances, chacun profitera des conseils donnés aux autres. Le travail qui suivra sera individuel, permettant ainsi de répondre aux besoins particuliers tout en respectant le rythme de chacun.

Si l'œuvre imposée comporte un accompagnement de piano, le travail avec le pianiste donne à nouveau l'occasion de travailler en groupe. La partition de piano ayant été abordée, expliquée, lue avec chaque élève dans les cours individuels, on profite de la présence de tous et du confort de temps retrouvé pour axer le travail sur l'écoute du piano. À la première répétition, on détaille une partie de la partition avec chacun, ce qui permet aux autres de bénéficier d'une écoute extérieure, étape indispensable à la perception de la partie de piano. À la deuxième répétition, chaque élève joue l'œuvre entièrement avec le pianiste. On reprend, commente ce qui a été retenu ou bien oublié du travail précédent, chacun pouvant donner son avis sur le passage qu'il avait tout particulièrement disséqué la fois précédente. Une participation de tous aux progrès des autres se met ainsi en place.

À la répétition générale, les élèves s'étant entendus et déjà situés les uns par rapport aux autres seront libres de s'écouter ou non. Lorsque la préparation de l'examen s'est effectuée complètement en travail individuel, c'est souvent lors de la répétition générale que les élèves s'écourent, se découvrent dans l'œuvre imposée. La tendance générale du musicien étant de ne voir et écouter chez l'autre que ce que lui-même ne maîtrise pas totalement,

le résultat de cette rencontre peut être traumatisant. L'écoute de l'autre, tardive et de ce fait très subjective, est difficile à canaliser, à maîtriser, à utiliser positivement par le professeur.

EXAMEN : IMPOSER UN DUO, UN TRIO

Si l'on adopte un enseignement utilisant une pédagogie de groupe, il semble logique que l'évaluation ponctuelle de fin de cycle prenne en compte l'aptitude des élèves à gérer un travail en groupe et leur capacité d'autonomie dans ce domaine. Présenter un duo, un trio, un ensemble, paraît donc nécessaire. La compétence des élèves à mener cette partie de l'examen de manière autonome est évidemment à évaluer différemment selon leur niveau.

En fin de premier cycle, ce peut être de retravailler seuls un duo, un trio ou un quatuor, pour le même instrument, à choisir parmi ceux travaillés pendant tout le cycle avec le professeur. Ceci permet aux élèves d'exprimer un goût personnel à propos des différents répertoires abordés dans le cycle, et de se regrouper selon leurs affinités. S'ils sont capables de retravailler seuls cet ensemble, ils feront déjà preuve d'une semi-autonomie.

En fin de deuxième cycle, il est intéressant d'inviter des élèves extérieurs à la classe à participer à cette partie de l'examen. Il est en effet souhaitable, à ce stade de l'apprentissage, que l'aptitude à écouter, apprendre des autres, communiquer avec eux, développée par une pédagogie de groupe, aide les élèves à dépasser les limites de leur classe, de leur instrument.

Je rapporterai ici une expérience tentée à ce sujet au sein de la classe de flûte du conservatoire d'Orléans. L'examen de fin de cycle II comprend deux œuvres imposées (l'une étant en écriture nouvelle), ainsi qu'un ensemble – cinq personnes au maximum – au choix des élèves.

Ceux-ci décident librement de l'œuvre ou de l'extrait d'œuvre qu'ils présenteront à l'examen. Ils sollicitent les partenaires de leur choix et s'occupent eux-mêmes des répétitions et du travail. Le seul regard extérieur vient du directeur du conservatoire, Jean-Marc Cochereau, pianiste et chef d'orchestre, qui rencontre chaque groupe lors de deux séances de travail espacées de quinze jours ou trois semaines. Ceci lui permet d'évaluer réellement les compétences de chacun des élèves ainsi que leur capacité à les gérer en groupe. Les élèves, tout en gardant la responsabilité complète du travail technique, bénéficient des conseils de l'excellent musicien qu'est leur directeur. C'est une relation qu'ils découvrent souvent à cette occasion et qui change considérablement la perception qu'ils ont de lui lors de l'examen. Les professeurs, quant à eux, écoutent les ensembles pour la première fois le jour de l'examen, découvrent chez leurs élèves responsabilisés, sollicités différemment, des attitudes méconnues, intéressantes à prendre en considération pour la suite des études.

PARTITIONS OBJECTIVES

C'est pour l'obtention du certificat de fin d'études musicales (CFEM), entérinant la fin des études d'un élève ne se destinant pas à la carrière professionnelle, que doit être particulièrement prise en compte cette projection, cette ouverture vers les autres classes, vers les autres arts, générée par la pédagogie de groupe. Outre les compétences musicales de l'étudiant, il est utile d'évaluer le profit personnel qu'il a tiré de ses études, le lien qu'il tisse entre sa culture générale et la culture musicale qui lui a été offerte.

Pour évaluer cet aspect, je propose dans ma classe une épreuve d'autonomie très ouverte dont voici deux exemples. Cette épreuve doit durer au maximum cinq

Une pratique de la pédagogie de groupe...

minutes. Le nombre et la spécificité des participants sont libres ; lors de l'examen, le candidat vient tout d'abord expliquer ses choix au jury.

L'épreuve imposée en 1996 était de choisir une des trois reproductions de tableaux d'Auguste Herbin (1882-1960) : *Fleur-fruit I* (1945) ; *Amour I* (1948) ; *Matin II* (1952). Il convenait, en prenant appui sur son alphabet plastique, d'en faire une lecture musicale, en utilisant les correspondances chères à Herbin (D = rouge clair ou carré = Do, Ré ; B = rouge pourpre = cercle ou carré = Do, Si, etc.).

Ce travail a fait découvrir à de nombreux étudiants que la lecture d'un tableau comme l'écoute d'une œuvre obligent le spectateur ou l'auditeur à organiser ses choix, ce qui est le propre de toute recherche.

Le « geste commun » était le thème imposé en 1997, présentation libre en cinq minutes d'une attitude, d'une intention, d'un geste commun à deux ou plusieurs expressions artistiques différentes.

Les élèves ont répondu de manières très diverses et très engagées à cette dernière sollicitation. Quelques exemples :

- la recherche de « la » lumière par un maître verrier,
- l'eau, le feu, l'air illustrés par quatre flûtistes et un prestidigitateur ;
- le concept de miroir en musique et en expression corporelle (deux flûtistes et deux comédiens).

Les flûtistes se sont associés à d'autres instrumentistes mais aussi à des chanteurs, des jongleurs, des danseurs, des peintres, des comédiens, pour exprimer des passions et souvent très justement le geste commun qu'ils avaient choisi.

L'engagement que représente ce type d'épreuve, la responsabilité de chacun quant à sa réussite modifient

considérablement l'ambiance, l'état d'esprit qui règne pendant la préparation de l'examen, y compris la préparation du morceau imposé. Il me paraît néanmoins difficile de mettre en place ce type de travail sans une préparation au sein d'une pédagogie de groupe tout au long de l'année.

Auditions, concerts, spectacles

POURQUOI ?

Élèves et parents n'imaginent plus aujourd'hui un enseignement musical sans auditions, sans concerts ni même sans spectacles variés. Ils n'en connaissent pourtant pas toujours les raisons pédagogiques, et il appartient aux professeurs de les en informer dès le début des études.

Ces manifestations publiques, quelle que soit leur forme, sont nécessaires à la formation du jeune musicien mais aussi à la diffusion dans la cité du travail réalisé à l'intérieur de l'école, cette diffusion ne devant évidemment jamais prendre le pas sur la formation.

FORMATION

Si une partie du travail musical consiste à tenter de lier l'interprétation – tout ce qui appartient à la compréhension et au choix – à l'expression – chaleur, comportement, grâce auxquels on exprime à l'autre sa propre compréhension d'un texte musical –, si l'une des finalités d'une formation musicale concerne la relation, la communication, c'est bien lors de concerts, d'auditions, de pratiques publiques que l'on travaillera le plus aisément à forger ces liens entre l'œuvre, ses interprètes et l'auditeur. On élargira, on sublimera le travail réalisé, l'attitude cherchée, lors des cours en groupe.

C'est dans ces circonstances que l'élève prendra réellement conscience des fonctions diverses de la musique, dont celle de communication. L'habitude de jouer en public est nécessaire pour construire ces liens, pour accéder, désirer cette communication, son refus étant une des causes principales du trac. En préparant un concert, on apprend également à respecter un engagement :

- vis-à-vis de ses partenaires, à travers le travail personnel, l'assiduité et l'exactitude aux répétitions ;
- vis-à-vis du public : être prêt le jour dit, respecter le public en soignant autant sa présentation que son jeu.

DIFFUSION

Si le concert d'élèves participe à la formation du jeune musicien, il est également nécessaire à l'information sinon à la formation de ses parents. Il leur permet :

- d'apprécier les progrès de leur enfant, progrès instrumentaux mais aussi de comportement en scène ;
- de le situer par rapport à la classe et à l'école : en écoutant dans le même concert des élèves plus avancés, ils voient plus clairement le chemin que leur enfant aura à parcourir.

En ce sens, un concert bien préparé et éclairé par un commentaire du professeur est plus parlant, plus concret qu'un grand discours pédagogique.

Concerts et spectacles de l'école de musique font également partie de la vitrine qu'il est utile, on pourrait même dire aujourd'hui vital, d'offrir aux regards (et aux oreilles !) des citoyens participant au financement de l'établissement. Il est tout à fait légitime qu'ils sachent ce qu'elle apporte aux élèves qui la fréquentent et, par là même, à la société qui la fait vivre.

OÙ, QUAND, COMMENT ?

La pratique publique peut prendre des formes multiples qui s'articulent autour de deux axes différents : les manifestations brèves et les projets lourds.

Les interventions flash (concerts courts, voire très courts, fréquents et spontanés) sont très ciblées et se font devant un public pas nécessairement nombreux. La seule classe de flûte peut constituer un public qui saura apprécier un concert d'études ou même de gammes ! Un professeur de formation musicale peut profiter de ses élèves, instrumentistes variés, pour organiser à l'intérieur même de son cours un concert autour d'un compositeur, d'un style ou d'une forme : concert de thème et variations, de rondos, de canons, de fugues, etc. Des parents qui attendent leurs enfants le mercredi après-midi dans le hall de l'école écouteront avec plaisir un petit trio de débutants ou une scène offerte par la classe d'art dramatique.

Entre ces interventions flash – plus souvent suscitées, et plus faciles à préparer par un groupe d'élèves – et le grand projet pouvant aller jusqu'à réunir toutes les classes d'un établissement (je pense aux opéras pour enfants), se situent les **auditions de classe**. Elles font naître un esprit de classe, elles apprennent à chaque élève qu'il appartient à un groupe plus large que celui de son cours. Les plus jeunes s'y constituent des références, y trouvent des repères tant musicaux que relationnels situés entre ceux de leurs camarades de cours et ceux du professeur. Participer au même concert que leurs aînés, être écoutés au même titre que ceux-ci est pour eux source de fierté et de motivation. Ces auditions peuvent être l'occasion de rencontrer concrètement la pédagogie étudiée théoriquement en cours, pour les plus avancés, si le professeur sait leur donner une responsabilité dans la préparation des plus jeunes au concert.

Enfin, cette audition de classe est bien sûr pour les parents une présentation vivante du projet pédagogique ont besoin de références pour leurs enfants. Eux aussi tions données par le professeur pour comprendre les explications et la part de responsabilité qui leur revient dans sa mise en œuvre.

On doit éviter l'audition-fléuve, dans laquelle tout ce qui vient d'être décrit ne trouve absolument pas sa place et où l'on assiste à un ballet curieux entre les parents des plus jeunes et les copains des plus âgés qui se succèdent dans le public au fil du concert. Pour garder un auditoire attentif, intéressé pendant toute l'audition, il est souhaitable qu'elle n'excède pas une heure et qu'un fil conducteur relie les morceaux présentés.

PROGRAMMES

- Un concert de classe peut être construit autour :
- d'un thème : danses et chansons du monde, audition à trois temps, les animaux ;
 - d'un anniversaire : création de l'école, mort ou naissance de Bach, dix ans (ou vingt ans) de la classe ;
 - de la famille : concerts avec frères et sœurs, cousins, cousines, parents ;
 - de la réunion de plusieurs classes : flûte et orgue, flûte et guitare, flûte et percussions, flûte et tuba, flûte et danse, flûte et flûte (avec toutes les classes de la région) ;
 - d'un élément de culture musicale : musiques du XX^e siècle, la flûte à travers les âges, le concerto, la fan-taisie ;
 - d'un lieu, d'une heure insolite : concerts brioches, apéritif, sieste, promenade, concert vampire (à minuit) ; concerts train, car, voiture à cheval, bateau ; concerts parking, hall de gare, marché ;

- d'une date, d'une saison : concerts de Noël, de Pâques, de rentrée, de printemps.

Ce fil conducteur servira de prétexte, d'ossature au concert, mais ce sont l'originalité, la variété des pièces, des formations qui les jouent, de leur présentation et surtout la **qualité** de leur exécution quel que soit le niveau des élèves, qui permettront à toute la classe de tisser un vrai spectacle. Sa réussite dépendra également d'une part de l'enchaînement des différentes pièces sans temps mort - réflexion et construction collectives seront nécessaires pour y parvenir -, d'autre part de l'aptitude à ménager des surprises au public. Par exemple :

- l'arrivée, au milieu du concert en hommage à Bach, de Jean-Sébastien et de ses trois fils ;
- la célèbre fable de Jean de La Fontaine, *Le Corbeau et le Renard*, récitée en catalan, et Satie s'exprimant sur cet animal bizarre qu'est le professeur dans le concert consacré aux animaux (la curiosité des spectateurs ayant été éveillée par un article annonçant ce concert de la manière suivante : « ouverture d'une ménagerie au conservatoire d'Orléans ») ;
- le papa d'un élève, personnalité importante de la ville, qui « s'éclate » avec sa batterie (souvenir de son adolescence) dans le concert de famille évoqué plus haut ;
- la transformation de trois fillettes b.c.b.g. en diabolins polissons au milieu de leur trio de Haydn quand sonne minuit à la cathédrale lors du concert vampire (le vampire apparaissant peu de temps après) ;
- l'envahissement d'un jardin public par deux cents flûtistes suivis de spectateurs drainés dans plus de dix points différents de la ville grâce à des mini-concerts, et la mise en place d'une improvisation collective monstre...

RESPONSABILITÉS

Le projet que constitue le concert d'élèves, obéissant à des objectifs pédagogiques précis, est souvent proposé par le professeur. Il est toutefois primordial qu'il devienne celui des élèves, afin que tous s'investissent également quelle que soit l'ampleur de la tâche confiée. Chaque élève doit se sentir **personnellement** responsable de la réussite du concert. Cette responsabilité s'exercera en premier lieu sur la participation musicale. Jouer parfaitement, devant un public, la deuxième partie d'un parfait duo représente pour un débutant une responsabilité aussi grande qu'assumer la partie de soliste d'un concerto pour un instrumentiste confirmé. Cependant, la réussite d'un concert ne dépendant pas uniquement de sa qualité musicale, il est utile d'en convaincre les élèves le plus tôt possible. Partager avec le professeur les tâches extra-musicales est un excellent moyen d'y parvenir. Cela permet également de ne pas associer l'ampleur des responsabilités aux seules compétences musicales. Participer à l'élaboration d'un programme autour du thème proposé, imaginer la ou les surprises, donner son avis sur la présentation, tout ceci doit être l'affaire de tous. Il peut y avoir ensuite une répartition des tâches en fonction de l'âge et de la disponibilité des protagonistes :

— dans la préparation du concert : retenir les salles, écrire les convocations aux répétitions, aider à la préparation musicale des plus jeunes, faire les affiches, illustrer les programmes ;

— le jour de la représentation : accueillir le public, distribuer les programmes, avoir la responsabilité des pupitres, des éclairages, des costumes, du maquillage, surveiller les déplacements et le silence en coulisse, présenter (tout ou partie), s'occuper du goûter nécessaire entre la générale et la représentation et du pot qui réunira à l'issue du spectacle parents, élèves, directeur et professeurs présents.

Les deux attitudes — jouer devant et jouer pour — travaillées continuellement dans un cours collectif, le souci constant de rendre les élèves responsables des autres pour parvenir à l'être d'eux-mêmes les préparent naturellement à cette pratique publique. Que cette pratique s'opère au sein de manifestations flash, fréquentes et presque improvisées, ou en participant très activement à de plus grands projets comme ceux décrits précédemment, elle apparaît comme la suite logique des efforts réalisés pendant les cours et permet d'inscrire concerts et auditions dans la cohérence d'un système éducatif.

CHAPITRE 8

Ce qu'apporte la pédagogie de groupe

OREILLE

Dans la pédagogie de groupe, l'oreille est constamment sollicitée pour imiter, évaluer, commenter ou argumenter. On **apprend** à écouter les autres et l'on découvre que c'est le chemin qui mène à l'écoute de soi-même. Inséparable du travail de recherche et d'appréciation guidé en cours, cette écoute devient peu à peu habituelle, familière à l'élève.

La volonté d'utiliser les compétences de chacun entraîne à vérifier dès le début de l'apprentissage **la manière** dont chaque élève écoute, et **ce** qu'il écoute. On reconnaît l'oreille mélodique, harmonique ou qualitative (qui permet d'apprécier nuances, phrasés, articulations, timbres différents), l'oreille des durées, l'oreille de la sensibilité, l'oreille qui structure, l'oreille qui associe ou celle qui dissocie. En respectant ces différents types d'écoute, en les utilisant, on constitue une bonne oreille collective qui, dédramatisant les carences individuelles, permet d'y remédier.

RYTHME

Apprendre à structurer les durées, c'est les différencier et les organiser.

Pour **différencier** les durées, il convient de s'intéresser autant à la fin des sons qu'à leur début. Le jeu à

plusieurs, simultanément ou en relais, est un bon outil à ce sujet.

Pour les **organiser**, ou plutôt repérer leur organisation, le relais, l'imitation sont là encore des outils organisables : faire circuler une formule rythmique en la reproduisant les uns après les autres permet de la pratiquer. Elle est jouée, sentie, mémorisée par chaque élève même qu'il en ait imaginé l'écriture. L'analyse du caractère propre au rythme proposé étant nécessaire à sa reproduction fidèle (dynamique, berceur, tournant, suspendu), l'expression se trouve liée à la réalisation.

Le travail du tempo – son choix, sa conservation ou sa transformation (accél., rall.) – est également souvent abordé dans les relais, le travail à l'unisson ou les ensembles proposés dans une pédagogie de groupe.

La présence de plusieurs élèves offre la possibilité de diversifier les moyens musicaux employés pour appréhender avec les plus jeunes un rythme nouveau : parler, chanter, frapper, marcher, danser. Elle permet également d'employer la superposition de rythmes comme moyen d'écouter d'un son ou d'un silence longs, mais aussi pour établir et comprendre la relation entre des formules rythmiques différentes.

Découvrir un rythme à plusieurs, c'est aussi comprendre et accepter que chacun en a une perception et une expression personnelles. Il faut donc, pour jouer ensemble, abandonner son propre rythme pour accueillir celui de l'autre (pendant que l'autre s'efforce d'en faire autant). N'est-ce pas là l'apprentissage d'une vraie communication et du plaisir qu'elle engendre ?

DYNAMIQUE

Avant d'utiliser nuances ou articulations diverses afin d'établir un phrasé révélateur de sa compréhension d'un texte musical, un élève devra tout d'abord apprendre à les **différencier**. En pédagogie de groupe, l'emploi du jeu en opposition ou en imitation, en solo, à l'unisson ou à plusieurs voix est un bon moyen d'y parvenir. Tout en mettant en évidence ces différences, le travail en groupe fait également découvrir la **relativité** d'un *piano* ou d'un *forte*. En l'éprouvant concrètement, on apprend qu'une nuance ne peut s'établir que par rapport à une autre, que par rapport à un autre.

TIMBRE

Le groupe offre là encore la possibilité d'écouter des propositions diverses, de les comparer, les reconnaître, et de parvenir ainsi à définir ce qu'est le timbre. Cet élément essentiel du son, une fois cerné, sera employé par chaque instrumentiste pour affirmer son identité, son individualité tout d'abord au sein du groupe mais ensuite bien au-delà de celui-ci.

INTERPRÉTATION

La maïeutique employée presque systématiquement dans une pédagogie de groupe permet au professeur de ne pas imposer une interprétation mais de la reconstruire avec chaque groupe. Cette construction implique une lecture intelligente de la partition que le groupe est en mesure d'assumer presque totalement, chacun y participant selon ses possibilités. C'est cette lecture qui permettra aux élèves de faire des choix qu'ils oseront exprimer

et défendre plus facilement en groupe que seuls face au musicien chevronné qu'est leur professeur. Ce dernier, tout d'une argumentation solide et d'un jeu convaincant, élèves associés à ses remises en question personnelles lui permettent d'évoluer continuellement.

EXPRESSION

Le groupe permet de démontrer que si l'interprétation d'une pièce musicale peut être le fruit d'une recherche collective, l'expression de cette interprétation est en revanche **individuelle**. Chacun doit trouver son propre langage pour la rendre perceptible à un auditoire. C'est le *jouer devant* presque constant qui aidera à manier ce langage, à trouver la confiance en soi nécessaire à son utilisation.

PROBLÈMES TECHNIQUES

En pédagogie de groupe, le travail d'un point technique — qu'il fasse l'objet d'un cours spécifique, qu'il soit sollicité par les difficultés de l'un ou mis en lumière par les facilités de l'autre — s'appuie d'abord sur ce que l'on a **entendu**. Néanmoins le sens de la vue, celui du toucher sont également très sollicités. Offrir aux élèves la possibilité d'exprimer leurs propres sensations à son sujet permet de varier les explications, de trouver l'image, les mots les mieux adaptés à la compréhension de chacun.

Les conseils cherchés, exprimés pour aider celui qui en a le plus besoin sont utiles à tous, et l'effort quotidien du plus faible est motivé par la possibilité d'acquiescer

l'aisance des autres élèves, plus proche de lui que celle du professeur.

L'obligation de diversifier les activités afin de varier le rôle des élèves dans le groupe permet de réduire les blocages face à une situation non maîtrisée, et aide à ne pas dissocier problématique musicale et problématique technique.

PERSONNALITÉ MUSICALE

Comme nous l'avons déjà dit, la diversité des modèles dans un cours de groupe réduit le mimétisme, l'identification au modèle unique qu'est le professeur. D'autre part, l'un des principes de cours étant de reconnaître, d'accepter les différences et de prendre ces différences comme point de départ de tout apprentissage, la personnalité de chaque élève, loin d'être niée, est reconnue, acceptée, mise en valeur, utilisée par les autres. La diversité des personnalités est un élément fondamental, nécessaire au bon fonctionnement du groupe.

Pour l'interprétation et l'expression de toute pièce musicale, les choix, les avis de chacun sont écoutés, respectés, commentés sans qu'ils soient nécessairement liés à la capacité ou non de les exécuter, ce qui permet à la personnalité musicale de s'affirmer, et de se développer.

TRAC

Donner une définition rationnelle et complète du trac n'est pas dans mes compétences, pas plus que le maîtriser totalement ; mais il fait partie de ma fonction de travailler avec mes élèves afin que d'angoisse paralysante,

Une pratique de la pédagogie de groupe...

il se transforme en excitation nécessaire à la « présence » en concert.

Cette excitation, c'est celle de celui qui veut **convaincre**, donc communiquer une impression, une sensation, une explication, un plaisir qu'il possède. Il peut d'ailleurs le faire autant par la parole, par le geste, que par le jeu instrumental. Si s'adresser à quelqu'un est une situation inhabituelle, le désir de communiquer risque de ne pas être au rendez-vous. La pédagogie de groupe favorise la fréquence de cette mise en situation. Jouer devant, jouer pour être écouté est un état que l'on apprivoise peu à peu, devienne familière.

UN PROFESSEUR HEUREUX...

La pédagogie de groupe ne devrait en aucun cas être **obligatoire**, imposée. Tout enseignant doit pouvoir choisir les outils qu'il utilise et les manier avec aisance. L'utilisation systématique d'une méthode entraîne son dessèchement. Chaque professeur doit inventer la sienne. Le pédagogue est un chercheur, un créateur, discret mais réel ; lui imposer un type d'enseignement serait très réducteur.

Pédagogie de groupe et enseignement individuel présentent des qualités, des avantages différents, à ne pas opposer mais plutôt à mêler. L'alternance entre cours individuel et cours de groupe constitue d'ailleurs, comme le dit Pierre-Yves Artaud dans *À propos de pédagogie*, un « équilibre intéressant ¹ ».

Ce qu'apporte la pédagogie de groupe

Un professeur heureux est un professeur qui enseigne autant **ce qu'il est** que ce qu'il sait, et un professeur heureux est un bon professeur... Dans ces pages, on a beaucoup parlé des différences. Respectons-les donc également sur ce plan : pour chacun, une seule méthode d'enseignement est la bonne, la sienne...

il se transforme en excitation nécessaire à la « présence » en concert.

Cette excitation, c'est celle de celui qui veut **convaincre**, donc communiquer une impression, une sensation, une explication, un plaisir qu'il possède. Il peut d'ailleurs le faire autant par la parole, par le geste, que par le jeu instrumental. Si s'adresser à quelqu'un est une situation inhabituelle, le désir de communiquer est une situation être au rendez-vous. La pédagogie de groupe favorise la fréquence de cette mise en situation. Jouer devant, jouer pour être écouté est un état que l'on apprivoise peu à peu, devienne familière.

UN PROFESSEUR HEUREUX...

La pédagogie de groupe ne devrait en aucun cas être **obligatoire**, imposée. Tout enseignant doit pouvoir choisir les outils qu'il utilise et les manier avec aisance. L'utilisation systématique d'une méthode entraîne son dessèchement. Chaque professeur doit inventer la sienne. Le pédagogue est un chercheur, un créateur, discret mais réel ; lui imposer un type d'enseignement serait très réducteur.

Pédagogie de groupe et enseignement individuel présentent des qualités, des avantages différents, à ne pas opposer mais plutôt à mêler. L'alternance entre cours individuel et cours de groupe constitue d'ailleurs, comme le dit Pierre-Yves Artaud dans *À propos de pédagogie*, un « équilibre intéressant¹ ».

Un professeur heureux est un professeur qui enseigne autant **ce qu'il est** que ce qu'il sait, et un professeur heureux est un bon professeur... Dans ces pages, on a beaucoup parlé des différences. Respectons-les donc également sur ce plan : pour chacun, une seule méthode d'enseignement est la bonne, la sienne...

1. P.-Y. Artaud, *À propos de pédagogie*, Billaudot, Paris, 1996.

Bibliographie

Ouvrages cités :

- ANZIEU, D., MARTIN, J.-Y., *La dynamique des groupes restreints*, PUF, Paris, 1968.
- ARTAUD, P.-Y., *À propos de pédagogie*, Billaudot, Paris, 1996.
- BROCHOT, N., *Les cahiers de la flûte (méthode élémentaire pour la flûte traversière)*, Salabert, Paris, 1985.
- CAILLOIS, R., *Les jeux et les hommes*, Gallimard, Paris, 1958.
- JOUBERT, Cl.-H., *34 Études pour la flûte à bec*, vol. 2, coll. Joseph Grau, vol. 2, Combret, Paris, 1995.
- REGNARD, Fr., « *Le groupe et l'individu* » in *Marsyas* n° 10, IPMC, Paris, juin 1989.
- REICHERT, A., *Sept exercices journaliers pour flûte*, nouvelle édition revue et annotée par F. Caratgé, Leduc, Paris, 1950.
- TAFFANEL, P., GAUBERT, Ph., *Méthode complète de flûte*, Alphonse Leduc & C^{ie}, Paris, 1923.
- Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse*, Direction de la musique et de la danse, Paris, 1998.

On trouvera, dans l'ouvrage de J.-Y. Anzieu et D. Martin ainsi que dans l'article de Fr. Regnard, des bibliographies très complètes auxquelles le lecteur pourra se reporter utilement.

Collection « Points de vue »

- *Mémoire d'empreintes, l'enseignement du piano* par Brigitte Bouthinon-Dumas (1993).

« Ce livre n'est pas une théorie sur le piano, mais seulement le résultat ou la simple mise en forme d'une expérience de vingt ans d'enseignement et de pratique du piano. » Les convictions d'un professeur de piano, aujourd'hui, en France.

- *Objectif musique* par Christine Culioli (1993, épuisé).

- *Histoires de musiques, l'improvisation* par Patrick Scheyder (1996, épuisé).

- *L'Enfant, le geste et le son* par Claire Noisette (1997).

Pourquoi une initiation conjointe à la musique et à la danse ? Quels sont ses objectifs pédagogiques, ses contenus et ses méthodes ? Quels sont les résultats et les perspectives ? L'auteur a créé en 1989 le premier cycle de formation commune au sein d'une école de musique et de danse. Elle répond ici concrètement à ces questions.

- *La formation musicale des danseurs* par Laurence Commandeur (1998).

À travers les nombreux exercices qu'elle décrit, la démarche de Laurence Commandeur propose car, dit-elle, plutôt que d'imiter, le danseur doit « expérimenter la musique avec son corps ». Ce livre intéressera les professeurs, les accompagnateurs, les futurs enseignants, ainsi que tous les responsables pédagogiques de la musique et de la danse.

- *Chant choral à l'école de musique* par Brigitte Rose et Jacques Clos (2000)

Une expérience menée depuis 1996 au pays de Montbéliard, à l'école nationale de musique et dans les « pôles d'accueil » où sont organisées les activités liées à l'enseignement et à la pratique du chant choral. Grâce à des exercices de technique vocale et au choix d'un répertoire adapté, enfants et adultes sont portés vers le plaisir de la pratique vocale collective.

- *L'enseignement de la culture musicale dans les conservatoires* par Corinne Schneider (2000)

La culture musicale apparaît aujourd'hui au sein des établissements spécialisés d'enseignement musical comme un faisceau d'activités qu'il

fallait recenser et décrypter. Afin de découvrir les spécificités de cette discipline, l'auteur interroge les directives pédagogiques du ministère de la Culture, les finalités d'un tel enseignement et les pratiques réelles du terrain.

- *La classe de percussion : un carrefour* par Jean Geoffroy (2000)

Le point de vue d'un enseignant sur sa classe. Au-delà du récit de son expérience, c'est aussi le fruit d'une recherche dont l'auteur trace les contours, donnant un début de réponse à des questions qui dépassent largement le seul cadre d'une classe de percussion, ouvrant ainsi des pistes aux enseignants désireux d'élargir leur propre domaine pédagogique.

- *Le musicien et le groupe : le point de vue d'un professeur de clarinette* par Claude Crousier (2001)

L'auteur porte un regard plein d'intérêt sur le musicien d'aujourd'hui – qu'il soit amateur, professionnel, enseignant, membre d'un orchestre... – et vit ces observations comme les phases d'une initiation personnelle. Cet apprentissage nourrit son projet d'enseignant et de formateur de formateurs : guider les élèves et les étudiants vers leur intégration autonome au sein de groupes complexes.

- *Du musicien en général... au violoncelliste en particulier* par Xavier Gagnepain (2003)

Les réflexions d'un enseignant passionné qui souhaite fournir au musicien des pistes et des méthodes de travail qui lui permettront de mieux évaluer ses qualités et ses faiblesses, et d'élaborer une véritable stratégie de progrès afin d'exprimer son potentiel artistique.

- *Formation musicale et informatique* par Emmanuel Périer (2003)

Guide pratique des principaux outils informatiques (didacticiels, logiciels de création, éditeurs de partitions, cédéroms...) et de leurs applications en pédagogie musicale, que ce soit en soutien ou en travail de groupe. L'auteur présente les apports de ces nouvelles technologies sur l'enseignement de la formation musicale et tente d'en mesurer l'impact.

Est-il bien raisonnable de publier, aujourd'hui, un livre concernant la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental ? On pourrait en douter car, partout en France, la pédagogie de groupe est à la mode et c'est une vilaine mode. Il ne s'agit pas, dans la plupart des cas, de réfléchir à une autre manière d'aborder l'enseignement musical mais d'utiliser un moyen bien simple de faire des économies...

Cette attitude est, on le verra, à l'opposé des idées développées dans ce témoignage passionné dont chacun saura comprendre, utiliser, modifier, aménager, critiquer ou contredire les motifs, les objectifs et les moyens.

Car ce livre n'est pas un ouvrage de pédagogie, mais un livre d'aventure...

Claude-Henry Joubert

DIFFUSION EUROPA MUSIC

