

APPROCHE REFLEXIVE

1. Réflexions sur l'art

2. La compétence

3. Outils d'analyse pédagogique

1. L'outil COM.P.AS
2. Les méthodes pédagogiques traditionnelles
3. L'enseignement artistique semi-collectif
4. La motivation
5. Démarches de l'analyse réflexive

Réflexions sur l'art

Quand nous regardons autour de nous, nous voyons que beaucoup de choses se rapportent à l'art, contiennent l'art, sont de l'art et exposent de l'art. L'art est partout, parce que nous avons tous besoin de l'utiliser pour des usages quotidiens.

L'utilisation commune de l'art est de montrer des idées. Celles-ci peuvent s'exprimer dans différents langages écrits ou non (théâtre, arts plastiques, danse, chant, musique, cirque...). Les gens s'intéressent à l'art pour s'enrichir des idées des autres, pour se connaître eux-mêmes, pour connaître le passé proche ou lointain, ou se faire une idée de l'avenir.

L'art peut analyser le fonctionnement de la société, en montrant ce qu'elle a de meilleur comme ce qu'elle a de pire. L'art est également utilisé pour dévoiler les émotions et les sentiments profonds (l'amour, l'ennui...), et montrer ainsi la capacité de créativité qui nous est donnée à tous. Il révèle le caractère de l'artiste, au travers des images qu'il offre, mais il révèle aussi celui d'un village particulier au travers de son architecture, par exemple, ou de ses produits locaux. Il appartient ensuite au « visiteur » d'analyser ces caractères à l'aune de son sens critique et d'en tirer les enseignements qu'il souhaite.

Ainsi, un artiste morose aura choisi d'évoquer son tourment sur une toile sombre. A l'inverse, il aura peint des enfants, la nature ou les saisons, s'il est d'humeur joyeuse. Ainsi encore, une création artistique harmonieusement colorée et originale donnera vie à une place de village ou à un vieux lavoir. Ainsi enfin, une lecture austère prendra un tout autre intérêt avec quelques illustrations bien choisies.

L'art est partout, dans les jardins, dans les parcs, sur les bâtiments de la ville. Il est utilisé pour rendre un lieu plus fonctionnel, plus agréable et plus attrayant pour le public. Il peut parfois servir de « diluant », quand l'artiste lui donne pour fonction de valoriser la misère.

L'art est également un excellent outil d'apprentissage. Dans sa forme ludique, il agit comme un outil interactif avec les plus jeunes ; ce seront les dessins animés, par exemple. Et plus tard, ces mêmes jeunes l'apprécieront pour ce qu'il est réellement, une mine de richesses et de découverte au même titre qu'une encyclopédie, ou que tout autre support médiatique.

L'art témoigne du temps passé, y compris de celui où l'écriture n'existait pas, et où la communication était à inventer. Le nombre et la qualité esthétique des oeuvres des grottes de Lascaux, de Pech Merle et de bien d'autres, représentent à merveille les scènes de la vie quotidienne au paléolithique.

L'art agit enfin comme un important moyen d'aide à la réflexion par l'image, ou par tout autre langage, qu'il soit musical, théâtral ou gestuel. Il stimule la pensée, et facilite la compréhension. L'art est un langage universel. Nul besoin de connaître une langue étrangère pour décrypter, interpréter et s'approprier une oeuvre d'art. Elle parle d'elle-même.

Influence de la musique sur le développement social, émotionnel et cognitif des enfants

Peu importe si nous jouons, chantons ou écoutons tout simplement, la musique fait partie intégrante de notre vie. Elle améliore notre humeur, nous aide à nous exprimer plus facilement et affecte notre santé générale dans tous les sens du terme. Cela est particulièrement vrai pour enfants, car leur vie sera non seulement enrichie, mais la musique aura également un impact décisif sur leur développement social, émotionnel et cognitif.

Savez-vous que même si la musique n'est pas votre priorité quotidienne, si vous n'avez pas l'habitude de prendre le temps d'écouter ou de jouer, chaque personne est exposée à la musique en moyenne 32 heures par semaine ? La musique nous entoure, elle est incontournable et vous en profitez probablement, mais si vous vous êtes déjà demandé dans quelle mesure la musique peut aider votre enfant à se développer, voici quelques faits intéressants.

La musique et les enfants d'un point de vue scientifique

La discipline scientifique de la neuro-musicologie, qui étudie comment le système nerveux réagit à la musique, a prouvé que la musique active l'ensemble du cerveau. La pratique musicale affecte considérablement la structure physique du cerveau qui devient plus grand, mieux connecté, plus sensible et possède des régions plus développées qui contrôlent les capacités motrices et l'orientation spatiale. Cela est clairement démontré par de nombreux scanners du cerveau de musiciens professionnels qui présentent une physionomie vraiment différente. Et ce n'est pas tout.

La musique nous affecte même si nous ne faisons que l'écouter. Parfois, il suffit de choisir des chansons joyeuses et à un rythme plus rapide pour améliorer notre humeur. Ainsi, nous stimulons la sécrétion de dopamine – la « molécule de motivation », une hormone qui stimule le cerveau. Même lorsque nous ressentons de la douleur, lorsque nous sommes confrontés à des problèmes qu'une chanson joyeuse ne résoudra pas, la musique peut avoir un effet cathartique sur nous et servir à soulager le stress – c'est quelque chose qui va nous vider l'esprit.

Écouter de la musique influence la confiance en soi. Imaginez un peu l'importance de cet aspect pour les enfants, surtout à un âge où ils sont vulnérables et peuvent facilement perdre confiance en eux.

La musique et les enfants

L'introduction de la musique dans la vie quotidienne, dès le premier jour, aura un impact d'une grande portée sur le développement de l'enfant. Surtout si vous encouragez votre enfant à jouer d'un instrument, vous avez vraiment fait beaucoup, car même après quelques heures, un effet positif est garanti. Des recherches ont montré que les personnes qui ont appris à jouer d'un instrument dans leur enfance pendant quatre ans en montrent les effets même après 40 ans.

Comment cela est-il possible et qu'est-ce que cela signifie réellement pour votre enfant ?

Apprendre à jouer d'un instrument de musique accélère le développement du cerveau, établit des connexions plus fortes et meilleures entre les deux hémisphères, et encourage le développement des parties qui sont chargées de l'acquisition du langage et de la lecture. Ces enfants sont bons en mathématiques, ils passent mieux les tests, leur motricité fine est plus avancée, ainsi que leur orientation spatiale. En raison de la nature de l'activité, les enfants qui apprennent à jouer d'un instrument sont capables de distinguer beaucoup mieux les sons, de les relier à certaines significations et situations et ils apprendront à communiquer plus facilement dans des situations où il y a du bruit et beaucoup de sons d'arrière-plan.

Les enfants ont souvent besoin de jouer avec la musique, de faire le lien entre la musique et le mouvement, et de trouver ainsi un moyen de s'exprimer plus facilement. Pendant la période de l'adolescence où beaucoup d'entre eux sont confrontés à l'insécurité et même à la dépression, la musique peut être un moyen puissant de réduction du stress et un outil précieux pour les aider à trouver leur véritable identité.

En plus de leur permettre de mieux s'exprimer, la musique encourage la créativité à tout âge. Vous vous souvenez que la musique active tout le potentiel du cerveau, donc en écoutant ou en jouant de la musique, elle les stimule à réfléchir, à trouver de nouvelles idées, à être des créateurs. La musique peut évoquer l'empathie, la gentillesse, la générosité, la patience et la volonté de coopérer tout en renforçant le lien entre les enfants.

La musique selon l'âge

Les enfants réagissent à la musique, c'est un fait. Elle leur apporte de la joie, elle les fait bouger, chanter, penser, créer, et c'est pourquoi nous devrions la laisser prendre une place considérable dans la vie de l'enfant. Pendant qu'ils sont encore bébés, encouragez-les à bouger et à produire des sons, car c'est la première forme de soutien musical que vous pouvez leur apporter. Plus tard, lorsqu'ils seront en sécurité sur leurs pieds, ils en profiteront pour se balancer, jouer, tourner au son de leur chanson préférée. Vous les enchanterez complètement si vous remplacez un ou deux mots d'une chanson connue par quelque chose de bête et d'inattendu.

Les intérêts des enfants d'âge préscolaire sont un peu différents et ils sont plus attirés par le chant. Il arrive qu'ils vous chantent une réponse lorsque vous leur demandez s'ils ont rangé leurs jouets. Tout ce qui est au centre de leur attention peut être transformé en une mélodie qu'ils inventent. Les chansons dont les paroles et les mélodies se répètent beaucoup, ainsi que les chansons au rythme accentué, sont particulièrement intéressantes pour eux à cet âge.

Les premières leçons de musique apporteront intérêt et plaisir dans des chansons qui incluent le comptage, l'épellation, la connexion des événements avec les mélodies, les chansons en canon. À cet

âge, ils exprimeront plus clairement quel style musical ils aiment et quel style ils n'aiment pas, ils commenceront à développer leur goût musical.

Chez les adolescents, la musique peut avoir un effet si profond qu'elle les aide à se définir comme membres d'un certain groupe social, elle peut les définir comme membres d'une sous-culture particulière. Pour eux, la musique est une raison de se réunir, elle les encourage à parler et à réfléchir sur certains sujets, leur donne une meilleure perspective de la vie et beaucoup montreront de l'intérêt pour apprendre à jouer un nouvel instrument.

Il est important de mentionner que la musicothérapie est un moyen très efficace pour aider les jeunes à surmonter certains troubles, difficultés, problèmes de santé. Ces conseils peuvent être utiles aux parents qui se consacrent à aider les enfants qui sont confrontés à la dépression, à des problèmes de comportement, qui ont des difficultés d'apprentissage ou de concentration et qui souffrent d'un manque d'intérêt.

La musique nous ennoblit, nous rend meilleurs et plus intelligents. L'influence de la musique sur les enfants est particulièrement précieuse, pendant leur développement intensif, car elle les aide grandement à élargir leurs horizons, à s'exprimer, à encourager le développement social, émotionnel et cognitif.

Que vous optiez pour la musique classique ou pour la musique populaire, une chose est sûre : la journée sera beaucoup plus riche et plus belle pour vous et votre enfant. Il ne faut pas être un expert pour savoir quoi choisir, il suffit de s'écouter et d'écouter votre enfant, de suivre les réactions et de s'adapter à ses souhaits.

« La musique exprime ce qui ne peut être mis en mots et ce qui ne peut rester silencieux » a dit Victor Hugo, qui a parfaitement saisi le sens de la musique dans la vie humaine. Il ne reste plus qu'à se laisser guider par ses sages paroles.

Écouter de la musique nous aide à nous sentir plus puissant, à mieux gérer la douleur, même écouter de la musique triste à un moment où nous sommes confrontés à des situations difficiles peut avoir un effet cathartique.

<https://activebrainacademy.ch/influence-de-la-musique-sur-le-developpement-des-enfants/>

Effets de l'art sur le cerveau

L'impact de l'art sur les personnes est profond et indéniable. Il peut nous attirer de manière superficielle mais aussi avoir un très grand pouvoir en tant que stimulus pour déplacer un souvenir de notre mémoire à notre conscience. Les réactions sont différentes chez chaque personne. Il peut nous transporter dans notre passé ou dans des lieux extrêmement lointains. Quoi qu'il en soit, sa capacité à produire un effet au plus profond de nous est indiscutable. Nous allons donc nous intéresser à l'effet de l'art sur notre cerveau.

Notre cerveau est capable de reconnaître les formes d'une peinture, ses lignes et ses ombres, de façon instantanée. Il essaye toujours de retrouver des visages dans tout ce que nous voyons. Cette tendance est due au fait que le cerveau est habitué à chercher une familiarité avec les objets à partir de schémas ou de formes, même quand l'information est incomplète.

Lorsque nous sommes face à une production artistique, notre cerveau travaille pour donner une forme et un sens à l'information qui nous parvient. En d'autres termes, nous avons une habileté innée pour organiser des formes et des schémas afin de leur donner un sens.

Indépendamment de cette capacité, nous savons aussi que l'effet de l'art sur notre cerveau est similaire à celui qui se produit quand nous regardons la personne que nous aimons. Le flux sanguin vers le cerveau peut augmenter jusqu'à 10%.

Cognition incarnée

Une autre tendance suivie par le cerveau est celle consistant à vouloir se placer à l'intérieur du tableau. Les neurones miroirs transforment les images de l'oeuvre en émotions réelles. Ce phénomène porte le nom de cognition incarnée.

Plus l'oeuvre sera analysée, plus notre cerveau se placera à l'intérieur de cette dernière. Il "traduira" le message du tableau en émotions humaines. C'est pour cela que la visualisation d'un paysage désertique peut produire une sensation de chaleur ou de soleil touchant notre peau.

La chimie cérébrale

Dans une série d'expériences pionnières sur la cartographie cérébrale, le professeur Semir Zeki, neurobiologiste à l'University College de Londres, a examiné les cerveaux des volontaires tandis qu'ils observaient 28 images.

Il a ainsi découvert que la partie du cerveau qui s'excite quand nous tombons amoureux est également stimulée quand nous observons de grandes œuvres d'art ou des images de grande beauté. L'art déclenche une augmentation soudaine de la substance chimique qui nous fait nous sentir bien, la dopamine, dans le cortex orbito-frontal du cerveau (noyau accumbens). Ceci nous fait ressentir des sentiments de plaisir intense.

On sait que la dopamine et le cortex orbito-frontal sont impliqués dans le désir et l'affection. Ceux-ci évoquent des sentiments de plaisir dans le cerveau. C'est un effet puissant qui est souvent associé à l'amour romantique et à la consommation de drogues (d'usage récréatif).

Créer de l'art

Si le simple fait d'observer de l'art produit ce type de réponses dans le cerveau, s'impliquer dans le processus créatif va bien au-delà de cet effet. Créer de l'art, sous n'importe laquelle de ses variantes, revitalise le cerveau de différentes manières.

Les études ont révélé que l'effet de l'art sur notre cerveau est lié à des augmentations au niveau de la connectivité fonctionnelle et à l'amélioration de l'activation du cortex visuel. Les chercheurs comparent la création d'art à un exercice pour le cerveau et suggèrent que, tout comme l'exercice physique qui aide le corps, créer de l'art peut nous permettre de garder un esprit lucide et bien éveillé à l'âge adulte.

La création artistique aide aussi à faire face à des situations stressantes et difficiles qui se présentent dans notre vie quotidienne. Il n'est pas nécessaire d'être un artiste reconnu pour créer de l'art. Bien au contraire. Le processus créatif sans la moindre attente est une façon d'en profiter encore plus.

Art-thérapie et cours de peinture en groupes

Ces deux pratiques se sont énormément développées. Les cours d'art en groupe vous permettent de vous faire des amis tout en créant une belle oeuvre d'art. Les livres de coloriage pour les adultes sont aussi à la mode. Ils vous aident à vous détendre et à faire disparaître la tension d'une journée stressante.

L'art appliqué en thérapie est un outil de projection très efficace. Le développement d'habiletés artistiques améliore nettement l'attention, l'état de conscience et le contrôle émotionnel. La connaissance de soi et l'estime de soi, de leur côté, augmentent considérablement.

Par ailleurs, il aide à résoudre des problèmes qui nous ont affectés dans le passé et qui se manifestent dans le présent. Cet effet de l'art sur notre cerveau s'utilise avec des personnes qui souffrent d'un stress post-traumatique à la suite de conflits belliqueux, d'abus sexuels ou de catastrophes naturelles. L'art-thérapie est aussi efficace chez des individus qui souffrent de maladies physiques comme le cancer, la démence ou Alzheimer. Ou lorsqu'il s'agit de traiter des troubles de nature psychologique, comme la dépression et l'anxiété.

La réaction du cerveau face aux stimulus visuels d'une oeuvre d'art n'est que la première partie d'un processus à plusieurs étapes. Comprendre comment regarder l'art lui permet de profiter au maximum de l'expérience, tout en restant actif et impliqué. Commencer un processus créatif personnel constitue généralement l'étape suivante.

La neuroesthétique

La neuroesthétique est un domaine d'étude scientifique encore méconnu, qui étudie les effets sur le cerveau d'une oeuvre d'art ou de l'engagement dans un processus créatif. L'expérience de la beauté esthétique peut-elle être quantifiée et objectivée ?

Si la beauté ne relève pas de la science, son impact sur le cerveau est scientifiquement quantifiable. Ainsi, la question n'est pas de savoir si une oeuvre d'art est belle ou non, la question est de savoir ce qu'il se passe dans le cerveau lorsqu'il est confronté à ce qu'il considère comme beau.

Comment alors notre cerveau réagit-il à l'art ?

Afin de répondre à cette question, les scientifiques utilisent des IRM, des électroencéphalogrammes et d'autres appareils afin d'analyser les effets de la création et de la contemplation de l'art. Ils peuvent surveiller et enquêter sur le plaisir esthétique des individus.

Lorsque les sujets regardent ou créent de l'art, des zones cérébrales spécifiques sont activées et ces mêmes zones changent lors de la visualisation de différentes œuvres d'art. Par exemple, lors de la visualisation d'une des peintures de Van Gogh, le **cortex visuel** est activé en raison de son style unique qui évoque un **sens du mouvement**.

Le lobule fusiforme, qui est lié à la **reconnaissance faciale**, est activé quand on observe les portraits, alors que les peintures de paysage activent le gyrus parahippocampique, qui est associé à la reconnaissance des scènes et des lieux.

Cependant, il y a une partie du cerveau qui est toujours activée lorsqu'un individu expérimente la beauté : **c'est le système de récompense**. C'est de là que vient le plaisir des gens lorsqu'ils regardent de beaux objets. Tout type d'expérience artistique, de visualisation ou de création, quelle que soit la forme de l'œuvre, augmente l'activité dans le circuit de récompense du cerveau.

Les scientifiques ont également découvert que le cerveau n'active pas de zone spécifique liée à l'art, **il coordonne davantage différentes régions** d'une manière très flexible et organisée pour comprendre les œuvres d'art.

Ce travail de compréhension crée de nouvelles voies neuronales dans le cerveau qui vit cette expérience comme un puzzle : **les stimuli visuels pénètrent et activent le centre du plaisir émotionnel et d'autres parties se coordonnent pour comprendre la raison de ces stimuli**.

Que pouvons-nous faire avec ces informations ? Comment pouvons-nous les utiliser ? Tout d'abord, nous devons accepter le fait qu'il n'y a pas d'expérience objective de la beauté et que **chaque cerveau est créatif à sa manière**.

Selon l'expérience personnelle, nous formons tous des voies et circuits neuronaux différents dans nos cerveaux (chunk), ce qui crée la neurodiversité. Ces recherches nous permettent d'utiliser l'art comme une forme de thérapie, ce que nous appelons l'art-thérapie. Celle-ci utilise les techniques créatives pour aider les gens à s'exprimer et ensuite à examiner les nuances émotionnelles et mentales.

Elle peut être une alternative ou un complément à de nombreux troubles mentaux, par exemple pour gérer les dépendances, soulager le stress, améliorer les symptômes d'anxiété et de dépression...

L'expérience artistique active en effet les zones associées à l'émotion, à la conscience de soi, à l'identité et à l'imagination. Ces zones sont les mêmes que celles qui libèrent les hormones du bonheur, telles que la sérotonine, la dopamine et l'ocytocine. Cette activation n'est pas réservée qu'aux artistes confirmés : elle se déclenche pour toutes les pratiques artistiques.

En résumé, l'art et l'art thérapie ont de nombreux avantages :

Une activité cérébrale accrue signifie une augmentation du flux sanguin dans le cerveau. Tout en utilisant simultanément différentes parties du cerveau, le débit d'oxygène augmente par l'augmentation globale du débit sanguin ; cela engendre **une concentration accrue**, moins de maux de tête et une meilleure mémoire.

Les personnes qui participent à une activité artistique sont plus résistantes et ont un **contrôle émotionnel** plus important, car comme nous l'avons mentionné précédemment, l'activité artistique active la partie du cerveau qui est associée à l'identité et à la conscience de soi.

L'expérience artistique **améliore l'humeur** en activant le circuit de récompense et en le laissant libérer des hormones heureuses.

Lorsqu'un individu est engagé dans une activité artistique, il y a une diminution significative des niveaux de **cortisol** qui est une hormone associée au stress.

Étant donné que l'art active la connexion entre différentes parties du cerveau, il contribue à améliorer les principaux symptômes de l'autisme en favorisant la régulation sensorielle, en soutenant le développement des fonctions motrices et en facilitant la communication.

Impact de la photographie sur le cerveau

Sentiment de plaisir

Le plaisir est l'un des premiers bienfaits que procure la photographie. Tout le processus relié à l'activité, la prise de vue, le contact avec notre environnement, la relation que nous établissons avec notre sujet, le visionnement des images et le partage contribuent à libérer de la dopamine et hausser notre sentiment de bonheur.

Concentration sur le moment présent

La photographie de par son processus d'analyse et de contact visuel avec le sujet, nous amène à être présent dans l'ici et maintenant. Toutes nos pensées sont focalisées sur ce qui se passe à l'instant précis, attentif à ce qui nous entoure, pour ne rien manquer.

Réorganisation de la sphère visuelle

La photographie modifie le mode de perception visuel. L'attention portée sur un objet, un paysage, une lumière augmente l'acuité visuelle, la perception de détail et réorganise la sphère perceptive.

Favorise la découverte de son environnement

Regarder à travers un objectif incite à voir le monde d'un autre œil, à l'affût de lieux ou de gens à photographier. Par ailleurs, les objets oubliés, parce que vous ne les considérez plus, auront un attrait renouvelé et deviendront des sujets de prédilection pour votre passe-temps. Elle développe en cela l'intelligence environnementale.

Diminution du cortisol

Après avoir fait une série d'images, pour le plaisir, le niveau de cortisol et donc de stress diminue. et peu à peu un bien-être s'installe. Les tensions sont relâchées, et le corps ressentira une détente salutaire. La photographie zen va dans ce sens.

Cultive le sens de la beauté

Éveille la curiosité

Explorer des lieux moins connus, des régions, des personnes éveille le sens de la curiosité et de la découverte. Ceci agit positivement sur le ralentissement du vieillissement cérébral.

Améliore la mémoire

La photographie nous incite à apprendre de nouvelles techniques et connaître les paramètres disponibles sur les appareils photo et les caméras. Les différentes lumières, les profondeurs de champs et autres aspects de la prise d'images demandent en effet la connaissance de paramètres techniques importants. Chaque prise de vue est une découverte non seulement d'une image nouvelle mais aussi d'une manipulation technique qui demande réflexion, acuité visuelle active donc différentes mémoires (procédurales, sémantiques et mémoire de travail).

Le sens de l'anticipation s'affine

Tout photographe aguerri prévoit toujours une action à venir, un personnage à apparaître, ... Il faut donc être vigilant et prévoir l'action, et donc anticiper. Cela garde le cerveau en alerte, active tous les sens, principalement la vue et l'ouïe. Des circuits neuronaux sont donc développés pour préparer à l'action.

Patience et persévérance

La photographie ne s'apprend pas du jour au lendemain. Elle demande avant tout de l'apprentissage : apprentissage des techniques de la prise de vue, apprentissage des techniques des appareils, apprentissage de la perception de l'environnement. Comme dans tout apprentissage, cela doit passer naturellement par la mémoire. Les principes de base sur la mémorisation et leurs aléas (voir cours sur la mémoire) mais aussi l'apprentissage de la patience et de la persévérance (principes mêmes de l'apprentissage artistique) deviendront des bienfaits et des qualités hautement recherchées.

Sollicite la créativité

La photographie permet d'éveiller la créativité. On peut imaginer des mises en scène loufoque, créer des images artistiques ou tout simplement explorer l'infiniment petit avec le nouvel objectif macro que l'on vient de se procurer. Peu importe le sujet, la photographie n'est pas seulement un acte qui fige une image, elle demande aussi créativité, innovation et recherche.

Le sentiment d'efficacité personnel

Le fait de réussir des photos de qualité, d'avoir saisi un moment précis, d'avoir capté une séquence originale, un mouvement, une couleur augmente la satisfaction de l'acte accompli. En cela, une belle photo, une belle vidéo augmente la confiance en soi et le sentiment d'efficacité personnel pour la réalisation d'autres prises de vue, mais également améliore la sphère de l'estime de soi.

Interaction sociale

Peu importe votre domaine de prédilection, que ce soit le portrait, la photo de rue, ou de nature, le contact que l'on établit avec un sujet contribue à faciliter la communication. Une connexion s'établit que ce soit au niveau verbal et du non-verbal par les micro-expressions du visage de part et d'autre. La prise de vue favorise donc aussi la communication et l'échange émotionnel entre le photographe et son sujet.

Communication et émotions

La photographie, la vidéographie sont principalement des moyens d'expression artistique (en-dehors du monde de la presse). Elle engage la sphère Tout comme l'écriture, le jeu d'acteur, la composition musicale, la sculpture, la peinture, chaque œuvre d'art véhicule un message par un langage personnel de l'artiste. Nos émotions sont mises à l'épreuve et cela permet de leur donner une voie d'expression nécessaire au bien-être et à l'équilibre psychologique et social dont nous avons besoin.

La compétence

Même s'il existe de nombreuses compréhensions de la notion de compétence, les chercheurs ont maintenant cerné clairement les attributs clés qui composent le concept.

En référence à divers travaux récents (Le Boterf, Perrenoud, Rey, Roegiers, Wittorsky, etc.), **une compétence** peut ainsi être définie comme...

1. « **un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, conatives...** (ou des « combinaisons », « orchestrations » de savoirs, savoir-faire, attitudes, schèmes d'action, routines, ...)
2. ... **mobilisées** (ou mises en œuvre de façon intégrée et dynamique)
3. ... **pour faire face à une famille de situations-problèmes** (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet). » (Paquay, 2001)

L'outil COMP.AS

Prenant appui sur cette définition, l'outil Com.P.AS intègre et articule les différentes facettes des activités d'apprentissage qui favorisent la construction de compétences. Ce modèle fait apparaître que, dans une séquence d'enseignement/apprentissage, dix types d'activités de l'apprenant sont susceptibles de contribuer au développement de compétences :

- (1) faire face à des situations-problèmes (situations nouvelles et motivantes) ;
- (2) exploiter des ressources (mises à la disposition de l'apprenant ou rendues accessibles) ;
- (3) agir et ...
- (4) interagir (pour chercher, confronter, analyser, comprendre, produire, etc.) ;
- (5) réfléchir et ...
- (6) (co-)évaluer (à propos des processus mis en œuvre et des produits obtenus) ;
- (7) structurer et ...
- (8) intégrer (pour fixer les nouveaux acquis dans le long terme et les articuler aux acquis antérieurs)
- (9) construire du sens et ...
- (10) préparer le transfert ... pour répondre aux finalités de l'apprentissage par compétences, à savoir : comprendre le monde et mobiliser les compétences acquises dans de nouvelles situations

Un tel outil peut également servir dans le cadre d'une expertise pédagogique (en formation d'adultes, par exemple), lorsqu'il s'agit d'observer ou d'analyser la qualité d'un dispositif visant le développement de compétences.

Cette grille peut également être utilisée dans le cadre d'évaluations de pratiques d'enseignement, soit comme telle, soit comme cadre pour guider la conception de grilles d'évaluation d'activités didactiques.

A travers le tableau suivant, analyser les différents points et retenir ceux qui concernent votre enseignement : enseignement collectif (au groupe classe), enseignement semi-collectif (classe d'instruments), ou individuel.

Dégager les points qui vous concernent et apporter une analyse réflexive par rapport à ce que vous apportent ces éléments. Trouvez des exemples concrets :

- **se focaliser sur des préparations d'unités d'enseignement/apprentissage (de "leçons", de séquences, de modules, de cours...)**
- **ou sur des situations observées d'enseignement/apprentissage,**
- **ou encore se référer à des situations personnellement vécues (et les réanalyser mentalement a posteriori).**

Dans une perspective formative, uniquement relever les points forts sur lesquels on peut s'appuyer et les « points de progression » (quelques points faibles) qui nécessitent des progrès.

**Tableau n°1 : Ingrédients des situations d'enseignement/apprentissage
qui favorisent la construction de compétences**

	<i>Apprenant</i>	<i>Enseignement</i>	<i>Du point de vue de l'enseignant</i>
1.			
	<i>« FAIRE FACE à des situations-problèmes... »</i>		<i>Organiser des situations-problèmes...</i>
	L'apprenant fait face à des situations complexes qui sont contextualisées ou proches de situations de vie : situations-problèmes, études de cas, simulations. ...		L'enseignant confronte l'apprenant à des situations complexes qui sont contextualisées ou proches de situations de vie : situations-problèmes, études de cas, simulations. ...
	L'apprenant accepte de relever les défis qui lui sont proposés.		L'enseignement est organisé autour de cas, de situations et de tâches motivantes et susceptibles de constituer un défi qui prend sens pour l'apprenant.
	L'apprenant construit des projets ; les apprenants en groupe négocient ces projets.		L'enseignant met en place des démarches de pédagogie par projets.
	Face à des situations nouvelles pour lui (des défis, des obstacles, des énigmes...), l'apprenant énonce des hypothèses (et les teste).		L'enseignant met en place des outils et des conditions pour que l'apprenant fasse une démarche active de résolution de problèmes.
2.			
	<i>EXPLOITER DES RESSOURCES variées dont divers SAVOIRS</i>		<i>Faire exploiter des ressources variées, dont des savoirs de divers types</i>
	L'apprenant considère <i>les savoirs</i> (des livres, des cours...) comme des ressources à mobiliser (en posant les questions « Que vais-je faire de ce savoir nouveau ? Quand ? Dans quel contexte ? A quelles conditions ? ... et comment vais-je le mémoriser et que vais-je mémoriser dans cette perspective ? »).		L'enseignant aide l'apprenant à considérer les <i>savoirs</i> comme des ressources à exploiter (en posant les questions « Que vais-je faire de ce savoir nouveau ? Quand ? Dans quel contexte ? A quelles conditions ? ... et comment vais-je le mémoriser dans cette perspective ? »).
	Les apprenants utilisent du matériel documentaire et l'exploitent efficacement.		L'enseignant fournit des pistes et du matériel documentaire ; il aide les apprenants à l'exploiter.
	Les apprenants utilisent, voire proposent du matériel et des exemples régulièrement tirés de la vie réelle (personnelle, sociale, professionnelle, citoyenne) ; les apprenants vont sur le terrain ou sollicitent des personnes extérieures pour venir témoigner.		Les dispositifs favorisent l'ouverture à l'extérieur de l'école (témoignage de gens de terrain ; les apprenants vont sur le terrain, le matériel utilisé, les exemples sont tirés de la vie personnelle, sociale, professionnelle, citoyenne).
	Les apprenants cherchent de l'information pertinente.		L'enseignant guide les apprenants à trouver les informations pertinentes.
	Les apprenants traitent des informations provenant de plusieurs sources (des savoirs scolaires mais aussi extrascolaires).		L'enseignant aide les apprenants à traiter des informations provenant de plusieurs sources (des savoirs scolaires mais aussi extrascolaires).

3.	AGIR : être actif		L'enseignant organise et gère des activités pour rendre l'apprenant le plus actif possible
	L'apprenant a des <i>tâches à réaliser</i> (autres qu'écouter » et prendre note d'un exposé).		L'ensemble du cours est structuré autour d'activités et de tâches des apprenants (autres qu'écouter » et prendre note d'un exposé).
	L'apprenant <i>produit</i> des "productions" significatives et si possible utiles (travaux de recherche, panneaux, maquettes, etc.)		L'enseignant veille à ce que l'apprenant réalise des productions significatives et si possible utiles.
	L'apprenant <i>communique</i> ses productions. Il prépare et réalise des débats.		L'enseignant organise des activités de <i>communication</i> par les apprenants sous des formes diverses.
	Les apprenants ont des <i>décisions à prendre</i> sur la façon dont ils procèdent pour accomplir la tâche (résoudre le problème ; communiquer...).		L'enseignant laisse aux apprenants des initiatives dans la prise de décisions relatives à la façon dont ils procèdent pour accomplir la tâche (résoudre des problèmes, communiquer...).
	Si nécessaire, les apprenants réalisent des activités de niveau progressif de complexité - exécution ; - production simple ; - production complexe autonome.		L'enseignant adapte les activités des apprenants au degré de complexité qu'ils peuvent assumer : - exécution ; - production simple ; - production complexe autonome (selon Rey)
4.	INTERAGIR avec les autres apprenants (et avec l'enseignant ou avec d'autres personnes ressources)		L'enseignant organise des situations d'interaction entre les apprenants (ou entre les apprenants et lui ou d'autres ressources)
	Les apprenants se confrontent cognitivement à des conceptions et des opinions différentes des leurs.		Dans les dispositifs, l'enseignant favorise les conflits cognitifs (particulièrement entre apprenants).
	Les apprenants se servent des outils disponibles pour faciliter leurs interactions.		L'enseignant outille les apprenants pour qu'ils tirent au mieux profit de leurs interactions.
	Les apprenants analysent leurs interactions en vue de les réguler.		Les enseignants outillent les apprenants pour qu'ils apprennent à réguler leurs interactions.
	Chaque apprenant participe aux activités de groupe en jouant efficacement son rôle.		L'enseignant prévoit les différents rôles à répartir lors de travaux de groupe (rapporteur, scribe, gestionnaire du temps, modérateur, etc) et il définit clairement son propre rôle (De Peretti)
5.	REFLECHIR sur son action		L'enseignant favorise une réflexion des apprenants sur leur action
	Les apprenants explicitent leurs actions (ils prennent des moments de réflexion sur leur action).		L'enseignant prévoit du temps pour des moments de réflexion ; il prépare des consignes pour guider ces « tâches » de réflexion.
	Les apprenants réfléchissent sur les ressources mobilisées pour réussir une action.		L'enseignant fait réfléchir aux ressources mobilisées pour réussir une action.

	Les apprenants réfléchissent sur les effets de leur action et sur les conditions de réussite de leur action.		L'enseignant prévoit des consignes pour que les apprenants réfléchissent sur les effets et sur les conditions de réussite de leur action.
	Les apprenants conceptualisent leurs démarches : des activités métacognitives permettent d'expliciter les procédures (de production et d'apprentissage) à transposer.		L'enseignant organise des activités individuelles et collectives qui favorisent des activités métacognitives à propos de procédures utilisées.
6.	<i>Participer à l'EVALUATION de ses apprentissages</i>		<i>L'enseignement comprend des modalités diverses d'évaluation réellement centrées sur l'apprenant</i>
	Les apprenants participent à leur évaluation selon des modalités diverses (auto-évaluation, évaluation mutuelle, coévaluation).		L'enseignant associe les apprenants à l'évaluation de leurs apprentissages et de leurs productions.
	Les apprenants analysent leurs erreurs, en vue de réguler leurs démarches d'apprentissage		L'enseignant prévoit temps et outils pour permettre aux apprenants d'analyser leurs erreurs. Ces rétroactions s'inscrivent dans une perspective d'évaluation dynamique (Allal, 1999) qui consiste à considérer les résultats de l'évaluation comme des indicateurs du « potentiel d'apprentissage » (tenant compte de la zone proximale de développement de chaque apprenant).
	Pour l'évaluation certificative, les apprenants sont invités à réaliser des chef-d'œuvre, des travaux de synthèse et d'intégration...		L'enseignant conçoit et organise l'évaluation certificative comme des activités d'intégration.
	L'apprenant apprend à lire et à interpréter des grilles d'analyse critériée de productions et de performances complexes.		L'enseignant propose des outils d'analyse critériée de productions et de performances complexes et aide l'apprenant à se les approprier.
	Les apprenants apprennent à analyser et évaluer les démarches de production.		L'enseignant outille les apprenants pour qu'ils évaluent a posteriori les démarches de production.
	Les apprenants utilisent, en s'y impliquant, des outils de synthèse tels que les <i>portfolios</i> ou les dossiers d'apprentissage.		L'enseignant propose, organise et assure le suivi d'instruments d'évaluation formative tels le portfolio ou le dossier d'apprentissage.
	Les apprenants s'impliquent de manière active et sincère dans les démarches d'évaluation (autoévaluation, coévaluation, évaluation mutuelle, etc.).		L'enseignant veille à garantir que les conditions sont remplies pour que la participation des apprenants à leur évaluation soit mobilisatrice et ne soit pas piégeante.
7.	<i>STRUCTURER ses acquis nouveaux (pour favoriser leur intégration et les fixer dans le long terme)</i>		<i>Viser la structuration par l'apprenant des acquis nouveaux (pour favoriser leur intégration et les fixer dans le long terme)</i>
	L'apprenant consacre du temps à structurer et à synthétiser ses connaissances (savoirs et savoir-faire).		Des moments de structuration-synthèse des connaissances sont prévus. Ces synthèses (entre autres, les notes de synthèse qui en résultent) sont conçues dans une perspective d'intégration et de transfert.
	L'apprenant développe et exerce des stratégies d'apprentissage personnelles et performantes : mémorisation, prise de notes, écoute active,		L'enseignant prévoit des moments consacrés à l'apprentissage personnel (étude, etc.) et évalue (de manière formative) les

	gestion du temps, etc.		performances individuelles qui en résultent.
	Les apprenants échangent les démarches mises en œuvre pour apprendre et réaliser des tâches (étudier, mémoriser, rédiger telle production, etc.) de manière à les rendre plus performantes		L'enseignant organise des séquences consacrées au partage et à l'analyse des stratégies d'apprentissage et de production en vue de systématiser les procédures et les principes sous-jacents.
	Dès le début d'une unité, l'apprenant est attentif à toute information fournie par l'enseignant quant à la structure de la matière à apprendre et quant aux « fils conducteurs » (table des matières, plan...)		Dès le début d'une unité, l'enseignant propose des « structurants antérieurs » (<i>advanced organizer</i>) qui aident l'apprenant à percevoir la structure de ce qu'il aura à apprendre.
8.	<i>INTEGRER ses ressources personnelles diverses</i> (<i>Savoirs – savoir-faire – attitudes, etc.</i>)		<i>Viser l'intégration par l'apprenant de ses ressources personnelles diverses</i> (<i>Savoirs – savoir-faire – attitudes, etc.</i>)
	L'apprenant établit des liens entre les diverses choses à apprendre.		L'enseignant propose des tâches à l'apprenant pour qu'il fasse des liens entre les diverses choses à apprendre.
	L'apprenant prend appui sur le « déjà là » (c.-à-d. sur l'ensemble des ressources personnelles, pas seulement les acquis scolaires)		L'enseignant fait se rappeler les connaissances préalables (le déjà là) en relation avec ce nouveau savoir (il suscite des évocations et des liens).
	L'apprenant considère ses savoirs personnels comme des ressources à exploiter en les combinant avec d'autres.		L'enseignant aide l'apprenant à établir des liens entre ses savoirs et à les mettre en perspective d'utilisation ultérieure.
	L'apprenant articule chaque savoir-faire nouveau avec des savoir-faire et des connaissances personnelles préalables.		L'enseignant veille à ce que chaque savoir-faire nouveau soit articulé avec des savoir-faire et des connaissances préalables.
9.	<i>Orienter son activité vers la construction de SENS</i>		<i>Viser la recherche de sens dans chaque apprentissage</i>
	L'apprenant oriente son activité vers des buts d'apprentissage et de production.		Des activités orientent l'apprenant vers des buts d'apprentissage et de production et pas uniquement des buts de réussite (par exemple, l'enseignant explicite la pertinence des buts d'une activité).
	L'apprenant finalise son activité vers la construction et la recherche de sens (selon Develay, 1997)		L'enseignant aide l'apprenant à donner du sens aux activités d'apprentissage et de production.
10.	<i>Orienter son activité vers le TRANSFERT des connaissances</i>		<i>Viser la mobilisation par l'apprenant de ses ressources diverses (S – SF – attitudes...)</i>
	L'apprenant évoque les situations de vie professionnelle ou sociale ou personnelle dans lesquelles il va pouvoir mobiliser ses savoirs, savoir-faire et autres ressources.		L'enseignant suscite chez l'apprenant les évocations de situations de vie professionnelle ou sociale ou personnelle dans lesquelles il va pouvoir mobiliser ses savoirs, savoir-faire et autres ressources.

	L'apprenant analyse anticipativement les caractéristiques des situations de transfert (et mentalement évoque quelles seront les adaptations nécessaires de la tâche ainsi que les leviers et les freins de mobilisation dans ces situations nouvelles).		L'enseignant fait évoquer anticipativement les situations où l'apprenant va mobiliser ses connaissances acquises (« Dans cette situation-là, que ferez-vous ? Quels seront les adjuvants ? quels seront les freins ? ... »).
	L'apprenant se prépare à mobiliser ultérieurement les acquis en anticipant la façon dont il va pouvoir exploiter les atouts et neutraliser les freins de la situation de transfert.		L'enseignant aide l'apprenant à se préparer à mobiliser ultérieurement les acquis en anticipant la façon dont il va pouvoir exploiter les atouts et neutraliser les freins de la situation de transfert.
	L'apprenant travaille sur des matériaux similaires à ceux utilisés dans les situations de transfert.		L'enseignant propose des matériaux (voir ressources externes) similaires à ceux utilisés dans les situations de transfert.
	L'apprenant exerce ses savoir-faire dans des situations qui ont une part d'inédit, de nouveauté, de surprise.		L'enseignant fait exercer progressivement les savoir-faire dans des situations qui ont une part d'inédit, de nouveauté, de surprise.
11.	<i>ETRE ACCOMPAGNE dans sa démarche de construction de compétences (vers l'autonomie)</i>		<i>L'enseignant accompagne chaque apprenant dans sa démarche de construction de compétences (vers l'autonomie)</i>
	L'apprenant s'implique dans les activités proposées et persévère dans la poursuite des objectifs visés.		L'enseignant soutient la motivation de l'apprenant, lui fait confiance et se fait confiance.
	L'apprenant est prêt à jouer le jeu et à sortir des rôles passifs qu'il adopte traditionnellement, lorsque l'enseignant assure un « compagnonnage cognitif » selon diverses stratégies (cf. autre colonne).		Par exemple, l'enseignant assure un « compagnonnage cognitif » selon quatre stratégies successives (Bédard, 1996): - modélisation (l'enseignant montre comment faire), - coaching (l'enseignant encourage, entraîne...), - « échafaudage » (il aide, appuie...), - retrait graduel.
	L'apprenant accepte, même sous le regard de l'enseignant, de s'investir dans une démarche personnelle ; il cherche à autoréguler son action.		Pour assurer des régulations plus efficaces, l'enseignant se met en retrait pour observer l'apprenant (« Il s'efface pour mieux revenir », dit Linda Allal)
	L'apprenant fait appel aux outils dont il dispose et aux personnes qui l'accompagnent dans le processus de construction de son autonomie.		La préoccupation de l'autonomie de l'apprenant est constante chez l'enseignant.
	L'apprenant accepte d'entrer dans un cheminement de construction de ses connaissances (par conflit cognitif).		L'enseignant suscite des conflits cognitifs chez les apprenants et accompagne leur résolution.
	L'apprenant se sent reconnu et accompagné face à l'incertitude des situations ouvertes de recherche et de résolution de problèmes.		L'enseignant aide l'apprenant à assumer l'incertitude des situations ouvertes de résolution de problèmes.

Quelques principes pédagogiques

LA PEDAGOGIE DU PROJET

La **pédagogie du projet** est une pédagogie active, fonctionnelle, qui permet aux élèves et au groupe de définir et de s'engager ensemble dans un objectif concret. Ces groupes bien constitués prennent en charge la réalisation de tâches planifiées pour atteindre ce but matériel. L'élève se mobilise ainsi personnellement et trouvera dans sa propre participation au projet, en échange avec le groupe, un sens fonctionnel à ses apprentissages dans une production à portée sociale.

Une **pédagogie fonctionnelle** c'est partir du vécu de l'enfant et de son environnement, pour lui proposer des apprentissages "fonctionnels", qui joueront un rôle dans sa vie.

A NE PAS CONFONDRE

Projet éducatif et projet pédagogique

Le projet éducatif du réseau officiel subventionné définit sa spécificité à travers les grandes valeurs humanistes et démocratiques d'un enseignement public. Un projet, pour être réellement éducatif, doit avoir des répercussions directes et quotidiennes sur la vie scolaire.

Les intentions, les buts et les valeurs étant clairement exprimés dans le projet éducatif, il reste à définir le projet pédagogique. Le projet pédagogique définit les moyens et les méthodes à utiliser pour atteindre les finalités du projet éducatif. Ces méthodes tiennent normalement compte de l'évolution récente en matière de recherches en sciences cognitives, psychologie de l'apprentissage et pédagogie. Le projet pédagogique reste une orientation de l'établissement scolaire pour développer les compétences de chaque enfant et à l'amener à maîtriser les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à son émancipation et insertion sociale.

Pour répondre au projet pédagogique, les équipes de l'enseignement de la Ville de Liège privilégient, suivant les types de formation :

- une **pédagogie active et fonctionnelle** axée sur des réalisations concrètes;
- une **pédagogie par contrat**, qui favorise l'autonomie, la responsabilisation et la solidarité;
- une **pédagogie par projets**;
- une pédagogie qui tient compte des **profils de formation**;
- une **évaluation formative** et continue, associée à l'auto-évaluation;
- une **évaluation sommative** (bilan des acquis à la fin d'une séquence d'apprentissage) et certificative (passage de classe, obtention d'un certificat).
- un **conseil de classe**, présidé par le chef d'établissement ou son délégué.

Une **compétence** étant un « ensemble coordonné de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être mis en œuvre dans une situation donnée », elle est souvent **transversale**, et ne se construit pas en une fois. Or, l'acquisition des compétences ne s'oppose pas à celle des connaissances : elle lui est complémentaire, car « la mise en œuvre d'une compétence exige toujours une somme de connaissances ». C'est pourquoi la construction de ces compétences transversales gagne à se faire au sein même des disciplines habituelles, quand les élèves en ont besoin, plutôt que via des ateliers spécifiques ou des cours de méthodologie.

Les « opérations mentales » sont des processus intellectuels inconscients, que l'on peut souvent relier aux pratiques de classe (exemples d'opérations mentales : reconnaître, anticiper, se décentrer, analyser, synthétiser, intégrer, dialectiser, diverger, juger...). Il est important que l'enseignant développe la maîtrise de ces opérations mentales, car elles sont nécessaires à l'acquisition et à la mise en œuvre des compétences par l'élève.

Enfin, les études dirigées peuvent être mises à profit par l'enseignant pour développer certaines des actions, qui sont souvent négligées au sein des cours et des leçons habituelles.

La pédagogie du projet est directement liée à la pédagogie active, dans laquelle les apprentissages passent à travers la réalisation d'une production concrète et qui est basée sur la motivation des élèves.

La pédagogie du projet est particulièrement exploitable au niveau des arts plastiques : dessin, sculpture, photographie, vidéographie.

On peut parler de projet individuel (exposé, maquette) ou collectif (organisation d'une fête, voyage, spectacle). Par le biais de la création d'une production concrète, les élèves vont intégrer de nouveaux savoirs. Le projet définit une situation d'apprentissage, porteuse de sens pour le jeune.

Cette situation d'apprentissage doit être ancrée dans la vie de l'élève, correspondre à ses besoins et ses envies. Pour bien fonctionner, le projet doit être fondé sur les besoins et les intérêts des élèves mais aussi sur les ressources de l'environnement, et il doit déboucher sur une réalisation concrète (comme par exemple la création d'un journal scolaire).

Dans l'idéal, ce sont les élèves qui font le choix du projet puisqu'il s'agit de les impliquer personnellement, mais la plupart du temps, il est suggéré par l'enseignant. Le projet peut naître d'une opportunité ou d'un événement d'origine externe (concours, projet interscolaire...), d'une situation provoquée par l'enseignant ou encore d'un projet dans lequel l'école est engagée (projet d'établissement). Que l'enseignant soit "force de proposition" ne signifie pas qu'il doive définir seul le projet. Il est nécessaire, au départ du projet, qu'il fasse adhérer les élèves à sa proposition en éveillant leur curiosité et en leur laissant un espace d'initiative et de décision.

Le projet est développé au sein d'un travail de groupe, on peut ainsi parler de **conflit socio-cognitif**. Les représentations des apprenants, les échanges et les discussions peuvent s'épanouir et se multiplier au sein des groupes d'apprenants. Sa mise en œuvre est indispensable. Dans ce dessein, il faut créer des situations conflictuelles qui amènent les apprenants à exprimer leurs avis, conceptions, ... à les partager, les confronter, les interroger, ... pour atteindre le but du projet. Le simple choix du projet repose sur cet échange qui a valorisé chacun et a permis à tous d'effectuer un échange.

Cette démarche de « partage » permet aux apprenants de prendre conscience de la pluralité des représentations et des opinions, de se former à la réciprocité, à la tolérance au sein d'un groupe. L'élève évolue tant au niveau individuel que collectif. De plus, elle appuie la créativité, renforce la décision et facilite l'application des décisions.

Outre le fait de faire aboutir une réalisation, la pédagogie du projet cherche à atteindre d'autres objectifs.

- *Il permet de renforcer la motivation des élèves, un aspect non négligeable face à une classe ou des étudiants démotivés ou en situation d'échec.*
- *Il permet aux étudiants de redécouvrir le plaisir d'apprendre par des méthodes attractives et qui peuvent toucher leur quotidien.*

- *La réalisation d'un projet donne aussi accès à une vision positive de soi et de ses capacités*
- *Ouvre l'établissement scolaire au monde et à ses difficultés*
- *Eduque les élèves à la citoyenneté et à la solidarité*
- *Améliore parfois les contacts prof/élèves*
- *Créer des ponts entre la théorie et la pratique*
- *Permet de développer le savoir-être des élèves en fonction du futur secteur d'activité*
- *Met en avant le savoir-faire de ladite profession*

La pédagogie de projet est efficace si le projet :

- est initié à partir des difficultés et des besoins des élèves, soit par le professeur, soit par les étudiants eux-mêmes (individu isolé ou groupe d'individus) ;
- fait l'objet d'une négociation permettant l'explicitation et la socialisation de l'intention d'action et aboutissant à un consensus explicite entre enseignants et étudiants ;
- suscite de l'intérêt et de la motivation ;
- repose sur une approche où la construction des apprentissages se fait par l'action ;
- permet à l'élève :
 - l'acquisition personnelle de savoirs et de savoir-faire nouveaux (apprentissage) ;
 - l'acquisition d'une meilleure maîtrise de l'environnement par les réponses au "problème" contextualisé de départ et par toutes les découvertes engendrées par le processus du projet ;
 - l'acquisition d'une meilleure connaissance de soi-même, de ses besoins, de ses limites, de ses manières de fonctionner ;
- est une aventure qui s'inscrit dans la durée, qui s'enrichit de ses tâtonnements, de ses essais, de ses erreurs, de ses amendements successifs, bref, qui reste aussi susceptible d'évolutions ultérieures ;
- débouche sur une fabrication concrète ;
- permet à l'apprenant une prise de responsabilité ;
- repose sur une autre approche du savoir (le savoir en tant qu'apprentissage plutôt qu'enseignement) ;
- favorise une autre conception de l'évaluation (bilans, auto-évaluation, évaluation portant sur le travail d'équipe, l'autonomie, la démarche de projet, le savoir-être, évaluation prospective, prévoyant des réinvestissements et des développements possibles...) ;
- atteint un seuil de difficulté minimum (défi, dimension épique du projet) ;
- a une dimension collective ;
- permet d'atteindre les objectifs fixés.

Les compétences de l'enseignant

La pédagogie du projet suppose que l'enseignant développe des compétences différentes de la pédagogie traditionnelle. La pédagogie du projet suppose en effet que l'enseignant sache :

- repérer les connaissances (savoirs et savoir-faire) impliquées dans un projet ;
- mesurer la faisabilité d'un projet ;
- établir des ponts avec les autres disciplines concernées ;

- impliquer les élèves (savoir déléguer la responsabilité du projet, intégrer tous les élèves)
- repérer et gérer les représentations des élèves ;
- gérer les conflits : les laisser apparaître, les résoudre, les analyser (conflits socio-cognitifs, conflits affectifs, identitaires ;
- ne pas se substituer aux élèves dans la réalisation, mais jouer un rôle de ressource
- laisser errer mais aussi ne pas laisser échouer ;
- analyser et mettre en évidence les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis ;
- "changer de regard" : acquérir un regard qui privilégie les aspects « positifs » des acquis, qui rejette la sélection par l'échec et met l'élève en situation de réussir ;
- travailler en équipe : écouter, aider, conseiller.

Voici quelques éléments pour vous permettre d'évaluer un projet

L'effet global à atteindre respecte-t-il les données du contexte ?	Adéquation de l'effet global à atteindre au contexte.	Continuité.
Les objectifs du projet sont-ils pertinents par rapport à l'effet global à atteindre ?	Adéquation des objectifs (c.-à-d. du projet) à l'effet global à atteindre.	Pertinence.
Le produit a-t-il permis d'atteindre l'effet global ?	Adéquation du produit aux besoins.	Efficacité externe ou rendement externe.
L'effet global à atteindre, les objectifs, rencontrent-ils les besoins des personnes ?	Adéquation de l'effet global à atteindre et des objectifs aux besoins des personnes.	Adhésion.
L'effet global à atteindre, le produit, respectent-ils le cadre législatif, éthique, déontologique ?	Adéquation de l'effet global à atteindre et du produit au cadre législatif, éthique, déontologique ?	Conformité.
Les objectifs peuvent-ils être atteints avec les moyens prévus ?	Adéquation des objectifs aux moyens prévus.	Faisabilité.
Les moyens prévus permettent-ils d'atteindre les objectifs ?	Adéquation des moyens prévus aux objectifs.	Cohérence ou validité.
Les moyens prévus sont-ils ceux qui conviennent, et sont-ils suffisants en regard des nécessités de terrain ?	Adéquation des moyens prévus aux moyens effectifs.	Applicabilité ou réalisme.
Comment les moyens prévus doivent-ils être mobilisés et agencés ?	Adéquation de l'agencement des moyens effectifs.	Application (processus).
Le produit réel correspond-il au produit attendu ?	Rapport entre le produit et les objectifs.	Performance ou efficacité interne ou rendement interne.
Le produit est-il obtenu avec le minimum de moyens ?	Rapport entre le produit et les moyens effectifs.	Efficience.

Les étapes d'un projet

Etapes	Rôle des élèves	Rôle du professeur	Compétences transversales
<p>Projeter</p> <p>Quel est le projet qui se présente à nous ?</p> <p>Que pouvons-nous en faire ?</p> <p>Que choisissons-nous ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En conseil de classe, les enfants et le maître choisissent le projet. - Ensemble, nous délimitons les objectifs à atteindre. - Elaboration du contrat collectif / individuel 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute les désirs - Aide l'enfant à s'exprimer - Observe, gère le débat - Informe, éclaire en fonction des demandes - Gère les conflits - Est attentif aux « leaders », aux enfants plus discrets, ... - Maintient le débat dans la réalité (faisabilité). 	<ul style="list-style-type: none"> - respecter l'autre - savoir écouter - argumenter - développer l'esprit de synthèse - établir des liens logiques -développer l'esprit critique - développer la créativité - développer la coopération
<p>Planifier</p>	<ul style="list-style-type: none"> - élaborent le plan de travail - identifient les besoins (matériel, partenaires, recherches, contraintes, ...) - répartissent les tâches (rôle de chacun) - rédigent les plannings (collectif et individuel) 	<ul style="list-style-type: none"> - suscite de nouvelles pistes de recherche -équilibre les rôles - assure le fil conducteur du projet - veille au bon déroulement de la planification - attire l'attention sur les exigences et contraintes des décisions - maintient le projet dans la réalité 	<ul style="list-style-type: none"> - planifier - structurer - écrire un plan - suivre une logique dans une procédure - développer l'esprit de recherche - informer - argumenter - se concerter - prendre de l'initiative - estimer le « timing »
<p>Réalisation</p> <p>Réaliser les différentes tâches.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Individuellement ou en sous groupe, effectuent les différentes tâches dont ils sont responsables. - vérifient le rapport entre l'oeuvre en voie de réalisation et l'oeuvre espérée. - évaluent ponctuellement en conseil de classe (permet à chacun de soumettre l'état de son travail et de recevoir avis, critiques, pistes, ...) - adaptent, rectifient. 	<ul style="list-style-type: none"> - est attentif à l'évolution de la réalisation - veille à la cohérence entre le travail accompli et celui projeté - suscite l'attitude de comparaison, de rectification, ... - dynamise, relance l'enthousiasme. - conseille des adaptations. - organise les activités de structuration nécessaires aux apprentissages. - maintient le projet dans la réalité (organisation de l'espace et du temps) 	<ul style="list-style-type: none"> - comparer - s'adapter - écrire, calculer, ... - s'évaluer, réajuster - travailler en équipe - faire preuve de solidarité - informer - accepter l'erreur comme source de progression - organiser son travail (dans le temps et l'espace)

<p style="text-align: center;">Evaluation</p> <p style="text-align: center;">Que pensons-nous de notre travail ?</p>	<p>En conseil de classe, enfants et maître évaluent le déroulement du travail.</p> <ul style="list-style-type: none"> - profits personnels et collectifs - fonctionnement des différents groupes - gestion du temps - exploitation / respect du matériel - apport de chacun - utilisation adéquate des acquis - apprentissages nécessaires à la réalisation du projet - attitudes développées. 	<ul style="list-style-type: none"> - aide les enfants à s'exprimer - oriente les enfants sur les raisons du bon ou du mauvais fonctionnement du travail (des 4 étapes) - suscite la recherche sur d'éventuels prolongements 	<ul style="list-style-type: none"> - s'auto-évaluer - accepter la critique - analyser avec du recul - coopérer - s'exprimer dans le respect de la personne
---	--	--	---

LA PEDAGOGIE DU CONTRAT

« La pédagogie de contrat est celle qui organise des situations d'apprentissage où existe un accord négocié lors d'un dialogue entre des partenaires qui se reconnaissent comme tels, afin de réaliser un objectif, qu'il soit cognitif, méthodologique ou comportemental » (Halina Przesmycki).

Il s'agit donc d'un **engagement mutuel entre l'enseignant et les élèves (ou l'élève)**, les impliquant dans une situation d'apprentissage avec comme buts, les objectifs de savoir ou savoir-faire et savoir être.

Le contrat comporte les moyens, les aides, les échéances finales ou intermédiaires pour aboutir aux objectifs. Celui-ci stipulera également les limites d'action, les éléments imposés au niveau de l'apprentissage, de la discipline, des délais à respecter, les compétences transversales et les conséquences aux manquements liés aux termes du contrat.

L'élève peut ainsi, choisissant lui-même la nature et la difficulté de la tâche qu'il aura à accomplir, s'engager «par contrat» avec le maître ou l'équipe pédagogique, et promettre qu'en un temps donné, il aura, sinon acquis de nouvelles compétences, du moins résolu un problème particulier (apprentissage d'une œuvre entière ou d'une partie d'œuvre, réalisation d'un projet de dessin, sculpture, d'une déclamation de mémoire...)

Un tel engagement implique toutefois la réciprocité de la relation, et impose au maître une attitude générale de soutien et d'accompagnement, ainsi qu'une instrumentation précise : tableau de bord, prêt de documents, éventuellement contact avec la famille, échanges d'informations...

Lorsque ces éléments sont définis et le contrat négocié, les partenaires s'engagent en temps et énergie pour le mener à bien.

Aujourd'hui, la pédagogie du contrat apparaît comme une composante de la pédagogie différenciée, comme un dispositif particulier d'enseignement ou d'apprentissage qui peut se juxtaposer à d'autres dispositifs, chacun conservant sa finalité propre : le projet, l'enseignement individualisé, les situations-problèmes, etc.

La pédagogie du contrat est constructive et efficace à la fois pour l'élève et pour l'enseignant

- Elle permet d'avancer dans l'apprentissage de l'**autonomie** ;
- Elle **sécurise** (lorsque les limites sont clairement définies) ;
- Elle **motive** (par la démarche de négociation) ;
- Elle permet aux élèves d'exprimer leurs choix, leurs opinions, leurs idées et leur donne la liberté de proposer, **de choisir, de décider et d'agir** ;
- Elle permet de prendre des **initiatives** ;
- Elle ouvre la porte au dialogue, facilite et **enrichit la communication** entre les élèves et les adultes participant à leur formation. Le contrat change le rapport de pouvoir ;
- Elle déclenche le **désir d'apprendre** ;
- Elle **augmente le désir de progresser**.

LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

Selon Philippe PERRENOUD, "Différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui."

Pour pratiquer une pédagogie différenciée, il est indispensable de mettre en œuvre une méthodologie variée et diversifiée afin de conduire chaque élève aussi loin et aussi haut qu'il peut aller ou accéder.

Les élèves sont différents concernant :

- les **acquis** artistiques (parcours artistique, accès à l'instrument, au matériel, ...)
- les **modes de pensée** (pensée convergente, divergente, créatrice ; intelligence verbale, intelligence pratique ; processus intellectuels opératoires : par tâtonnements, intuition, logique concrète, logique abstraite, ...)
- les **motivations** à apprendre ;
- les **modes de communication et d'expression** ;
- **l'environnement socioculturel** : la culture, les croyances, les histoires familiales, les valeurs
- les **caractéristiques psychologiques** : personnalité, attention, volonté, curiosité, énergie, rythme, coordination motrice etc.

Quatre aspects de la différenciation

La différenciation des contenus

Elle se définit comme suit : les élèves travaillent chacun ou en groupes sur des contenus différents, définis en termes de savoir ou savoir-faire, choisis dans un ensemble d'objectifs communs considérés par l'enseignant comme des étapes nécessaires pour que tous accèdent à un niveau de connaissance exigé par l'institution.

. Le programme scolaire décrit ce que les élèves doivent :

- développer (compétences)
- apprendre (notions)
- connaître (faits)
- comprendre (concepts et principes)
- savoir-faire (habilités)

La différenciation du contenu consiste à distinguer lors de la planification des cours ce que certains élèves apprendront, le contenu que les élèves devront apprendre. On fait référence ici à la notion d'objectifs-noyaux ou de concepts essentiels. Un objectif-noyau n'est rien d'autre qu'un objectif fort dont on se dit qu'il faut absolument que tous les élèves l'acquière.

La différenciation doit porter sur ces éléments de base qui sont les objectifs ou concepts noyaux afin de pouvoir soumettre des contenus différents à des sous-groupes d'élèves différents.

Comment différencier les contenus ?

- En proposant pour une même tâche des applications variées.
- En établissant pour certains élèves des contrats d'apprentissage.
- En utilisant des ressources audiovisuelles variées.
- En proposant des recherches autonomes.
- En valorisant les projets personnels.

La différenciation des structures (de travail)

Cette différenciation (utile en arts plastiques) commence dès que la classe hétérogène éclate afin de donner naissance à des groupes d'élèves répartis selon des critères définis. Il s'agit de répartir les élèves en sous-groupes dans la classe. Ce dispositif est nécessaire, mais non suffisant, à une pratique de pédagogie différenciée : on ne peut différencier les processus et les contenus sans une répartition des élèves en différents groupes ; en revanche, utiliser ce dispositif seul est sans effet sur la réussite des élèves.

Les regroupements devraient constituer, même pour de courtes périodes, de véritables groupes favorables aux échanges entre les élèves, à la coopération entre eux et à la présence de conflits sociocognitifs c'est-à-dire la rencontre entre conceptions et représentations mentales différentes verbalisées par différents élèves et créant ainsi un déséquilibre les poussant à en savoir plus et à adopter un code commun. Il est toutefois préférable de varier les modes de regroupement car aucun ne constitue un modèle unique.

La différenciation des processus

Différencier le processus, c'est varier les façons dont va se faire l'apprentissage des élèves.

Pour ce faire, l'enseignant a recours à différentes stratégies d'enseignement. Dans ce cadre, les élèves travaillent individuellement sur un même objectif selon des pratiques diversifiées de travail autonome telles que le contrat, une grille d'auto-évaluation, etc.

La différenciation des productions

Il s'agit encore de permettre aux élèves de différencier leurs productions, leurs réalisations.

Comment différencier les productions ?

Le même apprentissage peut être abordé de différentes manières par l'élève.

Par exemple : un élève appréciera le fait de décrire sa méthode de travail (arts plastiques) tandis qu'un autre élève présentera le sujet sous la forme d'une approche différente (aspect affectif, méthodologique, ...)

LES COURS D'INSTRUMENT SEMI-COLLECTIFS

Pistes d'action

Sur le plan musical, la présence du petit groupe peut-elle encourager les apprentissages ou au contraire est-elle source de difficultés supplémentaires ? Ainsi l'écoute et l'observation actives, privilégiées dans les cours semi-collectifs peuvent encourager l'exercice de **l'intelligence artistique** (être attentif au jeu d'autrui, à l'interprétation qu'il donne d'une oeuvre), une meilleure compréhension de certains paramètres en jeu (critères d'évaluation mieux définis ou attention ciblée sur certains éléments du jeu musical), le développement du sens de la polyphonie (duos, trios et autres jeux d'ensemble). Professeur et élèves découvrent ensemble l'enchaînement des phrases musicales, la meilleure manière de placer les ornements, le choix des nuances les plus adéquates, la recherche d'une « couleur » sonore à l'instrument, ... Ces activités étaient évidemment présentes durant les cours individuels et d'aucuns regrettent la qualité et la sensibilité des échanges qui s'établissaient à ce moment entre le professeur et son élève. Néanmoins, les cours semi-collectifs offrent la possibilité de confronter davantage de points de vue différents et de comparer ou d'enrichir les différentes interprétations.

En ce qui concerne **la maîtrise technique**, la question semble un peu plus délicate car les professeurs doivent souvent résoudre des difficultés spécifiquement rencontrées par chacun des élèves, et éprouvent le besoin de moments individualisés. Cependant, il est possible dans certains cas et notamment lorsque la difficulté est ponctuelle, de tabler sur des activités de groupe pour rechercher ensemble et expérimenter les solutions les meilleures. Les exercices menés collectivement peuvent également être une source de stimulation.

La **créativité** est sans doute une des compétences pour laquelle le travail de groupe s'avère, aux yeux de nombreux professeurs, le plus efficace, surtout lorsque ce groupe fonctionne sur une base coopérative. Dans ce cas, il est source de stimulation ; il encourage la contribution de chacun dans le respect des individualités ; élèves et professeur peuvent devenir co-responsables de la production commune. Cependant, on peut parfois appréhender la prise de leadership par certains élèves qui auraient tendance à imposer leur point de vue au détriment des idées des autres, ou encore les tensions et les désaccords répétitifs au sein du groupe. La bonne gestion de ce dernier est donc une condition essentielle à un travail efficace.

Enfin, **l'autonomie** est encouragée par la responsabilisation de chacun dans la production de groupe. Des occasions de travailler seul ou à deux sur une tâche particulière peuvent être également aménagées. La programmation du travail à faire à la maison entre les cours peut être aussi une occasion de développer ensemble des qualités d'autonomie. Cependant, certains professeurs peuvent avoir le sentiment que l'autonomie est le fait de l'individu et non du groupe et que les activités collectives ne sont pas les plus appropriées pour développer cette compétence. En fait, il n'existe pas de contradiction à travailler en petit groupe une compétence hautement individuelle. Au contraire, c'est en se positionnant au sein du groupe que l'élève peut affirmer sa propre personnalité et découvrir des modes de travail plus personnels et plus autonomes. Dans cette évolution, il peut s'inspirer des suggestions faites par les autres et des essais menés en commun.

Le cercle d'apprentissage

Le cercle d'apprentissage, c'est l'espace pédagogique dans lequel ont lieu les apprentissages musicaux, le lieu où s'établissent des relations entre les personnes (professeur et élèves, mais aussi parents, accompagnateurs, observateurs) et les objets (instruments, partitions, ...) qui interviennent dans les apprentissages.

La spécificité d'un cours semi-collectif, par rapport à un cours individuel, est que le cercle d'apprentissage passe de un à plusieurs élèves, mais il y a aussi plus d'objets qui interviennent (multiplication du nombre d'instruments lorsque chaque élève emmène son instrument au cours, du nombre de partitions, de pupitres, etc.).

La gestion de l'espace dans le cercle d'apprentissage

Le professeur doit être attentif à ce que tous les éléments du cercle d'apprentissage aient un espace propre. D'une part, il faut **aménager la classe** pour que tous les élèves puissent prendre part au cercle d'apprentissage. Il faut donc placer les élèves de manière à ce qu'ils puissent **interagir les uns avec les autres**. Les interactions peuvent passer par l'ouïe et la vue, mais aussi par le toucher.

La **partition** peut être un élément important du cercle d'apprentissage. Lorsqu'on décide de l'intégrer dans le cercle d'apprentissage, il est important qu'elle soit accessible à tous les acteurs du cercle d'apprentissage.

Il faut aussi penser à ce que chacun ait assez de place pour **manipuler son instrument** dans le cercle d'apprentissage (manche de guitare, largeur du violoncelle, espace pour la flûte traversière, archet...), et dispose des objets nécessaires au jeu (pose-pied, endroit pour placer la partition...).

La gestion des relations entre les éléments du cercle d'apprentissage

Dans un cours semi-collectif, la relation professeur-élève se modifie.

Le professeur doit gérer non plus un seul élève à la fois, mais plusieurs. Il doit donc assurer la **participation active** de tous les élèves, et prévoir des **activités d'écoute et d'observation** actives pour les élèves qui ne jouent pas, mais aussi organiser des activités collectives. Il est également amené à gérer les interactions entre les élèves. Ainsi, par rapport à une situation de cours individuel, il sera peut-être confronté à des tensions ou à certaines rivalités entre les élèves, ou encore à des mécanismes de solidarité (lorsque les élèves se défendent ou se justifient les uns les autres), de connivence (rires).

La relation élève-professeur se modifie aussi dans le cadre d'un cours semi-collectif. Le grand changement pour l'élève, par rapport à une situation de cours individuel, est qu'il n'est plus à tout moment le seul objet de l'attention de son professeur. Il doit donc **apprendre à devenir autonome**, à gérer les moments où le professeur ne pourra pas se concentrer exclusivement sur sa prestation.

La partition

A certains moments, la partition peut être un élément central du cercle d'apprentissage. Ainsi, elle est nécessaire lorsque l'apprentissage nécessite une proximité avec le texte musical, un travail d'interprétation ou de compréhension des symboles musicaux. Elle peut aussi servir pour comprendre et analyser l'œuvre d'un compositeur. Mais il peut également être **intéressant de la faire disparaître** à certains moments, par exemple lors de séances centrées sur le développement de la créativité via l'improvisation, mais aussi à l'occasion d'autres activités.

La focalisation sur la partition est frappante dans certains cours. Oter la partition du cercle d'apprentissage peut être l'occasion de soulever la problématique de l'utilité et de l'importance de la partition, en interrogeant les élèves sur sa fonction et son intérêt, mais en leur demandant également les désavantages d'une trop grande centration sur la partition

Ainsi, si le professeur veut aider l'élève à « se détacher de la partition », il peut la refermer et demander à l'élève de jouer ou chanter une phrase, une séquence ou un morceau entier sans partition. Il est intéressant, si un des objectifs du professeur est d'amener les élèves à effectuer une prestation sans partition, d'habituer les élèves à ce type de pratique dès le début de leur apprentissage musical, et de ne pas nécessairement attendre d'avoir travaillé tout un morceau.

Dans le cas d'une interprétation collective, travailler sans partition peut aussi être l'occasion d'apprendre aux élèves à **communiquer entre eux**, lorsqu'ils jouent ensemble.

Travailler sans partition peut aussi permettre à l'élève de **s'écouter** et de s'entendre autrement : c'est en effet une occasion de lui demander de centrer son attention sur des aspects qui ne figurent pas nécessairement dans la partition, comme la **sonorité, le timbre ou l'intensité des sons** qu'il produit. (Voir chapitre sur le cerveau et la mémoire) Selon le témoignage de certains musiciens, un professeur qui demande à son élève de travailler sans partition lui marque ainsi sa confiance, et lui donne une marge de liberté qui peut permettre de « libérer » l'interprétation.

Enfin, apprendre à l'élève à jouer sans partition peut contribuer à développer son **autonomie** en situation de jeu public (évaluation, concert...) : comment peut-il réagir s'il se trompe ou s'il a un trou de mémoire ? Quel est son objectif lorsqu'il joue devant un public : exécuter une prestation techniquement impeccable, transmettre des émotions ? Sans doute les deux, mais comment faire pour trouver le bon équilibre entre les deux ?

L'instrument

A certains moments, il peut être intéressant que l'instrument ne fasse pas partie du cercle d'apprentissage. Le fait de retirer l'instrument du cercle d'apprentissage peut également être l'occasion de faire entrer un autre instrument dans ce cercle. On peut prévoir un exercice basé sur l'utilisation d'autres instruments : un exercice rythmique à l'aide de petits instruments de percussion par exemple.

Le professeur

Le professeur peut décider de sortir du cercle d'apprentissage. S'il sort de la classe, le professeur peut donner **une consigne** pour que le cercle continue à fonctionner sans lui. Cela peut être l'occasion pour un élève de retravailler un élément précis d'un morceau, tandis que les autres l'écoutent et l'observent activement. Cela peut être l'occasion de demander aux élèves de travailler collectivement un morceau. Il est important que le professeur donne des consignes précises à tous les élèves avant de quitter la classe, et qu'il fasse aux élèves un commentaire sur le résultat du travail qu'ils ont effectué sans lui, tant au niveau du jeu instrumental qu'au niveau de la qualité des débats entre élèves et des échanges entre les élèves.

Les élèves

Tout comme le professeur, les élèves du cours semi-collectif peuvent à certains moments se retirer du cercle d'apprentissage, volontairement ou non. Il peut aussi arriver qu'un ou plusieurs élèves soient absents lors d'un cours. Cela va changer la dynamique du cours semi-collectif. Comment le professeur va-t-il gérer les absences ? Aura-t-il intérêt à prendre la place d'un élève absent en interprétant un morceau à sa place ? Devra-t-il plutôt modifier son programme et choisir un aspect qui ne nécessite pas la présence de tous les élèves ?

La présence simultanée de plusieurs élèves se prête particulièrement bien à des situations de jeu ou de chant collectif. Le **travail collectif** permet de développer des compétences musicales comme **l'autonomie, la créativité** ou encore la **communication musicale** et est aussi un élément de **motivation** important pour certains élèves. En outre, apprendre aux élèves comment travailler collectivement fait partie intégrante du développement personnel de tout musicien qui sera sans doute amené, au cours de sa carrière ou dans le cadre de ses loisirs, à s'intégrer dans différents ensembles ou groupes.

- La motivation

Les moments de jeu collectif peuvent être particulièrement motivants pour les élèves. En effet, même lorsqu'ils sont encore novices, ils peuvent mettre leurs compétences au service d'une **production collective** qui peut être plus aboutie ou plus gratifiante que ce qu'ils produisent individuellement. Les résultats du groupe peuvent ainsi être particulièrement stimulants pour chacun de ses membres, et peuvent être d'excellents incitants pour continuer à progresser.

Une production collective appelle également le **travail coopératif** plutôt que compétitif : il s'agit bien d'arriver ensemble au meilleur résultat possible, et celui-ci sera d'autant plus convaincant si la cohésion de groupe se ressent. Ce besoin de cohésion dans une production collective peut amener chacun à vouloir dépasser ses limites. Ainsi, un élève qui a des difficultés à suivre le tempo du groupe devra travailler cet aspect afin que ses propres difficultés n'entravent pas le jeu collectif, à condition bien sûr que cet élève soit à un stade de développement musical qui lui permette de rejoindre le tempo du groupe (cf. Fiche 6 La constitution des groupes). Si donc l'obstacle est franchissable, le dépasser dans le cadre d'une production collective peut être un facteur de motivation porteur.

Enfin, **le plaisir** que les élèves peuvent éprouver en jouant ou en chantant ensemble est un facteur de motivation essentiel. Quoi de plus mobilisateur et fédérateur que de partager la joie de produire une œuvre, de savourer et d'éprouver un plaisir esthétique ?

Quant au professeur, il peut aussi, à certaines occasions, s'intégrer au jeu collectif pour renforcer le groupe et embellir l'ensemble. L'implication du professeur dans le jeu collectif est donc autant une occasion pour le professeur de se faire plaisir que pour les élèves de voir leur production valorisée par un apport de qualité.

- L'autonomie

Le jeu collectif se prête également au développement de l'autonomie des élèves, qui passe par le fait de pouvoir prendre ses responsabilités dans un groupe. Sur le plan musical, il s'agit d'une part d'être attentif aux éléments essentiels à l'harmonie du jeu, comme le tempo, le rythme, l'intensité sonore, le fait de commencer et d'arrêter ensemble, etc. Au fil des cours, chaque élève devrait arriver à s'écouter dans un groupe. La pratique des duos ou des trios peut aider les élèves à prendre conscience des éléments que nous venons de mentionner.

Pour un travail constructif, ce type de questions et d'échanges entre les membres du groupe nécessite aussi le développement de compétences de communication : apprendre à donner son avis dans un groupe, même lorsqu'il s'agit de formuler des critiques, apprendre à formuler ses remarques de manière constructive, apprendre à relever les aspects positifs dans le jeu du groupe et d'autrui, apprendre à tenir compte de la susceptibilité d'autrui, apprendre à ne pas considérer comme une attaque personnelle le commentaire d'autrui, mais à s'en servir pour s'améliorer.

- La communication

Les moments de jeu collectif sont une bonne occasion pour travailler la communication orale, comme nous l'avons vu ci-dessus, mais aussi la communication visuelle et la communication musicale.

Travailler la communication visuelle, c'est apprendre aux élèves **l'importance du regard** lorsque l'on joue ou chante ensemble. Un regard peut permettre aux élèves de s'accorder sur le moment où l'on commence le morceau, où l'on reprend après une pause, mais aussi de se remettre au diapason lorsque le groupe n'est plus sur le même tempo, de signaler les changements de nuance dans un morceau, de s'arrêter pour laisser la place à un solo, etc.

Le travail sur la communication visuelle peut aussi être associé à un objectif de décentration par rapport au professeur ou à la partition

La communication musicale est tout aussi importante. A cet égard, les cours semi-collectifs sont l'occasion de sensibiliser les élèves à l'outil de communication privilégié des musiciens, qui ne passe pas par le langage ou le regard, mais bien par les sons.

- La créativité

Le jeu collectif se prête également à des exercices centrés sur le développement de la créativité.

Le jeu collectif peut aussi être l'occasion de développer *l'intelligence artistique* des élèves. Ainsi, le professeur peut demander au groupe d'élèves d'évaluer ensemble la qualité de l'interprétation du morceau qu'ils jouent, et de proposer des pistes d'amélioration.

- La maîtrise technique

Des exercices portant sur l'amélioration de la maîtrise technique peuvent être réalisés dans le cadre d'activités collectives.

- L'individualisation dans le cadre d'activités de jeu collectif

Le travail collectif n'exclut pas la différenciation et l'individualisation. Demander à l'élève un travail individuel et spécifique avant de reprendre le jeu collectif peut permettre à ce dernier de comprendre la fonction des exercices individualisés, tant au niveau personnel qu'au niveau de la contribution à la production du groupe.

L'écoute et l'observation actives

Un cours semi-collectif laisse la place au jeu collectif, mais aussi au jeu individuel. Ainsi, à certains moments du cours, un ou plusieurs élèves seront amenés à écouter ou observer un ou plusieurs condisciples qui jouent ou chantent. Pour que les élèves « ne perdent pas leur temps » lorsqu'ils ne jouent pas, mais au contraire, que ces moments soient des moments de travail et d'apprentissage, il est fondamental d'apprendre aux élèves à rester actifs pendant tout le cours, en mettant en place des activités d'écoute et d'observation actives.

1. Créer un climat physique et spatial favorable à l'écoute et l'observation actives

Une des premières conditions pour que les élèves puissent s'écouter les uns les autres, c'est d'être attentif à ce qu'ils puissent se voir et s'entendre. Il faut donc veiller à ce qu'aucun des élèves présents ne soit assis au fond de la classe, mais qu'au contraire, **chacun participe physiquement au cours**. Concrètement, la distance entre les élèves sera choisie en fonction de l'instrument.

2. Créer un climat de classe favorable à l'écoute et l'observation actives

Donner à chaque élève l'occasion de s'exprimer sur le travail d'autrui peut être délicat. Pour créer un réel climat d'écoute qui soit *respectueux des rôles et du travail de chacun*, il est important que le professeur explique d'entrée de jeu le climat de classe qu'il souhaite établir dans les cours semi-collectifs. Il est fondamental que le *professeur précise le rôle* de l'auditeur ou du spectateur actif.

3. Varier les activités d'écoute et d'observation actives

La participation des élèves qui ne jouent pas peut prendre différentes formes. Il peut s'agir d'une observation visuelle.

Il peut s'agir d'une écoute qui s'appuie à la fois sur l'ouïe et la vue.

Il peut s'agir d'une activité impliquant une participation « physique » de l'élève qui écoute.

Il peut s'agir d'une écoute active centrée sur un aspect technique particulier.

Il peut aussi s'agir d'une écoute ou d'une observation plus globale.

Il peut s'agir d'une activité combinant l'écoute /observation actives et le jeu.

4. Donner des consignes précises d'écoute et l'observation actives

Pour pouvoir écouter ou observer activement et efficacement, l'élève a besoin de **consignes précises** concernant les éléments auxquels il doit être attentif. Ces consignes doivent être fournies avant l'écoute ou l'observation, et doivent porter sur des éléments précis.

La consigne peut avoir pour objectif d'aider plus spécifiquement celui qui écoute/observe : dans ce cas, la consigne doit être centrée sur un aspect que le professeur veut faire travailler à l'élève qui écoute/observe.

5. Évaluer la qualité de l'écoute et de l'observation actives

Si l'on assure à l'élève que le travail d'écoute et d'observation est important tant pour sa formation que pour celle de ses compagnons, il est normal de lui fournir un commentaire concernant la qualité de son écoute ou de son observation : les commentaires ou comportements ont-ils été pertinents par rapport à la consigne ? En quoi ont-ils aidé le condisciple ? En quoi ce que l'élève a observé va-t-il lui être utile pour son propre développement ? Comment pourrait-il affiner la qualité de son écoute et de son observation ? A-t-il suffisamment nuancé ses propos ?

6. Apprendre aux élèves à devenir autonomes

Il n'est pas toujours facile, voire possible, pour le professeur d'être attentif à la fois au jeu d'un ou plusieurs élèves et à la qualité de l'écoute et de l'observation des autres. Le professeur a donc intérêt à amener les élèves à devenir autonomes dans leur écoute et leur observation. En effet, si les élèves débutants ont besoin d'être particulièrement guidés par des consignes précises et des commentaires sur leur travail d'écoute et d'observation, ils devront, petit à petit, pouvoir décider eux-mêmes de ce qu'ils vont écouter et observer, et réagir sans que le professeur les sollicite constamment.

Développer l'autonomie

Un violoniste qui a appris à tenir compte des autres, qui sait suivre un chef et qui peut prendre sa responsabilité quand il le faut, qui sait mêler sa sonorité à celle des musiciens qui l'entourent, qui sait écouter et répondre musicalement, a acquis des compétences qui sont indispensables dans la vie d'un musicien. Ces compétences, il les aura acquises en groupe.

1. Se servir du groupe pour développer l'esprit critique

L'autocritique fait partie des qualités d'un instrumentiste / chanteur autonome. Le cours semi-collectif offre la possibilité de développer cette compétence.

Le professeur peut demander à un élève de jouer son morceau ou de faire un exercice particulier, une gamme et annoncer en même temps à tous les élèves qu'après avoir écouté leur condisciple, ils seront invités à mentionner une qualité et un point à améliorer dans le jeu de leur condisciple.

Ce type d'exercice développe le sens de l'écoute et de l'observation actives, mais il développe aussi le sens autocritique de celui qui a joué. En effet, pour comprendre les remarques de ses compagnons, et y remédier, l'élève qui joue/chante devra apprendre à s'écouter lui-même, à s'entendre et à confronter sa propre perception à celle de ses compagnons.

Le rôle du professeur est primordial dans ce type d'exercice : il doit gérer les remarques, et la façon dont elles sont formulées pour que la critique soit bénéfique, et non vécue comme un jugement négatif ou une forme de compétition entre les élèves. Il devra donner des modèles de critique positive et de critique constructive.

2. Encourager les élèves à se féliciter les uns les autres

Le groupe peut être un bon moyen pour développer l'estime de soi de chacun des élèves. Pour encourager les élèves à formuler des remarques et des critiques constructives, il faut d'abord que le groupe acquière un mode de fonctionnement qui permette à chacun de parler et d'être entendu dans un climat de confiance. (Voir chapitre sur l'utilisation des **Strokes** conditionnels positifs et négatifs). Apprendre à formuler des critiques constructives doit devenir un vrai mode de fonctionnement du groupe.

Cet apprentissage de la réflexion critique en groupe aidera chaque élève, mais aussi le groupe lui-même à devenir plus autonome (on peut difficilement imaginer, par exemple, la préparation collective d'une œuvre sans l'intervention de critiques constructives pour améliorer le travail tout en maintenant la cohésion du groupe).

3. Encourager les élèves à être autonomes

Certains élèves, parce qu'ils sont peu sûrs d'eux ou de leurs capacités, peuvent avoir peur de faire preuve d'autonomie. Ils peuvent alors mettre sur pied des stratégies de contournement, afin d'échapper aux tâches où on leur demande de réfléchir et de trouver par eux-mêmes des solutions.

Une des stratégies pour encourager l'autonomie est de constituer des groupes non homogènes du point de vue de l'autonomie. Le professeur aura aussi intérêt à parler avec un élève qu'il juge trop peu autonome, à expliciter ce qu'il attend de lui en termes d'autonomie, et à tenter de comprendre avec l'élève pourquoi il n'arrive pas à être efficace lorsqu'il s'agit d'être autonome. Enfin, il est important de renforcer positivement tous les comportements où les élèves font preuve d'autonomie, en les félicitant et en les encourageant (Strokes).

4. Développer l'autonomie par rapport au déchiffrage d'une partition

Pouvoir déchiffrer seul une partition est une condition indispensable pour l'autonomie musicale. Dans le cadre d'un cours semi-collectif, cet apprentissage peut être développé en réunissant les compétences d'un élève qui joue et de ceux qui écoutent.

Le professeur pourra ainsi évaluer le degré de maîtrise du déchiffrage, et donner à l'élève qui joue des conseils pour améliorer la manière dont il aborde ce type de travail.

5. Faire inventer à chaque élève un exercice qui sera testé et amélioré par le groupe

Cet exercice convient bien dans le cadre du travail d'un aspect musical particulier, et par exemple du travail sur une technique particulière. Cette stratégie d'apprentissage a l'avantage de proposer des exercices variés aux élèves, visant ici à développer la maîtrise technique et l'intelligence artistique, mais aussi à développer leur créativité en les mettant en situation d'inventer des exercices. De plus, ils apprendront à analyser les exercices qui leur sont proposés.

6. Donner à chaque élève la responsabilité d'une voix dans un duo, un trio, un quatuor...

En plus de développer la communication musicale, le jeu collectif est un formidable moyen de développer l'autonomie des élèves. En effet, un instrumentiste / chanteur pratiquant seul qui n'adopte pas un rythme approprié ne sera pas d'emblée confronté à son défaut, mais en groupe, un problème de rythme se remarquera immédiatement et il faudra trouver les moyens d'y remédier.

7. Susciter des débats (échanges) entre élèves

Le but des débats, des échanges entre élèves est qu'ils apprennent par eux-mêmes, par la confrontation et l'échange de leurs idées et de leurs connaissances. En effet, les élèves retiendront mieux ce qu'ils ont découvert et appris par eux-mêmes.

Le professeur lance ainsi un débat entre les élèves. Les élèves sont alors invités à réfléchir, à chercher, à expérimenter, à montrer, voire à convaincre les autres de la pertinence de la proposition qu'ils ont faite. C'est aussi un exercice dans lequel les élèves sont amenés à écouter les propositions des autres, à essayer de bien les comprendre. Ce type de débat permet à l'étudiant de construire ou d'améliorer sa réflexion musicale.

8. Demander aux élèves d'enseigner aux autres

L'élève qui reçoit la responsabilité d'enseigner une nouveauté à un autre élève peut améliorer sa propre compréhension. On apprend en enseignant. En effet, pour enseigner, l'élève doit se poser des questions sur sa propre pratique, il essaiera aussi de se souvenir de la manière dont lui-même a appris, des exercices qui l'ont aidé à progresser.

9. Faire réfléchir les élèves sur le répertoire d'un condisciple

D'abord, le professeur propose une ou plusieurs nouvelle(s) étude(s) à un élève, ou il l'invite à choisir un ou plusieurs morceaux à travailler. Ensuite, il va demander à tous les élèves de réfléchir ensemble à la/aux partitions choisies. Ce sera l'occasion d'analyser la partition, de repérer ses difficultés et les endroits qui nécessitent le travail de nouvelles techniques, de faire le point sur ce qui a déjà été appris et de ce qui est encore à travailler.

Les élèves apprendront ainsi à juger du choix d'une partition : est-elle abordable ? Est-elle trop difficile ? Quels sont les éléments à travailler pour rendre une nouvelle partition abordable ? En vue d'augmenter l'autonomie des élèves, le professeur peut demander au groupe de poser lui-même les questions concernant le choix de la partition.

10. Etablir un plan de travail pour la semaine

L'exercice peut aussi prendre une autre forme : le groupe peut aider un élève à établir son plan de travail pour la semaine. Ainsi, c'est tout le groupe qui est responsable de l'établissement et du suivi du plan de travail. La semaine suivante, le groupe fera le point sur l'efficacité du plan de travail : a-t-il bien fonctionné ? Était-il réaliste ? Faut-il adapter ou aménager le plan pour qu'il fonctionne mieux ?

Ici encore, petit à petit, l'élève sera amené à devenir de plus en plus autonome dans l'établissement de son plan de travail hebdomadaire, et à faire lui-même des propositions.

11. Apprendre aux élèves à partager des informations

Pour développer l'autonomie des élèves, il est important de leur apprendre à ne pas compter exclusivement sur le professeur pour obtenir des informations concernant toutes les thématiques qui touchent à la musique. Le cours semi-collectif peut être un bon cadre pour apprendre ce type d'autonomie dans la recherche d'informations. Le professeur gagnera du temps à fournir les explications au groupe plutôt qu'à chaque élève individuellement, et l'apport de chacun des élèves pourra considérablement enrichir les connaissances du groupe.

12. Emmener les élèves à un concert

En emmenant ses élèves à un concert, le professeur ne montre pas seulement comment des artistes confirmés jouent, mais il contribue aussi à donner le plaisir d'écouter.

13. Faire préparer un concert à un groupe d'élèves

Pour encourager à la fois l'entraide et l'autonomie des élèves, le professeur peut demander à un groupe d'élèves de préparer une étude en vue d'un concert. Pour mener à bien une telle tâche, chaque élève doit prendre ses responsabilités : non seulement il est responsable de la bonne exécution d'une partie de l'œuvre, mais il doit également encourager les autres élèves. Pour ce type d'exercice, il est intéressant que le professeur évalue d'abord la performance de l'ensemble du groupe, et non de ses diverses individualités, car il est intéressant que les élèves

comprennent que le public évaluera aussi la prestation dans son ensemble, et que la prestation d'un groupe est plus que la somme des prestations de ses membres.

14. Se servir du groupe pour donner une dimension sociale à l'autonomie

Un musicien autonome est capable de prévoir ou de répondre aux réactions du public. Le cours semi-collectif offre au jeune musicien un petit auditoire. Le professeur peut encourager les élèves à se servir du groupe comme un public, à analyser leurs réactions, à diriger son jeu ou à concentrer ses efforts en fonction de la réaction de cet auditoire.

La structuration des cours semi-collectifs

Une constante apparaît : le souhait de ménager des moments durant lesquels chaque élève a la possibilité de jouer seul de son instrument. Ces moments permettent à l'élève de montrer le travail accompli pendant la semaine. Ils permettent également au professeur de se concentrer sur une difficulté particulière de l'élève, ou encore d'apprécier son évolution. La durée et la fréquence des moments de jeu individuel varient en fonction de l'âge des élèves, de leur avancement ou encore de la conception que le professeur a de la meilleure manière de développer les apprentissages musicaux.

Si les moments de jeu individuels sont nécessaires, ils convient de les organiser de manière à ce que tous les élèves puissent profiter du temps consacré par le professeur à un élève en particulier, en apprenant d'une part l'écoute et l'observation actives, et en apprenant aussi à profiter de ces moments pour travailler de manière autonome.

Voici plusieurs exemples de structuration de cours, observées tantôt sur un cours semi-collectif de 50 minutes, tantôt sur plusieurs cours consécutifs.

Après une mise en condition collective, séparation des élèves : un élève reste avec le professeur, l'autre (les autres) va (vont) dans un local voisin avec une tâche précise à réaliser. Le travail entre élèves peut aussi prendre la forme d'un tutorat*. Après un moment, tout le monde se retrouve pour écouter ce que l'élève (les élèves) sorti(s) ont produit. L'autre élève et le professeur font des commentaires.

Commentaires :

- Nécessite un local complémentaire, éventuellement équipé (piano).
- Prérequis chez les élèves : minimum de maturité ; compétences de base dans le jeu instrumental.
- Encourage l'autonomie.
- Permet, quand il y a au moins 3 élèves, une activité collective autonome pour 2 d'entre eux. Nécessite des consignes précises et une évaluation de ce qui a été fait en autonomie.
- Permet un moment de travail individualisé avec chaque élève.

Le travail en dehors des cours

1. Préparer en classe le travail à domicile

Pour les apprentissages musicaux, les moments de travail avec le professeur sont essentiels. En effet, pour favoriser l'acquisition d'une « conscience musicale », d'une méthode de travail, pour progresser techniquement et musicalement, il est important que l'élève acquière un rythme et des techniques de travail à domicile.

La notion de régularité peut être difficile à bien comprendre pour des élèves qui connaissent parfois une approche bien différente des tâches à effectuer chez eux. A l'école, les devoirs ou leçons qu'on leur demande d'effectuer à domicile sont le plus souvent des tâches ponctuelles : pour le dire un peu caricaturalement, une fois le devoir fait ou la leçon étudiée, l'élève peut considérer que la tâche est terminée.

Pour les apprentissages musicaux, et vu la moindre fréquence des contacts entre le professeur et l'élève, il est fondamental que ce dernier comprenne que la régularité du travail et la répétition des exercices à domicile sont nécessaires pour évoluer.

Enfin, pour un élève, et peut-être particulièrement s'il est jeune ou inexpérimenté, ces moments où il est seul face au travail peuvent être difficiles à gérer. Sans l'aide du professeur ou de ses compagnons, il peut connaître des moments de découragement, ne pas savoir comment s'y prendre, ni à quel résultat il doit arriver... C'est pourquoi il est très important de préparer en classe le travail à réaliser à domicile, de guider l'élève en lui donnant des conseils et des consignes, mais aussi en lui donnant un retour lors du cours suivant. Finalement, il s'agit d'aider l'élève à acquérir peu à peu une méthode de travail efficace.

2. Apprendre à l'élève à devenir autonome par rapport au travail à domicile

Pour un musicien, l'autonomie passe entre autres par le fait de pouvoir gérer le travail à domicile. C'est pourquoi le temps consacré en classe à la préparation du travail à domicile est un temps précieux pour engager les élèves dans la voie de l'autonomie. Dans le cadre du cours semi-collectif, les élèves pourront également compter sur les exemples que donneront les autres élèves. Dans cette perspective, discuter du plan et des méthodes de travail avec les autres élèves, bénéficier de leurs conseils et de leur expérience peut aussi aider un élève à progresser dans l'autonomie.

3. Préparer le plan de travail de la semaine

Pour que l'élève comprenne l'importance du travail à domicile, et pour qu'il apprenne à choisir ce qu'il doit travailler et comment il doit s'y prendre pour travailler seul, il est important de consacrer en classe du temps à la planification et à la préparation du travail à domicile. Ces activités de préparation ne prennent pas nécessairement beaucoup de temps, surtout si on les met en balance avec la progression d'un élève qui aura appris à bien travailler chez lui...

Si l'élève est en difficulté par rapport au travail à domicile, il est important de prendre le temps d'être à l'écoute de ses problèmes et de chercher avec lui des solutions pour les résoudre. Peut-être les tâches qu'il doit assumer seul à la maison sont-elles trop compliquées pour lui, et peut-être vaut-il mieux cibler son travail sur quelques points très précis, de sorte qu'il puisse mieux maîtriser son programme hebdomadaire et constater ses évolutions.

Au cours suivant, un retour du professeur sur le travail accompli, les améliorations constatées et les difficultés qu'il reste à résoudre est très important. Les commentaires positifs du professeur aideront sans doute l'élève à poursuivre dans la même voie, et les recommandations du professeur lui permettront de recadrer son travail à domicile.

Le cours semi-collectif se prête aussi à exploiter la présence de tous les élèves dans la préparation du travail à domicile.

Si l'élève a besoin de consignes pour cibler son travail, il a aussi besoin de conseils sur la manière d'aborder le travail : les démarches à adopter. Ici aussi, le professeur peut inviter les autres élèves à intervenir sur la question.

Cela se passe bien sûr en concertation avec le professeur, qui reste le maître du jeu, et avec l'élève concerné, qui est également l'interlocuteur privilégié. En effet, c'est à partir de l'auto-évaluation des difficultés qu'il a éprouvées pour mettre en œuvre le plan de travail, ou certains des exercices proposés, que les nouvelles propositions de travail pour la semaine suivante seront construites.

Si les autres élèves sont invités à participer à l'élaboration du plan de travail, c'est d'une part parce que, comme nous l'avons dit, leur expérience et leur proximité (au niveau de l'âge ou du niveau d'expertise) peuvent être précieuses, et très motivantes pour un autre élève, et, d'autre part, parce que réfléchir sur la situation d'autrui peut permettre de réfléchir sur ses propres démarches. Il s'agit ici d'être tantôt invité à trouver des idées pour un condisciple, tantôt de réfléchir, avec l'aide des autres et du professeur, sur ses propres stratégies de travail à domicile.

Les situations de jeu collectif se prêtent aussi à l'élaboration collective d'un plan de travail. En effet, le professeur peut susciter un débat après un moment de jeu collectif où chaque élève est invité à faire des propositions de travail pour améliorer son propre jeu, mais aussi celui de ses condisciples ou du groupe dans son ensemble. Ces situations se prêtent particulièrement bien pour établir un plan de travail qui comprend une partie de consignes communes, et une partie de consignes individualisées, pour chacun des élèves.

4. Consigner par écrit les indications pour le travail à domicile

Dans certaines académies, chaque élève possède un cahier individuel qu'il emmène à chacun de ses cours. Dans d'autres, le fait de demander à l'élève de posséder un tel cahier est laissé à l'appréciation des différents professeurs.

Tout d'abord, il peut être un précieux outil pour l'enseignant. En effet, prévoir un moment du cours pour noter par écrit, avec l'élève, les consignes de travail pour la semaine, permet déjà

au professeur de penser à la préparation du cours suivant. Lors du cours suivant, le cahier peut servir de témoin ou de mémoire qui aidera l'élève et le professeur à discuter de ce qui a été réalisé par rapport aux tâches qui avaient été prévues et notées dans le cahier.

Le moment où le professeur ou l'élève (selon l'âge de ce dernier) prend des notes par écrit pour préparer le travail de la semaine est aussi une occasion de vérifier que l'élève a bien compris les indications du professeur ou de ses condisciples.

Lorsque les parents n'ont pas l'occasion de rencontrer le professeur avant ou après le cours, ou que ce dernier a très peu de temps à leur consacrer, le cahier de l'élève peut être un outil essentiel pour l'échange d'informations entre l'élève, ses parents et le professeur. Dans cette optique, la clarté des indications données est essentielle : les informations doivent être comprises par des personnes qui n'ont pas assisté au cours.

Les aspects culturels

Alors que la musique et le chant apparaissent de plus en plus omniprésents dans nos vies quotidiennes, les professeurs de musique et de chant, peuvent être déconcertés par les différences entre leurs propres références musicales et celles de leurs élèves.

Le paradoxe est que la multiplication des supports et le bain médiatique croissant autour de la musique et du chant a pu servir de moteur à l'augmentation des effectifs des académies et au regain d'intérêt pour les apprentissages des instruments et du chant.

1. Des pratiques et des goûts musicaux comme signe de ralliement générationnel

Au cours des cinquante dernières années, de profondes évolutions ont marqué la musique et son enseignement. Les nouveaux moyens de reproduction et de diffusion sonores et visuels ont en effet rendu possible un usage massif et individuel de la musique, tandis que les académies se multipliaient et que l'apprentissage de la musique et du chant devenait accessible à un public plus large et plus varié.

Parallèlement, depuis les années 50, et de manière encore accrue depuis les années 80, sont apparus des styles musicaux très vite liés à une catégorie d'âge : les jeunes ou les adolescents. La musique est alors censée représenter et véhiculer les valeurs des jeunes, valeurs romantiques, hédonistes, mais exprime surtout un refus des valeurs véhiculées par les parents et les institutions. Les styles et modes musicaux sont largement diffusés par deux médias complémentaires : les radios, et principalement les stations FM, apparues dans les années 80, et la télévision, qui a, dans les mêmes années consacré certaines chaînes exclusivement à la musique, par l'intermédiaire des clips.

Les années 80 ont également participé à la légitimation des genres et des pratiques amateurs : en 1982, la création de la Fête de la musique a en effet porté sur la scène publique la reconnaissance de pratiques musicales non légitimées jusque-là, en favorisant aussi la pratique de la musique et du chant dans des lieux inédits, en encourageant les rencontres, le métissage des genres. Son succès grandissant, et l'élargissement des frontières

géographiques, semblent indiquer que cette légitimation correspond bien à une demande du public.

Au niveau de l'accessibilité, on peut noter des changements considérables du point de vue des technologies qui permettent à tous d'acheter à peu de frais des appareils transportables permettant d'écouter de la musique presque partout, élargissant ainsi les lieux et les possibilités d'expériences musicales.

Il faut cependant noter que les représentations des jeunes concernant les conditions d'apprentissage de la musique sont sans doute influencées par certains modèles mettant en question l'apprentissage institutionnalisé, et, plus largement, la culture classique. Ainsi, pour les jeunes, un artiste de variété peut paraître socialement plus valorisé, et mieux rétribué, qu'un artiste classique.

Le prototype du musicien de rock n'est pas un musicien sortant du conservatoire, et semble même parfois cultiver (consciemment ou inconsciemment) une certaine forme de rejet de cette « institution ». L'auteur des interviews auprès de ces jeunes, Laurent Brunstein, note d'ailleurs cette réflexion spontanée d'un rockeur, qui s'exclamait à propos d'un de ses amis : « il a fait le conservatoire mais c'est un bon musicien ! ». Cette réflexion montre combien les cultures musicales dans lesquelles baignent la plupart des jeunes actuellement peuvent se démarquer d'une approche classique, voire académique, de l'apprentissage de la musique jugée « lourde » ou en tout cas peu compatible avec le plaisir immédiat procuré par une pratique non théorisée.

Ayant également interrogé de jeunes rappeurs, Laurent Brunstein indique que les jeunes donnent de nombreuses explications qui justifient le choix du rap et le rejet des autres styles, et qu'à cet égard, la musique classique est dans leur esprit un genre inaccessible et socialement éloigné d'eux.

Dans le même temps, la pratique de la musique peut être vécue comme un véritable mode de valorisation sociale, comme l'indique le témoignage suivant.

2. Des résultats d'enquêtes

Aujourd'hui, la musique fait partie des loisirs favoris des jeunes. Ainsi, une enquête récente menée auprès de jeunes de 15 ans indique que 50 % de ces derniers écoutent de la musique entre 1h et 5h par jour pendant la semaine scolaire. Sur les douze activités proposées, l'écoute de musique arrive en 4e position des activités auxquelles les jeunes de 15 ans disent consacrer le plus de temps, après le fait de regarder la télévision, de faire son travail scolaire, et de discuter avec ses amis ou sortir. Signalons toutefois que ce résultat concerne uniquement l'écoute de la musique. La fréquence des pratiques artistiques est moindre, puisque 18 % des jeunes de 15 ans de la Communauté française de Belgique disent faire régulièrement (entre 1h et 5h pendant la semaine scolaire) du théâtre, du dessin, de la musique ou d'autres activités artistiques.

Particulièrement présente dans les loisirs quotidiens des jeunes, la musique a également, selon un rôle important dans le passage entre l'enfance et l'âge adulte : elle sert à la

construction ou à la consolidation de groupes d'amis, mais aussi à la construction individuelle. Les styles musicaux que partagent les jeunes représentent ce que certains sociologues appellent des cultures de goût, qui dépassent les clivages sociaux.

Au niveau du type d'instruments possédés, si la flûte à bec vient largement en tête, on peut également souligner la place des claviers (38 %) – et particulièrement du synthétiseur « qui a véritablement été intégré dans l'univers des jeunes, puisque 20 % des jeunes qui ont un instrument ont un synthétiseur – et des guitares (38 %). Cependant, si la présence de nombreux instruments dans l'environnement des jeunes indique sans doute l'importance de la musique dans leur univers, l'utilisation qu'ils disent en faire traduit quant à elle le peu d'investissement durable, comme si l'acquisition d'un instrument était souvent l'effet d'une passade sans lendemain. En effet, 65 % des jeunes disent n'utiliser que rarement ou jamais leur instrument. Ceux qui jouent régulièrement proviennent surtout de familles musiciennes, ce qui montre encore l'influence de l'environnement familial dans les pratiques musicales.

Enfin concernant le caractère plutôt collectif ou individuel de la pratique instrumentale, les données font apparaître une pratique principalement individuelle : 69 % des jeunes interrogés disent jouer seuls, et 31 % jouent en présence de copains ou dans un groupe. L'enquête indique que la pratique musicale en groupe est plus le fait de jeunes appartenant aux catégories favorisées, surtout si un ou plusieurs membres de la famille ont aussi une activité musicale.

Si l'on s'intéresse aux raisons du jeu en groupe, les motivations mises en avant par les jeunes, sont, en premier lieu, liées à la vie sociale avec les jeunes de leur âge (« pour retrouver mes amis »), mais aussi, et c'est la deuxième raison, à la perspective de se produire en public. Enfin, aucun enquêté n'a déclaré vouloir intégrer un groupe par désir de progresser techniquement, même s'il leur arrive de se fixer des objectifs précis de ce point de vue. Il y a donc sans doute pour les professeurs, dans le cadre de cours semi-collectifs, un véritable travail à effectuer sur les représentations des élèves, afin que plaisir du jeu, jeu collectif et améliorations techniques puissent être perçus comme des objectifs simultanés et non contradictoires

3. Se positionner en tant que professeur en académie

Les réflexions et résultats d'enquêtes présentés ici apportent sans doute des éléments de compréhension des représentations qu'ont les jeunes de la musique, éléments qui méritent d'être pris en considération pour comprendre ou anticiper certaines réactions des élèves qui fréquentent les académies et de trouver un compromis acceptable entre les attentes des jeunes et celles des académies et/ou de professeurs d'instrument et de chant.

Ce positionnement implique de répondre à des questions telles que : comment éduquer le goût musical ? A partir de quels supports ? Comment tenir compte de l'environnement culturel des élèves ? Faut-il interdire certains styles musicaux ?

Répondre à ces questions nécessite sans doute de dépasser le clivage « musiques nobles » et « musiques populaires », car cette distinction est stérile s'elle amène un dégoût des élèves par rapport aux académies, à la musique et au chant classiques en général, et si elle conduit chacun à camper sur ses positions, à s'enfermer dans ses goûts.

Il peut aussi être intéressant de se questionner sur les pratiques et représentations culturelles des élèves non pas en termes d'âge, mais en termes d'origine ethnique. Certains élèves d'origine immigrée peuvent avoir un bagage musical très différent de celui qui est enseigné en académie. Il peut être intéressant d'en tenir compte, non pas pour remettre totalement en question les choix de l'académie, mais pour s'interroger sur les apports d'un métissage culturel, notamment en termes d'intégration.

Ainsi, certains établissements ont fait le choix d'ouvrir des classes spécifiques, des sections « variété » par exemple, afin de répondre aux demandes des élèves. Cela ne veut pas dire pour autant que toutes les académies doivent nécessairement rencontrer ces demandes en ouvrant de nouvelles sections. Les académies se fixent des objectifs précis, dont dépendent les cours qu'elles proposent et la façon dont ils sont organisés. Une ouverture culturelle n'implique pas de renier ses spécificités. Les académies peuvent donc opter pour une information claire sur l'éventail de cours qu'elles proposent, et renvoyer les élèves désireux de recevoir une formation « moins classique » vers des écoles ou des professeurs particuliers proposant des cours spécifiques qui peuvent répondre à ce type de demandes. Dans ce cas, il sera sans doute pertinent de préciser les caractéristiques de la formation en académie, et l'intérêt d'une formation de base qui peut s'avérer nécessaire ou complémentaire à d'autres types de cours.

Chaque professeur a également des objectifs propres, et devra aussi délimiter ses choix personnels, entre tradition et ouverture. Certains peuvent craindre que l'enseignement de la musique et du chant ne devienne ou ne soit perçu par les élèves comme de l'animation socio-culturelle s'ils font une trop grande part aux apports des élèves. Le dialogue avec l'élève permettra sans doute d'éclaircir et d'explicitier les attentes et les objectifs de chacun. Ainsi, les représentations et pratiques culturelles des élèves sont intéressantes à exploiter, comme éléments de motivation par exemple, mais aussi pour montrer à l'élève les particularités des genres et des styles musicaux.

Il serait bien sûr dommage que la discussion amène l'élève à considérer certains genres comme « honteux » ou « interdits », d'autant que c'est peut-être grâce à des musiciens ou chanteurs populaires que l'élève a décidé de fréquenter l'académie. Mais il faut sans doute préciser les objectifs et apports spécifiques du professeur d'instrument ou de chant classique, et réfléchir sur la nécessité de certains acquis musicaux, soit simplement pour poursuivre son parcours en académie, soit pour envisager une carrière qui passera par des études supérieures dans un conservatoire.

Ce type de discussion peut aussi permettre au professeur d'insister sur l'investissement à long terme que représente l'engagement dans une discipline artistique, tout en tenant compte du fait que les enfants peuvent se décourager s'ils mettent du temps à parvenir à un résultat, peut-être particulièrement aujourd'hui, alors qu'ils sont habitués à « zapper » souvent dans leur vie quotidienne, et à rechercher une satisfaction immédiate.

Enfin, parler avec les élèves des différents styles et cultures musicaux peut aussi permettre au professeur d'expliquer qu'il ne maîtrise pas toutes les techniques, et, que, même s'il le voulait, il ne pourrait sans doute pas leur apporter tous les éléments nécessaires à l'apprentissage de

certaines styles ou techniques musicaux (par exemple le jazz, ou encore la guitare folklorique, etc.)

Si l'élève désire vraiment apprendre telle technique ou tel style qui n'est pas enseigné par le professeur d'académie, ce dernier pourra d'ailleurs éventuellement aiguiller l'élève vers un autre professeur, voire une autre institution où d'autres cours sont proposés. Ces derniers peuvent être tout à fait complémentaires et permettre à l'élève d'élargir son répertoire, et au professeur de garder ses spécificités.

Les élèves adultes

De nombreux adultes fréquentent les Académies de musique. Le public adulte présente des caractéristiques particulières, qui soulèvent parfois des problèmes de compréhension entre professeur et élèves, d'ajustement des objectifs, d'incompatibilité des attentes des adultes avec celles de l'équipe pédagogique (ou du professeur). Dans ce domaine, les Académies ont d'ailleurs adopté des positions assez différentes, certaines se montrant un peu plus flexibles au niveau du degré d'exigence qu'elles ont envers les adultes.

La gestion même des apprentissages peut poser question lorsque le professeur a affaire à une personne d'un certain âge désireuse d'apprendre et de bien faire, mais maladroite, mal préparée, tributaire d'un passé d'apprentissage musical inadéquat, ou dont les comportements sont trop rigides. La situation peut s'avérer particulièrement cruciale lorsque l'instrument à travailler est la voix, avec ses caractéristiques propres et ses limites physiologiques, ou lorsque les caractéristiques physiques de l'adulte l'empêchent de franchir certaines étapes dans le processus d'apprentissage.

Voici quelques pistes d'action et de réflexion concernant ce public spécifique.

1. Les objectifs et les motivations des adultes

Les objectifs des élèves adultes peuvent être différents de ceux des autres élèves. Il est donc important que le professeur sache pourquoi ils viennent au cours.

Face à cette multitude d'objectifs possibles, il est intéressant de s'interroger sur la flexibilité et les moyens dont disposent les Académies pour rencontrer les attentes de ce type de public. Le professeur peut aussi définir ses propres attentes et objectifs par rapport à un adulte. Quel degré d'exigence va-t-il demander à l'adulte ? Quelle régularité attend-il, tant dans la présence aux cours que dans le travail personnel ? Quelles sont les exigences du professeur et de l'Académie en matière d'évaluation ?

Pour répondre à ces questions, mais aussi éviter les malentendus entre le professeur et l'adulte, il est important de clarifier les objectifs et les attentes dès le départ. Les Académies sont des lieux de formation où le professeur et l'élève adulte doivent pouvoir se situer clairement.

Un élève adulte, comme tout élève, peut être vite découragé par une critique ou une remarque, ou parce qu'il ne perçoit pas ses progrès. Dans ce domaine, il est important d'être attentif à encourager les adultes, et à faire preuve de délicatesse dans un rapport « professeur- élève », mais aussi « adulte-adulte », puisqu'il n'est pas toujours facile, pour aucune des deux parties d'entendre les critiques d'une personne du même âge, voire plus jeune.

2. L'écoute et la psychologie

Parfois, le professeur de musique ou de chant se trouve face à des élèves adultes qui viennent aussi chercher au cours une écoute, une reconnaissance artistique et des rapports humains positifs.

Face à ces élèves, il est important que le professeur se montre bienveillant, qu'il sache écouter l'adulte, mais il doit aussi tenter de ramener rapidement la personne à l'objet du cours. Il est important que le professeur sache fixer ses limites et ne se laisse pas entraîner dans une relation « thérapeutique » qui ne relève ni de sa formation ni de sa fonction.

3. La progression des apprentissages

Les élèves adultes suivront une progression différente de celle d'élèves plus jeunes. En effet, certains ont acquis de mauvaises habitudes, ce qui peut rendre leur progression plus lente, voire plus limitée. Il faut souvent repartir à zéro, pour tenter de remédier à ce type de problème. Cependant, il est quelque peu utopique de penser que recommencer les apprentissages depuis le début permettra de gommer entièrement des « défauts » bien enracinés.

Par ailleurs, pour certains apprentissages, les adultes peuvent progresser plus vite que de jeunes élèves, leur maturité étant plus grande. Ainsi, ils comprendront peut-être plus rapidement les indications fournies par une partition ou certaines subtilités théoriques. De même, ils auront sans doute une connaissance plus large du répertoire musical, et pourront mettre à profit leur vécu plus riche pour comprendre et s'approprier les émotions exprimées par un compositeur. Faire prendre conscience aux adultes de leur rapidité pour certains apprentissages peut les aider à ne pas se décourager des lenteurs ou des manques au niveau technique ou de certains « blocages » dans des activités créatives.

4. La gestion des cours semi-collectifs

Un adulte peut avoir plus de difficultés qu'un élève plus jeune à travailler en groupe, et à comprendre l'intérêt de l'écoute et des apports des autres élèves. Ce problème peut être plus aigu lorsque l'adulte est amené à travailler dans un groupe composé de jeunes élèves.

Certains adultes, par pudeur, ou parce qu'ils n'ont jamais connu ce mode de travail, préfèrent être seuls avec le professeur.

Commencer d'emblée le travail avec l'adulte dans un cours semi-collectif peut permettre à ce dernier d'être plus à l'aise par rapport à ce mode de travail que lorsqu'il y est intégré en cours

d'apprentissage. La présence d'un alter ego, et la situation de groupe qui favorise les interventions teintées d'humour, peuvent aider l'adulte à être moins stressé dans certaines situations. Parfois également, le groupe formé par un adulte et un jeune élève (adolescent par exemple) peut être source d'encouragements réciproques, verbalisés ou non.

Par ailleurs, il sera particulièrement pertinent de varier les situations de cours durant l'année selon les besoins et les désirs des personnes : à certains moments, une individualisation est nécessaire. Ce professeur aura aussi intérêt à expliquer à l'adulte les avantages du travail semi- collectif, et à provoquer une discussion entre l'élève plus jeune et l'adulte sur leurs apports respectifs dans le cadre d'un cours semi-collectif. Cette discussion peut d'ailleurs aider le jeune élève à différencier le rôle du professeur et celui de l'élève adulte.

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

(A noter : ce rapport a été élaboré en 2003. En 2023, certaines choses ont évolué. Le rapport entre adulte et jeune peut prendre des directions très différentes. Il n'est pas rare qu'un adulte fasse des remarques à des plus jeunes et même à l'inverse, des jeunes ne tolèrent plus des adultes aux cours semi-collectifs. Il y a de plus en plus de cas de conflits intergénérationnels qui obligent aux professeurs de laisser la gestion de ces conflits à la direction, voire aux conseils d'administration des académies. Certains élèves adultes ou des parents prennent même des conseils (avocats) pour intervenir en milieu scolaire artistique)

5. L'évaluation

Comme nous le notions plus haut, il est important que le professeur et l'adulte soient au clair par rapport à leurs objectifs respectifs, et à ceux de l'Académie. Cela a des répercussions sur les modes et les critères d'évaluation qui vont être utilisés pour évaluer les apprentissages de l'adulte. Il semble essentiel que chaque élève adulte soit clairement informé de ces critères, afin de décider de ses choix et de son implication dans le travail en toute connaissance de cause. En effet, même si la musique ouvre de nombreuses perspectives de loisirs, l'Académie se présente d'abord comme un lieu de formation qui a certaines exigences. Un minimum de travail est attendu de chaque élève qu'il soit ou non adulte.

En ce qui concerne les modalités d'évaluation, certaines nuances peuvent être apportées selon les choix de l'Académie et du professeur : moment de l'évaluation, niveau d'exigence, examen sans public ou devant un public restreint, limitation des objectifs de performance, etc.

En guise de conclusion

Deux aspects essentiels pour l'enseignement de la musique, et qui peuvent être intimement liés : le plaisir d'apprendre et le sens donné par chaque professeur à l'enseignement de la musique.

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

Enfin, si chacun pressent les transformations sociales et structurelles en jeu dans l'enseignement de la musique, il reste aussi à s'interroger sur la transformation du rôle du professeur de musique dans ce contexte en évolution.

Quel sens donner à l'enseignement de la musique aujourd'hui ? Comment rencontrer les aspirations des élèves et de l'institution, tout en respectant ses propres valeurs ? Quel type d'élèves former : des amateurs de talent, de futurs professionnels ? Sans répondre à ces questions qui méritent d'abord une réflexion et une réponse individuelle, il convient à chaque professeur, selon ses choix et le contexte dans lequel il travaille, d'utiliser les potentialités des cours semi-collectifs pour concrétiser ses réponses dans sa pratique.

PROJET D'ETABLISSEMENT – PROJET PEDAGOGIQUE

De manière générale, il existe une confusion fréquente entre projet éducatif et projet pédagogique d'une part, entre projet pédagogique et règlement d'ordre intérieur d'autre part.

La conséquence est que certaines rubriques sont abordées dans l'un ou l'autre des documents selon les Académies.

De plus, il arrive que les différents thèmes soient groupés en un seul « projet d'école ». Enfin, certains établissements adoptent le projet éducatif de leur réseau d'appartenance. Pour l'analyse, nous avons donc opté pour un groupement de tous les textes et une analyse par contenus.

La plupart des Académies de la Province de Liège s'accordent à promouvoir une société démocratique et plurielle, et une intégration des élèves à la vie culturelle locale ou plus généralement à la vie sociale, dans la perspective d'une citoyenneté active.

Pour ce faire, l'accent est mis sur le développement des potentialités de tous, sur l'encouragement de l'initiative et de l'autonomie, sur le développement des compétences et des savoirs, sur la communication et l'expression. Des démarches participatives sont souhaitées ainsi que le dialogue et les échanges entre professeurs et élèves.

Ces objectifs généraux contrastent avec l'organisation pratique et le fonctionnement des écoles. A ce niveau, l'accent est mis sur l'évaluation ainsi que sur les règles de fonctionnement et les attributions des assemblées et conseils. A ces thèmes s'ajoutent les procédures disciplinaires.

L'évaluation est souvent décrite en détails. Dans certains cas, critères et modalités d'évaluation sont précisés par filière et par instrument. L'évaluation continue est encouragée via un bulletin régulier, mais parfois aussi elle est présentée comme un processus encourageant l'apprentissage.

Il est intéressant de noter sur quels éléments de leur projet les Académies mettent l'accent. Par exemple, six académies au moins mentionnent de manière explicite leur souhait de promouvoir un enseignement de haut niveau conduisant certains élèves aux écoles supérieures. D'autres Académies valorisent plutôt la contribution à la vie culturelle locale (spectacles et concerts, participation aux orchestres et harmonies de la région, ...). D'autres encore envisagent les collaborations avec tous les partenaires de l'école y compris les parents. L'esprit et le travail de recherche font partie intégrante des projets de quelques Académies. La filière « adultes » fait l'objet d'une attention particulière dans d'autres.

Chaque école de musique, si elle s'inscrit dans une volonté générale d'ouverture sociale et culturelle a donc sa spécificité et ses orientations propres, qu'il faut lire parfois entre les lignes dans les différents textes.

LA MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE MUSICAL

La motivation est un concept complexe qui repose, d'après Susan O'Neill spécialiste de la motivation musicale, sur une cinquantaine de théories.

Selon une étude américaine, 90% des jeunes abandonnent leurs études musicales avant l'âge de 17 ans.

Sentiment de compétence

Pour traiter des raisons et facteurs de la persistance ou de l'abandon des élèves musiciens, une étude de Susan O'Neill (2001) a questionné des élèves de 11 et 12 ans (donc à la charnière entre l'école primaire et l'école secondaire) sur leurs activités et leurs croyances sur la musique.

Parmi ces élèves, 44% ont abandonné la musique à leur entrée à l'école secondaire. Le résultat de cette étude permet d'observer de nettes tendances communes entre les élèves du même groupe. En effet, les élèves ayant abandonné trouvaient qu'il y avait trop d'effort à fournir et préféraient faire autre chose, ne se trouvant pas assez compétents.

À l'inverse, les élèves ayant persisté semblaient être plus autonomes, sans toutefois être isolés socialement. Ils déclaraient aimer les défis et avoir une plus grande confiance en leurs capacités. Ils avaient souvent des parents possédant un certain bagage en musique et ils s'exerçaient plus longtemps. Ils avaient en commun également de faire de la musique en groupe et de jouer de plusieurs instruments. Ces observations offrent des pistes de compréhension quant aux facteurs favorisant la motivation des enfants à pratiquer une activité musicale.

Importance des parents

L'étude de Davidson, Sloboda et Howe (1996) auprès d'enfants âgés de 8 à 18 ans (donc auprès d'une population plus large que l'étude précédente) a permis d'observer que le suivi des parents est un important facteur pour obtenir des niveaux d'excellence en musique. En effet, plus l'enfant est soutenu par ses parents dans son apprentissage, plus il obtient de bons résultats.

Approche pédagogique collaborative

En tant que professeur, il est incontournable de s'interroger sur la meilleure approche pédagogique à adopter durant les leçons d'instrument pour motiver l'élève.

Francis Dubé a exposé une étude (Mackworth-Young, 1990) [3] ayant comparé trois approches différentes :

- une approche dirigée par le professeur « qui dit à l'élève quoi faire, quand et comment le faire », cette approche pourrait être qualifiée de « traditionnelle »,
- une 2e approche dirigée par l'élève, où les rôles sont donc inversés, et enfin,

- une approche centrée sur l'élève et où le professeur adopte une approche collaborative et joue le rôle de guide.

Les résultats qui ressortent de cette étude ont permis d'observer que même si la première approche produit des progrès plus immédiats chez les élèves, ils préféreraient nettement la troisième approche qu'ils décrivaient comme plus agréable et intéressante, car elle leur permettait de réaliser qu'ils progressaient par eux-mêmes, les amenait à travailler davantage leur instrument. Cette troisième approche plus collaborative favorise également l'interaction verbale entre élève et professeur. Toutefois, cette étude ne peut être généralisée puisqu'elle a été réalisée qu'auprès de 4 élèves seulement.

L'autodétermination

Enfin, Francis Dubé a présenté l'une des théories de la motivation, soit la théorie de l'autodétermination (Deci, 1980) [4] qui met en lumière les trois besoins psychologiques fondamentaux de toute personne doit satisfaire pour s'engager et persister dans une activité. Ces trois besoins sont:

- l'autonomie (sentir que l'on fait l'activité de son plein gré et que l'on s'autogère dans la pratique de cette activité)
- le sentiment de compétence (sentir que l'on est efficace, que l'on progresse)
- le sentiment d'appartenance (se sentir connecté et relié aux autres, aux pairs)

Recommandations pédagogiques :

- développer de l'autonomie de l'élève en permettant à l'élève de faire des choix (d'interprétation, de répertoire), en l'encourageant à s'investir dans des activités informelles (effectuées sans la supervision d'un professeur) et en l'incitant à fixer ses propres buts pour qu'ils aient du sens et donnent l'envie à l'élève de chercher lui-même les moyens pour les atteindre.
- développer le sentiment de compétence en mettant en lumière les réussites de l'élève et en valorisant les progrès faits, en révisionnant, à titre d'exemple, d'anciennes vidéos pour constater le chemin parcouru. Cela permet également de relier les efforts faits aux progrès entendus. Le professeur peut également inciter l'élève à s'autoévaluer pour lui permettre d'avoir un jugement juste sur ses performances et ses défis.
- développer le sentiment d'appartenance autant avec les pairs, en favorisant les activités (formelles ou informelles) en groupe, en ouvrant des classes d'ensemble, et en mettant en place des concerts variés. Privilégier une approche centrée sur l'élève, afin qu'il se sente davantage écouté et pris en considération dans les choix de son projet pédagogique à court et long terme.
- favoriser le soutien des parents bien que cela varie d'un élève à l'autre. Cet accompagnement évolue avec le temps pour conserver l'équilibre entre le contrôle effectué par les parents sur le travail musical et le respect et la valorisation des désirs de l'enfant dans sa pratique instrumentale.

Une approche croisée des différentes définitions de la motivation

Pour définir la motivation, Pierre-François Coen a fait appel aux travaux des différents chercheurs du domaine, notamment Viau (1994), Pintrich & Etschunk (1996), Tardif (1992), Nuttin (1985), Bandura (1986).

Il a ainsi évoqué les recherches portant sur la perception qu'un élève peut avoir de lui-même et de son environnement, sur la valeur qu'il attribue à la tâche qu'on lui demande d'exécuter, sur la sensation de contrôlabilité de cette tâche et sur le sentiment de compétence qu'il construit à travers la réalisation de cette tâche.

Après cette série de travaux, il a évoqué ceux qui étaient plus directement liés à la musique, orientés sur le plaisir de jouer, l'environnement familial, la classe d'instrument, etc., ce qui lui a permis de dégager un certain nombre de paramètres décisifs :

- Utilité perçue
- Difficulté perçue
- Sentiment de compétence
- Attrait
- Volonté d'apprendre
- Importance scolaire de la discipline travaillée
- Apport personnel

Persistance et abandon

Plusieurs études démontrent que la motivation envers l'apprentissage de la musique en milieu scolaire diminue entre 6 et 13 ans, et qu'elle se stabilise à l'âge de 15 ans. Les filles sont davantage motivées que les garçons et leur décrochage apparaît plus tardivement que chez les garçons. Après 10 ans d'apprentissage, seuls 5% des élèves continuent à pratiquer un instrument de musique. Par ailleurs, commencer à 6-7 ans est un gage d'engagement à long terme. En effet, les enfants ayant commencé à cet âge persistent davantage que ceux qui commencent plus tardivement.

Dans la pratique instrumentale et selon les travaux de Driscoll (2009), l'âge clef de l'abandon est de 11 ans; de manière apparemment paradoxale, 11 ans est aussi l'âge décisif pour s'engager de son propre gré dans l'apprentissage instrumental (à condition que les limites d'âge à l'entrée des institutions d'enseignement spécialisé n'empêchent pas ces élèves-là de s'inscrire).

Les facteurs positifs

Ces études mettent également en lumière l'impact positif sur la motivation de l'influence des pairs, des parents et du professeur. La valeur des activités est tout aussi déterminante : recherche de sens, prise en compte des attentes de l'apprenant, logique dans l'apprentissage et approche globale, déterminent l'attrait pour le cours.

Ainsi, pour l'apprentissage d'un morceau, l'assimilation par blocs dans une logique globale est perçue par les élèves comme étant plus gratifiante et surtout signifiante que la décomposition par petites bribes, laborieusement ajoutées, sans perception globale de la pièce.

De même, sachant que plus de 85% des leçons d'instrument ont toujours le même schéma, il conseille de varier les leçons. Chaque cours devrait être une surprise, en variant les modalités de médiation, les supports (notamment numériques), en allant jusqu'à inverser les rôles.

A titre d'exemple, on peut avantageusement remplacer « l'étude », que l'on travaille habituellement en début de cours, par de l'improvisation. Il mentionne des leçons qui pourraient être centrées sur la résolution d'un problème particulier, sur la définition d'un plan de travail, sur l'analyse d'une prestation faite en audition, sur la découverte de nouvelles pièces en lecture à vue ...De même, les élèves interrogés déclarent apprécier avant tout de jouer « pour le plaisir », de manière informelle, dans des groupes, en se passant du professeur.

On voit par-là combien l'intérêt pour l'enseignement instrumental est lié à la dimension sociale de l'apprentissage : les pratiques collectives, la construction d'un portfolio de présentation des œuvres jouées (dans lequel l'élève donne à écouter des œuvres qu'il a enregistrées et qui ont de la valeur à ses propres yeux), favorisent bien mieux la reconnaissance des autres élèves que la seule prestation en live – surtout quand elle reste d'une qualité incertaine.

Ce dispositif permet également de se livrer à un échange de performances gravées sur vidéo, à diffuser au sein d'un réseau de classes et d'interprètes – facteur de valorisation sociale de l'élève.

Dépassez la leçon « canonique »

Au vu de ces résultats, on peut comprendre que l'abandon soit lié au rejet de cours délivrés de manière frontale, unilatéraux (l'élève face au professeur). Pierre-François Coen définit ces cours d'instrument comme étant trop « instructivistes » : d'un côté, le maître donne, montre, explique, parle, corrige, évalue, propose. En face, l'élève reçoit, écoute, etc.

La leçon de ce type est qualifiée de « canonique » parce que les cours se réfèrent à une forme scolaire classique et sont dominés par la personnalité du professeur, qui revendique (plus ou moins explicitement) son appartenance à des traditions très anciennes, ne donne que peu d'informations aux élèves sur leur propre processus d'apprentissage. Tout cela conduit fréquemment à ce qu'on appelle le syndrome de Pénélope : l'élève finit par détricoter à la maison ce qu'il a pu apprendre en cours parce qu'il ne dispose pas d'informations suffisantes pour travailler dans le sens qu'attend son professeur.

Prendre en compte les nouveaux accès aux savoirs

Pour Pierre-François Coen, les professeurs doivent désormais tirer le meilleur profit de la manière dont l'Internet, les différents supports et les médias, mettent à portée de main des élèves une masse impressionnante de savoirs et surtout de nouvelles manières de médiatiser ces savoirs. Les professeurs d'aujourd'hui ne peuvent plus ignorer ce que l'on nomme désormais la Littérature Médiatique Multimodale (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012)

A travers ces différents médias, partitions, manuscrits, enregistrements, biographies, chronologies, tutoriels... tout ce savoir submerge les élèves d'une manière déhiérarchisée : quelle est la valeur de ces différents savoirs, sur quoi se base l'expertise contenue dans ces différents documents ? C'est ce qu'il faut apprendre.

Dans cet univers, l'individu est à la fois au centre du monde (au centre de la Toile), et il doit en même temps prendre conscience qu'il y a des milliards de centres du monde, que sa présence au monde n'est qu'éphémère, alors qu'il a la possibilité de voyager rapidement dans des espace-temps extrêmement diversifiés.

Concernant l'apprentissage de la musique et pour donner un exemple parmi d'autres, le statut de la partition est remis en question : les logiciels du type de GarageBand permettent désormais de produire de la musique sans passer par l'apprentissage de l'écriture traditionnelle.

Oser le cours inversé

Dans ce contexte, plutôt que de chercher à disqualifier ces nouveaux codes d'apprentissage, l'enseignant doit plutôt se demander si sa méthode de flûte reste encore motivante. D'où l'idée de « cours inversé » (Marcel Lebrun, 2012).

Dans ce dispositif, l'enseignant n'est plus celui qui « enseigne » : il devient l'ingénieur des situations d'apprentissage, se met au service de l'apprenant pour l'aider à articuler son travail d'exploitation des ressources, réparties entre la maison et le cours.

L'enseignant s'engage dans une posture pro-active, dans laquelle il doit anticiper ce qui va arriver en situation pédagogique, préparer des outils potentiels, qui lui permettent de répondre aux demandes ou aux difficultés susceptibles d'émerger.

Pour toutes ces raisons, le professeur ne devrait pas démarrer son enseignement avant d'avoir pris le temps de s'informer du sens que l'activité revêt pour l'élève, sans avoir compris ses attentes et, une fois l'activité engagée, avoir repéré quelle est la logique de l'apprentissage de l'élève.

Un autre facteur de motivation est la place donnée à l'autodétermination : il s'agit de donner à l'élève le choix des objectifs à atteindre, le choix dans la conduite de la leçon, mais aussi le choix des devoirs à travailler à la maison. Autrement dit, l'élève devrait pouvoir dire ce qu'il souhaite que le professeur écoute dans son propre jeu instrumental : « Dis-moi ce que tu as envie que j'écoute pour que ça te soit utile ». Tout cela s'inscrivant dans un processus négocié

entre le professeur et l'élève et dans lequel les étapes à franchir, les efforts à consentir et les compétences à maîtriser sont clairement explicités.

Il s'agit là d'un des points les plus marquants de ce que pourrait être un passage de l'enseignement instrumental traditionnel vers le « faire apprendre ».

Le développement de la créativité dans le travail expressif du répertoire

L'enseignement dispensé dans les conservatoires et écoles de musique repose sur une longue tradition, suivant laquelle l'élève doit reproduire ce que lui montre son professeur. Ce dernier lui fait généralement travailler la technique en priorité, ensuite l'interprétation et l'expressivité mais généralement peu la dimension créative de son interprétation.

Cette situation explique en partie le manque d'appropriation du répertoire par les élèves, ainsi que leur passivité au cours de leur apprentissage instrumental – d'où le constat d'une motivation souvent vacillante chez les élèves.

Dans un premier temps, il s'agira de définir l'espace de créativité qui pourrait être laissé aux élèves afin de favoriser leur appropriation du répertoire. Dans un second temps seront explorées plusieurs pistes favorisant la motivation des élèves, en augmentant leur espace de créativité : les aider à développer l'image artistique des pièces abordées, à explorer leur imaginaire à travers le geste expressif. Tout cela revient à mettre l'élève dans le « driver seat » - autrement dit, faire en sorte qu'il soit lui-même aux commandes de son apprentissage instrumental.

Il est important de distinguer tout d'abord l'apprentissage informel, que l'on rencontre dans les musiques populaires ou chez les autodidactes, de l'apprentissage formel dispensé par les conservatoires/écoles de musique. Dans ce dernier, l'élève reste le plus souvent trop passif. D'où la nécessité d'ouvrir un espace de créativité, qui pourrait être investi par l'élève pour qu'il puisse sa propre interprétation.

La première étape est à la fois celle de l'exploration et de la *création d'une image mentale* globale, formelle et objective, où le musicien dégage la structure de la pièce et cible les difficultés techniques auxquelles il va devoir faire face.

La deuxième étape consiste dans le *travail en petites sections*, avant de travailler les *enchaînements* dans un **troisième temps**.

La quatrième étape est celle de la *consolidation des acquis*, en vue de la prestation publique. Ce n'est que lorsque l'élève est parvenu à cette quatrième étape que l'on peut parler de véritable appropriation artistique, où l'image artistique de l'œuvre prend forme.

Beaucoup de professeurs passent finalement peu de temps sur la troisième étape et sautent, hélas, la dernière étape pour passer directement au jeu en concert - ou carrément à l'apprentissage d'une autre pièce. Dans tous les cas, il est dommage que les phases trois et quatre ne soient pas suffisamment explorées, alors que c'est justement dans celles-ci que

s'opère l'appropriation artistique dans sa dimension subjective : ce que, selon l'élève, la pièce devrait exprimer, ce qu'il voudrait en faire, la manière dont il veut la faire sonner, comment il s'est approprié le contenu abstrait de la musique – tout cela étant indispensable à une bonne interprétation.

Dans ces deux dernières phases, où les problèmes techniques sont enfin surmontés, le professeur peut demander à l'élève de s'appuyer sur des **supports extra-musicaux** destinés à jouer le rôle de déclencheurs : ils permettent à l'élève de faire appel à sa propre histoire, à des **anecdotes personnelles, à des analogies avec d'autres formes d'expression artistique**.

Cette appropriation passe également par **le geste expressif**. L'adaptation physique et mentale à l'émotion est riche en conséquence positives sur le jeu : authenticité des gestes, tonus, expressivité et concentration deviennent directement palpables.

Si interpréter signifie donner du sens, le geste est le vecteur par lequel le musicien va exprimer ce sens, le rendre perceptible auprès de son public et communiquer ainsi avec lui.

Isabelle Héroux mène actuellement des recherches sur un panel de neuf musiciens professionnels, qu'elle observe entrain de répéter une pièce en vue d'un enregistrement. Ces recherches révèlent d'ores et déjà que tous les musiciens ne prennent pas le temps de s'approprier les pièces avant de les enregistrer. Il est notable que ceux qui ont pris ce temps sont capables de proposer une interprétation plus riche en gestes expressifs que ceux qui ne l'ont pas fait.

En conséquence, si l'on transpose cette observation dans le domaine de la pédagogie, on en déduit que le professeur devrait donner davantage de temps et d'outils à l'élève pour qu'il s'approprie sa propre pratique artistique et parvienne à une interprétation plus riche et plus personnelle. Une fois la pièce travaillée, le professeur doit être attentif au fait que l'élève ne l'abandonne pas, qu'il maintienne les acquis en vue d'une prestation ultérieure.

Cela revient à remettre l'élève au centre de son apprentissage, en lui laissant un espace de décision, en le rendant responsable de ses choix : choix du style et du répertoire dans un premier temps - trop souvent imposés par l'institution - et choix interprétatifs dans un deuxième temps.

En plus de cette liberté, Isabelle Héroux préconise une méthode : choix d'exercices expressifs, d'exercices techniques joués de façon expressive, constitution d'une « boîte à outils » de moyens expressifs. Le professeur peut également donner des défis expressifs à l'élève, ou lui demander d'en inventer lui-même, construisant des « scénarios d'interprétation » qui lui permettent d'exprimer des idées grâce aux sons.

Par ces moyens, le professeur peut conduire l'élève à ressentir les émotions générées par ces analogies, à explorer et à consolider les sensations physiques qui résultent de ces émotions, afin de trouver le geste instrumental le plus juste – autrement dit, lui donner les moyens d'exprimer l'artiste en lui.

Plaisir, appartenance et créativité

La persévérance chez les apprentis musiciens est une préoccupation commune à tout enseignant en musique. Dans un contexte d'enseignement en périscolaire, cet enjeu est d'autant plus tangible que les jeunes sont sollicités, de plus en plus, par une multitude d'offres de formation et d'activités sociales, toutes plus alléchantes les unes que les autres, mais qui doivent cohabiter dans une fenêtre très restreinte.

Sophie Lapierre a eu l'idée de bâtir une « École de rêve » où l'on travaillerait dans le plaisir et la créativité via des concepts innovants... ce qui relevait d'un vrai défi pour une école privée, alors que les 'parents-payeurs' cultivent des attentes d'un enseignement plutôt traditionnel, voire conventionnel.

L'école de rêve ne pouvait se matérialiser qu'en visant les objectifs suivants :

- Placer l'élève au cœur de son projet
- Tout mettre en œuvre pour alimenter sa persévérance
- Former des mélomanes pour la vie

L'éveil dès 3 ans

Dans un cours de 45 minutes par semaine et par groupes de 8 à 12 enfants, les élèves sont sensibilisés à la musique et à un panel d'instruments. Dans un esprit ludique et créatif, l'enfant découvre l'univers musical par le chant, le mouvement et les percussions. Les enseignants s'inspirent entre autres des approches Orff et Dalcroze, qui influenceront au cours des années subséquentes le type d'enseignement offert aux divers niveaux (appel à la créativité, préconisation de la rythmique et de l'improvisation...).

Jeunes explorateurs « 5-6 ans »

Ce programme est une phase expérimentale qui permet à l'élève d'essayer différents instruments enseignés à l'École des jeunes pour une durée de 5 semaines chacun afin de faire son propre choix. Une grande importance est donnée au choix instrumental de l'enfant et non seulement celui des parents (ce qui est un facteur important de persévérance relevé dans la littérature scientifique). Ce cursus se déroule à l'école seulement, sans travail à la maison.

Jeunes aventuriers « 6-7 ans »

Après avoir expérimenté différents instruments, cette étape permet une initiation plus spécifique de l'un d'entre eux. Les élèves travaillent en petits groupes homogènes, en niveau et en âge (de 2 à 4 enfants). Cet apprentissage collectif a pour but de mettre en avant la notion de plaisir et de partage musical et de forger ainsi les mécanismes d'échange et d'entraide, dès le début de l'apprentissage instrumental.

Jeunes instrumentistes « 7 à 17 ans »

Durant cette étape qui constitue le noyau de l'apprentissage instrumental, les élèves reçoivent un cours individuel par semaine, en plus du cours en groupe. Ils bénéficient aussi d'un cours

de « formation auditive » favorisant le développement de l'oreille et les connaissances théoriques (solfège, dictée, littérature musicale...). Ils ont aussi la possibilité de pratiquer le chant choral et d'intégrer le chœur des jeunes à partir de 9 ans (cours en option).

Les projets, concerts et évaluations

Si certaines prestations sont formelles et obligatoires comme les évaluations de fins de trimestre, elles s'ajoutent à d'autres manifestations qui toutes contribuent à la motivation et à la valorisation de l'élève. L'école met en place chaque année de nombreux projets où la création des élèves est mise en avant. Ces différents projets valorisent la créativité et le travail des élèves tout au long de leur parcours.

Les projets issus des cours de groupes instrumentaux sont particulièrement marquants pour les participants. Un groupe d'élèves a par exemple réalisé un court métrage sur « La semaine de cours à l'École des jeunes » en montrant leur vie au sein de l'école, leurs cours, les locaux et professeurs. Ils l'ont ensuite eux-mêmes illustré en musique.

D'autres projets ont été réalisés autour du concept de ciné-concert où les enfants se produisent en live et jouent sur un film projeté. Par exemple, « Les temps modernes » de Charlie Chaplin a marqué l'imaginaire des élèves et du public qui a assisté à l'événement (projet exécuté par un groupe d'élèves sur une panoplie d'instruments de percussions).

Par ailleurs, l'école implique les parents dans l'apprentissage instrumental afin de favoriser l'épanouissement et la réussite de l'enfant :

- collaboration avec les professeurs (réunion de début d'année, rencontre prof-parent-élève à la mi-année)
- encadrement à la maison
- soutien dans les activités diverses

La mise en place de ces programmes et des cours de groupe a demandé une grande mobilisation et organisation de la part des parents comme des professeurs ; sans cette notion de travail d'équipe (élève, parent, professeur et direction), l'École des jeunes n'aurait pas pu relever le défi de briser le modèle traditionnel d'enseignement de la musique.

APPROCHE REFLEXIVE

« Promouvoir un futur praticien réflexif, capable de relier la théorie (essentiellement sous forme de lecture) à la pratique (sous forme d'expérience professionnelle dans la classe), de s'impliquer dans la construction de ses compétences vue comme une trajectoire identitaire, de tirer profit de ses erreurs dûment analysées ainsi que des conseils reçus.»

L'étudiant (professeur de musique) doit rechercher et analyser les origines et évolutions des savoir-faire existants, comparer les différentes méthodes de recherche didactiques. Cela lui permet de mieux se projeter en tant qu'enseignant, acquérir des connaissances sur les différentes pratiques pédagogiques et didactiques, et pour être en mesure d'élaborer des remédiations afin de dépasser les difficultés rencontrées par l'élève.

En d'autres termes, la démarche proposée vise à faire sortir l'étudiant de sa posture de praticien de la musique, pour la questionner, à l'aune d'études réalisées en pédagogie de l'enseignement musical, et apprendre à formaliser par l'écrit sa démarche de professeur réflexif.

<https://www.artistikrezo.com/art/comment-notre-cerveau-reagit-il-a-lart.html>

<https://nospensees.fr/leffet-de-lart-sur-notre-cerveau/>

<https://www.fscf.asso.fr/actualites/lart-dans-la-vie-quotidienne#:~:text=L'art%20peut%20analyser%20le,nous%20est%20donn%C3%A9e%20%C3%A0%20tous.>

<https://www.superprof.fr/ressources/art-loisir/arts-menagers/cours-arts3/tous-niveaux-arts3/explication-termes->

[artistiques.html#:~:text=Les%20arts%20plastiques%20servent%20%C3%A0,et%20en%20apprenant%20notre%20histoire.](#)

<https://www.fscf.asso.fr/actualites/lart-dans-la-vie-quotidienne#:~:text=L'art%20peut%20analyser%20le,nous%20est%20donn%C3%A9e%20%C3%A0%20tous.>

<https://www.annejutras.com/21-bienfaits-que-procure-la-photographie/>

GIOT, B, BAYE, A , *Renouvellement des pédagogies musicales Analyse et développement des innovations dans les cours d'instrument semi-collectifs*, Uliège, Faculté de psychologie