HAL
open science

Une démarche sensible en REP : la fin de la lutte des classes ?

Frédéric Pfalzgraf

To cite this version:

Frédéric Pfalzgraf. Une démarche sensible en REP : la fin de la lutte des classes ? . Education. 2017. dumas-01620447

HAL Id: dumas-01620447

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01620447v1

Submitted on 2 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Métiers de l'éducation

Éducation musicale

MASTER 2

Une démarche sensible en REP :

La fin de la lutte des classes ?

Frédéric Pfalzgraf

Sous la direction de François Giroux

2016-2017

UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education

SOMMAIRE

INTRODUCTION …….…….. 3

I. Un chanteur d'opéra en REP..…….…...……. 4

I-1. De Vienne à Villeneuve-la-Garenne : une trajectoire improbable ?…….……. 4

I.2. Une année au collège Edouard Manet…….……5

I-2-1. La REP, derrière l'acronyme, une réalité complexe……...……. 5

I-2-2. La motivation, moteur des apprentissages en REP..…….…… 7

II La démarche sensible et ses multiples facettes…….…….……. 10

II-1. Une expérience vécue : la séquence sur « le thème en musique »……..…10

II-2. La clarté, une condition fondamentale…….. 13

II-3. Le meilleur chemin vers l'abstrait ? Le concret……..... 18

II-4. La forme plus importante que le fond ? ..……. 23

II-4-1. La présentation d'une séance, plus qu'un « emballage »……..….. 24

II-4-2. Une situation de cours (enfin) en mutation……..…….. 27

II-5. Du cours pour l'élève au cours par l'élève……..……..……. 29

II-5-1. Accepter l'imprévu……..……..... 29

II-5-2. Laisser les rênes aux élèves……..….. 31

II-5-3. PREMIS, un formidable terrain d'expérimentation……..….. 34

II-6 La bienveillance, condition sine qua non d'une démarche réussie…….……..….. 39

II-6-1. Au-delà des caricatures……..…..… 39

II-6-2. Notre meilleur élève ? Nous-même……...……. 41

CONCLUSION……...…….……..….. 44

BIBLIOGRAPHIE……... 45

REMERCIEMENTS……..... 46

INTRODUCTION

Enseigner la musique dans un collège de REP : plus qu'un métier, un défi ! Arrivant d'horizons variés, face à des publics eux aussi variés de par leurs origines sociales et culturelles - bien que souvent mis dans un « même sac » - nous, les nouveaux enseignants sommes d'emblée mis face à une nécessité : enseigner, c'est s'adapter, créer des ponts, compenser l'énorme distance qui existe entre deux mondes, le nôtre et celui des élèves. Erasme et les humanistes du début de la Renaissance avaient cru que le savoir et la culture seuls suffiraient à sortir de la pauvreté, de l'ignorance, voire du mal les hommes et les femmes qui souffraient. Ils étaient persuadés que la richesse des contenus et la pureté des intentions étaient la clé d'une pédagogie idéale qui aboutirait à une société exemplaire. En REP, nous sommes les témoins que cette vision, si elle a fait avancer la pédagogie et permis à l'être humain de progresser à une certaine époque, n'aboutit, seule, à aucun résultat durable.

L'élève, centre de nos attentions et de notre pédagogie, “matériel” humain imprévisible, sera également au centre de ce mémoire. Mon expérience en REP m'a permis de découvrir combien il nous apprend sur nous-même, sur notre pédagogie, nos peurs, nos hésitations et combien de ressources sommeillent en lui qui ne demandent qu'à être éveillées et exploitées. Mais ces ressources, nous ne pouvons les exploiter sans son aval. Pour cela, il faut donc éveiller son intérêt.

Qu'est-ce qui fait que les élèves de REP se concentrent et s'intéressent ? Comment attirer et garder durablement leur attention ? Pour répondre à cette question, j'expliciterai la démarche sensible, principe qui, d'après mon expérience et le partage de celles d'autrui, à travers l'empathie, mobilise et motive les élèves quelle que soit la thématique. Je détaillerai les moyens qu'elle propose et que j'ai moi-même testés pour atteindre ce but.

I. Un chanteur d'opéra en REP

I-1. De Vienne à Villeneuve-la-Garenne : une trajectoire improbable ?

Impossible d'expliquer l'expérience professionnelle en elle-même sans en raconter les à côtés qui la rendent si vivante, si spéciale. Ma vocation de professeur d'éducation musicale ne s'est pas faite en un jour, loin s'en faut. Elle est le résultat d'un long processus, cette fameuse “recherche” inhérente à tout artiste doublé d'un intellectuel dans le sens le plus humble du terme - qui plus est de ma génération en quête de repères - qui m'a permis de découvrir à la fois des disciplines et des cultures différentes, de côtoyer les plus grands et les plus humbles – ce qui souvent, va de pair. Fort de tout ce bagage, on peut s'étonner que je me sois donné la peine de concourir pour obtenir un poste de professeur d'éducation musicale - position sociale suscitant peu l'estime d'autrui car elle cumule deux clichés bien français de la fainéantise : l'enseignement et la musique – alors que la dénomination de chanteur d'opéra, qui plus est à Vienne dans les choeurs les plus renommés, tend à susciter l'intérêt, voire l'admiration.

Ce changement s'est dessiné lors de mes dernières années viennoises. Mon activité était alors partagée entre opéras pour enfants – où je chantais *La Flûte enchantée, Fidelio, Freischütz* et *Le Vaisseau fantôme -, chœurs* d'opéra à Vienne et à Salzbourg assortis de quelques projets solo notamment dans la musique liturgique. Beaucoup de mes collègues chanteurs exerçaient une activité comparable et s'en satisfaisaient, ce qui avait également été mon cas jusque là. Mais il y avait en moi un sentiment que je ne pouvais ignorer : je ne me sentais plus vraiment à ma place là où j'étais. Dans ce milieu où j'évoluais, il me semblait que je sous-utilisais certaines de mes qualités tout en manquant à ma vocation – sans vraiment pouvoir nommer celle-ci. Ce sentiment grandissant me poussa à remettre à plat ma vie, mes envies et mes compétences, à reconsidérer mon avenir d'une manières différente. Empli d'une soif à la fois de contact humain et de transmission de ma passion, j'envisageais alors l'enseignement. Pour moi, il s'agissait de changer de décor sans changer de voie, garder la musique tout en lui donnant une autre place que celle qui, jusque là, avait été la sienne.

J'étais bien conscient dès le départ que débuter l'enseignement signifierait affronter des situations nerveusement et psychologiquement difficiles face à des jeunes dont je n'aurais pas à envier le quotidien . Je savais ce que REP signifiait et que ce terme conditionnerait mon destin pour les années à venir si je faisais ce choix de carrière. Mais j'étais armé. D'une part, j'avais déjà de

l'expérience avec les “jeunes des banlieues” de tous âges au poste d'animateur ; d'autre part, j'avais déjà côtoyé des établissements scolaires en tant qu'enseignant, je connaissais donc cette réalité – certes en Autriche mais la différence n'est pas criante. Il semblerait donc que j'aie tous les éléments en main pour commencer la grande aventure.

A ma manière de rédiger le paragraphe précédent, chacun aura d'ores et déjà compris qu'un “mais” viendrait entacher ce tableau, que tout ne pourrait pas se dérouler comme prévu, situation normale pour un début et dont j'étais bien conscient. Le plus troublant pour le néostagiaire que j'étais, est que le premier défi s'offrait à moi encore avant l'entrée dans la salle de classe, avant les premières photocopies, avant la préparation du plan de ma séquence, l'élaboration des activités. Mon premier défi, c'était de vaincre cette feuille blanche – réelle ou virtuelle – de préparation de ma séquence. Didactique, pédagogie, j'avais tout à apprendre… ou à réapprendre.

Pour seule arme, j'avais les programmes à ma disposition. Ceux de 2008, comme ceux de 2016 donnent clairement la direction : l'élève au centre des apprentissages. Or pour ma génération nourrie aux cours frontaux et à la restitution d'un savoir appris de manière encyclopédique – ce qui ne l'a pas empêchée d'avoir des professeurs d'exception et des cours passionnants - cela ne va pas de soi. Je devais me convertir à cette nouvelle forme d'enseignement. Certes, je savais qu'elle serait un enrichissement à la fois professionnel et personnel mais elle me demanderait aussi un travail constant.

Un an. C'est le temps qu'il me restait pour comprendre, appréhender, apprivoiser ce phénomène. Du moins sur le papier. En réalité, l'aventure commençait dès le lendemain. Dans une REP. Il faudrait être prêt car les élèves, eux ne seraient pas au courant de tous ces détails.

I-2. Une année au collège Édouard Manet

I-2-1. Le REP : derrière l'acronyme, une réalité complexe

Ce mémoire perdrait sensiblement de sa saveur si j'essayais de généraliser mon expérience à tous les types de collèges, d'élèves et de milieux. Ce serait à la fois d'une grande prétention ainsi qu'un véritable raccourci que de vouloir balayer en quelques pages et avec ma courte expérience le large champ des nombreux profils existants. J'ai donc choisi d'axer ma réflexion sur les élèves de REP (réseau d'éducation prioritaire). En effet, le collège Édouard Manet de Villeneuve-la-Garenne,

où je suis affecté pour cette année scolaire est un collège de l'éducation prioritaire (anciennement ZEP puis RAR, enfin REP). Quant à mon tuteur, il travaille lui aussi dans le réseau (collège Guy Môquet en REP+).

Mais qu'est-ce que le REP exactement ? Il est la continuité d'un système « provisoire » mis en place en 1987 d'après un projet d'Alain Savary, ministre de l'éducation nationale de 1981 à 1984. Constatant combien les différences sociales influaient sur les résultats scolaires, il conçut un projet de zones appelées ZEP, où des moyens financiers et humains plus importants devaient être mis en œuvre partant du principe que « l'inégalité de traitement doit rétablir l'égalité ». Ce système sera par la suite soumis à de nombreuses relances et redéfinitions des zones. La dernière en date, en 2014, entraînera un changement de dénomination, de ZEP, zone d'éducation prioritaire, à REP, réseau d'éducation prioritaire, l'accent étant mis sur le travail commun des établissements, notamment les articulations entre primaire et secondaire. La qualification d'un collège en REP est liée à quatre critères : la part des élèves dont les parents appartiennent à des catégories socioprofessionnelles « défavorisées », la part des élèves boursiers, la part des élèves résidant en quartiers prioritaires de la politique de la ville, la part des élèves de 6e ayant au moins un an de retard.

Nous, professeurs de REP, enseignons donc à des élèves qui, pour la plupart, sont confrontés à la pauvreté, à l'échec scolaire et à un cadre de vie peu épanouissant. Sans compter ce que ces critères véhiculent avec eux sans le dire : une écrasante majorité de familles d'origines culturelles variées à la fois mélangées et regroupées en communautés, des situations familiales complexes et des quartiers qui ressemblent pour beaucoup à des ghettos, fermés et à l'écart du reste de la cité.

Alors oui, nos élèves sont des élèves « difficiles ». On le serait à moins. Beaucoup d'entre eux sont bavards, voire agités, certains sont violents – parfois sans pouvoir vraiment s'en empêcher. Ils sont plus nombreux à avoir des difficultés scolaires – le taux de réussite au diplôme nationale du brevet en 2016 dans mon établissement est de 74,62 %, sur l'ensemble des établissements REP de 75,5 % contre 87,3 % au niveau national. Bien sûr, il y a aussi les élèves modèles dans leur travail comme dans leur comportement. Mais cela ne fait qu'atténuer le « choc » humain, culturel et générationnel qu'est l'enseignement en REP.

Si, dans le présent mémoire, je me concentre sur l'éducation prioritaire, c'est aussi par choix et par intérêt personnel. Au vu de ma trajectoire – chanteur à l'opéra de Vienne, au festival de Salzbourg où les places se vendent entre 100 et 300 € -, ce choix pourrait sembler

incompréhensible. Ajoutons à cela que mon nouveau milieu de travail est aux antipodes de celui où j'ai grandi. En effet, j'ai effectué mes années de collège dans un petit établissement tranquille (360 élèves) situé à Saint-Cyr-sur-Loire, ville moyenne (15.000 habitants) de la « banlieue » huppée de Tours (Indre-et-Loire). Là-bas, la plupart des enfants parlaient de leurs voyages exotiques et de la nouvelle jaguar de leurs parents. Les enfants de familles issues de l'immigration n'étaient, pour ainsi dire, pas représentés.

Au début de ma mission, je n'étais d'ailleurs pas convaincu moi-même que ma place était parmi ces jeunes tant la distance était grande entre nous… et pas seulement en raison de nos âges. Tout nous opposait : culture, milieu, génération et surtout… les goûts musicaux – le comble pour un professeur d'éducation musicale. Un chanteur lyrique dans une REP n'était-ce pas un éléphant dans un magasin de porcelaine ? Ou plutôt une porcelaine au milieu d'un troupeau d'éléphants ? Et si j'étais une erreur de casting ?

Eh bien non, le casting ne pouvait être meilleur. La rencontre entre Frédéric (devenu Monsieur Pfalzgraf) et Mohamed, Younès, Alioune, Basma, Manal… était un échange humain des plus enrichissants. Tout n'était pas harmonie, loin s'en faut mais c'était justement cela qui nous nourrissait et nous faisait grandir. Ajoutons à cela les bonnes conditions dont j'ai bénéficié au sein de mon établissement, du soutien de la part de ma direction, des CPE, des conseils avisés de mes collègues de tous les âges, du sérieux du personnel administratif qui m'ont permis de me sentir à l'aise dès mes débuts.

L'histoire de ce mémoire, c'est donc celle de cette rencontre et cette relation avec son lot de malentendus, ses surprises bonnes ou mauvaises.

I-2-2. La motivation, moteur des apprentissages en REP

« En REP, si tu veux atteindre tes objectifs, tu dois prendre des chemins détournés. » Cette phrase de mon tuteur Sébastien Cousin résume parfaitement mon expérience et retentira bien des fois à mes oreilles au cours de cette année de stage. Mais pourquoi ? Qu'est-ce qui différencie la capacité d'apprentissage des élèves de REP et des autres.

L'un des moteurs principaux : la motivation. *« Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et*

toute méthode lui sera bonne. », affirmait déjà Jean-Jacques Rousseau dans son *Emile* en 1762. En soi, la problématique n'a pas changé. Le désir d'apprendre de l'élève est plus que jamais au centre des préoccupations. Marion Williams et Robert L. Burden (1997) définissent la motivation comme : *« un état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ou physique, pour atteindre un but fixé au préalable ».*[1] En résumé, elle apporte les conditions idéales pour un enseignement réussi et ce, avant tout car il s'agit d'une « décision consciente ». Loin d'être un « réceptacle des connaissances » que lui transmet un professeur, l'élève devient autonome, acteur de ses apprentissages.

De la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque

Bien longtemps – et encore aujourd'hui -, la voie privilégiée pour « stimuler » cette motivation a été d'une part la note et d'autre par la peur de la punition ou de la sanction. Ces deux moyens qui provoquent la motivation de l'extérieur, d'où le nom de motivation extrinsèque, ont certes une efficacité à court terme et peuvent s'enorgueillir de résultats concrets. Leur efficacité reste toutefois limitée sur le long terme car ils ne permettent pas l'enrôlement durable de l'élève. Notre objectif est donc de faire en sorte que la motivation émane de l'élève lui-même. On l'appelle alors motivation intrinsèque. [2]

Or, l'influence de la motivation est d'autant plus forte que les élèves sont faibles [3] De fait, en REP, où la proportion d'élèves en difficulté est importante, la motivation occupe une place prépondérante. Est-elle au rendez-vous ? Les élèves donneront toute l'énergie à leur disposition et mobiliseront leur concentration et leur attention pour atteindre les objectifs quels qu'ils soient. Ils. Manque-t-elle à l'appel ? La séance a de grande chance de faire un « flop », voire de finir en « queue de poisson ». En REP plus qu'ailleurs, nous sommes donc très dépendants de la motivation de nos élèves qui ne nous laissent pas le droit à l'erreur. Cet aspect souvent difficile à vivre, notamment pour un enseignant débutant comme moi, est également une chance pour améliorer la qualité de nos méthodes didactiques et pédagogiques ainsi que de notre capacité d'empathie vis-à-vis des élèves.

---

1 Burden, R.L. et Williams M., *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach,* Cambridge, 1997

2 Lieury, Alain, *Motivation et réussite scolaire,* Paris, 2005

3 Chappaz, Georges, *Peut-on éduquer la motivation ?,* Cahiers pédagogiques, n° 300, janvier 1992, p.46-48

« Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne. » Cette phrase du philosophe suisse ne précise toutefois pas comment « donner » ce désir, comment stimuler de l'extérieur un processus intérieur et personnel tel que la motivation. Le présent mémoire tentera, de par les thèmes abordés et les exemples présentés, d'apporter des éléments dans cette optique pour que, nous, enseignants, soyons en mesure d'adapter notre démarche pédagogique à nos élèves.

II. La démarche sensible et ses multiples facettes

Dans cette deuxième partie axée sur mon expérience au sein du collège Edouard Manet et sur l'interaction avec mon tuteur terrain Sébastien Cousin, il s'agira de mettre en évidence des situations d'échec mais aussi de réussite liées à l'utilisation ou non de la démarche sensible et à essayer d'en retracer le cheminement. Comme nous le verrons, elle s'insère dans tous les domaines de notre matière et interagit avec notre pratique quotidienne.

II-1. Une expérience vécue : la séquence sur « le thème en musique »

Pour ouvrir cette partie, je raconterai une expérience vécue avec plusieurs classes de 6e et de 5e. Il s'agit de la première séance d'une séquence intitulée « Le thème en musique ». Celle-ci avait pour objectif principal de développer la capacité des élèves à écouter et parler de musique en la « décomposant ». La perception et la compréhension du concept de « thème » devait permettre d'atteindre cet objectif. Quant au second objectif, il consistait, à partir de ce matériau musical qu'est le thème, à faire comprendre le paramètre de l'intensité en introduisant les nuances. En premier lieu, je raconterai donc le déroulé de cette séance. Les tenants et les aboutissants seront ensuite analysés un à un tout au long de ce mémoire et confrontés à d'autres situations similaires ou, au contraire, opposées.

C'était le premier vendredi après les vacances de Toussaint. Comme à l'accoutumée, je commençai le cours par l'échauffement. Nous procédâmes d'abord à l'échauffement physique puis passâmes à la mise en voix, comme nous le faisions depuis déjà plusieurs semaines. J'optai pour une version allégée car je savais que, ce jour-là, le projet musical n'était pas l'objectif principal. D'ailleurs, une fois l'échauffement achevé, ce n'est pas sur le chant que je commençais à travailler. Au lieu de cela, je leur fis chanter sur « la, la, la » le thème d' *«* Au Matin *»,* extrait de *Peer Gynt* d'Edvard Grieg. Je vis poindre un début d'interrogation dans leurs regards. Ils furent d'autant plus étonnés quand, une fois un certain niveau musical atteint – exactitude, justesse… - j'interrompis l'activité chant et basculai sur une écoute du morceau mentionné plus haut. Alors que les premières notes retentissaient, je vis les regards s'éclairer. Facilement reconnaissable de par la présence du thème dès les premières secondes et sa répétition sous des formes différentes, *Au matin* fut vite reconnu par les élèves.

« Qu'est-ce que vous reconnaissez ? » Plusieurs mains se levèrent. « Le truc, là d'avant ! » « Soyons précis dans nos termes. Comment appelle-t-on ce fameux « truc » ? Après plusieurs réponses plus ou moins éloignées de la réalité, un élève proposa « La mélodie ». Nous venions de réutiliser une terminologie apprise lors du projet musical précédent. « Mais quelle mélodie ? » demandai-je alors. « Celle qu'on a chanté à l'échauffement vocal ! », renchérit le même élève. Je leur proposai de réécouter l'extrait et de compter dans leur tête le nombre de fois qu'ils entendaient cette mélodie. À la fin de cette deuxième écoute, les élèves se battaient pour donner leur estimation. Je les interrogeai un à un. Certains avaient déjà la bonne réponse, soit 6 : « 5 ! 6 ! 7 ! » « 12 ! » affirmait même Ricardo. « 12 ? Est-ce que tu es complètement sûr ? » Pour les mettre physiquement en activité, vérifier s'ils avaient compris et les aider le cas échéant, je leur demandai de lever la main à chaque fois qu'ils reconnaissaient cette mélodie et de compter de manière visible sur leurs doigts le nombre des répétitions. La dynamique de groupe permettait aux meilleurs d'entraîner les moins bons ou les indécis, ainsi tombèrent-ils presque tous d'accord – même Ricardo - et surtout, personne ne garda sa main baissée.

Suite à ce que je considérais comme un succès, je commis l'erreur – qui sera analysée plus tard dans ce mémoire - de passer très rapidement à l'activité suivante, soit l'utilisation d'un document iconographique. Je projetai alors le tableau de Léonard de Vinci *La Joconde* et leur demandai de me le décrire.

« Je vois Mona-Lisa. », répondit un élève, tout fier – à juste titre – de montrer sa culture. « C'est juste ! Mais cette fois, je ne souhaite pas savoir ce que vous savez mais ce que vous voyez. Décrivez le objectivement. »

« Il y a une dame avec un sourire étrange » - « plusieurs classes affirmèrent même avec une certaine assurance que « quand on passe devant elle, ses yeux nous suivent », résultat d'une assimilation entre virtuel et réel – ici le film *Da Vinci Code*. Un autre élève complétait la description : « On voit aussi un paysage. »

Je leur demandai alors : « Qui est le plus important sur cette image ? Mona-Lisa ou le paysage ? » Ils étaient unanimes : « C'est Mona-Lisa. »

« Quelle est sa position par rapport au paysage ? » « Elle est devant. » Je compris que ma question était trop large et m'apprêtais à la reformuler quand un élève apporta la réponse espérée : « Elle est au premier plan » et un autre renchérit : « Et le paysage il est à l'arrière-plan. » Jusque là, tout allait bien. Je les avais menés où je souhaitais tout en les laissant diriger la recherche. Ils m'avaient suivi et leur intérêt était resté vif. Mais ils semblaient se demander où je voulais en venir et j'étais conscient de devoir en arriver rapidement au fait. Dans une classe, un élève me demanda même :

« Monsieur, pourquoi on regarde un tableau en cours de musique ? » Je lui répondis que, d'une part, « la peinture et la musique sont des arts. Ils ont donc beaucoup en commun. » et puis j'essayais de jouer un peu avec le suspense : « Il y a un lien, tu vas le voir très rapidement ! »

La confusion s'installe

Je jugeais alors bon de poursuivre l'approche par une question dévoilant quelque peu mes intentions : « Quel lien faites-vous entre cette image et l'extrait que nous avons entendu ? » Ils eurent beau chercher à leur manière lesdits liens : « La musique raconte l'histoire de la Joconde », « C'est la musique d'une vidéo sur la Joconde », ils s'éloignaient de l'objectif que je leur avais fixé. Je cherchais à reformuler de manière plus précise. « Sur le tableau, il y a un premier et un arrière-plan ? Est-ce qu'on retrouve cela dans la musique ? » Silence. Personne ne leva la main. Je sentais que je commençais à les perdre. Je tentai d'expliquer plus précisément encore le fond de ma pensée, leur « mâchant » par là-même le travail. « Le tableau a un premier plan et un arrière-plan. Eh bien pour la musique, on peut dire la même chose. Qu'est-ce qui serait le premier plan de notre extrait ? » Un certain nombre d'élèves se manifestèrent. Leurs propositions manquaient de précision « La musique ? » « Les instruments ». Puis un élève fit mouche « La mélodie du début ». Oui, c'était cela. Cette mélodie était le premier plan. Je saisis la balle au bond et leur demandai : « Est-ce que vous vous souvenez combien de fois on l'entend ? » Plusieurs élèves en choeur - naturellement sans lever la main comme souvent pour les réponses chiffrées – répondirent : « 6 ! » « Donc elle se répète ! », fis-je remarquer. « Dans un morceau de musique, on appelle cela le thème. » J'étais conscient du côté musicologiquement discutable de mon explication mais je voulais clarifier leur esprit. Dans ce but, j'ajoutais : « C'est comme la carte d'identité du morceau. »

J'aurais aimé qu'ils trouvent tout cela par eux-même mais je n'avais pas assez « balisé » le chemin pour atteindre cet objectif. « Et comment s'appelle l'arrière-plan ? » Pas de réponse. Puis quelques propositions, justement les plus symptomatiques de l'incompréhension : « La musique », « Les instruments ? » « Oui, ce que vous dites est juste mais j'attends une réponse plus précise. On peut dire que ces instruments ACCOMPAGNENT le thème. Comment appelle-t-on alors cet arrière-plan ? » Là encore, j'étais persuadé que mes élèves se battraient pour répondre. Il n'en fut rien. Personne n'était capable de réutiliser le verbe « accompagner » pour en faire un nom. Je commençais à désespérer et me disais que mon idée que je croyais si lumineuse ne l'était peut-être pas autant. Soit j'avais surestimé leurs capacités, soit c'était mes qualités de pédagogue que j'avais surestimées. Je tentais finalement dans un élan désespéré de leur faire deviner le mot à l'aide de la

première lettre – en vain – puis des deux premières syllabes, soit « accom » sans plus de succès. Finalement, j'y ajoutais le « p » et la libération survint, plusieurs élèves prononcèrent le mot dans un joyeux désordre : « ACCOMPAGNEMENT ! » Nous y étions. Ajoutons que j'avais perdu beaucoup de temps en leur faisant consigner par écrit les réponses aux questions. Notamment avec les 6 e, l'alternance écrit-oral me fit perdre encore quelques élèves sur le chemin

A la fin de l'heure – nous avions travaillé entre temps au projet musical -, je les questionnais de nouveau sur les divers termes appris. Plutôt que de leur demander de définir les termes, je leur donnais une définition et attendais une réponse de leur part, par exemple : « Comment appelle-t-on une mélodie qui revient souvent dans un morceau de musique ? » - ils répondirent correctement - ou bien « Qu'est-ce qui, en musique correspond à l'arrière-plan d'une image ? » - je dus les aider pour qu'ils trouvent.

Je débute la deuxième partie de ce travail par cette expérience car elle présente plusieurs aspects essentiels de la démarche sensible que je souhaite évoquer et développer par la suite. Ses réussites ouvrent la voie à des activités pédagogiques nombreuses et variées ; quant à ses échecs, ils témoignent des nombreuses difficultés que comporte la confrontation à la réalité du terrain, notamment ici, des classes de REP.

II-2. La clarté, une condition fondamentale

Pourquoi commencer par la clarté ? Elle est probablement le premier écueil que j'ai rencontré dans cette séance et qui a nui à son succès. Et pour cause : elle est une des premières causes de divorce entre une classe et un enseignant, aussi bien intentionné soit-il. Elle est donc une condition sine qua non de la réussite de la démarche sensible. Si, une heure par semaine, vingt-cinq élèves se retrouvent sous la direction d'un adulte qui ne semble lui-même pas savoir où il les mène, il est légitime que ceux-ci se posent des questions, et, de fait, que leur motivation diminue. Elèves somnolents affalés sur la table, bavardages généralisés, chahut, agitation, etc. sont autant de signes à prendre au sérieux pour un professeur, qui plus est d'éducation musicale. J'ai plusieurs fois été confronté à ce genre de réactions et j'ai appris, avec le temps et ma courte expérience, à accepter et corriger ces erreurs. Bien sûr, il peut s'agir de simples circonstances liées aux cours précédents, aux conflits entre les uns et les autres, à une fatigue saisonnière ou ponctuelle. Mais lorsque cette attitude est le fait de plusieurs classes sur une même séquence (ou séance), c'est qu'une remise en cause est nécessaire. Se pose alors la question : « Quand et comment les ai-je perdus ? »

Mes quelques mois d'expérience m'ont montré que, souvent, c'est la consigne, et plus précisément le questionnement qui m'ont perdu. Le questionnement des élèves dans le cadre du cours semble être une affaire simple et peu digne d'intérêt, tant elle est évidente et quotidienne. Tout le monde sait poser une question et utilise ce mode de discours plusieurs dizaines de fois par jour. Dans la « checklist » du bon professeur d'éducation musicale, la compétence qu'on pourrait appeler : « formuler une question claire et dont la réponse permet au cours de progresser » est loin d'occuper les premières places réservées à des considérations musicales, techniques, physiques, nerveuses, intellectuelles de la plus haute importance et qui requièrent une attention soutenue ainsi qu'une auto-analyse quasi perpétuelle.

Cette grande oubliée qu'est la question est pourtant le moteur d'un cours réussi et on la trouve sous toutes les formes au cours des 55 minutes d'enseignement, aussi bien par le biais du langage articulé dans les situations les plus communes, que musical dans l'apprentissage d'un chant ou l'échauffement vocal. La question est l'impulsion qui crée la propulsion... mais qui peut aussi entraîner l'anarchie. Elles ont été mon talon d'Achille en ce début d'année et d'autant plus dans cette séance racontée par le menu dans la partie précédente.

Le premier écueil que j'ai rencontré sont les questions trop générales. : « Qu'est-ce que vous entendez, reconnaissez ? » . Malheur à moi, qui me suis engagé dans cette voie du questionnement extralarge et recevrai par la suite toutes les réponses possibles : « Un violon », « C'est fort », « La tonalité » « La musique d'Harry Potter »... tout simplement parce qu'il existe à cette question une infinité de réponses musicales ou extra musicales, de l'ordre de l'écoute objective ou du sentiment individuel toutes aussi valables les unes que les autres. Finalement, aucune réponse n'est fausse mais le problème n'a pas avancé. L'éventualité existe naturellement qu'un élève ait deviné mon intention et m'apporte sur un plateau la réponse que j'attendais mais c'est là chose plutôt rare - qui plus est en REP où la différence de conception et de manière de penser entre professeur et élève s'apparente à un abîme dont le franchissement est justement le thème de ce mémoire. Il arrive plus souvent qu'un élève attire l'attention sur un autre point judicieux qui amène le cours dans une direction qui n'est pas prévue, ce qui nécessite une pirouette peu élégante : « Tu as tout à fait raison mais ce n'est pas le thème du jour » ou bien : « D'accord mais ce n'est pas ce que j'attends. » Les élèves comprennent qu'ils doivent satisfaire une attente, ce qui réduit d'autant leur motivation car ils doivent simplement chercher à « satisfaire le professeur ». À ces différents cas de figure s'ajoute encore l'utilisation erronée de certains termes saisis à la volée par les élèves et réinvestis de la même

manière avec l'espoir de décrocher le gros lot au grand jeu de hasard des réponses.

Dans la séance détaillée plus haut, les élèves ont plusieurs fois apporté des réponses « passe-partout ». Et pour cause, mes questions étaient souvent mal formulées ! Je n'avais pas fait la part des choses quant à LEUR perception, à LEUR culture et à leur âge. Je ne pouvais pas décemment attendre d'eux qu'ils répondent à la question sur l'accompagnement et qu'ils trouvent d'eux-mêmes le terme. Avec du recul, je suis conscient qu'il est très difficile de faire deviner un terme technique à une classe en quelques secondes même s'ils l'ont probablement déjà entendu dans leur environnement. Et si je décide d'en faire un objectif, je dois concentrer plus de moyens pour l'atteindre et accepter de « partir de zéro » pour progresser ensemble. L'utilisation du « Qu'est-ce que vous reconnaissez ? » dans le cadre de l'écoute suivant l'activité chant du thème était ici acceptable et elle a trouvé un écho chez les élèves. J'aurais toutefois pu formuler de manière plus précise : « Quel élément musical reconnaissez-vous ? », par exemple. Ou bien « Y'a-t-il un élément musical qui revient ? Est-ce que vous l'avez déjà rencontré quelque part ? »

Il n'y a pourtant, dans ce questionnement large, aucune paresse intellectuelle de la part du professeur, juste une volonté de laisser ouvert, de ne pas limiter l'élève dans son inspiration, son analyse, de le laisser construire le cheminement vers la réponse. « Qu'est-ce que vous entendez ? », c'est la liberté absolue surtout pour un professeur d'éducation musicale. C'est aussi, malheureusement, une invitation au chaos, à l'absence de repères, de direction donc de clarté. Finalement, c'est surtout une forme - bien involontaire - d'hypocrisie. Lorsque je leur pose la très générale question : « Qu'est-ce que vous entendez ? », j'attends bien une ou plusieurs réponses précises, pourquoi alors être si général ?

« IL FAUT EVITER LES QUESTIONS TROP OUVERTES,
SURTOUT LORSQU'ON ATTEND UNE RÉPONSE PRÉCISE »

Cet exemple est non seulement une preuve de l'importance des questions mais de celle du cheminement induit par elles. L'enchaînement des questions importe donc au moins autant que leur qualité individuelle. Car il suffit d'un maillon faible pour annihiler tout un travail préparatoire bien mené.

Cette expérience, je l'ai également faite au cours de ma séquence sur le thème évoquée précédemment. En effet, j'avait sciemment préparé une suite de questions qui devait être le

cheminement intellectuel de mes élèves. Prises individuellement, les questions prenaient tout leur sens et « collaient » au thème. Mais c'est leur enchaînement qui pêchait. Les deux premières réponses, faciles à trouver permettaient d'individualiser le thème (question 1) et de compter le nombre de répétitions de celui-ci (question 2). Puis arrivait la fatidique question 3 :
« Quel rapport y a-t-il entre ce thème et le la Joconde ? ». Là, je perdis mes pauvres élèves qui ne s'attendaient pas à une montée aussi subite et abrupte après la pente douce des premières questions . Ils n'étaient pas armés pour réaliser un tel parallèle. Je cherchais alors à illustrer le parallèle en vain. J'avais échoué à relever un défi pourtant réaliste, celui que mes 6e s'approprient le nouveau concept dès le premier cours. J'avais bien involontairement instauré la confusion dans leurs esprits et il faudrait du temps et du travail pour en dissiper le brouillard.

« LES QUESTIONS DOIVENT CORRESPONDRE
A UNE PROGRESSION PAS À PAS »

Lorsque je referai cette séquence, j'adopterai un questionnement plus progressif. Voici une proposition de « correction » avec mes quelques mois d'expérience en plus :
1. Quel élément musical est-ce que tu reconnais ?
2. Combien de fois se répète-t-il ?
3. On appelle une mélodie qui se répète plusieurs fois dans un morceau le ..... .
4. Où as-tu déjà entendu ce terme ? Si oui, dans quelle situation ?
5. Projection de l'image de la Joconde. Travail sur le premier et l'arrière-plan.
Je passe une version de *Au Matin* sans accompagnement – faite sur un séquenceur. Puis je repasse l'original.
6. Voilà une autre « version » du morceau. Quelles différences remarques-tu ? Quel élément musical est-ce qu'on entend ? Qu'est-ce qu'on n'entend plus ? Il manque l'« accompagnement ».
Faire un tableau pour décrire, qualifier succinctement chaque « plan » - sans forcément évoquer le mot.

Mélodie	Accompagnement
*Jouée par différents instruments, au début un instrument soliste à la fois (flûte traversière, hautbois) *Très clair, mise en avant *Puis reprise par l'ensemble des violons *Inspire le rêve, la douceur	*Joué par différents instruments *Jouent de longues notes *Discret, faible intensité *Comme un tapis

7. Est-ce que tu entends cette différence ?

pas du tout □ un peu □ beaucoup □

8. Proposer une image où la Joconde a été détourée, donc sans arrière-plan. Est-ce que tu vois la différence ?

pas du tout □ un peu □ beaucoup □

Alors le moment serait arrivé de commencer à établir le parallèle puis, dans les séances suivantes, de proposer d'autres exemples pour entraîner la classe à faire cette distinction entre mélodie et accompagnement d'une part et à reconnaître le thème d'autre part.

Bien sûr, la séquence sur le thème n'est pas seule à pécher par manque de clarté. Lors de ma séquence sur le dialogue avec les 6e, je butai sur un problème similaire. Nous écoutions alors un extrait de l'album « Moanin' » des Jazz Messengers ou le piano soliste dialogue avec l'ensemble. Je leur préparai donc une série de questions à l'écrit pour leur permettre de trouver le thème par eux-mêmes, le tout dans le cadre d'un travail par îlot. Une fois qu'ils ont trouvé le nombre et la teneur des instruments, constaté qu'ils ne jouent pas ensemble, il me sembla opportun d'en arriver enfin au fait et de leur faire comprendre la notion de dialogue. Et ma question « A quelle forme de discours cela te fait-il penser ? » - pourtant mûrie suite à une discussion avec une jeune collègue de français, elle même hésitante quant à la formulation à adopter - fit un gros flop. Et pour cause : qui, à part celui qui pose la question - en l'occurrence moi - , aurait pu y répondre ? Je soumets le cas à mon tuteur terrain qui me suggère la question suivante : « Dans cet extrait, qui pose la question ? Qui répond ? »

« NE PAS POSER DE QUESTIONS AUXQUELLES JE NE POURRAIS MOI-MÊME PAS RÉPONDRE »

Cette « loi de la réciprocité » mérite toute notre attention, tant, parfois, nous l'oublions et nous isolons alors de nos élèves. Notre subjectivité est un fait avéré. Il est normal que nos cultures musicale et générale soient plus développées que celles de nos élèves, notre capacité d'abstraction plus poussée et il ne s'agit en aucun cas de renier ces atouts indispensables face à eux. Mais c'est à nous de nous mettre « au niveau de nos élèves » pour leur distiller avec justesse les notions à travers notre méthode d'enseignement, processus complexe que ce mémoire essaie modestement d'évoquer. Or, le questionnement, comme nous venons de le voir, contribue grandement à la clarté d'une

séance, d'un concept, d'une activité. À nous donc de ne pas manquer notre rendez-vous avec ces élèves de REP pour un questionnement maladroit ou une consigne qui induirait en erreur.

« CE QUI SE CONÇOIT BIEN S'ENONCE CLAIREMENT »

A cette maxime de Boileau, j'ajouterais :

« ... ET CE QUI S'ENONCE CLAIREMENT EST
AISEMENT REALISABLE PAR DES ELEVES DE REP »

II-3. Le meilleur chemin vers l'abstrait ? Le concret.

L'exemple précédent de mon tuteur sur le dialogue m'amène à évoquer un autre aspect : c'est en partant du concret qu'on peut le mieux aborder l'abstrait. Il est la meilleure porte d'entrée, celle que nous avons tous pris à un moment ou un autre de notre scolarité. De la même manière, nous avons appris à compter des parts de gâteau ou des petites voitures avant que le chiffre devienne une notion abstraite intériorisée et mobilisable à n'importe quel moment de notre vie.

Or, l'abstrait représente une part non négligeable de notre matière. Evanescente, immédiate, omniprésente, la musique ne se laisse pas facilement mettre en mot. On obtient bien peu à coup de définitions tant que leur objet n'est pas réellement intégré. Pour saisir la musique, il faut donc la disséquer. C'est là le rôle de l'abstraction, une faculté indispensable que les élèves sont amenés à développer tout au long de leur scolarité dans différentes matières. Rappelons la définition du Larousse : *« Opération intellectuelle qui consiste à isoler par la pensée l'un des caractères de quelque chose et à le considérer indépendamment des autres caractères de l'objet. »*

Ma première expérience avec cet aspect eut lieu lors de la conception de la première séance de ma séquence sur le thème évoquée précédemment – ma première « vraie » séquence, je le rappelle - et est le fait d'un « coup de pouce » de mon tuteur. Mon projet original était bien différent de celui que j'ai finalement mis en place à l'occasion de la séance racontée plus haut. Je pensais d'abord me concentrer sur le motif. Première écoute programmée, le célèbre thème de *La chevauchée des Valkyries,* de par la célébrité de son motif et sa répétition très claire et systématique devait rapidement leur permettre d'apprendre à entendre le motif, sa répétition, ses variations et d'en comprendre le concept. J'envisageais ensuite de leur faire reconnaître l'ostinato de

l'accompagnement pour passer enfin aux différentes paramètres du son et à une écoute future de la 5e symphonie de Beethoven, à la prochaine séance par exemple. « C'est trop complexe et trop rapide pour des 6e. Ce n'est pas à leur portée », m'expliquait-il. Le terme « Pas à leur portée » convenait parfaitement. C'est comme si je demandais à un enfant d'1m40 d'attraper une balle en haut d'une armoire de deux mètres. Il n'est pas armé pour cela et toute la bonne volonté du monde n'y peut rien changer.

En effet, j'attendais dès la première séance une capacité d'abstraction telle qu'ils isolent des éléments musicaux (motifs), qu'ils les qualifient (hauteur, timbre, intensité) et qu'ils les confrontent. J'attendais également qu'ils reconnaissent d'autres éléments parallèles (ostinato) à l'élément étudié initialement (motif). Je partais du principe que mes élèves de 6e étaient capables de mobiliser les capacités d'abstractions nécessaires et que ceci n'était que le premier pas sur notre chemin. Il me fallait me rendre à l'évidence : ce qui pour moi était à peine un premier pas représenterait pour notre première séquence l'ensemble du chemin.

Chanter le thème, ajouter des paroles

Nous nous sommes alors retrouvés, Sébastien Cousin et moi, pour optimiser cette séquence. Sur son conseil, j'ai changé le titre. Il n'était plus question de « motif » mais de « thème ». Celui-ci avait l'avantage d'être plus facilement identifiable qu'un simple matériau musical comme le motif. Un thème est plus proche du « produit fini ». D'ailleurs bien des compositeurs n'ont eu besoin que d'un thème bien senti pour asseoir leur célébrité à travers les siècles. Sur cette base, j'ai conçu avec les précieux conseils de mon tuteur deux activités simples mais très efficaces qui ont changé le visage de ma séquence. Il s'agissait tout d'abord de trouver une œuvre dont le thème était facile à chanter, marquant, ni trop long, ni trop court et que mes élèves soient susceptibles d'avoir entendu (cette dernière condition n'est pas une obligation mais elle peut faire gagner de précieuses minutes !). Je choisis *Au matin* et *Dans l'antre du roi de la Montagne* extraits de Peer Gynt, du compositeur norvégien Edvard Grieg. Lui me suggéra le célèbre thème d'Odette dans *Le lac des cygnes* de Piotr Ilitch Tchaikovsky. Finalement, je testai les trois avec des classes différentes.

Alors que je voulais leur faire découvrir et désigner directement par l'écoute, Sébastien Cousin m'incita à leur faire d'abord chanter le thème, juste après l'échauffement vocal. Anne Dubrel, en première visite-conseil justement lors de cette séance enrichit cette activité en me suggérant d'y ajouter des paroles. Je m'exécutais la séance suivante avec les 6e4. Et l'extrait de *Au Matin* devenait

une sorte de musique à programme inversé *:*

Au matin, je vais à l'école pour travailler, apprendre mes leçons… Merci Charlemagne.

Le contenu du texte émanait des élèves puis je le remis en ordre et l'écrivis au tableau. Nous fûmes moins inspiré pour le lac des cygne avec les 6e 2 et 5 :

Oui ! C'est le lac des cygnes, des cygnes, des cygnes, oui, c'est le lac des cygnes.

L'idée fonctionna à merveille. Les élèves s'étaient doublement approprié le thème car il était enfin devenu palpable. Ils l'avaient expérimenté par le corps en le chantant et par l'esprit, en lui attribuant des paroles. Au delà de cet aspect cognitif essentiel, j'étais aussi témoin de l'efficacité de mon activité lorsque j'entendais ma modeste création chantée dans les couloirs. Je renonçais toutefois à demander des droits à la SACEM.

Cette appropriation permettait donc à l'activité de se poursuivre dans les meilleures conditions. Je leur demandais de compter le nombre de fois qu'ils entendaient le thème dans un extrait d'une minute environ. Ce compte s'effectuait d'abord de manière mentale et individuelle puis collectivement, chacun devant désigner sur les doigts de la main le nombre de répétitions entendues. La plupart étaient capables, sans mon aide ni l'influence du collectif de donner le chiffre exact.

La deuxième idée totalement novatrice pour moi, également inspirée par Sébastien Cousin, fut l'utilisation dans cette même séquence d'une image, plus précisément un tableau. Nous choisîmes une parcelle de culture commune à nous et à nos élèves : la Joconde. En effet, les élèves reconnurent tout de suite l'oeuvre du maître qu'ils surent également nommer, montrant par là-même leur culture. D'abord, ils devaient décrire objectivement ce qu'ils voyaient : une femme, Mona Lisa, avec un paysage. Puis nous analysions la structure pour en arriver aux constats suivants :

- Mona Lisa est au premier plan
- Le paysage est à l'arrière-plan
- Mona Lisa est plus importante que le paysage. Sans Mona-Lisa, le tableau n'aurait aucun intérêt. En revanche, sans le paysage, le tableau garderait son intérêt de par la présence de la femme au sourire énigmatique.

Cette approche visuelle, qui met en œuvre des concepts et des compétences d'abstraction que

les 6e et 5e ont déjà acquis, pouvait être retranscrite ensuite dans le domaine de la musique, permettant un parallèle entre **thème** et **premier plan,** entre **accompagnement** et **arrière-plan.** Certes, la mayonnaise ne prit pas systématiquement et mon manque de méthode (cf. II-2 sur la clarté) me fit parfois défaut pour tirer le meilleur parti de cette activité. Mais cette inspiration était une corde de plus à mon arc. Elle montrait comment aborder un concept abstrait à partir d'un support plus concret pour les élèves.

Je reprenais le principe plusieurs mois après, alors qu'une classe de 5e, la 5e 6 se montrait dans l'incapacité de réaliser une activité sur les neumes car elle n'avait pas compris le concept de hauteur. Je décidais alors de prendre le taureau par les cornes et d'utiliser la démarche sensible pour concevoir une activité permettant de comprendre le concept de hauteur.

Je commençais donc mon cours en évoquant avec eux le concept de hauteur hors de la musique. Nous évoquâmes des objets de la salle (armoire, bureau, piano) et en comparâmes la hauteur. Puis je passai au piano et priai une élève de presser la note la plus grave, une autre étant chargé de la plus aiguë. Il s'avéra qu'ils savaient, Kaléa et Lina en firent la démonstration en quelques secondes. Je leur posai la question : « Si je pouvais tourner le piano, comment ferais-je pour rendre visible la notion de hauteur, sachant que la note la plus aigüe est à droite et la plus grave à gauche ? » « Il faut le poser comme ça avec le grave en bas. » Les réponses furent exactes et nous passâmes à la deuxième phase de mon plan. Je leur demandais alors s'il existait un autre instrument pouvant se substituer au piano dans le but de rendre « visible » la hauteur en musique. Dans ma salle, je dispose d'un xylophone d'environ un mètre de long qui dort dans le fond de ma salle. Il fut vite pointé du doigt et je priai une élève de le disposer comme elle l'entendait. Guidée par les autres, elle le positionna verticalement, les touches graves en bas, les aigus en haut. Puis commença l'activité en elle-même sous forme de jeu. Les élèves passaient par deux, l'un jouant successivement deux notes différentes à la vue de tous, l'autre fermant les yeux de l'autre côté du piano et devant deviner quelle note était la plus aiguë. J'avais réussi à concevoir une activité dans l'esprit de la démarche sensible, y ajoutant à une dimension ludique

Trois profils d'apprentissage

Ces expériences furent particulièrement formatrices car elles me donnèrent, au-delà de simples outils une méthode et une direction. Elles furent également déterminantes pour me permettre d'intégrer le processus mis en œuvre pour « transmettre » une notion. La compréhension n'est pas

un processus purement intellectuel. Elle passe par divers canaux qui se complètent, chaque élève ayant un profil différent. En effet, chaque élève reçoit notre message selon ses propres mécanismes de perception.[4] En éducation musicale notamment, tous leurs sens sont stimulés et les chemins vers la compréhension sont multiples. La liste suivante n'est pas exhaustive, elle donne toutefois un aperçu des possibilités qui s'offrent à nous. Elle correspond aux trois profils d'élèves d'après l'étude du Barsch Learning Style Inventory.

- VISUEL : Il peut s'agir d'un support visuel – film ou image – qui illustre un concept. Il s'agit également d'une représentation mentale – comme ici par exemple pour la hauteur – d'une image suggérée aux élèves.

- AUDITIF : il n'est pas besoin de rappeler combien la musique est reliée à l'ouïe puisque celle-ci est le canal principal qu'elle utilise. Mais l'auditif pour la compréhension, c'est aussi la verbalisation qu'ils s'agisse de celle du professeur ou de celle de l'élève lui-même.

- KINESTHESIQUE : peut-être une des voies les plus négligées dans les autres matières. Le mouvement est un moteur pour l'apprentissage. Qu'il s'agisse de frapper un rythme, de danser, de chanter (les vibrations des cordes vocales sont elles aussi un mouvement) ou de réagir physiquement à un phénomène musical (en levant la main par exemple), le mouvement est un passage quasiment obligé… et un besoin irrépressible de nombreux élèves – surtout en 6e, 5e.

Pour apprendre et comprendre, les élèves de type visuel auront donc besoin de lire et voir des images, les auditifs, d'entendre ou de verbaliser et les kinesthésiques d'être stimulés par des ressentis ou des sensations physiques. D'après les études, la vue serait le sens principal de 70 % des élèves. Pourquoi ? Parce que la vue étant le sens le plus répandu, le vocabulaire, les références et les images employées sont avant tout visuels.[5] Enseignants d'éducation musicale, nous ne devons donc pas nous couper du visuel mais l'utiliser à bon escient en complément des autres canaux à notre disposition de sorte à toucher si possible tous les profils d'élèves.

Cette prise de conscience des nombreux « canaux » permettant l'apprentissage et l'abstraction en éducation musicale m'ont permis de faire un grand pas en avant dans ma pratique quotidienne et dans la préparation de mes séquences. Ils ont stimulé mon imagination et m'ont permis d'entrevoir combien ce processus est à la fois complexe et riche.

4 Lavédrine, Claire, *Assumer son autorité et motiver sa classe,* Ed. De Boeck, Bruxelles, 2016
5 id.

II-4. La forme plus importante que le fond ?

Ce titre est volontairement provocateur car il renvoie à un éternel débat entre les partisans de deux camps qui se complètent plus qu'ils s'opposent. Cette partie n'a évidemment pas pour but de promouvoir un enseignement creux et superficiel. Il n'est pas question de vendre du vent à nos élèves et un contenu adapté est une condition sine qua non de la réussite dans l'enseignement de notre manière – et de toute matière d'ailleurs. Toutefois, la loi réciproque s'applique. Un contenu riche et adapté n'exempte pas de soigner la présentation d'une séquence sans laquelle les enseignements risquent de ne pas recueillir de la part des élèves l'adhésion ni la motivation nécessaires pour atteindre effectivement les objectifs fixés

Une bonne présentation suscite la motivation, excite la soif de savoir et de culture ; elle sort de la salle de classe et peut transformer l'effort en plaisir.[6] Ce phénomène est particulièrement fort chez les élèves de REP qui, contrairement à ce qu'on voudrait faire croire, ne manquent ni de curiosité ni d'ouverture… à condition qu'on les stimule. Mais pour atteindre ce but, un important travail d'empathie et de construction est nécessaire, c'est là l'esprit de la démarche sensible. Qu'est-ce qui, dans la présentation d'une séquence, une séance ou une activité, attire l'attention de nos élève, les mobilise et donc les motive ?

II-4-1. La présentation d'une séance, plus qu'un « emballage »

La première séance de ma séquence sur le thème, si elle n'a pas été parfaite dans sa présentation, a tout de même recueilli l'attention des élèves. Intriguées par le cheminement, mes classes sont restées attentives jusqu'à ce qu'elles en comprennent le but. D'une part, elles ont été surprises. Pourquoi chanter ce thème au lieu de s'atteler tout de suite au projet musical ? Pourquoi projeter une image en cours de musique ? La variété des supports et des activités a donc été bénéfique à l'attention et à la concentration des élèves, tout comme le mystère autour du thème de la séance. Les principaux observables en étaient une bonne participation orale, une qualité de silence qu'il n'était pas nécessaire de reconquérir toutes les cinq minutes. Même les manifestations des élèves telles que : « Je ne comprends pas » ou « Pourquoi est-ce qu'on utilise des images en cours de musique ? » étaient le signe d'une réflexion collective et d'une adhésion aux objectifs de la séance. L'idée de faire chanter le thème puis de le faire écouter a également stimulé la surprise mais

6 id.

aussi la satisfaction. En effet, tout auditeur éprouve une satisfaction particulière lorsqu'il est confronté à un élément musical déjà connu. Ceci crée un flux dynamique de tensions et de résolutions qui peut influencer les réponses émotionnelles de l'auditeur[7] Les meilleurs compositeurs utilisent cette technique avec brio pour créer et satisfaire les attentes des auditeurs – ainsi que les publicitaires et les spécialistes du marketing qui ont bien compris les atouts de la musique dite classique dans ce domaine. Une séance/séquence réussie consisterait donc à créer des attentes, à éveiller la curiosité, voire créer du suspense puis à les satisfaire.

Si les programmes changent, c'est bien parce que les modes de transmission, d'apprentissage des nouvelles générations eux aussi évoluent. Comme souvent, l'enseignant est confronté au dilemme entre fidélité au modèle qui existe depuis plusieurs décennies et modernité. Ce cas de conscience est normal et il repose sur un constat général. Nos cours ne sont plus parole d'évangile – ce qui, en soi, à l'école laïque est logique. L'institution ne nous confère plus, dans le regard des jeunes, l'autorité et l'omniscience des maîtres d'une certaine époque. De fait, il nous est nécessaire de « rendre nos cours intéressants », d' « accrocher nos élèves », bref de justifier notre présence devant eux et donc de nous poser nombre de questions qui n'existaient pas il y a plusieurs décennies. Face à ce défi de taille, les méthodes ne manquent pas. Encore faut-il oser les appliquer dans le cadre du collège.

Le marketing au service de l'école

Le marketing, cité plus haut, propose des méthodes extrêmement efficaces propres à réconcilier enseignants et élèves, à condition bien sûr qu'elles soient mises au service d'un contenu riche. Le story-telling est l'une d'elles. Tout angliciste qui se respecte aura compris qu'il s'agit ici de raconter - « to tell », d'où « telling » - des histoires - « story ». Autrement dit, il s'agit d'amener nos enseignements à travers la narration d'histoires - qu'on soit professeur d'histoire ou non. Il ne s'agit pas là de « raconter des histoires » au sens péjoratif du terme, bien au contraire. L'histoire a pour elle plusieurs atouts. D'abord, elle plonge nos élèves dans une réalité qu'ils peuvent explorer par tous les sens. Elle donne donc une dimension concrète à un sujet et, de fait, est un point de départ idéal pour aborder un concept abstrait. Une histoire bien structurée et bien racontée exerce un incroyable attrait sur les élèves.

7 Sloboda, John A., *L'esprit musicien: la psychologie cognitive de la musique,* Ed. Mardaga, Bruxelles, 1988

Qui n'a pas rêvé un jour de mener l'enquête, inspiré en cela par un film, une série, un jeu ou un documentaire ? Tout comme le story-telling, l'enquête représente, de par sa dimension concrète une accroche certaine pour une classe, peu importe le thème abordé. Si elle est prolongée de semaine en semaine, elle tient les élèves en haleine et attise la curiosité. Nous avons vu à travers le concert donné au mois d'octobre à la maison de la radio que même des œuvres complexes comme les *Valses nobles et sentimentales* de Ravel ou la *Sinfonia Buenos Aires* d'Astor Piazzolla peuvent donner lieu à des enquêtes – comme celle menée par Benoît Faucher, alias l'inspecteur de la BIP.[8] Le cadre du cours, en interaction directe avec les élèves est particulièrement propice à l'utilisation de ce système. Bien sûr, on ne peut avec une heure de cours par semaine initier d'enquête de grande envergure. Un peu de mystère suffit déjà à stimuler la motivation des élèves. Ainsi, à la troisième séance de ma séquence sur le thème, j'ai voulu faire entendre aux élèves une œuvre musicale où le thème n'est ni reconnaissable, ni « chantable ». Pour cela, j'ai choisi « Personnage à longues oreilles », extrait du *Carnaval des animaux* de Camille Saint-Saens, morceau d'une minute environ où un violon alterne les registres graves et aigus d'abord de manière régulière puis en accélérant et enfin en ralentissant. Je profitais de la particularité du morceau pour leur demander de tracer un graphique en représentant la hauteur. Puis, dans les dernières minutes du cours, je leur expliquai : « Ce morceau n'est pas seulement un exercice pour entendre la hauteur. Il représente aussi quelque chose, ou plus précisément quelqu'un ». J'eus droit à tous les monstres possibles ou aux scénarios de films d'horreur les plus sophistiqués. Mais personne ne trouva la réponse avant la fin de la séance. Je leur donnai pour mission de réfléchir à la maison, leur donnant simplement le nom du compositeur. A ceux qui vinrent me voir avant de partir, je distillai des informations. La semaines suivante, toutes les classes demandèrent à réentendre le morceau et s'enquirent de sa signification. Certains élèves avaient dû faire des recherches car ils proposèrent tout de suite des noms d'animaux - sans pour autant avoir trouvé le bon. Finalement, je confirmai leur intuition – ou leur résultat de leur travail - concernant l'animal et nous nous posâmes la question comment on pouvait représenter un animal musicalement. « Pour un éléphant, on peut faire quelque chose de très grave », « Pour un oiseau, on peut utiliser une toute petite flûte. » Enfin, nous arrivâmes au fait, ce morceau singeait musicalement le cri d'un animal. Cet indice les mena rapidement à la bonne réponse : un âne. Sans être une enquête policière ou musicologique à proprement parler, cette petite forme avait fait mouche et j'utiliserai ce levier plus souvent à l'avenir.

8 *Enquête au national,* le 15/10/2016 à l'auditorium de la Maison de la Radio, Orchestre national de France, direction : Carlo Guerrero ; comédien : Benoît Faucher.

Finalement, ces deux instruments, le story telling et l'enquête, se concentrent sur une même « corde » à savoir la curiosité insatiable des élèves. Elle est un moteur pour la concentration, les apprentissages et mêmes la discipline. Et elle stimule la motivation.

Par manque d'audace et d'expérience, je n'ai que trop peu expérimenté ces aspects dans ma pratique quotidienne mais les utilisations que j'ai pu observer m'ont fasciné et je me suis promis d'en faire usage avant la fin de l'année scolaire.

II-4-2. Une situation de cours (enfin) en mutation

Déjà évoquée dans l'introduction, la situation de cours est un aspect non négligeable et trop longtemps négligé de notre profession. Depuis l'époque des hussards noirs de la République, écrivant à la craie sur un tableau lui aussi noir, debout sur une estrade face à des élèves en blouse trempant une plume dans un encrier, la disposition de la salle de classe n'a pas beaucoup changé et la situation de cours semble s'être figée dans le temps. Le maître omniscient transmet son savoir à un groupe qui n'aura pour but que de satisfaire ses moindres désirs. L'école consisterait en une « transmission frontale des savoirs » .

Cette vision surannée, décrite ici de manière quelque peu caricaturale, correspond pourtant à ce que notre génération a expérimenté sur les bancs de l'école. Nous, les enfants des années 90, années de la guerre du Golfe, fans de Goldorak et Dragon Ball Z, fascinés par la grande époque de l'OM, coincés entre une certaine idée fixe du modèle scolaire et la conscience de la nécessité d'un enseignement conçu pour nous ; pas vraiment d'hier ni de demain, nous n'avons pas (ou si peu) vécu de pédagogie différenciée, de travail par îlot, rarement osé émettre une idée ou un avis en dehors des sentiers battus. Comme le dit l'expression, nous avons « usé nos fonds de culotte sur les bancs de l'école », une école sérieuse, complète, riche en contenus mais qui nécessitait une mutation. Nos tables en bois vermoulu arboraient encore dans l'angle gauche, une cavité de forme ronde, dédiée autrefois à l'encrier, aujourd'hui vestiges de ce passé.

Pourtant, aujourd'hui, la pédagogie parle une autre langue. En éducation musicale, on retrouve cet esprit dans les nouveaux programmes, d'abord ceux de 2008 puis de 2016. Les compétences passent au premier plan, on veut abolir la note ainsi que la restitution systématique par coeur. A mes débuts au collège Edouard Manet, j'étais certes en mesure de le comprendre et de l'appliquer dans

mon rapport humain aux élèves mais la conception une séquence relevait du défi, tant mon esprit et l'habitude me ramenaient à mes vieilles conceptions. Mon questionnement personnel dans la conception du cours « sur la table » revenait toujours à : « Qu'est-ce que je vais apprendre à mes élèves ? ».

Je prends l'exemple d'une séquence sur le Moyen-Age conçue pour mes 5e. J'étais tout à fait en mesure d'indiquer les compétences, les notions, les œuvres, voire même les documents que je désirais utiliser. Il n'y en avait, à mon sens, ni trop, ni trop peu pour les capacités de mes deux classes, bien que la 5e5 et la 5e6 présentent des profils bien différents. En revanche, je n'arrivais pas à visualiser vraiment les situations d'apprentissage. Je débutais donc mon premier cours avec une vidéo courte extraite du film *Au nom de la Rose,* qui représentait une messe célébrée par des moines. Les élèves avaient un questionnaire à remplir, ce qui me permettait d'évaluer leurs connaissances. Nous corrigeâmes dans la foulée et je leur donnais les réponses avec force explication. Puis nous passâmes à un court texte sur le chant grégorien à lire puis à compléter. A la fin de cette séance, j'avais à la fois le sentiment d'avoir fait mon « programme » et celui d'un manque, d'un vide, comme un rendez-vous manqué. J'avais été une fois de plus prisonnier de la disposition des tables qui ont été pour moi comme des barricades dressées entre le professeur et les élèves. J'étais resté derrière ma « ligne Maginot » et personne n'était sorti de sa zone de confort. A cela s'ajoute une dimension, celle du thème. « Tu sais, un cours sur le Moyen-Age, cela peut vite devenir magistral. », m'avertissait mon tuteur Sébastien Cousin. Lors de ma visite à Saint-Germain-en-Laye, Alexandra Degraeve m'avait également plus qu'encouragé à ne pas me limiter à un thème pour construire une séquence. Malheureusement, l'habitude de progresser par sujet – et d'y limiter mon horizon - restait bien ancrée dans mes habitudes.

Le thème a ce « ronron » rassurant du déjà vu, du connu, il évoque dans notre esprit mille œuvres musicales, images et concepts assimilés au cours de nos études et de nos expériences musicales personnelles et se pose à nous comme une évidence. Et puis il nous donne le sentiment d'apporter un contenu structuré à nos élèves, comme un livre d'histoire-géo avec ses chapitres classés par ordre chronologique. A la fin de l'année, ils auront accumulé de nombreuses connaissances dans différents domaines et tous partiront en vacances, le cœur léger et le sentiment du devoir accompli. Sauf que.

➢ Sauf que l'éducation musicale propose une multitude d'entrées et de mises en activité possibles.

- Sauf que les élèves de REP sont encore plus imperméables à une conception frontale et thématique de l'enseignement que leurs camarades évoluant dans des établissements non-REP.
- Sauf qu'à terme, le fameux « ronron » devient également ennuyeux pour le professeur.

La première séance sur le thème aurait donc pu se dérouler autrement si j'avais « cassé » le groupe classe pour une disposition en îlots, notamment pour la fin de la séance. J'aurais favorisé la compréhension en rendant les échanges possibles entre les élèves. La possibilité de communiquer aurait permis à ceux qui ont compris d'aider les autres. M'inspirant de ce que réalise mon tuteur Sébastien Cousin avec ses 5e, j'aurais créé des groupes de « musicologues » chargés d'effectuer des recherches (en classe et/ou à la maison) et d'en présenter en cours les résultats. J'aurais même pu aller encore plus loin en divisant les tâches, concentrant chaque groupe sur un aspect différent du thème, puis en reconstituant le puzzle en classe entière ou bien en donnant à chaque groupe les mêmes questions mais des tableaux différents et des extraits musicaux différents. Il faudrait naturellement un matériel audio spécifique, permettant à chaque groupe d'écouter le morceau sans déranger les autres… La présentation aurait ensuite pu se faire sous la forme d'un exposé où chaque groupe aurait pour mission de chanter le thème devant la classe puis de le faire chanter à la classe. Comme on le voit ici, les possibilités sont infinies et elles sont toutes transposables. Il suffit de « penser la classe autrement. ».

Quant au thème de ma séquence de 6e, j'ai plusieurs alternatives à ma disposition. « Le thème en musique » pouvait par exemple être associé à un paramètre du son, « thème et intensité » - ce que j'ai finalement fait, « thème et timbre » - dans la plupart des exemples choisis, les instruments se « passent » le thème - « thème et hauteur » - le thème est repris à plusieurs hauteurs.

Pour résumer cette partie essentielle sur la forme du cours d'éducation musicale, la phrase suivante pourrait servir de « commandement » pour nous tous :

« DES COURS VIVANTS ET DIVERSIFIÉS DANS LEUR FORME COMME DANS LEUR CONTENU FAVORISENT NON SEULEMENT LES APPRENTISSAGES ET LA MOTIVATION MAIS AUSSI LA DISCIPLINE »

II-5. Du cours pour l'élève au cours par l'élève

II-5-1. Accepter l'imprévu

Assumer la posture de chef tout en acceptant de perdre le contrôle, voilà le rôle d'équilibriste dévolu au professeur d'éducation musicale en REP. Ni trop à droite, ni trop à gauche, ni trop au centre, ni trop chaud, ni trop froid, ni trop tiède, ni trop dirigiste, ni trop laxiste… n'en jetez plus ! Les contradictions s'accumulent et c'est pourtant cet habile jeu qui conditionne la réussite de la démarche sensible. Un groupe d'élève qu'on n'a pas assez guidé, orienté risque de créer le désordre au sein du cours ou d'éprouver un ennui profond, ou pire encore de vivre une situation d'échec. A l'inverse, une démarche trop dirigiste, trop inflexible, peut rendre rétifs certains élèves et ôter le plaisir inhérent à notre matière et qui la rend si spéciale.

Or cette maîtrise, cet art se décline différemment selon les niveaux, voir même selon les classes. J'avais préparé une fiche signalétique sous forme de tableau à remplir pour le duo entre Papageno et Papagena extrait de *La flûte enchantée* de Mozart. Mon objectif était de leur apprendre à classer les informations principales sur une œuvre et d'apprendre du vocabulaire de base. Sur ma 6e4, plus studieuse, cette méthode fonctionna et mon cours se déroula comme prévu. Il commença par une première écoute suivie d'un remue-méninge dirigé, de sorte à faire sortir les informations principales (style, formation, forme du dialogue qui était notre séquence). Le séance se terminait par la distribution d'une feuille avec deux exercices, l'un permettant de comprendre à quoi renvoient les termes, l'autre étant le tableau en lui-même à remplir avec les informations issues du remue-méninges.

Ma 6e2, encline au bavardage, voire à l'agitation, ne réagit pas comme je l'attendais et, dès l'écoute, c'est elle qui m'emmena et non le contraire. Ils allèrent au-delà de mes attentes et firent des remarques si intéressantes que, de lui-même, le cours se structura différemment. Andy, d'ordinaire plutôt bavard – avec ses voisins -, me dit : « Monsieur, il y a des moments où ils dialoguent et des moments où ils sont synchrones ! » De là germa dans ma tête l'idée de leur faire lever la main quand Papageno et Papagena chantaient simultanément. Et c'était un délice de les voir tous dans les « starting-blocks », certains ne sachant plus s'il fallait lever ou baisser la main, certains disant : « Monsieur, là, c'est du dialogue ! ». Puis nous devisâmes sur Mozart, l'allemand, l'Autriche, l'opéra, les questions fusant de sorte qu'il m'était impossible de dire : « Allez, maintenant, vous allez remplir la feuille que j'ai préparée pour vous. » Ce fut finalement le devoir maison.

Partir des remarques, des idées de mes élèves de 6e2 avait considérablement augmenté la motivation et la cohésion au sein de la classe, chacun ayant à cœur de démontrer sa culture et sa capacité d'écoute. Aller contre m'aurait considérablement compliqué la tâche et vraisemblablement pas favorisé les apprentissages. Je pouvais le constater la semaine suivante où plusieurs élèves me dressèrent avec enthousiasme un tableau fidèle et détaillé de la séance précédente. Cet exemple parmi d'autres atteste de l'importance de cette flexibilité, de l'acceptation ponctuelle de déléguer en partie le contrôle sur le cours quitte à sortir du sentier battu, la seule exigence étant de garder en ligne de mire le ou les objectifs de la séquence.

Parfois, les élèves s'avèrent même avoir des vertus pédagogiques cachées. Ce fut le cas dans ma 6e4 en décembre dernier. Nous étions à l'avant-dernière séance de la séquence sur le thème et je désirais leur présenter une pièce qui n'avait pas de thème « chantable ». Elle était une introduction à la notion de hauteur que nous allions développer dans la séquence suivante. Je choisis « Personnage à longues oreilles », extrait du *Carnaval des animaux* de Camille Saint-Saens. Dans cette pièce, un violoniste soliste fait des sauts entre une tessiture très grave et les suraigus, de sorte que la hauteur est très clairement audible. A cette occasion, nous évoquions les termes de « grave » et « aigu ». Alors qu'il ne restait que 5 minutes à la séance et que je repassais une dernière fois l'extrait, j'entendis une élève chantonner « graaaave, aigu ! Graaaave, aigu !» Et ce fut l'illumination! Quoi de mieux que d'introduire les mots mêmes dans l'exemple musical d'illustration ! C'était un peu le même principe que celui d'ajouter des paroles au thème d'une œuvre classique. Je saisis cette idée au vol et en fis profiter toute la classe avec plus de fierté encore que si elle avait été mienne. Tout au long de l'année, je l'utilisais lorsqu'il s'agissait de faire un rappel du concept de hauteur.

II-5-2. Laisser les rênes aux élèves

Dans la lignée de l'exemple précédent, où l'idée d'une élève avait permis l'explication bien plus aisée d'un concept à l'ensemble de la classe, il nous est également possible, dans des conditions particulièrement favorables, de donner aux élèves les rênes, de les laisser aux commandes. En effet, nous avons vu jusque là que la démarche sensible part d'une démarche empathique de l'enseignant avec l'élève. Le summum de la réussite de cette démarche serait donc que l'enseignement émane directement de l'élève sans passer par la figure du professeur. J'avoue, en tant que débutant, m'être peu autorisé cette approche, de peur de perdre le contrôle. Et je suis conscient qu'elle reste un

phénomène ponctuel, notamment en début de carrière. Pourtant, je m'y suis parfois essayé avec un certain succès. Ces expériences sont de deux ordres : des cheminements collectifs sciemment guidés et des passations de pouvoir inattendues. Avec pour résultat commun un plaisir partagé et une valorisation des élèves.

Suite à un certain nombre de discussions avec mon tuteur, je décidais de tester la première des deux alternatives : le cheminement collectif. Comme je le précisais au paragraphe précédent, c'est un processus sciemment guidé, voire provoqué. Il a un fondement et des objectifs pédagogiques précis. Son but est de poser un problème et d'amener la classe à résoudre ce problème, le plus souvent en arrivant à une conclusion que l'enseignant avait déjà pensée. Je m'exécutai donc dès les premières semaines avec mes 6e qui semblaient n'avoir pas été habitués à « partir ensemble » et dont les départs restaient désordonnés malgré mes injonctions : « Regardez moi tous ! Concentrez vous ! Respirez avec moi ! » ou mes questions : « Où se trouve la main lorsque vous devez commencer à chanter ? » Il en restait toujours quelques uns – jamais les mêmes – pour partir « au petit bonheur la chance ». Il me semblait que, plus qu'un problème technique, il s'agissait d'une considération « philosophique » : ils ne cherchaient pas à partir ensemble, ils n'en voyaient pas vraiment l'intérêt et se contentaient d'un joyeux brouhaha désordonné. Je leur donnai donc les rênes : « Comment faire pour partir ensemble sans mon aide ? »

Je leur imposai pour cela de tous fermer les yeux et je n'acceptai pas qu'un élève guidât le groupe comme je pouvais le faire. Je cherchais à faire appel à leur intelligence collective, à susciter la cohésion. Heureux d'être mis à profit, les élèves s'employèrent à m'apporter des solutions et à faire des propositions toutes plus intéressantes les unes que les autres. Sur proposition d'Amine, nous essayâmes d'abord sans artifice. Spontanément, la classe devait commencer à chanter comme un seul homme. Sans succès. Le départ était toujours « fragmenté », de sorte que trois démarraient ensemble, sept les suivaient… et c'est seulement à la fin de la première phrase que tout le monde « se retrouvait ». « On peut compter jusqu'à quatre, comme ça, on part ensemble. », proposa Younès. Comme il n'était pas question de désigner un nouveau « chef », ce décompte se fit dans leur tête sur proposition dudit Younès qui donna une indication de tempo. Puis ils essayèrent en frappant les quatre temps tous ensemble sur les tables. Résultat mitigé. On répéta le processus plusieurs fois. Certes, on n'avait pas atteint le succès escompté mais le fait d'essayer avait renforcé l'envie, la conviction collective qu'un départ commun était important. Et d'instinct, ils avaient compris qu'un tempo commun était primordial pour effectuer un départ commun. Finalement, mes 6e en arrivèrent à la conclusion que l'action d'une personne, un « chef », était nécessaire pour guider un grand

groupe comme leur classe. Et ils considéraient que ce rôle me revenait : « Mais qu'est-ce que je dois faire ? », demandai-je de manière faussement naïve – heureusement que j'ai une formation théâtrale de par mon expérience de chanteur lyrique. « Vous comptez jusqu'à quatre. », m'enjoignit Cama. Je comptai donc jusqu'à 4 sans donner le moindre signal de départ. Seule une moitié de la classe partit… mais ensemble. Mes 6e comprirent alors qu'un tempo ne suffisait pas, qu'il fallait donner un signal clair. Mais comment ? « Vous faites quelque chose avec les mains. » Je m'exécutai tout de suite par un geste brusque et inattendu qui causa la débandade dans mon groupe. Je les avais pris par surprise et ils protestèrent : « Non, Monsieur, ce n'est pas comme ça qu'on fait. » « Mais comment alors ? » Ils me montrèrent. Finalement, mes élèves en arrivèrent à… refaire mon propre geste de départ. La boucle était bouclée.

Ce processus de réflexion collective avait permis, en quelques minutes, aux élèves de comprendre des notions élémentaires de la pratique musicale collective. Pour chanter ensemble, il faut partir ensemble. Pour partir ensemble, il faut un tempo commun. Pour avoir un tempo commun, il est plus aisé qu'une personne le donne, un « chef ». Pour qu'un groupe commence à chanter, il faut que le chef fasse un geste décidé et clair. Dans la suite du cours, je donnai aux élèves volontaires ma place pour qu'ils testent eux-même la technique du départ et ressentent cette ivresse mêlée de pression qu'est la direction de choeur. De cette manière, j'avais formé des assistants potentiels prêts à m'aider dans ma pratique musicale future.

Mon principal mérite dans cette activité avait donc été ma position de naïf qui avait obligé le groupe à se prendre en main pour atteindre un objectif. En plus de l'attitude autonome suscitée par cet exercice, il y avait pour mes 6e la satisfaction encore bien plus importante d'avoir atteint un objectif par eux-mêmes.

Mais il est également possible et même très enrichissant de faire appel à l'intelligence collective pour régler des problèmes réels du cours, des impasses, un trou de mémoire ou un manque d'inspiration passager. J'expérimentai cet aspect à plusieurs reprises mais en petit groupe. Ma première expérience eut lieu en octobre suite à un cafouillage administratif qui m'annonçait absent. De fait, trois quarts de la classe avait légitimement pris la tangente. Seuls restèrent - par choix - six élèves. Notre programme du jour était une dernière révision du chant avant l'évaluation – j'avoue, c'était une évaluation de fin de projet musical. Soucieux à la fois de me tenir à mon programme et d'être à la hauteur des attentes de ces élèves qui avaient choisi la « captivité » avec moi plutôt que la

« liberté », je commençai donc mon cours tout à fait normalement tout en réfléchissant à l'enrichir, à y ajouter une cerise sur le gâteau pour récompenser mes élèves de leur fidélité. Notre projet musical – qui était aussi mon premier – était une version à trois voix du *Lion est mort ce soir,* à savoir une percussion vocale (chanter « tikiti » en aspirant les consonnes) qui se transformait en percussion corporelle, une basse et une voix qui chantait la mélodie. De l'avis de mes tuteurs et - de certains de mes élèves, c'était un challenge trop difficile pour des 6e. Pourtant, ils s'en acquittèrent remarquablement. Pendant que je dirigeais l'échauffement vocal, je réfléchissais à un moyen d'introduire des instruments mais le stress bridait ma créativité et ma capacité d'improvisation était, en octobre, encore limitée. L'idée des instruments n'avait pas germé que dans ma tête, Noémie y avait aussi réfléchi et, libérée de la pression de la classe, elle livrait ses idées : « Pour les tikiti, on pourrait utiliser des instruments, par exemple ça – elle sortait des maracas – et puis pour les « pom » - c'était la basse - , on pourrait prendre des tam-tam – l'éternel nom des djembés. » Nous sortîmes les instruments, en donnâmes à tous les participants. Mourad donna son idée quant à l'utilisation du djembe et Célia sur les maracas. Je ne fis aucune remarque, ils commencèrent à jouer et me contentai de diriger. Nous répétâmes plusieurs fois, échangeant régulièrement à la fois les instruments et les opinions de chacun – surtout Mourad, Noémie et Célia – quant à l'interprétation et le mode de jeu des instruments. Les élèves avaient tout fait par eux-mêmes, j'en étais le témoin. J'avais presque complètement cédé ma place à ces jeunes enthousiastes et créatifs. J'utilise le mot « presque » car j'avais encore un rôle dans cet ensemble, je dirigeais. L'occasion me sembla propice pour qu'un élève dirige de bout en bout sans mon aide. J'expliquai donc à Noémie quelques rudiments de direction et je m'assis au fond de la classe. Sous mes yeux se déroulait pour la première fois de ma carrière une scène qui m'emplissait de joie : mes 6e faisaient tout par eux-mêmes. J'avais délégué ma place et pouvais me délecter de ce spectacle que seuls de rares métiers permettent d'observer. A ce moment, je compris encore un peu mieux que j'étais bien à ma place dans cette ville, dans cette salle, dans ce collège avec ces jeunes à faire de la musique. J'entrevoyais les possibilités de mon nouveau métier avec ce public de REP et déjà, les projets futurs se dessinaient dans ma tête.

II-5-3. PREMIS, un formidable terrain d'expérimentation

Je pensais avoir atteint, avec cette expérience, le summum de l'autonomie. Mon groupe PREMIS me fit mentir. PREMIS est un dispositif proposé par le département des Hauts-de-Seine pour les élèves de 6e et qui leur permet de bénéficier d'un tutorat régulier avec un adulte du collège ainsi que de la participation à un atelier organisé lui aussi par un salarié quelconque du collège – la

majorité sont des enseignants mais une technicienne de surface propose un atelier couture depuis déjà plusieurs années. Je décidai donc de tenter ma chance et d'animer un atelier musical. Je le nommai « Atelier de la création musicale à l'interprétation » et héritai ainsi de sept 6e : Clarisse, Andy, Olivier, Miradieu, Rayan, Valentin et Mourad, ainsi que d'une 5e ULIS : Nour, qui avaient choisi de tenter l'aventure avec moi. Mon emploi du temps me permettait malheureusement de ne pratiquer qu'une heure par semaine contrairement aux autres ateliers mais je relevai le défi avec ce groupe.

Nous passâmes les premières semaines à faire connaissance à travers des jeux de rythme incluant les prénoms en percussion corporelle. Puis nous nous saisîmes des instruments et commençâmes, toujours par le jeu, à nous familiariser avec eux. En janvier, nous avions 6 à 7 semaines derrière nous. J'appris alors qu'une présentation des ateliers était prévue et qu'il nous restait deux semaines pour la préparer et la répéter. J'avais tant travaillé à la cohésion du groupe – qui, entre temps, s'était autoproclamé « Manet Music » et avait créé un logo - que je n'avais pas de résultat concret à présenter. J'imaginais pour la séance suivante un jeu d'improvisation qui devait durer dix minutes et servir d'échauffement avant de passer à mon projet pour la présentation. Le principe était simple. Les chaises avaient été préalablement disposées sur les côtés formant un large cercle et libérant au centre un espace suffisant pour déambuler. J'avais réparti dans cet espace plusieurs instruments : deux djembés, un xylophone, des maracas, un tambourin, une cymbale et un guirro. Les 8 membres du groupe devaient déambuler dans l'espace et, lorsque je frappais des mains, se servir du premier instrument qu'ils trouvaient et improviser.

Je n'avais pas la moindre idée des possibilités de réussite de cet exercice que j'expérimentais à cette occasion. Les mots du professeur de technologie qui organise PREMIS résonnaient encore à mes oreilles : « Tu veux faire improviser des 6e ? C'est pas un peu tôt quand-même ? » Jusque là, ces propos m'avaient dissuadé de m'aventurer sur ce terrain. Mais en ce mercredi, ma décision était prise. Ils improviseraient.

Les élèves entrèrent et s'étonnèrent de trouver la salle ainsi agencée. Les instruments disposés au milieu aiguisèrent leur curiosité. Lorsque je leur expliquai le principe de l'exercice, ils ne parurent pas étonnés et s'exécutèrent. Il n'y eut aucun désordre et je n'eus qu'une fois à rappeler qu'il était interdit d'arracher un instrument des mains de l'autre et qu'il fallait déambuler dans toute la salle et non tourner toujours autour d'un même instrument. Les premiers résultats furent cacophoniques, comme je l'attendais. Toutefois, je ne me laissai pas décourager et leur demandai de

s'écouter plus. Il suffit d'une seule fois et la magie opéra. Mes élèves se mirent à improviser ensemble, à dialoguer, à s'observer, à s'arrêter pour écouter puis reprendre. Même mon Andy, garçon noir corpulent à la voix grave, connu pour ses remarques intempestives en cours, ses siestes non homologuées et une certaine tendance à maltraiter ses camarades, avait le regard rivé sur Nour pour répondre correctement au motif rythmique qu'elle proposait. A travers la musique, ces élèves exprimaient mieux qu'à travers nul autre langage leur maturité et leur sensibilité. Et j'étais fier de pouvoir en être l'instigateur. Je décidai que ce qui devait rester un exercice deviendrait notre contribution à la présentation PREMIS.

Nous travaillâmes alors à une complète autonomie du groupe. Pour cela, je donnai à chaque membre de « Manet Music » un numéro et leur demandai de frapper eux-même dans les mains pour lancer l'improvisation, chacun à leur tour, dans l'ordre des numéros que je venais de leur attribuer. Puis nous nous attelâmes au travail technique. D'abord, il y avait les départs qui, jusque là, avaient été donnés par moi. Nous décidâmes que celui dont c'était le tour de frapper dans les mains avait aussi la responsabilité de donner le départ par une respiration claire ou un geste. Les autres devaient être attentifs et regarder dans sa direction pour commencer à jouer en même temps que lui. Quant aux fins, Mourad proposa que celui qui avait le glockenspiel en prenne la responsabilité en jouant un glissando. Tous savaient alors que l'improvisation avait atteint son terme et qu'ils devaient « trouver une conclusion ». Cet aspect ne posa quasiment jamais problème car le joueur de glockenspiel sentait quand l'improvisation « s'essoufflait » ou bien repérait le moment opportun pour conclure.

Nous passâmes le reste de la séance à apprendre les quelques notes du début d'*Au clair de la Lune* que je décidai de présenter également sous forme d'improvisation. Rayan, le plus précis et rigoureux du groupe commençait à jouer le thème au glockenspiel, puis un deuxième instrument s'ajoutait en improvisant, puis un troisième, etc. De la même manière, les instruments se retiraient un à un, laissant le mot de la fin à Rayan, très appliqué avec son glockenspiel. Contrairement au premier exercice qui accouchait souvent d'une forme changeante, peinant parfois à trouver une pulsation commune, celui-ci, permettait de créer une sorte de boucle plus stable, s'enrichissant de l'apport de chaque instrumentiste. Nous testâmes différentes configurations et décidâmes ensemble de l'ordre d'entrée des instruments.

Tous étaient donc prêts...sauf moi. En effet, ce mercredi-là, j'avais une formation de tronc commun à l'ESPE qui se terminait à 15h30 à Molitor. Or, la présentation avait lieu à Villeneuve-La-

Garenne et se terminait à 16h00. Avec une heure de trajet incluant deux changements, je ne pouvais décemment pas espérer arriver en temps et en heure. Je négociai donc avec mon formateur pour sortir à 14h30 et arriver ainsi à 15h30 à mon collège, ce qui me laissait juste le temps de préparer les instruments et de lancer mon groupe dans l'arène sous les yeux de leurs parents, camarades et des personnels du collège impliqués dans le dispositif PREMIS. Ce mercredi-là, j'étais plus nerveux qu'à l'accoutumée. Je peinais à me concentrer en tronc commun – mon formateur me l'aura certainement pardonné – et je m'échappais encore un peu plus tôt que prévu pour parer à l'éventualité d'un retard ou d'une mauvaise correspondance. À 15h25, j'étais devant le collège, m'apprêtais à entrer… et croisais Valentin qui, justement, en revenait. Je lui faisais part de ma surprise : « Non, Monsieur, mais on est déjà passés. » J'entrai en trombe dans l'établissement, me dirigeai vers le réfectoire qui avait été transformé en salle polyvalente pour l'occasion. En premier, je croisai Andy. Un sourire au lèvre et une part de gâteau dans les mains, il me dit « Oui, on est passé. Ça s'est bien passé ». Parents, élèves et collègues étaient également présents dans la salle pour le traditionnel goûter. Mes collègues venaient vers moi un à un pour me féliciter. Je restai abasourdi et interrogeai par la suite Mickaël, le coordonnateur du dispositif PREMIS et professeur de technologie qui m'avait dissuadé de faire improviser les élèves. Il me raconta la présentation par le menu : « Tes élèves ont été très autonomes. On t'a attendu jusqu'au dernier moment – qui, au passage avait été avancé d'une demi-heure – et puis, comme on ne te voyait pas venir, j'ai demandé aux élèves s'ils pouvaient présenter quelque chose. Ils ont dit oui. Je les ai accompagnés dans la salle de musique, ils ont choisi eux-mêmes les instruments et nous les avons transportés dans le réfectoire. Quand ça a été leur tour, Mourad a présenté le groupe et l'improvisation – il m'avait lu un petit texte de présentation de sa propre initiative et nous l'avions perfectionné ensemble. Et puis ils ont joué. Le public a été très content. »

Malheureusement, il n'y avait que du jus d'orange pour me remettre de ma surprise. Mais quelques minutes me suffirent pour prendre conscience de ce qui venait de se passer. Moi qui recherchais à mener mon groupe PREMIS vers l'autonomie, je venais d'être dépassé par mon propre concept. Mes élèves de 11 ans s'étaient affranchis du maître. Ils avaient à eux seuls et en une seule prestation surmonté nombre d'obstacles qui, même pour nous adultes, représentent une difficulté certaine. Ajoutons que ces jeunes, à l'exception de Clarisse et Miradieu, n'avaient auparavant pas reçu de formation musicale. Cette posture de musicien est donc d'autant plus admirable et témoigne des talents cachés et inexploités de ces élèves.

Ce qui a fait le succès inattendu de cette expérience c'est la présence d'une autonomie à la fois politique et cognitive. La première consiste à « la mise ne place d'une espace régi par des règles du jeu explicite que l'élève doit pouvoir s'approprier pour se libérer de la dépendance vis-à-vis du professeur [9]», objectif clairement atteint dans l'exemple précédent. Quant à l'autonomie cognitive, elle renvoie « à la liberté laissée à l'élève de rechercher, sélectionner, exploiter des informations ou procéder à des expérimentations pour construire son savoir. ». À travers l'improvisation, elle était omniprésente à la fois de par la tâche en elle-même mais aussi de par la recherche collective qu'elle implique.

Ses vertus sont multiples mais il en est une que je placerais au-dessus, c'est la dimension éducative à proprement parler, obtenue à la fois grâce au travail de groupe et grâce à la dimension intime et personnelle d'une production musicale, qui plus est improvisée. Écoute de l'autre, tolérance, entraide, respect de points de vue différents ...[10] finalement un véritable esprit d'équipe qui rejoint complètement les enjeux définis par les nouveaux programmes à la fois « Explorer, imaginer et produire » et « Échanger, partager, argumenter et débattre » ainsi que la 3e composante du socle commun de compétences et de culture. L'éducation musicale fait la preuve qu'elle a une place prépondérante dans l'éducation du citoyen au collège. Mais le cognitif n'est pas à ignorer. À travers cette autonomie, les élèves ont également expérimenté un autre rapport au savoir qui leur a procuré à la fois le plaisir d'apprendre, une ouverture sur le monde et a renforcé leur confiance en eux.

Ces quelques expériences questionnent également la place de l'enseignant dans les apprentissages. Car c'est là l'objet le point névralgique de la démarche sensible. L'enseignant n'est plus au centre. On n'attend plus de lui d'être un « maître » omniscient, ni même un professeur – plus personne ne veut l'entendre professer. On le conçoit comme un guide, un référent. Il s'agit pour nous d'apprendre à guider nos élèves vers l'autonomie, un objectif uniquement atteignable si ceux-ci ont la motivation suffisante. Dans ma pratique, en dehors de ces expériences « exceptionnelles », j'ai observé un certain nombre de signaux qui attestent de l'enrôlement des élèves et de leur intériorisation des concepts vus en cours d'éducation musicale :

- Les élèves parlent du contenu du cours dès leur entrée en classe, posent des questions précises sur le contenu de la séance.
- Ils utilisent spontanément et librement les concepts que nous leur avons expliqués. Entre

9 Bourreau, Jean-Pierre et Sanchez, Michèle, « L'éducation à l'autonomie » dans *Les Cahiers pédagogiques* n°449 d'août 2006

10 Id.

eux, par exemple en îlots et en classe entière.

- Ils cherchent à enrichir le cours en apportant leurs idées - qui sont parfois meilleures que les nôtres.
- Ils restent plus longtemps en fin de cours pour poser des questions qui ont de près ou de loin un lien avec la séance. Ainsi j'ai dû parfois répondre à des questions purement historiques lors de ma séquence sur le Moyen-Age. Par chance, je suis un amateur d'histoire.
- Ils chantent le projet musical en sortant de la classe ou le chantonnent dans d'autres cours.

Dans ces situations, je crois – en tous cas j'espère – que mes élèves garderont un souvenir positif en lien avec la musique, qu'ils l'associeront avec un sentiment de plaisir et de réussite, qu'ils auront envie d'aller plus loin et qu'ils seront motivés par les séances suivantes quel qu'en soient le thème et les activités. À ce moment, j'acquiers la certitude d'avoir joué intellectuellement et humainement un vrai rôle dans l'instruction et l'éducation des élèves. En bref, je me sens utile.

II-6. La bienveillance, condition sine qua non d'une démarche réussie

II-6-1. Au-delà des caricatures

Souvent galvaudé, substitué au laxisme, le terme de bienveillance mérite une définition digne de ce nom. Or, tous les dictionnaires ne lui font pas honneur, ici le Larousse : « Disposition d'esprit inclinant à la compréhension à l'indulgence vis-à-vis d'autrui ». Malheureusement, le terme d'« indulgence » fait référence à une faute préalable et sa connotation religieuse le rend peu compatible avec le cadre scolaire. Le Wiktionnaire – oui parfois les ouvrages collectifs en ligne ont vocation à être cités dans des travaux universitaires - évoque une « disposition affective d'une volonté qui vise le bien et le bonheur d'autrui. » et précise dans une citation de Catherine Gueguen « La bienveillance consiste à porter sur autrui un regard aimant, compréhensif, sans jugement, en souhaitant qu'il se sente bien et en y veillant. »

L'étymologie du mot, du latin « bene », bien et « volens », voulant tend en effet à faire pencher pour la définition du Wiktionnaire. La bienveillance est avant tout un but, un objectif. Il s'agit de « vouloir le bien » d'autrui et de se donner les moyens de l'atteindre. Catherine Gueguen, justement, nous apporte, dans sa définition, quelques « outils » pour atteindre ce but, notamment l'absence de jugement. En effet, celui-ci est un ennemi tenace de la démarche sensible tant il fausse les rapports entre élève et enseignant, il grave dans le marbre des attitudes négatives en les qualifiant ad vitam

aeternam. Le jugement se fixe sur des personnes alors qu'il s'agit avant tout d'investissement, de travail ou de comportements. Il se veut objectif alors qu'il n'est qu'une expression de la subjectivité. Il sanctionne l'être alors qu'il est question de ses actes. De fait, la bienveillance est une condition sine qua non de la démarche sensible car, par sa démarche de « vouloir le bien » elle incite à l'empathie et à la compréhension. En effet, savoir ce que signifie « le bien » pour l'un ou l'autre des élèves n'est pas le résultat d'une formule mathématique et nécessite un effort de compréhension de la part de l'enseignant – même celui de mathématiques. La démarche sensible participe de ce « tâtonnement ».

Bienveillante, la démarche sensible est incompatible avec le laxisme. Le Larousse définit ce terme comme suit : « Attitude de quelqu'un qui est excessivement indulgent, tolérant. » Le Reverso répète cette version et la complète ainsi : « Doctrine morale tendant à nier une obligation ou à en diminuer la gravité ». Le laxisme, contrairement à la bienveillance, est une démission, un laisser-aller, une fuite devant des responsabilités. Il va de pair avec un désintérêt vis-à-vis de l'élève qui est bien loin de la bienveillance nécessaire à la démarche sensible.

L'opposition entre une pédagogie du « bon vieux temps » qui serait empreinte de sérieux et de rigueur, et une autre moderne permissive, voire laxiste, n'a donc pas lieu d'être, d'autant moins en REP. Aucune de ces deux sensibilités ne recueille la totale adhésion, ni des élèves, ni des enseignants. Et pour cause, toutes deux aboutissent tôt ou tard à une impasse. Entre ces deux extrêmes, il existe toute une palette dont je n'ai abordé que quelques nuances et que j'ai rassemblées sous le terme de démarche sensible. « Démarche » car elle est une recherche, une approche, elle ne prétend donc pas, par essence, détenir LA vérité. « Sensible » car elle est l'acceptation du fait que la relation pédagogique met en jeu deux êtres humains, avec leurs émotions, leurs visions, leurs peurs et que c'est de l'authenticité de leur rencontre que dépend la réussite de l'enseignement.

Dans quelle mesure ai-je alors été bienveillant (ou non) dans le cadre de la première séance de ma séquence sur le thème ? Mon attitude face aux réponses erronées est restée encourageante. Jamais je n'ai utilisé les mots « Non » ni « Faux ». J'ai toujours essayé de mettre en avant ce qui était juste dans leurs réponses ou bien de rebondir dessus. Par exemple, à la question : « Qu'est-ce que tu reconnais ? » succédant au travail vocal sur le thème, je n'ai pas toujours eu droit à la réponse : « La mélodie que nous avons chanté à l'échauffement. ».

Soit les termes n'étaient pas adaptés.

« Le truc d'avant ? », « La musique d'avant ? »

J'avais toutefois un élément sur lequel m'appuyer, ce qui me permettait de répondre :

« Ce que tu dis est juste mais nous connaissons un vocabulaire spécifique, utilisons-le. »

Soit la réponse était vraiment « à côté » :

« Le rythme », « La basse »

Il était plus difficile de réagir positivement. Je devais notifier que cela n'était pas la réponse recherchée pour n'induire personne en erreur :

« Pas dans cette situation. », « Tu as bien retenu ce terme mais on ne l'emploiera pas ici. »

Ou j'en profitais pour faire un rappel de cours :

« Qui peut me rappeler ce qu'est le rythme ? » ou bien « Dans quelle situation avons-nous parlé de rythme ? »

Puis j'ajoutais un commentaire du type : « C'est bien de l'avoir rappelé. » ou « Merci de l'avoir rappelé. »

De plus, en utilisant sa réponse, j'avais le sentiment de valoriser l'élève.

J'avais également conçu le cours de manière à mettre en valeur les élèves en leur donnant plusieurs possibilités de trouver facilement les bonnes réponses. La reconnaissance du thème était aisée et donnait presque à chacun une sensation individuelle de réussite. S'il était un peu plus difficile de compter le nombre de répétitions du thème, la possibilité de réaliser ce compte deux fois permettait à chaque élève attentif de donner lui aussi la bonne réponse. En effet, après le premier compte, j'interrogeais ceux qui désiraient donner leur estimation puis, lors de la deuxième écoute, nous comptions ensemble. Enfin, de par l'utilisation d'un tableau qu'ils connaissaient, je leur permettais de montrer leur culture, ce qui les valorisait d'autant plus.

Je ne peux pourtant me targuer d'une bienveillance constante. Cette séance en est un témoignage parmi d'autres. Lorsque, dans la deuxième partie du cours, après avoir projeté l'image de la Joconde, les manifestations d'incompréhension ont commencé à se multiplier, plusieurs pensées ont traversé mon esprit. Certaines d'entre elles étaient loin d'être bienveillantes : « Pourquoi est-ce qu'ils ne comprennent pas ? Ils devraient pourtant avoir compris. On en parle depuis le début du cours. Ce n'est pas si difficile ! » Je sentais une forme d'agacement monter. La tentation fut donc grande de rejeter la faute sur mes élèves, de faire du semi-échec de cette activité un constat d'échec pour toute la classe. « Cherchez un peu ! » « Creusez-vous la tête ! » « Ce n'est pas difficile ! » « Mais on vient d'en parler. » « Personne n'a écouté ? » Mais cela revenait à ignorer la réalité où je

me trouvais, une classe de REP, composée d'enfants très rarement confronté à l'analyse de la musique – notamment classique -, qui plus est en classe de 6e, donc au début de leur parcours musical et scolaire. Par ces reproches, je contribuais à éteindre l'espoir qu'avaient les élèves de comprendre. Je tendais à ramener à mon ego un sujet qui nous concernait tous, mettant en avant ma fragilité d'être humain et d'enseignant stagiaire. En effet, si le sentiment d'échec est difficile à vivre pour l'élève, il ne l'est pas moins pour le professeur.

II-6-2. Notre premier élève ? Nous-même.

Enseignant-stagiaire. On pourrait aussi utiliser le terme de « professeur-élève ». S'il risque d'induire quelque esprit trop formaté en erreur sur la fonction– dans une même appellation, les termes « professeur » et « élève » seraient incompatibles ? - et donne une image quelque peu « infantile » de notre fonction – bien « adulte », elle, je peux en témoigner - , il reflète la réalité de notre quotidien. Nous sommes à la fois dans une démarche d'enseignement et d'apprentissage. Aussi est-il nécessaire, pour bien appliquer les nouveaux programmes, d'appliquer à soi-même les principes de la démarche sensible.

En effet, combien de fois ai-je été confronté à cette voix intérieure pleine de reproche. Celle-ci s'exprime toujours avec des formulations du type : « Il faut... », « tu dois... », « pourquoi est-ce que tu n'as pas fait cela ? », « pourquoi est-ce que tu as fait cela ? », « Si ça ne marche pas, c'est de ta faute », « Mais que dirait mon tuteur (ma tutrice), mon principal (ma principale), mon inspecteur (mon inspectrice) s'il me voyait ? Cette voix emploie les mots « échec », « mauvais » … justement ceux que nous essayons de ne pas attribuer à nos élèves ! Elle souligne les manques et masque les réussites pourtant présentes. Notre critique personnel est souvent notre pire détracteur et un frein à notre épanouissement personnel.

Dans les premiers mois, il m'arrivait, au milieu d'une séance, de perdre complètement confiance en mon cours, persuadé que je n'étais de toute façon pas à la hauteur. Mon manque d'aplomb et de conviction face aux élèves entraînait alors inéluctablement un message de désintérêt ou d'agitation qui me confortait dans mon jugement. À mes doutes sur mes capacités didactiques s'ajoutaient alors des doutes sur ma capacité à gérer la classe. L'engrenage était enclenché et mon inflexibilité vis-à-vis de moi-même augmentait à mesure que le cours avançait. Ma 3e heure de l'année avec les 5e6 fut un « modèle du genre ». Nous avions commencé *Belle-île-en-Mer* avec un certain succès. Ce mardi-là, je poursuivais l'apprentissage et la consolidation du chant. Je notais que leurs deux

principales difficultés étaient le départ sur le contretemps : « Saint-Vincent, loin Singapour » ainsi que la durée des silences entre les parties chantées. Nous travaillâmes sur ces deux points. Je me rendis rapidement compte que mes explications ne suffisaient pas et les outils me manquaient pour corriger leurs erreurs. Les élèves en avaient pris conscience et cette classe, d'habitude calme, fut soudain « prise du démon ». Lina et Rayan devenaient insolents, Djessy faisait exprès de changer sa voix pour chanter et les autres discutaient à tort et à travers. Mon stress augmentait et, dans ma tête, un dialogue sans issue s'engageait : « Tu dois les punir de leur agitation. » « Oui, mais c'est injuste car s'ils sont agités, c'est parce que mon cours est mauvais. » « Si je ne les cadre pas maintenant, mon année sera un enfer » « Et ce sera de ma faute ». La pression atteignait son paroxysme de par la présence au milieu de ce « cirque » de mon tuteur Sébastien Cousin qui réalisait là sa première visite ! Je lui prêtais déjà les jugements les plus sévère à mon égard et redoutais son verdict. La conclusion du cours fut à la hauteur de l'ensemble. La sonnerie retentit et je laissai mes 5e6 récupérer leurs carnets sans que personne ne fut puni ni ne reçut l'ombre d'une remontrance. Échec sur toute la ligne, j'avais été dépassé par les événements. J'étais psychologiquement « au fond du trou » lorsque j'osai me diriger vers le fond de la classe pour recevoir le retour légitimement destructeur de mon tuteur. Je m'attendais à des reproches, des critiques, des jugements négatifs, bref au traitement que mon critique intérieur considérait que je méritais. Il n'en fut rien. Au contraire, Sébastien Cousin mit en avant la clarté de mes départs, la qualité de mon accompagnement, me fit remarquer combien ma classe chantait bien et relia cette performance à la qualité de mon exemple vocal. Il évoqua bien sûr les problèmes de gestion de classe mais développa ce thème dans une conversation ultérieure. L'image du cours se retourna alors dans mon esprit. D'une vision catastrophique et sans nuance qui ne donnait aucune espérance à ma carrière pédagogique, je passais à une image plus réaliste de ma performance : l'un des premiers cours d'un enseignant stagiaire en REP, loin d'être une réussite mais offrant des perspectives de travail et des promesses pour le futur.

Mes collègues se retrouvaient confronté(e)s aux mêmes problèmes. Je me souviens de l'histoire racontée en tutorat par un collègue à propos d'une journée de cours complètement folle où il avait permis que soit mise au jour une affaire assez sordide concernant un élève. Je ne me permettrai pas de raconter dans le menu cette histoire qui ne me concerne pas directement. Toujours est-il que j'avais admiré son action face à cette situation si délicate et qu'à mes yeux, il faisait figure de héros. Lui pourtant se désespérait de n'avoir pas réussi à faire cours et s'en faisait le reproche.

Cet aspect particulièrement présent chez les stagiaires peut être généralisé à tout le corps enseignant. Chacun d'entre nous est confronté à ce genre de doutes. Pour ces moments difficiles, je me suis donné un « code de conduite », une argumentation intérieure qui réponde aux attaques de mon critique :

- J'ai le droit de faire un cours « raté »
- J'ai le droit de m'amuser en cours
- J'ai le droit de ne pas savoir
- Chaque élève est responsable de sa réussite. Je suis à pour l'aider à l'atteindre.
- Je suis là pour essayer. Si j'essaie, c'est dans l'intérêt de mes élèves

Cette liste est bien sûr loin d'être exhaustive. Elle recense autant de principes que nous appliquons à nos élèves. Pourquoi ne pas en faire profiter notre principal élève : nous même ?

CONCLUSION

Ce n'est qu'au fil de son écriture que le sujet de ce mémoire s'est dessiné, que ses contours, d'abord flous, sont devenus plus nets. À travers lui, je souhaite apporter ma pierre à la réconciliation entre enseignant et élève, mettre fin à la dualité, au manichéisme qui entoure la situation d'enseignement au collège et plus largement dans le cadre de l'instruction publique. Cette relation n'est pas une lutte des classes entre un professeur modèle intransigeant et des élèves indisciplinés opprimés. Il n'y a pas de gentils ou de méchants, de bons ou de mauvais. Il s'agit avant tout d'êtres humains. Pour sortir de ce paradigme, notre rôle est donc de changer les rapports de force, sortir d'un modèle dont les élèves de REP montrent l'obsolescence.

La meilleure réponse, selon moi, c'est l'empathie. Comment mes élèves apprennent-ils ? Qu'est-ce qu'ils aiment ? Qu'est-ce qui les dérange ? Aurais-je aimé être mon propre élève ? Cette empathie teintée de bienveillance va de pair avec une grande écoute pour nous-même. Car un enseignant épanoui fait automatiquement des élèves motivés, heureux d'être là et de fait dans les meilleures dispositions pour apprendre.

C'est le sens de la démarche sensible, concept polymorphe dont nous n'avons appréhendé que quelques aspects et mécanismes. Elle est d'autant plus difficile à saisir qu'elle part de l'individu à qui elle se refuse à imposer des règles. Elle est donc hautement individuelle et chaque lecteur du présent mémoire garde sa liberté d'adhérer ou non aux idées, analyses et méthodes présentées. Ses grands principes : bienveillance, variété des approches, rapport étroit au concret, éducation à l'autonomie sont quelques éléments d'une « boîte à outils » personnelle aux possibilités infinies qui permettent de sortir de bien des impasses ou, à défaut d'impasse, d'enrichir le quotidien commun de l'enseignant et des élèves.

Dans cette démarche, le dispositif d'éducation prioritaire reste une chance, notamment pour notre matière. Classes allégées, moyens spéciaux alloués à des projets, accent mis sur les nouvelles pédagogies, équipes soudées, beaucoup de ces établissements représentent une formidable opportunité de montrer combien notre matière, plus qu'une simple heure hebdomadaire de divertissement, possède des vertus éducatives d'envergure de par la diversité des contenus, des thèmes, des approches et des mises en activité qu'elle propose. Et que l'enseignement, autrefois confrontation, se transforme en un jeu de coopération duquel tout le monde sort vainqueur.

BIBLIOGRAPHIE

Bourreau, Jean-Pierre et Sanchez, Michèle, « L'éducation à l'autonomie » dans *Les Cahiers pédagogiques* n°449 d'août 2006

Burden, R.L. et Williams M., *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach,* Cambridge, 1997

Chappaz, Georges, *Peut-on éduquer la motivation ?,* Cahiers pédagogiques, n° 300, janvier 1992, p.46-48

INRP, Centre Alain Savary, *Apprendre et enseigner en milieux difficiles : sélection d'articles du bulletin XYZEP,* Paris, 2007

Lavédrine, Claire, *Assumer son autorité et motiver sa classe,* Ed. De Boeck, Bruxelles, 2016

Lieury, Alain, *Motivation et réussite scolaire,* Paris, 2005

Sloboda, John A., *L'esprit musicien: la psychologie cognitive de la musique,* Ed. Mardaga, Bruxelles, 1988

REMERCIEMENTS

Pour l'écriture de ce mémoire, je tiens avant tout à remercier mes deux tuteurs, mon tuteur terrain Sébastien Cousin, inspirateur du sujet, omniprésent dans ces pages de par ses idées, remarques, commentaires et la richesse de son travail pédagogique que j'ai eu la chance d'observer, ainsi que mon tuteur de mémoire François Giroux qui a su m'encourager dans la direction que j'avais prise tout en enrichissant ce travail de ses observations et remarques.

Pour la diversité des approches, des stimuli, des projets et des observations, je tiens à remercier les formateurs de l'ESPE, ma tutrice Anne Dubrel, Alexandra Degraeve, Cyril Rault-Grégorio, Benoît Faucher, et Cécile Pariaud. Qu'ils soient nommément cités ou non, ils ont tous apporté une contribution directe ou indirecte à ce mémoire.

Enfin je n'oublie pas les principaux intéressés, les élèves du collège Édouard Manet sans qui ce mémoire n'aurait tout simplement jamais existé.