

ÉCOUTER DE LA MUSIQUE

Une technique qui prend en compte l'affect et l'émotion pour que l'audition en cours de musique devienne plaisir d'apprendre et de chercher.

L'audition en cours de musique : une prise de risque pédagogique et affective

L'audition fait partie de ces moments pédagogiques délicats pendant lesquels le cognitif et l'affectif sont étroitement mêlés. Le professeur d'éducation musicale choisit souvent des œuvres qu'il aime, qu'il a étudiées, qu'il s'est approprié ; il y investit nécessairement une part subjective de ses émotions, part qu'il livre inconsciemment aux élèves et à leur jugement. L'enfant, lui, pratique avec plaisir une forme d'audition en dehors du collège, avec son lecteur mp3 ou son téléphone portable, son ordinateur et ses téléchargements plus ou moins légaux. Écouter de la musique est pour lui une activité à haute valeur sociale et identitaire, faite d'échanges avec ses amis, de discussions enfiévrées sur le dernier morceau à la mode, le dernier clip et plus encore, d'identification groupale.

L'audition qu'il va rencontrer dans le cadre du cours de musique est éloignée de celle qu'il pratique habituellement. D'abord, il n'a le choix ni de la musique ni de la façon de l'écouter. C'est une activité « scolaire » intrusive, qui s'impose à l'élève : il n'a pas d'échappatoire à l'obligation d'écouter, aucun moyen d'échapper à ce qu'il entend ; la rêverie, le refus ou la rébellion n'empêcheront pas l'enfant d'être envahi par la musique diffusée par l'enseignant. L'élève ne peut qu'entendre même s'il ne veut pas écouter. La déception ressentie est compréhensible : au collège, il entendra rarement « sa » musique. C'est plutôt « celle du professeur » qu'on lui impose, celle à laquelle sont attachés de nombreux *a priori* culturels ou sociaux.

C'est certainement pour cela que, plus que dans de nombreuses disciplines scolaires, le professeur de musique est confronté aux jugements agressifs et déstabilisants de l'élève. Il est courant qu'il entende des phrases comme « c'est nul », « ce n'est pas mon style », « c'est une question de goût », « chacun son style », « ça me saoule », ou encore « ça me prend la tête »... accompagnant des chefs d'œuvre. Le jugement abrupt et sans concession est souvent la première réaction de l'élève à l'audition d'une œuvre qu'il ne connaît pas encore¹, surtout si c'est une composition dite classique. Non seulement l'enseignant entend, mais il voit également : mouvements compulsifs, corps instables, trousse qui tombent, qui s'ouvrent et se referment sans raison, attitudes d'opposition, de rejet..., comme si, telle une Tarentelle, une danse de saint-Guy ou une *Folie* d'Espagne, la musique avait un pouvoir sur le corps. On peut dire que la première audition provoque un débordement émotionnel qui favorise le mouvement et la pensée d'opposition, la pensée dogmatique. Le corps et la voix deviennent deux vecteurs de la peur d'apprendre, de la résistance immédiate à la dépression cognitive et de la découverte du non-su qui déstabilisent. L'enseignant est prévenu : il n'y a rien à faire. Autrement dit, l'audition peut être synonyme d'ouverture d'un espace symbolique et psychique qui met en danger les deux parties, où le jugement *a priori*, le ressenti immédiat et la pensée dogmatique l'emporteraient sur la pensée critique, l'apprentissage lent et méticuleux d'un plaisir nouveau, la découverte d'une culture exogène.

Ces jugements enfantins lapidaires et impitoyables ne sont pas neutres. Ils font sens tant pour celui qui les reçoit que pour celui qui les émet. Entendre dire du mal de la musique qu'on aime, c'est craindre de ne pas être aimé, c'est être attaqué dans ses fondements narcissiques. De même, l'enfant qui entend une musique qui n'est pas « la sienne » peut légitimement penser que la distance émotionnelle qui le sépare de l'enseignant est une distance affective : « Si je n'aime pas ta musique, celle qui te fait vibrer, qui t'émue, c'est que je ne suis pas en résonance, en "sympathie" avec toi, au sens premier : je ne ressens pas le *pathos* qui te transperce ».

Faire écouter de la musique devient alors l'exercice délicat de la rencontre de perceptions émotionnelles qui dépassent l'*a priori* rationnel et pédagogique de l'enseignant.

Je vais décrire une des techniques d'audition que j'utilise dans mes cours de musique et qui me semble placer l'ensemble des intervenants dans un cadre sécurisé, apaisé, du professeur qui livre une part de lui-

même en faisant entendre ce qu'il aime, à l'élève à qui on impose quelque chose qu'il peut ressentir comme une intrusion psychique². Comme pour mon article récent dans le *Nouvel éducateur*³ sur l'interrogation par inscription et l'apprentissage d'un chant, les ouvrages de Daniel Favre ont été largement mis à contribution pour élaborer et mettre au point cette technique⁴.

La classe : un espace sûr

Comme dans toute activité pédagogique, il est d'abord nécessaire que le lieu de l'audition soit sécurisé. J'entends par là non seulement la sécurité physique de l'enfant, mais également sa sécurité psychique. L'enfant doit être convaincu que personne ne pourra le mettre dans une position narcissiquement déstabilisante⁵. La classe doit fonctionner comme une enveloppe psychique contenant :

D'une part, l'enseignant crée un cadre qui donne des limites et des repères afin d'éviter le règne du « n'importe-quoi », et, à l'intérieur de ce cadre, crée un environnement facilitateur (respect, non jugement, ...). D'autre part, il accueille (sans être déstructuré) et élabore les attaques de liens faites par les élèves (attaques contre les liens entre élèves, entre élèves et enseignant, entre élèves et savoir et même entre enseignant et savoir)⁶.

L'enfant doit pouvoir se livrer, prendre des risques et se tromper⁷ sans être menacé de moqueries ou autres remarques désobligeantes de qui que ce soit. Cela est d'autant plus important que le cours de musique est celui d'une forme d'expression émotionnelle.

Concernant les moqueries, il est essentiel que les élèves soient convaincus qu'elles n'ont pas cours dans l'espace de la classe, parce que, sans cette conviction, le risque d'apprendre, notamment en se trompant, ne sera pas forcément pris. [...] Les moqueries, ou leurs appréhension, risquent d'interdire l'enclenchement de ce processus, au profit de postures se satisfaisant du statu quo par peur de la vindicte⁸.

L'enfant doit être accepté tant par ses pairs que par l'enseignant de manière inconditionnelle en tant que sujet : sujet apprenant faisant partie de la communauté apprenante et participant à l'activité musicale. En protégeant de la moquerie ou de l'atteinte narcissique, l'espace sûr admet toute proposition qui devient légitime et sera prise en compte comme telle, qu'elle soit juste ou non, qu'elle soit attendue ou non. La légitimité se comprend comme l'acceptation *a priori* par l'enseignant et par le groupe classe d'une logique et d'une cohérence interne à chaque réponse ou proposition, même si cette logique n'est pas immédiatement compréhensible. Et si cette proposition se révèle erronée, alors elle ne prendra pas le statut de « faute »⁹, mais celui d'un moment dans l'apprentissage individuel et collectif, une information qui permet à l'élève et au groupe classe d'avancer collectivement dans la compréhension du phénomène sonore. Un enfant qui entend un saxophone quand une clarinette joue pourra avoir confondu les deux timbres ; il aura peut-être vu une image accrochée au mur, ou avoir simplement eu envie de participer à la compréhension commune sans réfléchir à la pertinence de sa proposition. Par le simple fait d'annoncer un élément erroné, l'élève permet peut-être à d'autres de penser, comme un déclencheur de réflexion collective et individuelle. Ce qui sera en jeu sera, à ce moment-là, sa mise en mouvement et celle de ses pairs vers l'inconnu.

Il est primordial que cet état d'esprit et cette philosophie de l'erreur soient incarnés par le maître et deviennent, par voie de conséquence, ceux de la classe. L'expérience montre que si l'enseignant est rigoureux par rapport aux moqueries et remarques intempestives qui peuvent suivre certaines réponses, alors les élèves s'abstiennent de tout commentaire même quand ils ne sont pas d'accord avec une proposition.

Il s'agit de mettre hors la loi les moqueries en classe envers celui qui apprend, ainsi que les jugements. Si l'adulte garantit le cadre, l'élève est rassuré [...] ¹⁰.

Un espace du souvenir et du débordement émotionnel

L'audition, comme la pratique artistique, est un moment chargé d'émotions, de ressentis. Il me paraît nécessaire que l'enfant puisse les exprimer afin qu'il ne soit pas débordé.

Je distinguerai deux types de ressentis : celui de l'évocation personnelle, du souvenir, et celui de l'envahissement émotionnel, qu'il soit plaisir ou déplaisir. Il faut les distinguer l'un de l'autre car ils ne relèvent pas de la même problématique.

L'évocation, le ressenti « souvenir », correspond à une plongée dans le passé réel ou fantasmé de chacun. Telle musique évoque des moments personnels, des lieux, des situations vécues... ; ce sont des sentiments qui peuvent être partagés ou pas, et qui procèdent de l'intime et de la construction individuelle. Ces sentiments n'ont pas ou peu de rationalité collective. Si l'élève choisit de les dévoiler au groupe, il livre alors une part de lui même qui ne peut être attaquée ; cela exclut le ressenti personnel de toute critique.

Ce moment pendant lequel les enfants pourront dire ce que la musique évoque pour eux est intéressant ; l'enseignant s'aperçoit rapidement que des images auxquelles il n'avait pas pensé lui viennent après que les enfants les prononcent. Lors de l'audition du concerto pour flûte et orchestre « Il giardinello » de Vivaldi¹¹, certains enfants ont évoqué la forêt, Disneyland¹², mais également Tom et Jerry ! Cette évocation m'a fait sourire, car elle a immédiatement éveillé en moi l'image d'un petit personnage, la flûte, poursuivie par un grand, l'orchestre. Le partage immédiat de ce type de ressenti renforce, entre autres choses, le lien, la connivence entre les élèves, mais également entre l'enfant et l'adulte. Son expression lui permet de se sentir compris comme sujet à part entière : il pense et il ressent.

Le ressenti de l'inconfort, qui fera dire des phrases comme « je n'aime pas » ou comme « je suis mal à l'aise », qui fera bouger, bavarder, regarder dehors... doit faire l'objet d'une attention particulière. Il est concomitant à tout processus d'apprentissage. Pour Daniel Favre :

L'apprentissage n'est pas possible sans que ne se produise une déstabilisation cognitive et affective, sachant que cognition et émotion ne sont pas dissociables. [...] Or, ces déstabilisations ouvrent pour l'apprenant une période de vulnérabilité au cours de laquelle il ne faut pas l'affaiblir. L'élève affaibli peut, en effet, devenir à son tour affaiblissant, comme le montre la très forte corrélation entre échec scolaire et violence scolaire¹³.

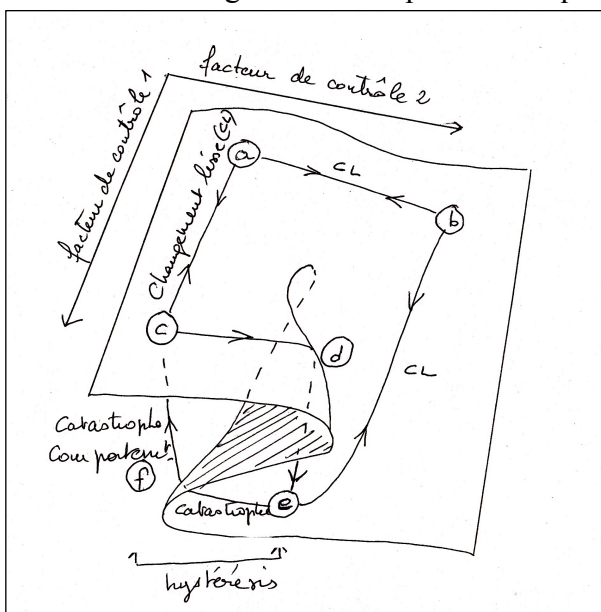
C'est ce qui se passe au moment de la première audition d'une œuvre¹⁴. La simple évocation de l'activité provoque une déstabilisation qui entraîne, la plupart du temps, des mouvements compulsifs (sortir un cahier ou une trousse dont on ne sait pas encore si on en aura besoin, tourner la tête, bavarder, faire du bruit...). Ces réactions sont naturelles et si elles ne sont pas comprises, peuvent empoisonner la vie de l'enseignant et l'atmosphère de la classe. Tout apprentissage est jalonné d'émotions, et la première est celle de la déstabilisation¹⁵.

Ce moment particulier, celui de la découverte du « je ne sais pas et je découvre que je ne sais pas¹⁶ », est délicat. Il devait correspondre, chez l'homme préhistorique et dans notre cerveau archaïque, à ces moments de danger immédiat pendant lesquels il valait mieux fuir : celui qui ne courait pas à l'approche

d'une nouveauté prenait le risque qu'elle le dévore ! Notre cerveau a conservé les traces de ces moments d'angoisse vitale.

Or, apprendre, c'est d'abord prendre un risque, celui de son propre changement ; c'est affronter l'inconnu, plonger dans le vide, affronter le « chaos »¹⁷.

Jack Doron décrit, à la suite des travaux de René Thom¹⁸, le moment de l'apprendre comme une catastrophe dans l'équilibre de la psyché. Il représente le parcours cognitif comme le déplacement sur une fronce : le changement peut être lisse, continu, dans une métaphore du réinvestissement ou de l'apprentissage sans déstabilisation chaotique. Dans ce cas, l'apprenant affronte la dépression en contournant la fronce et met en place des facteurs de contrôle efficaces de son propre



Changements continus et discontinus vus comme parcours sur le graphe de la catastrophe de la fronce. (d'après Jack Doron)

changement. La catastrophe, c'est-à-dire l'apprentissage avec déstabilisation cognitive puissante, d'une nouveauté, passe par dessus la fronce et projette l'apprenant dans le vide, dans une béance. Cela l'oblige à des aller-retour entre la position initiale et la position à atteindre¹⁹. Pour qu'il y ait changement, écrit Jack Doron, « il faut une discontinuité et la capacité à la transformer en un changement lisse »²⁰. En paraphrasant Jack Doron, on peut dire qu'un des devoirs de l'enseignant va consister à créer autour de la zone de bifurcation (point « a » sur le schéma) un espace potentiel qui permettra à l'élève d'exprimer son angoisse très forte, tout en essayant de lui éviter de se déstructurer encore plus. Alors l'apprenant pourra prendre la voie de la dépression douce, celle qui évite la béance.

Emmanuelle Yanni se sert de la métaphore de la fronce pour définir « l'instant d'apprendre »²¹ :

Définir l'instant d'apprendre comme un moment de chaos nous semble être intéressant pour deux raisons : tout d'abord parce que cette définition donne sens aux différents comportements que nous pouvons observer et qui, de notre point de vue, sont associés à l'apprendre, ensuite, parce que la description du fonctionnement psychique [...] nous apporte un modèle explicatif opérant lorsque nous analysons les productions des élèves en échec.

Le nécessaire moment de dépression

Ce moment de dépression est la première étape de l'apprentissage. Vouloir la gommer, l'empêcher, c'est s'exposer à des rebonds émotionnels qui ne manqueront pas d'arriver en termes de refus d'apprendre, de difficultés plus ou moins longues à comprendre, mais également de rebellions plus ou moins violentes. Apprendre, c'est être confronté à l'hystérésis, ce cycle de discontinuité déstructurante, moment d'aller et retour entre la situation nouvelle qui fait traverser le vide, la béance de la fronce, et l'état antérieur d'où l'on vient et qui est sécurisée.

*C'est donc dans la résolution de ce chaos, instant premier de l'apprendre, et dans son dépassement, que se construit la réussite ou l'échec de l'apprentissage, c'est-à-dire que s'effectue ou non la dissociation de la pensée. Il nous faut donc chercher dans la direction d'un aménagement de cet instant de l'apprendre qui puisse étayer le sujet [...]. Nous avançons l'hypothèse que cette instabilité est nécessaire et participe activement à la construction de la pensée rationnelle et de l'objet de la connaissance*²².

Pour que ce mouvement soit possible, et que le voyage vers un nouvel équilibre se fasse, il faut un lieu symbolique qui reçoive la charge émotionnelle provoquée, car elle existe et trouvera toujours matière à s'exprimer.

Une des manifestations courantes de cette charge émotionnelle est la pensée dogmatique :

*Tout débordement émotionnel (dépressif ou euphorique) se traduit par une inhibition partielle des lobes frontaux dont chacun a pu constater les effets : diminution de l'attention, perte du sens critique, dogmatisation du discours...*²³.

Combien d'enfants ont pu dire d'un sublime concerto pour piano de Mozart, d'un motet de Marc-Antoine Charpentier, ou d'un tableau de Picasso ou de Manet qu'ils étaient « nuls » ? La charge émotionnelle peut être si forte qu'il n'est pas rare que la première audition provoque des remarques comme : « Ça me fait penser à un enterrement », en tout cas à des situations morbides ou mortifères²⁴. Affronter la béance de la fronce, c'est affronter le risque de la mort psychique. Il faut que l'enfant soit particulièrement puissant, sûr de lui, étayé, pour pouvoir le faire sans réaction, ou pour que la réaction soit gérable et non envahissante. C'est une conséquence paradoxale de la déstabilisation décrite précédemment : l'enseignant ne doit pas laisser l'enfant s'enkyster dans un ressenti dogmatique, tout en lui permettant de l'exprimer d'une façon ou d'une autre.

Alors, de manière générale, dans mes classes de musique, il est interdit de dire qu'on n'aime pas une musique²⁵.

Je respecte moi-même cette règle scrupuleusement, en m'abstenant de tout commentaire sur ce que les élèves peuvent me faire entendre et découvrir. Je justifie cette interdiction de deux façons différentes : d'abord en expliquant le processus cognitif et la pensée dogmatique, ce que les élèves comprennent

parfaitement. J'explique ensuite qu'une personne qui amène une musique – que ce soit moi ou un enfant dans le cadre d'exposés ou de « quelque chose à faire entendre ? » musicaux²⁶ –, propose une part d'elle-même qu'elle apprécie et qu'elle investit. Dire qu'on n'aime pas, c'est prendre le risque d'ouvrir des conflits stériles et inutiles. Les élèves, d'abord surpris par ce principe qui semble aller à l'encontre de l'esprit critique, l'acceptent volontiers quand j'ajoute qu'on n'a pas le droit de dire qu'on n'aime pas, mais qu'en revanche on peut le penser, et que c'est même légitime. Ces explications ouvrent un espace psychique dans lequel l'enfant pourra faire vivre son malaise²⁷. Il s'agira, par la suite, de lui donner un espace cadré²⁸ et sécurisé dans lequel ce malaise pourra s'exprimer sans mettre la communauté pensante et apprenante en danger.

L'audition en classe : les invariants

Pour résumer, étudier une œuvre musicale nécessite la mise en place de plusieurs dispositifs et de plusieurs étapes :

- un espace sûr qui autorisera chaque élève à s'exprimer s'il le désire ;
- une acceptation inconditionnelle de l'autre qui l'instaure en tant que sujet ;
- un lieu d'expression de la dépression cognitive qui ne mette pas en danger l'activité et les individus, qui ne favorise pas la pensée dogmatique mais qui lui permette de s'exprimer ;
- un lieu de tâtonnement pendant lequel l'erreur est admise voire souhaitée comme moment dans l'élaboration individuelle et collective de la connaissance nouvelle ;
- un moment d'élaboration finale pendant lequel l'« erreur » sera corrigée en lui donnant valeur d'information transitoire liée à une logique personnelle de l'enfant qui l'aura énoncée.

En définissant clairement ces règles, l'enseignant devient le « gardien du cadre et des objectifs »²⁹, celui qui permet à chacun de se sentir en sécurité émotionnelle et psychique pour avancer dans son apprentissage.

L'audition : la forme

L'activité prendra la forme suivante :

- Préparation matérielle, rappel des invariants
- Audition silencieuse, moment d'audition personnelle³⁰
- Mise en commun des réponses et remarques
- Critiques et analyse
- La part du maître
- La suite : travail coopératif...

La préparation de l'audition : Les invariants

L'annonce de l'activité audition est toujours accompagnée du rappel des règles, du cadre. Celui-ci reprend les conditions qui permettent de sécuriser émotionnellement l'espace et de situer les intervenants en tant que sujets pensants :

- on n'a pas le droit de se moquer,
- on écoute dans le silence et le respect de l'audition des autres,
- on n'a pas le droit de dire qu'on n'aime pas la musique entendue, mais on a le droit de le penser,
- on attend son tour de parole,
- on a le droit de se tromper et d'essayer, chaque réponse a une logique et une légitimité.

Avec l'habitude, ces règles sont énoncées très rapidement. Après une ou deux auditions, elles sont dites par les enfants eux-mêmes. Je distribue ensuite une demi-feuille A4 à chaque élève, feuille qui leur servira à la prise de notes pendant l'écoute et qui sera divisée en plusieurs parties. Elle ne me sera pas rendue à la fin de l'heure³¹.

J'énonce ensuite les consignes d'audition qui conditionneront l'organisation de la feuille ; elles sont évidemment variables en fonction de l'œuvre et des objectifs : Les élèves peuvent avoir à focaliser leur attention sur la reconnaissance instrumentale, sur différents aspects techniques, formels, sur les variations de tempo, sur le rapport entre les instruments... L'activité comprendra des aspects techniques et émotionnels.

Les éléments techniques figureront sur le recto de la feuille, ainsi que le ressenti personnel que je nomme « Cela me fait penser à ... ». Quand ils évoqueront cette partie, les enfants auront tendance à commencer leurs phrases par ces mots.

Le « secret » comme espace de réception des ressentis négatifs

Le *recto* de la feuille sera l'espace d'expression de l'inconfort. Je le nomme « le secret »³², en précisant qu'il ne regarde personne d'autre que son rédacteur qui l'utilisera s'il en ressent le besoin. Il pourra recevoir tout ce qu'on ne veut pas dire, ou qu'on ne peut pas dire. J'ajoute qu'on peut y mettre la rancœur ressentie à mon endroit par le fait que je l'oblige à écouter une musique qu'ils ne connaissent pas ou qui n'est pas « la leur » ou qui leur déplaît !³³ Pour que les mots écrits aient le moins de chance possible de tomber sous mon regard, je demande aux enfants d'utiliser le *verso* de la feuille.

En faisant exister cet espace, je permets à l'enfant de rendre visibles le mal-être et l'angoisse provoqués par l'audition, par la découverte de ce qu'ils ne connaissent pas et qui provoque un trouble cognitif. Il s'agit précisément de lui donner la possibilité de se débarrasser de ses « mauvais objets internes » qui l'empêchent de penser. On retrouve là la pensée du courant psychanalytique kleinien qui explique que le bébé, pour aller mieux, doit déposer dans le corps de la mère ce qui l'encombre, par ses cris et ses pleurs. Le « secret » doit se comprendre comme un réceptacle des possibles angoisses dépressives³⁴ : il reçoit le mal être et permet de métaboliser les affects et de les contenir³⁵. Le « secret » met en place la « fonction d'apaisement », création conceptuelle de Daniel Calin, qui favorise la « réduction des angoisses, des tensions, et plus généralement l'ensemble des mouvements émotionnels et pulsionnels de ces personnes ou groupes de personnes »³⁶. En utilisant cet espace sécurisé et personnel, l'enfant peut prendre ses distances avec ses premières sensations négatives et son propre système de penser ; il peut littéralement expulser l'intrus psychique et pourra commencer à récupérer son Moi et aborder la phase d'apprentissage et de réflexion. Évidemment, je suis très attentif au fait de ne jamais montrer de curiosité envers le « secret », y compris quand une feuille traîne à la fin du cours. Elle finit à la poubelle sans que je la regarde.

Le moment personnel

La phase d'audition à proprement parler est un moment personnel de silence rigoureux. La musique est entendue relativement fort. Occupé à noter ce qu'il entend, à chercher et à ressentir, l'enfant est tourné vers l'objet que je lui fais entendre. Si les choses sont bien préparées et que l'espace est sécurisé et tranquille, alors ce moment sera vraiment paisible. Les feuilles se remplissent, ou pas. Certains dessinent ou écrivent dans le « secret », ils écoutent avec plus ou moins d'attention. C'est pour moi un moment d'observation de la classe et des manières d'écouter la musique. Les enfants alternent des moments d'écoute attentive, et des moments de rêverie et de déconcentration, des moments d'écriture. Progressivement, la durée des rêveries l'emporte sur celle de l'attention ; c'est à ce moment-là qu'il faut arrêter l'audition. Le morceau choisi n'est donc jamais très long, rarement plus de trois minutes ; au delà, l'attention baisse sensiblement, sauf si l'activité est adaptée à la durée de l'œuvre entendue.

La mise en commun : l'apport individuel et le collectif

La première phase de travail collectif sera une mise en commun des remarques des enfants. La musique est arrêtée, et la prise de parole se fait main levée. La plupart du temps, les élèves sont très nombreux à vouloir parler, surtout dans les petites classes, et une forêt de mains se lève. Pour ne pas choisir avec plus ou moins de partialité celui qui pourra répondre, j'utilise un protocole que Michèle Sillam, membre de l'AGSAS³⁷, m'a montré. J'attribue à chaque main levée, à la volée, un ordre de passage : numéro 1,

numéro 2... Cette manière de faire est très efficace pour bloquer les réponses des élèves « extrovertis » qui toujours prennent la parole, le plus souvent sans qu'on leur donne³⁸. Elle donne un répit aux autres, à ceux qui ont besoin de temps pour construire leur discours. Attendant patiemment son tour, il n'est pas rare qu'un élève dise que sa réponse a déjà été donnée. Il aura répondu par procuration, mais son désir de parler a été pris en considération, et il a existé dans le groupe. Avec l'habitude, les mains se baissent dès qu'un numéro leur est attribué. L'élève sait qu'il aura son tour de parole.

Quand tous ont leur ordre de passage, ce qui est rapide, j'appelle le numéro 1 qui énonce sa remarque. L'enfant, surtout en début d'année scolaire, commence par me rappeler son prénom ce qui est très pratique pour pouvoir rapidement nommer les élèves³⁹. Puis vient le tour du numéro 2 et ainsi de suite.

Souvent, plusieurs tours sont nécessaires pour que toutes les remarques soient formulées. Je rappelle que pendant cette première phase après l'audition, seules sont admis les aspects musicaux et les « ça me fait penser à... ». Le « secret » ne doit pas être dit. Le tableau se remplit des réponses correctes ou non des enfants, sans que je porte aucun jugement sur ce qui est dit. Je l'organise en autant de parties demandées sur leur feuille en séparant bien les ressentis des réponses purement techniques.

Vient alors le temps de l'analyse et de la critique.

Admissibilité du ressenti et de l'erreur : « ici, on a le droit de se tromper et d'essayer ».

Lors de cette deuxième phase du travail collectif, les élèves critiquent ce qui est écrit au tableau. Je fais à nouveau entendre la musique, en arrière plan, de façon à pouvoir m'y référer s'il y a un doute. C'est aussi un moyen pour que la mémoire auditive ne s'efface pas trop vite. C'est l'oreille qui guidera la critique⁴⁰. La plupart du temps, personne ne se souvient par qui a été donnée telle ou telle réponse. Les élèves énoncent : « Je ne suis pas d'accord avec... ». Je barre, sans la faire disparaître, la réponse qui est contestée, même si elle est bonne. Car si un autre élève estime que cette réponse est correcte, il pourra dire : « Je suis d'accord avec... ». Alors je la souligne pour marquer qu'un désaccord existe ; il faudra en discuter, argumenter et y revenir. Et progressivement, mon tableau se couvre de ratures, certaines réponses disparaissent sous les traits, d'autres apparaissent incertaines, autant raturées que soulignées. En effet, même si un avis a déjà été donné, tout élève a le droit de dire à son tour qu'il est ou qu'il n'est pas d'accord avec ce qui a déjà été raturé ou souligné⁴¹. Les réponses sont donc passées au crible de la critique de la classe. Certaines apparaissent comme évidentes, d'autres assurément erronées, d'autres enfin ambiguës, discutables.

Le tableau porte la trace du travail collectif des enfants, pas du mien.

La logique de l'erreur

C'est la troisième phase qui va permettre de discuter, en se référant si besoin à la musique qui passe toujours. Je peux hausser ponctuellement le volume, ou pointer un élément qui permettra de donner la réponse. Le tableau est ausculté, et une analyse rapide permet de constater que certaines réponses sont assurément fausses (elles disparaissent sous les ratures), d'autres justes (elles sont vierges de toute rature), d'autres discutables (elles sont autant raturées que soulignées).

Toutes les propositions erronées sont passées au crible de la question suivante : « Quelle est la logique de l'erreur de celui qui a donné cette réponse ? »⁴². Cette « erreur » n'est jamais assimilée à une « faute », qui est un concept moral⁴³. C'est à ce moment-là qu'il faut être rigoureux sur le cadre plus qu'à tout autre moment. Comme on a le droit de se tromper, si on se trompe, c'est qu'on a eu une raison légitime. Cette erreur non stigmatisée, faisant partie de l'apprentissage collectif et plus même, permettant au groupe d'avancer, devient un élément fondamental de la démarche d'apprendre.

C'est à ce moment de l'exercice que la parole se fait plus libre, que les discussions enfiévrées peuvent naître, les avis se donner. Si le cadre est respecté, chacun est protégé et l'on parle de la musique. C'est aussi à partir de ce moment-là que le « secret » prend une nouvelle fonction : celle du révélateur d'ennui. L'activité dure depuis quelque temps déjà, et les enfants commencent à manifester leur impatience :

Gribouillages, ratures compulsives, dessins apparaissent et remplissent le « secret » et même toute la feuille. Il est temps de faire la synthèse, de lever les derniers doutes, et de passer à la suite.

Je donne le titre de l'œuvre, le compositeur et quelques éléments biographiques simples. On pourra ensuite aller vers la trace écrite, vers des recherches complémentaires en groupe ou seul, vers la rédaction d'un petit livre sur ce qu'on aura entendu...

De la pensée dogmatique à la pensée critique.

Mais ce qui a disparu, et que les enfants ont même oublié, la plupart du temps, c'est la pensée dogmatique du début de l'audition. Je n'entends plus parler d'avis personnel, de répulsion,... Il devient naturel d'écouter de la musique et de faire fonctionner son intellect pour comprendre ce qui se passe : pendant cet exercice, l'enfant est passé doucement au delà de la pensée dogmatique.

Cette technique est méticuleuse, très cadrée. Il faut, je crois, répéter le cadre précisément lors des premiers exercices d'écoute, et même le faire dire aux enfants. Avec le temps tout cela va très vite, l'habitude se prend, et les quelques minutes perdues au début des premières auditions sont largement rattrapées. Il faut également bien distinguer les moments de l'exercice, et faire attention à ce que l'enfant s'y repère, et comprenne ce à quoi le cadre lui donne droit. Lorsque je pratique cette technique, j'ai en tête l'image d'un cadre flottant, d'un cadre qui ouvre et ferme progressivement des droits et des devoirs : Pendant l'audition, on a le droit d'exprimer le mal-être, la colère, mais dans le « secret » ; cette possibilité se fermera ensuite car on ne pourra pas évoquer le « secret » à l'oral ; dans un premier temps, la critique ne sera pas admise, mais viendra le moment pendant lequel elle sera permise, dans le respect de l'autre. La recherche de la logique de l'erreur transformera la réponse apparemment fausse en élément de construction intermédiaire du nouveau savoir, etc...

Le problème principal auquel je me suis heurté lors des premiers essais fut le trop grand nombre de questions concernant la musique entendue. Il faut cerner précisément les exigences d'écoute, car les élèves donnent énormément de réponses, participent beaucoup, et l'exercice prend beaucoup de temps au risque de la lassitude. On perd alors la mémoire de ce qui se passe, et le langage se met à fonctionner pour lui-même, sans avoir d'objectif précis. J'ajoute que des réponses à des questions non posées apparaissent au fil du travail.

Cette technique change le rapport de la classe à l'audition d'œuvres qui font partie de la culture classique, et dont les auteurs renvoient plus souvent les élèves à un nom de rue, de tour ou de quartier. En donnant un cadre rigoureux, elle permet le surgissement d'une parole réfléchie et ordonnée, constructive. La classe devient :

« un lieu qui crée du lien dans l'espace de la classe et de l'école où l'on voit bien que la parole est sinistrée, convenue, sans surprise, formatée dans une vision manichéenne. La parole, celle qui est dite en classe, [...], peut faire naître le désir et lever le regard sur le monde ou au contraire le fermer pour longtemps »⁴⁴.

Sécuriser l'espace, reconnaître le sujet chez l'élève permet au plus grand nombre de participer avec plaisir à l'audition et à la construction de la connaissance nouvelle.

Jean-Charles Léon, mars 2013.

Professeur agrégé de musique

Collège Louis Braille d'Esblly (77)

¹ Évidemment, il existe des gradations dans ces réactions. L'œuvre déjà connue par un film, un générique, une publicité, un jeu vidéo... sera accueillie bien différemment.

² Cet article doit beaucoup à madame Brun, IPR de musique dans l'Académie de Créteil, qui a permis qu'une inspection se transforme en moment de co-réflexion sur ma pratique et sur une technique que j'étais en train de mettre en place. Qu'elle en soit ici remerciée.

³ Jean-Charles Léon, « Haut les mains ! L'interrogation avec inscription en classe de musique », dans *Le Nouvel éducateur*, ICEM, Juin 2012, p. 37.

⁴ Daniel Favre, *Cessons de démotiver les élèves, 18 clés pour favoriser l'apprentissage*, Dunod, Paris, 2010, 192 p., et *Transformer la violence des élèves, Cerveau, motivations et apprentissage*, Collection : Enfances, Dunod, 2007, 320 pages.

⁵ Sylvain Connac, *La personnalisation des apprentissages, agir face à l'hétérogénéité à l'école et au collège*, ESF éditeurs, collection pédagogie – outils, Paris, 2012, p. 45.

⁶ Claudine Ourghanlian, *La fonction contenante*, http://dcalin.fr/publications/fonction_contenante.html#1, en date du 25/03/2013.

⁷ C'est la base de tout processus d'apprentissage.

⁸ Sylvain Connac, *Ibid.*

⁹ Voir Daniel Favre, *Op. cit.* p. 93-102, « Clé n°11, Décontaminer les pratiques pédagogiques : l'erreur n'est pas une faute, c'est une information ».

¹⁰ Daniel Favre, *op. cit.*, p. 120.

¹¹ Antonio Vivaldi, *Concerto pour flûte op. 10 n° 3 RV 428 « Il Giardinello »* en Ré majeur. Ce concerto évoque le vol d'un oiseau, *Il giardinello*, le chardonneret.

¹² Le collège est très proche de ce parc d'attraction que les enfants fréquentent souvent.

¹³ Daniel Favre, *op. cit.*, p. 46.

¹⁴ Je parle bien entendu d'œuvres qui sont de véritables découvertes, pas de compositions appartenant à des styles déjà fréquentés qui ne provoquent pas ou peu cette nécessaire déstabilisation cognitive.

¹⁵ L'ouvrage de Daniel Favre, abondamment cité, est fondamental pour cela.

¹⁶ Voir Daniel Favre, *op. cit.*, p. 47.

¹⁷ Jack Doron, *Chaos psychique, esquisse d'une cartographie de la psyché*, préface de Didier Anzieu, Collection Paidos, Centurion, Paris, 1991. Cette cartographie est intéressante car elle montre une représentation de phénomènes psychiques complexes et permet de se représenter le chemin que doit parcourir un enfant qui entre dans un processus d'apprentissage.

¹⁸ René Thom, *Paraboles et catastrophes*, Éd. Champs Flammarion, n° 186, 1983. Jack Doron définit la catastrophe comme le saut d'un état ou d'une trajectoire à un autre, une transition discontinue lorsqu'un système suit une trajectoire de changement. Elle permet d'appréhender un modèle pour définir un changement psychologique. Voir Jack Doron, *op. cit.*, p. 38 et suivantes, « La théorie des catastrophes : une métaphore topographique du changement ».

¹⁹ Jack Doron, *op. cit.*, p. 43.

²⁰ *Ibid.* p. 47.

²¹ Emmanuelle Yanni, *Comprendre et aider les élèves en échec, L'instant d'apprendre*, ESF éditeur, Paris, 2001, 231 p. Malheureusement, cet excellent livre n'est plus disponible chez l'éditeur.

²² Emmanuelle Yanni, *ibid.*, p. 183.

²³ Daniel Favre, *op. cit.*, p. 111. Les lobes frontaux ont, entre autres fonctions, celle de permettre à une personne de pouvoir de détacher de ses représentations habituelles pour pouvoir les faire évoluer.

²⁴ J'ai reçu le « ça me fait penser à un enterrement » lors du travail sur le concerto pour flûte de Vivaldi. Un autre élève m'a dit, récemment, que *Stripsody*, œuvre très drôle de Cathy Berberian, était « morbide » !

²⁵ On peut évidemment dire que l'on aime.

²⁶ Il s'agit d'un « Quelque chose à dire ? », mais musical, que j'emploie dans certaines classes.

²⁷ Souvent, les élèves sont surpris d'entendre cela ; ils se demandent pourquoi les autres enseignants ne le disent pas, pourquoi on ne leur a jamais expliqué !

²⁸ La notion de « cadre » et non pas de « limites » me paraît primordiale : une limite se franchit, car on veut la dépasser. Un cadre détermine un espace où l'on peut s'étendre, qu'il est possible de visiter.

²⁹ Daniel Favre, *Op. cit.*, p. 137 et suivantes.

³⁰ L'entrée dans l'audition ne se fait pas toujours dans le plus grand calme. Il faut quelques fois intervenir doucement pour apaiser les comportements, c'est-à-dire, les débordements émotionnels.

³¹ Même si je m'y attends, je suis toujours surpris de la réaction des élèves quand je demande de prendre une feuille de brouillon : bruit, impossibilité de la trouver, d'écouter les consignes... les feuilles sont déchirées de cahiers d'autres disciplines scolaires, les enfants prennent de belles feuilles doubles qu'ils coupent souvent très mal. Je limite cet effet en donnant moi-même une demi feuille, ce qui est suffisant et bien plus rapide. Pendant la distribution du demi A4, je ne dis rien du bruit ou de l'animation, l'esprit des enfants est déjà en mouvement, il faut juste laisser le temps qu'il s'installe dans l'activité.

³² J'utilise ce terme par défaut, mais je ne suis pas certain qu'il soit le meilleur.

³³ Des collègues ont trouvé certaines de ces feuilles perdues sur des tables, après leur cours. Ils ont été surpris de ce qu'ils y ont lu, ma réputation en a pâti !

³⁴ L'expérience paraît montrer que le « secret » existe également comme potentialité : le simple fait qu'il existe suffit, et permet à l'enfant... de ne pas l'utiliser.

³⁵ Claudine Ourghanlian, *La fonction contenante*, http://dcalin.fr/publications/fonction_contenante.html#1, en date du 25/03/2013.

³⁶ Voir Daniel Calin, *La fonction d'apaisement*, <http://dcalin.fr/wordpress/?p=61>, en date du 25/03/2013.

³⁷ AGSAS : Association des Groupes de Soutien au Soutien fondée il y a bientôt vingt ans par Jacques Lévine. Voir le site <http://agsas.free.fr/spip/>

³⁸ En simplifiant, « l'extroverti », c'est celui qui construit sa réponse en parlant, celui qui pense à haute voix. Il est toujours plus rapide à prendre la parole que celui qui est « introverti », et qui doit d'abord élaborer sa réponse avant de s'exprimer. L'introverti est souvent celui que l'on dit timide, alors que c'est la plupart du temps un mode de fonctionnement psychique.

³⁹ Je rappelle qu'un professeur de musique de collège peut avoir cinq cents élèves et plus, et souvent 150 ou 200 nouveaux en début d'année scolaire.

⁴⁰ Si je ne le fais pas, l'audition se transforme en jeu verbal, pendant lequel les élèves cherchent les réponses non pas en fonction de leur mémoire et de ce qu'ils ont entendu, mais comme un travail sur une devinette. Le langage finit par tourner sur lui-même.

⁴¹ Tant qu'un élément n'est pas raturé, on ne dit pas qu'on est d'accord. C'est quand il peut y avoir confrontation d'avis que les choses commencent.

⁴² On ne nomme pas celui qui a fait l'erreur.

⁴³ Voir Daniel Favre, *op. cit.*, p. 93-102, « Clé n°11 ».

⁴⁴ Joseph Rossetto, *Jusqu'aux rives du monde, une école de l'expérience*, Striana Éditions, France 5 Éducation, Imaginem, 2007. Le livre est accompagné d'un magnifique DVD contenant le documentaire « Quelle classe, ma classe » réalisé par Philippe Troyon.