

Julian OUDIN

CEFEDM Rhône-Alpes

Promotion 2012-2014

LES POSTURES EMANCIPATRICES
DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE.

PREAMBULE :

Il y a quelques années, je défendais certaines valeurs dans l'enseignement. Ces valeurs découlaient de la volonté de former avant tout de bons musiciens. Les cours de percussions se déroulaient d'après ma propre expérience en fonction de la méthode que je jugeais la plus efficace. Même si cette méthode était accompagnée d'une attitude bienveillante envers les élèves elle restait principalement au service de la musique. Les apports des différentes visions abordées en formation, ou découvertes dans des échanges entre collègues, ont relativement changé mon point de vue pour mettre de plus en plus l'accent sur l'aspect humain qui est au centre de l'expérience musicale. Plus la personnalité du musicien était prise en compte, plus l'épanouissement du côté des élèves, et par conséquent du côté du professeur, se ressentait. Faire de la musique en cours prenait alors plus de sens.

J'ai donc choisi la thématique des postures enseignantes et des valeurs qui les accompagnent car c'est à partir d'elles qu'un enseignant va travailler l'émancipation. L'élève, la pédagogie, la méthodologie et le contenu des cours sont des éléments indispensables qui vont intervenir dans les processus d'apprentissage mais c'est avant tout l'enseignant qui va donner la première impulsion nécessaire au changement. Cette émancipation longue et coûteuse demande de se remettre en question en tant que professionnel et en tant qu'humain.

INTRODUCTION :

Ce dossier est principalement axé sur l'étude et la conscientisation des postures et des valeurs dans l'enseignement de la musique. Ces dernières permettent l'émancipation des sujets que sont les élèves et les professeurs.

Dans un premier temps nous allons voir ce que le terme de postures signifie. Nous verrons l'impact qu'elles produisent dans une dynamique de classe.

Dans un deuxième temps nous allons voir comment articuler une situation de cours avec ces postures et comment prendre en compte les autres facteurs à doser lors du processus d'apprentissage. Ce dosage va permettre d'accompagner l'élève dans une progression qui lui sera de plus en plus personnelle.

Dans un troisième temps nous verrons comment la dimension sociale et humaine peut intervenir dans la construction de l'émancipation et quelles valeurs peuvent lui être associées. Ensuite nous nous attarderons sur les moyens qui favorisent la transmission de ces valeurs dans une situation concrète de cours.

PLAN :

I – LES DIFFERENTS EFFETS DES POSTURES : p5

1) Qu'est-ce qu'une posture ? p5

- a) Définition : p5
- b) L'impossible neutralité des postures : p6
- c) Les postures physiques : p6

2) Intentions et postures : p 7

- a) La posture disciplinaire et démissionnaire : p 8
- b) Les cinq styles de management : p 8
- c) Les postures d'étayages : p 10

3) les postures émancipatrices : p10

- a) Existe-t-il une posture ou un style idéal : p 10
- b) L'intérêt de diversifier les postures : p 11

4) L'articulation d'une situation de cours : p 12

- a) L'indicateur de nature : p 12
- b) La pédagogie différenciée : p 14

II – AMORCER LA TRANSFORMATION : p 16

1) Prendre du recul sur sa pratique : p 16

- a) Notion d'habitus de Bourdieu et déterminisme social : p 16
- b) Les décalages entre intentions et actions : p 17

2) Le rôle de l'école : p 18

- a) le dialogue : p 18
- b) L'école , un lieu d'exploration : p 19
- c) La nécessité de l'erreur : p 20

III – LA DIMENSION SOCIALE ET HUMAINE DANS L'ENSEIGNEMENT : p 21

1) L'Education populaire : p 21

- a) démocratisation de la culture et démocratie culturelle : p 22
- b) La culture au service de l'émancipation : p 23

2) La domination et le conflit comme déclencheur de transformation : p 24

- a) Les rapports de domination : p 24
- b) le conflit intérieur : p 25
- c) Esquiver le rapport frontal pour revenir à l'enseignement : p 25

OUVERTURE: p26

REFERENCES : p 27

I – LES DIFFERENTS EFFETS DES POSTURES :

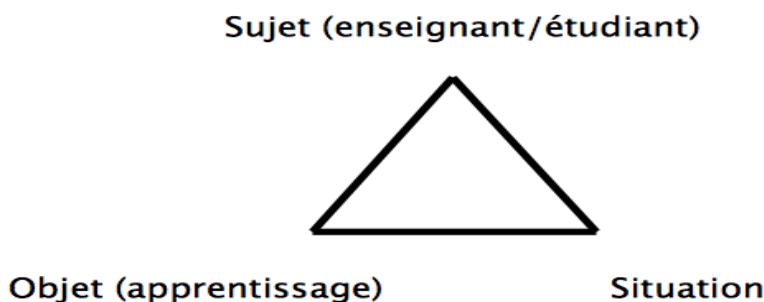
Cette partie définit et décrit ce que sont les postures et quels effets elles vont engendrer dans un processus d'apprentissage.

1) Qu'est-ce qu'une posture ?

a) Définition :

Selon Dominique Bucheton et Yves Soulé :

« Une posture est une structure pré-construite (schème) du « penser-dire-faire », qu'un sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. Les sujets peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets »¹.



Les postures d'enseignement sont autant du côté des professeurs que des élèves. Elles définissent les comportements qui sont développés dans des rapports humains ou face à une situation qui nécessite d'être résolue lors d'un apprentissage. La posture peut être physique, cognitive, sociale, affective, etc. C'est donc l'interaction des sujets, objets et des situations qui vont permettre de choisir une posture.

En premier lieu, je souhaite reprendre certains propos de Michel Delevay qui parle de « position » avant de posture enseignante. Cette position est « sociale » et « institutionnelle ». Le professeur n'est donc « ni un cousin, ni un grand frère »². Il est reconnu dans sa position d'enseignant et ne saurait mélanger les rôles, ce qui pourrait éviter certaines complications d'ordre affectif par exemple.

1 Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». Education & Didactique, 3(3), 2009. P29.

2 Michel Delevay citation dans « Enseigner la musique n°8 », Cahier de recherche du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSM de Lyon, 2005. P210.

Une fois cette position assumée, on peut développer des postures qui vont gommer le « rapport de verticalité » ou de supériorité, que présuppose la position de professeur, au profit d'un « rapport d'horizontalité » ou d'égalité qui permettra de mettre en place une relation plus équilibrée au sein d'une classe.

Avant d'aller plus loin, il faudrait peut-être apporter quelques précisions sur ce qui justifie l'autorité d'une institution et d'un professeur. Dans le dossier « *Quelle autorité pour quelle éducation ?* », Philippe Meirieu parle d'une autorité à la fois « *légitime et contestable* » qui s'oppose à l'autorité « *imposée* »³. On a d'un côté une autorité qui peut être remise en cause grâce à la discussion et qui a pour fonction de s'assurer du déroulement démocratique d'un cours car les connaissances et les valeurs du professeur sont aussi légitimes que celles de l'élève. De l'autre côté, on cherche à imposer une autorité seulement justifiée par le statut du professeur. Cette autorité va instaurer une résistance ou une accommodation de la part de l'élève qui l'empêchera de s'exprimer ou de s'épanouir.

b) L'impossible neutralité des postures :

Les postures ne peuvent pas être neutres. Chacune d'entre elles sont imprégnées d'une intention qui va entraîner des réactions et de nouveaux comportements du côté de l'élève ou du professeur. On peut parler tout au plus de postures inconscientes. Celles-ci auront une influence sur le déroulement d'un cours, mais ne permettront pas aux sujets d'en comprendre les mécanismes et provoqueront alors des situations d'inconfort, de blocage ou de rejet si elle vont à l'encontre de la volonté des sujets.

Etre conscient de ses postures permet de faire des choix parmi les multiples possibilités comportementales et cognitives, jamais neutres, qui vont orienter la progression des apprentissages. Pour ce faire, l'enseignant et l'apprenant peuvent apprendre à percevoir les signaux ou les indices qui vont induire des postures. Parfois les indices sont pris en compte, parfois ils sont ignorés au détriment des participants.

c) Les postures physiques :

Dans le dossier « *les gestes professionnels de l'enseignant* », Cédric Brudermann et Chrysta Pélissier définissent les postures physiques comme étant des « *gestes professionnels* ». Ces gestes sont « *des configurations d'actions corporelles qui intègrent « les actes de langage (expression, phrases ou mots), les actions gestuelles (par exemple, déplacement de son corps dans l'espace, mouvement du doigt, du bras ou encore de la tête) ou encore les expressions du visage (par exemple, de surprise, de non-compréhension)* »⁴.

3 Philippe Meirieu « *Quelle autorité pour quelle éducation ?* », 2005. P5.

Quelle est l'attitude physique du professeur à un instant précis du cours ? Est-il surplombant ou au contraire est-il sorti de la salle pour laisser les élèves se débrouiller, respecte-t-il une certaine distance,.. ? Il n'y a pas de bonne réponse. Il est nécessaire d'anticiper les choix des postures physiques en fonction de ce qu'elles vont permettre ou non suivant un contexte particulier.

Prenons un exemple. Celui d'une disposition d'orchestre ou d'un groupe pendant une répétition :

Un orchestre peut complètement se retrouver en face d'un chef qui va diriger la répétition. Les musiciens de la première rangée vont tourner le dos à leurs camarades et ainsi de suite. La communication ne se fera principalement que du professeur à l'élève et vice versa. Mais peu d'interactions auront lieu entre les musiciens eux-mêmes. On est dans un rapport hiérarchisé et principalement unilatéral qui s'articule autour d'un *chef*. Dans ce cas, le professeur dicte la conduite des élèves et l'accent est mis sur l'objet d'apprentissage. Cette méthode peut être intéressante s'il ne reste qu'une ou deux répétitions avant un concert par exemple et qu'il faut que des morceaux soient montés rapidement.

Imaginons une autre disposition pour ce même groupe. Les musiciens sont en cercle pendant que l'animateur reste en retrait s'il estime que sa présence peut bloquer les participants. Les élèves travaillent donc seuls et si le besoin s'en fait ressentir, l'animateur peut intervenir ponctuellement. On part de ce principe que le déroulement du cours est un espace qui favorise avant tout l'expression des apprenants. Cette configuration a l'avantage d'offrir une construction personnelle des savoirs mais elle peut demander plus de temps pour mettre un morceau en place.

Les différents positionnements vont alors orienter les rapports sociaux et les apprentissages. Le professeur et les élèves ne vont plus subir une situation d'enseignement mais vont pouvoir agir dessus.

2) Intentions et postures :

Les postures physiques ou verbales sont précédées par des intentions. Avant de devenir une expression concrète dans un espace, la posture va naître de la volonté d'un individu et de sa réaction propre à l'environnement qui l'entoure. Il existe des types de postures qui vont plus ou moins permettre la prise en compte des sujets, objets ou situations lors d'un apprentissage.

La partie suivante va exposer quelques postures qui ont été référencées par différents auteurs. Il ne s'agit pas ici de faire un tour d'horizon exhaustif mais de présenter quelques exemples significatifs et de voir ce qu'ils pourraient provoquer dans une dynamique d'apprentissage.

4 Cédric Bruder mann et Chrysta Pélissier, « *Les gestes professionnels de l'enseignant* ». P22.

a) La posture disciplinaire et démissionnaire :

Dans leur ouvrage « *enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre* », Jacques Cornet et Noëlle De Smet parle, entre autres, de postures « *disciplinaire* » et « *démissionnaire* »⁵. J'ai choisi de commencer par ces deux postures car elles n'ont pas pour but de favoriser en priorité l'émancipation de l'apprenant.

La posture *disciplinaire* donne la priorité à la discipline. Dans notre cas, il s'agit de la musique. On s'occupe peu du bien-être de l'apprenant car l'objectif est axé sur la qualité de la production au détriment de l'aspect humain. Elle découle donc souvent de choix relativement difficiles à concilier avec une démarche d'émancipation des élèves.

La posture *démissionnaire* parle d'un abandon de l'élève de la part du professeur. Abandon dans le sens où le professeur ne se préoccupe plus de l'élève. La seule contrainte est de faire acte de présence et d'assurer un service minimum pendant le cours.

Or, se préoccuper du bien-être de l'élève est une des conditions importantes pour favoriser l'expression au sein d'un cours car c'est la bienveillance et l'intérêt du professeur pour l'élève qui devrait permettre à ce dernier d'être dans de bonnes dispositions d'apprentissage.

b) Les cinq styles de management :

Cette classification s'appuie sur l'ouvrage de Robert Blake et Jane Mouton, « *The Managerial Grid Model* »⁶ qui parle de cinq « *styles de management* ». Elle est transposable à l'enseignement car elle permet de comprendre qu'il est possible d'équilibrer plus ou moins les rapports qui prennent en compte le sujet et l'objet. Cela dit, cette classification a été faite dans un but managérial et lorsque le style « *social* » ne fonctionne pas, par exemple, il serait fort tentant dans ce contexte de remettre l'accent sur le produit. Ces cinq styles oscillent entre le contrôle maximum d'une situation jusqu'à son laisser-aller en passant un dosage plus ou moins équilibré entre l'objet et le sujet.

5 Jacques Cornet et Noëlle De Smet « *enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre* », ESF, 2013 P22

6 Robert Blake et Jane Mouton « *The Managerial Grid Model* », 1964.

« **1-Le style (Laisser-faire) :** Le dirigeant se limite à obtenir de la part de ses subordonnés le travail nécessaire pour atteindre le résultat minimum qui lui permet de se maintenir en place.

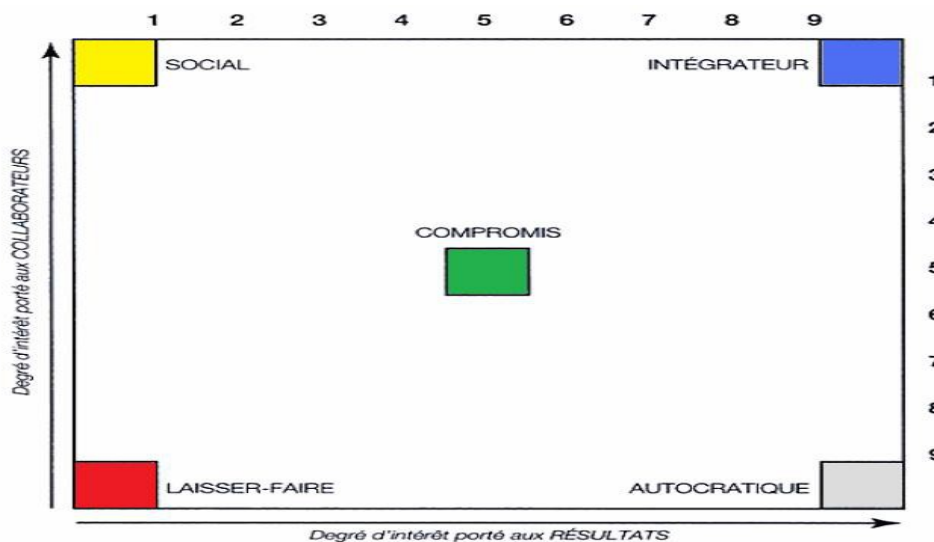
2-Le style (Social) : l'accent est mis sur les individus. Le dirigeant a un faible souci de la production et il s'occupe de satisfaire les besoins des subordonnés. L'ambiance dans le travail est agréable.

3-Le style (Compromis) : C'est un style qui repose sur un intérêt moyen aussi bien pour la production que pour le facteur humain. Il s'agit ainsi de maintenir un équilibre entre les nécessités de production et les besoins des employés.

4-Le style (Autocrate) : Il est caractérisé par un fort souci pour la production. L'efficacité des opérations est l'élément de préoccupation du dirigeant. Ce dernier ne cherche pas à faire intervenir le facteur humain mais plutôt à imposer ses idées et son autorité.

5-Le style (Intégrateur) : Il repose sur un intérêt élevé aussi bien pour les efficacités des opérations que pour l'ambiance d'équipe dans le travail. Ce style crée des relations de confiance, de respect et de confort qui aboutissent à des résultats dus à l'engagement de tous. »

Voici un schéma qui permet de visualiser le rapport entre la prise en compte du sujet et de l'objet :



Nous voyons donc qu'il est possible d'équilibrer ou de déséquilibrer ce rapport entre productivité et bien-être de l'individu. Bien-sûr, il existe une multitude de nuances entre les cinq styles présentés qui servent surtout de balises.

On parle ici de *styles* car ils décrivent un comportement général relatif à l'encadrement et/ou à l'accompagnement de groupe dans la réalisation d'une tâche alors que la posture va être, comme on a pu le voir dans la définition plus haut, un schème du « *penser-dire-faire* » en réaction à des situations précises.

c) Les postures d'étayages :

Les informations suivantes sont extraites du site de l'I.F.E⁷ (Institut français de l'Education) concernant la classification de « *postures d'étayages*. »

- « - *La posture de contrôle : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.*
- *La posture d'accompagnement : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.*
- *La posture de lâcher-prise : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent.*
- *La posture de sur-étayage ou contre-étayage : variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.*
- *La posture d'enseignement : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. »*

3) Les postures émancipatrices :

a) Existe-t-il une posture ou un style idéal ? :

D'après le graphique, on pourrait penser que le choix idéal qui favoriserait le plus le bien-être et les apprentissages des élèves serait le style dit d'« *intégrateur* » ou la posture « *d'accompagnement* » car les deux combinent au maximum les aspects humains et la production. Mais le style et la posture idéale n'existent pas. Ils vont dépendre du contexte et de l'objectif à atteindre. Ils peuvent s'adapter et se combiner à l'infini en fonction d'une situation précise limitée dans le temps. C'est en ce sens qu'il n'y a pas de recette pour enseigner.

⁷ Site de I.F.E (Institut français de l'Education).

Prenons l'exemple d'un groupe d'adolescents qui est déjà à l'aise avec la technique instrumentale. Ils peuvent réussir à monter des morceaux de musique rapidement et brillamment mais ils ont du mal à se mettre d'accord sur les morceaux à jouer et n'ont que peu de respect mutuel. La tâche pour les élèves serait d'explorer des manières de se respecter et de trouver des compromis. Dans ce cas, on pourrait opter pour le style *social* en vue de travailler la communication et les relations entre les musiciens. Les postures pourraient d'abord être celles du *contrôle* si les élèves n'ont rien à dire et que le professeur souhaite diriger le déroulement de la séance ou au contraire celles du *lâcher-prise* si l'enseignant s'efface pour permettre aux élèves de s'exprimer spontanément et construire ainsi leur propre progression. Une autre option serait de choisir une posture d'*accompagnement* pour n'intervenir qu'en cas de blocage des élèves sur certaines situations puis se mettre à l'écart quand ils se réapproprient la situation.

Donc la posture idéale n'existe pas dans le sens où le professeur et les élèves peuvent changer de posture de nombreuses fois au cours d'une séance en fonction des diverses réactions et orientations. De plus, il est possible de changer le style car lui non plus n'est pas figé.

b) L'intérêt de diversifier les postures :

Développer un maximum de postures présente donc l'avantage de varier les situations didactiques et pédagogiques. Ne pas les renouveler peut au contraire enfermer les apprenants dans une routine dont ils auront de plus en plus de mal à s'extraire.

Prenons l'exemple de ce qu'induisent deux types de postures : la posture de « *séduction* » et la posture « *d'accompagnement* ». Quel seraient les avantages ou les inconvénients à utiliser l'une ou l'autre ?

Dans le dossier « *Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant* » Philippe Perrenoud parle de la posture de séduction en ces termes : « *on sait bien qu'un professeur qui " passe bien " rend plaisants des savoirs en eux-mêmes ingrats.* »⁸

Dans cette configuration le professeur peut s'appuyer sur des morceaux de musique que l'élève aura proposé. Il va ensuite relever les parties instrumentales et l'élève n'aura plus qu'à être guidé pas à pas par les explications du professeur pour mettre en place les morceaux. L'enseignant peut également simplifier les parties à jouer en cas de difficulté.

⁸ Philippe Perrenoud « *Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant* ».

L'intérêt de ce dispositif est de monter un répertoire conséquent, de construire très rapidement des réflexes de jeu, et d'augmenter la confiance en soi de l'élève. Cette posture de séduction, aussi confortable et agréable qu'elle soit, montrera ses limites si elle n'est complétée par d'autres dispositifs car la participation, le pouvoir de création et les capacités d'ouverture culturelle de l'élève seront peu sollicités dans ce cas.

On pourrait éventuellement contre-balancer avec la posture d'*accompagnement*. Le professeur pourrait proposer à l'élève de composer son propre morceau de musique. Il l'accompagnerait alors dans la démarche de création, lui poserait des questions, lui donnerait son avis ou lui amènerait des morceaux de références à analyser.

L'avantage de cette posture serait de permettre à l'élève de composer une œuvre en partant de ses propres représentations, ses envies et de ses choix. Le travail de composition développerait la « *nature profonde* »⁹ de l'élève puisqu'il ferait émerger des suggestions de l'élève d'après sa propre personnalité contrairement aux formatage d'un standard de la musique. Par exemple, un batteur habitué à reprendre des morceaux de rock à 4 temps se trouvera en situation de composition, à inventer des rythmiques à 5 temps ou à 7 temps. A noter que cette méthode est plus aléatoire et plus risquée car elle dépend en grande partie de l'inspiration du moment et qu'elle peut générer des blocages.

On observe donc toujours les avantages et les limites d'une posture qui apparaissent quand on commence à s'interroger sur elles et à les pratiquer. Bien sûr, il n'y a jamais qu'une seule manière d'articuler les postures et on pourrait prendre encore beaucoup d'exemples. A partir de là, le choix des postures appartient au professeur.

4) L'articulation d'une situation de cours :

a) L'indicateur de nature :

On trouve dans le dossier « *les gestes professionnels de l'enseignant* »¹⁰, de Cédric Brudermann et Chrysta Pélissier, une vision de l'enseignement basée sur une articulation incluant d'autres paramètres que les postures. Il décrivent cinq facteurs majeurs à prendre en compte lors d'une situation d'enseignement :

9 Edouard Claparède, « *l'école sur mesure* », 1921.

10 Cédric Brudermann et Chrysta Pélissier, « *Les gestes professionnels de l'enseignant* ».

« - le pilotage : l'enseignant présente par exemple aux élèves le travail qu'ils doivent réaliser (pilotage didactique), instaure l'ordre, la discipline (pilotage d'autorité), contrôle le temps de l'activité (pilotage temporel) et l'espace occupé par les élèves en classe (pilotage spatial).

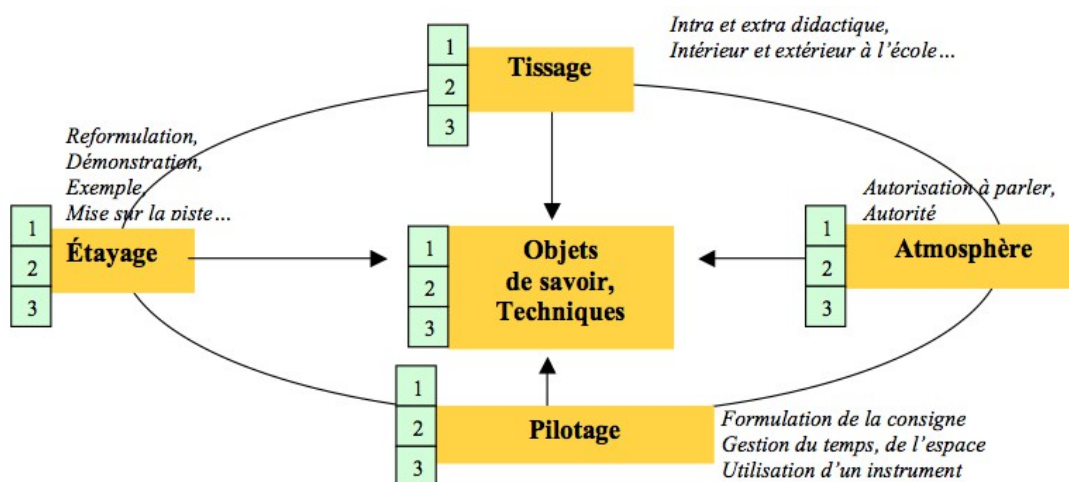
- le tissage : l'enseignant fait le lien entre le travail que les élèves réalisent lors d'une séance et un travail passé et/ou à venir (tissage disciplinaire). Un tissage peut également se faire avec une autre discipline (tissage inter-disciplinaire), avec un contexte externe à l'école, par exemple, une activité quotidienne culturelle (tissage hors disciplinaire).

- l'étayage : l'enseignant va aider l'élève à comprendre, l'encourager, le motiver, le soutenir (ou non) dans sa propre démarche de structuration des connaissances, dans l'affinement d'un savoir particulier travaillé en classe, ou encore l'ouvrir sur des propositions de stratégies à mettre en œuvre.

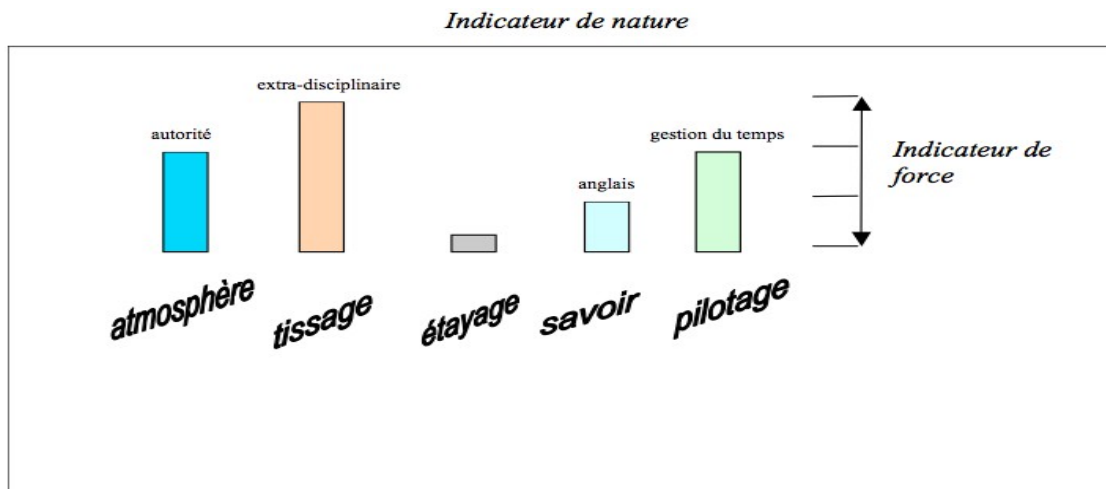
- L'atmosphère : l'enseignant peut donner à la classe une ambiance de partage, d'interaction enseignant/élève ou au contraire vouloir recentrer l'attention des élèves sur lui pour un cours de nature plus magistrale.

- Le savoir : il est au cœur de l'action enseignante. Cette macro-préoccupation met l'accent sur les connaissances à transmettre dans un travail à construire avec l'élève. C'est une macro-préoccupation centrale par rapport aux autres, dans le sens où les macro-préoccupations pilotage, étayage, tissage et atmosphère visent à faciliter l'acquisition de savoirs, techniques chez l'élève. »

Ils affinent cette vision en donnant 3 degrés d'importance ou « indicateur de nature » correspondant à chaque paramètre. Suivant les situations, les degrés vont être plus ou moins élevés en fonction de ce sur quoi l'enseignant veut mettre l'accent.



Voici un égaliseur qui explique le dosage des différents paramètres lors d'une situation à un instant « T ».



D'après le dossier, on peut doser les 5 paramètres qui déterminent l'évolution d'une situation d'apprentissage en faveur d'une plus grande souplesse et d'une plus grande capacité d'adaptation aux situations et donc à l'apprenant. De plus, cette méthode permet de savoir quels paramètres sont privilégiés par rapport à ceux qui sont en retrait et les choix du professeur deviennent plus éclairés.

b) La pédagogie différenciée :

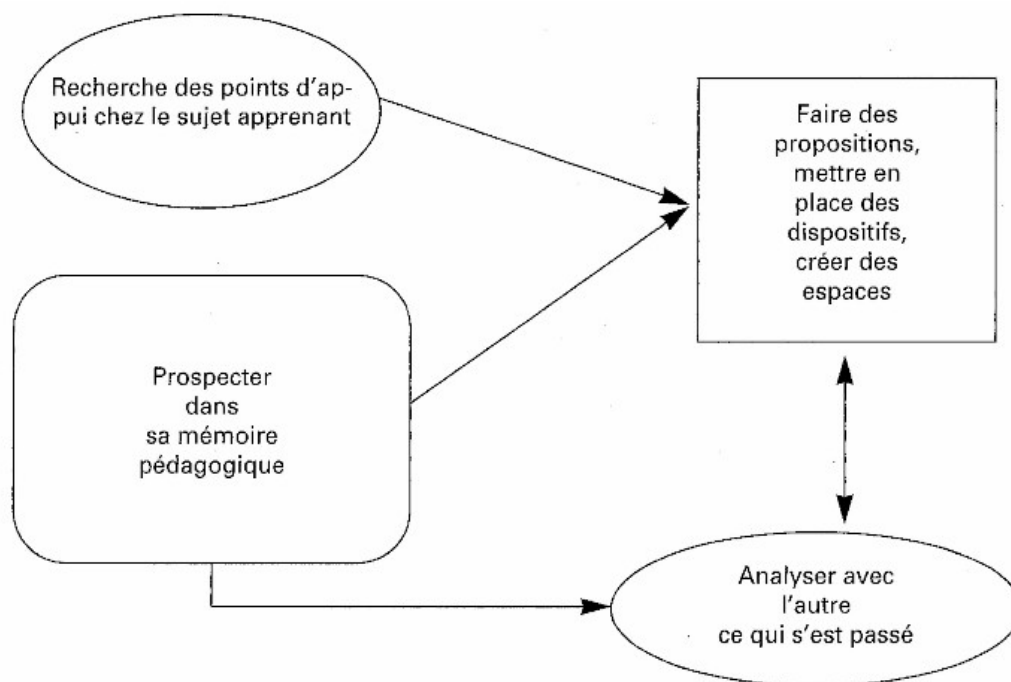
La pédagogie différenciée est un courant dans les sciences de l'enseignement qui revendique la place de l'élève au centre de son apprentissage. Une des postures qui peut lui être associée est celle de la posture d'accompagnateur.

Dans son analyse du fonctionnement social, Karl Popper oppose "*une société fermée*" où les rôles sont prédéfinis et "*une société ouverte*"¹¹ où tout le monde peut développer une personnalité hors de son rôle présumé. La société fermée parle de développer avant tout les compétences naturelles de l'apprenant et en ce sens il n'est pas maître de sa propre construction.

Par exemple si un élève montre des facilités avec le rythme, il sera orienté vers les percussions. Dans la société ouverte, l'élève déjà bon en rythme pourrait très bien être dirigé vers le chant s'il le souhaite et même s'il n'a pas montré de capacités particulières dans ce domaine.

¹¹ Karl Popper « *La Société ouverte et ses ennemis* » Seuil, 1979.

Voici le processus d'apprentissage et de réflexion propre à la pédagogie différenciée :



Cette vision rend le principe de société fermée et société ouverte compatible car on peut s'appuyer sur « la nature profonde » de l'élève pour ensuite voir comment ses propositions vont évoluer pour le faire sortir, ou non, de son rôle actuel.

Le professeur aussi peut faire des propositions sans points d'appui de la part de l'apprenant. Ils peuvent tout deux analyser ensuite ce qu'il s'est passé ce qui permettra peut-être à l'élève de rebondir sur l'idée de l'enseignant.

Cette méthode pose la question du maître savant et du maître ignorant exposée par Jacques Rancière.¹² Dans un cas le professeur a un statut de spécialiste d'un domaine qui est apte à transmettre des savoirs et dans l'autre il a un statut de spécialiste du rapport au savoir qui est apte à comprendre les schèmes et les processus qui crée une dynamique d'apprentissages autonomes.

Pour conclure cette première partie, nous disposons d'une vision de adaptation à l'échelle de l'individu et une vision plus large qui prend en compte les facteurs plus généraux qui vont articuler une situation de cours. Ces aspects complémentaires s'équilibrent en temps réel lors d'une situation précise à un instant « T » mais ils peuvent aussi s'adapter sur une plus longue durée comme au cours d'une année scolaire par exemple.

¹² Jacques Rancière. « *Le Maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* », Fayard 1987 - 10/18 Poche, 2004.

II – AMORCER LA TRANSFORMATION.

L'émancipation de l'élève commence avec la volonté du professeur de vouloir changer lui même pour ensuite agir plus significativement sur son environnement. C'est à partir de ce point que le professeur va être capable d'amorcer une transformation avec l'apprenant.

1) Prendre du recul sur sa pratique :

a) Notion d'habitus de Bourdieu et déterminisme social :

Cette notion renvoie à la possibilité de conscientiser ses habitudes et ses représentations pour pouvoir s'en détacher le cas échéant.

Les « *habitus* » selon Pierre Bourdieu sont des « systèmes durables et transposables de schèmes de perception, d'appréciation et d'action qui résultent de l'institution du social dans les corps (ou dans les individus biologiques) ».

Ces *habitus*, ou habitudes constituées par le parcours social personnel d'un individu, s'exprime sous forme de réflexes conditionnés autant chez le professeur que chez l'élève. Il est possible de réorienter ces systèmes de schèmes par le biais d'un travail de conscientisation à force de questionnements, de réflexions et de pratique. On peut ainsi se « voir faire » et prendre du recul sur sa pratique et se poser la question : est-ce par choix que j'agis ou que je parle ainsi et qu'est-ce qui détermine ce choix ?

Une des origines de l'*habitus* vient en partie de la « reproduction sociale ». « On appelle reproduction sociale le phénomène sociologique qui conduit à la transmission des positions sociales, des façons d'agir ou de penser, d'une génération à une autre, dans une certaine proportion, du fait d'une faible mobilité sociale. »¹³

Cette reproduction sociale provoque donc un « déterminisme *social* » dont il est possible de s'extraire. Le déterminisme est véhiculé par l'individu lui même qui endosse le rôle que les autres attendent de lui, comme les rôles ethniques, sociaux, culturels, etc. Le fait d'être constamment renvoyé à une image va, petit à petit, renforcer la personne dans ce rôle. Au contraire, l'enseignement peut alors être une opportunité pour l'élève et le professeur d'inverser cette tendance et ainsi d'amorcer une transformation durable et profonde qui se fera dans le sens de l'ouverture.

¹³ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, « *Les Héritiers. Les étudiants et la culture* », Paris, Minit, coll. « *Le sens commun* », 1964.

b) Les décalages entre intentions et actions :

L'*habitus* va alors générer des incohérences entre les intentions et les actions qui peuvent être renforcées par les a priori, par le stress, la fatigue, l'obligation de résultat, etc. On peut souhaiter proposer un type de posture en réaction à une situation précise mais dans les faits, ce sera une autre posture qui ressortira inconsciemment. Dans certains cas, on obtient alors l'inverse de l'effet escompté. On constate donc un décalage entre l'intention et l'action.

Prenons l'exemple de l'association « *Les petites mains symphoniques* ». Cette association musicale organise des concours au niveau national pour sélectionner de jeunes instrumentistes et former des orchestres qui se produiront sur scène.

Sur la page d'accueil du site, on trouve cette phrase qui décrit une des motivations de l'association :

*« Ce projet change le regard et le rapport des enfants à la musique, il s'appuie essentiellement sur les notions de plaisir et de partage : les Petites Mains Symphoniques suscitent l'envie et éveillent le désir chez les enfants depuis maintenant neuf ans. »*¹⁴

Ici les intentions sont liées aux notions de plaisir et de partage. Mais quelle sont postures adoptées qui vont permettre d'être cohérent avec ces objectifs ?

Le site permet de visionner des vidéos qui montre le déroulement des sélections, des répétitions et des représentations : « les petites mains symphoniques – épisode 2 : les premiers pas de l'orchestre »,

Comme on peut le voir dans le documentaire, une phrase d'apparence anodine comme « *on est là pour la musique* », à 3 minutes et 32 secondes, montre d'emblée que la finalité se trouve plutôt du côté de l'objet c.a.d apprendre à jouer rapidement de la musique. A noter que ce sont les premiers jours de répétition des musiciens et que d'après les élèves et les professeurs, les jeunes instrumentistes présents n'ont pas été formé, dans leurs conservatoires, pour jouer en groupe.

« *Ayez du rythme !* » à 4 minutes et 34 secondes. Cette injonction est censée régler le problème par elle-même. La répétition reprend sans plus tarder éludant ainsi les causes qui génèrent ce manque de précision rythmique et donc sans chercher à apporter une nouvelle vision pour les élèves sur leur propre pratique. Par exemple, un professeur pourrait proposer différentes techniques pour arriver à jouer ensemble ou alors les élèves précis pourraient partager avec le reste de la classe ce qui leurs permettraient de jouer dans le temps. Cette prise en compte des différents points de vue serait une manière parmi tant d'autres de contraster avec la posture où l'on dicte simplement la tâche aux élèves sans apporter les clés qui vont permettre la compréhension.

¹⁴ Site de l'association « petites mains symphonique ».

Plus loin dans la vidéo, on peut entendre cette phrase : « *Si ce n'est pas pour jouer au même jeu que les autres, ce n'est pas la peine* » à 6 minutes et 22 secondes. Cette remarque peut stimuler un musicien et peut apporter de la cohésion de groupe mais elle peut aussi provoquer un sentiment de dévalorisation si le sujet manque d'assurance. Dans ce cas, il ne semble pas être reconnu en tant qu'individu mais plutôt en tant qu'exécutant d'une tâche commune. De plus, la stigmatisation de cet élève va peut-être influencer le reste du groupe à l'exclure pensant qu'il est moins bon que les autres. La situation recèle parfois plus de violence symbolique que ce qu'on ne peut imaginer car chaque remarque ou situation est toujours soumise à diverses interprétations de la part des sujets.

La vidéo ne nous montre pas tout, mais on ne voit pas vraiment les professeurs décortiquer les situations, donner des explications ou chercher à comprendre les représentations des musiciens. Ils s'adressent à eux avec des injonctions comme s'ils étaient des professionnels ou comme s'ils connaissaient déjà tout. La posture des élèves qui en découle est d'appliquer des directives sans poser de question et les notions de plaisir et de partage paraissent quasiment absentes. La production semble être la priorité et on peut se demander alors quelles valeurs ont ces apprentissages et à quel prix se font-ils ?

2) Le rôle de l'école :

a) le dialogue :

Pour que le processus de transformation et d'émancipation s'opère il est utile de laisser des espaces propices au dialogue. Ces espaces permettent de prendre en compte les situations concrètes de la vie d'un formé mais aussi la conscience que les formés ont d'eux-mêmes pour pouvoir ensuite dégager des « thèmes générateurs »¹⁵ propres à un individu ou à un groupe d'individu. Ces thèmes générateurs sont des points d'entrées liés aux parcours et aux attentes personnelles des sujets qui leurs permettront de s'accrocher et de donner du sens à un apprentissage.

Selon Karl Jaspers dans « Raison et antiraison de notre temps », « Le dialogue ne trouve élan et signification que par la vertu de la confiance (...), par la certitude que je ne me réalise vraiment moi-même que lorsque les autres se réalisent aussi vraiment eux-mêmes. »¹⁶

La confiance favorise le dialogue et réciproquement le dialogue renforce le climat de confiance car c'est un des moyens de comprendre les réactions ou les manières du « *penser-dire-faire* » des autres. Il autorise aussi un échange d'idée sur un plan d'égalité avec l'élève et permet la mise en commun des idées.

15 Paulo freire « *La pédagogie des opprimés* » 1974.

16 Karl Jaspers « *Raison et antiraison de notre temps* », Paris, Desclée de Brouwer, 1953.

Prenons un exemple lié à une situation de cours :

Un batteur a du mal à partir sur le tempo d'un morceau de rock. je lui demande alors comment commencer sur la bonne vitesse. La réponse que j'attendais était de se chanter le thème dans sa tête ou à voix haute et de taper la pulsation pour partir dans le tempo approprié. Cette méthode propose de trouver le tempo de manière indépendante.

Le musicien apporta deux réponses différentes qui avaient aussi du sens.

La première qui consiste à demander la pulsation à un autre membre du groupe. Selon lui il vaut mieux mettre de côté sa fierté de batteur et commencer sur un tempo juste. Cette démarche favorise la communication au sein d'un groupe et permet de renverser les rôles car habituellement c'est le batteur qui donne la pulsation.

La deuxième consiste, quand le morceau le permet, de partir sur ce que jouent d'abord les autres. Nous déduisons que cette méthode amène le musicien à écouter les autres et surtout à comprendre leurs différentes approches de la pulsation.

Ce cours a aussi été l'occasion d'approfondir la question du ressenti de la pulsation. Pourquoi sentir une pulsation à la croche, à la noire ou à la blanche. Qu'est que cela va induire en terme d'intention de jeu?

Pour que l'élève puisse se forger une opinion propre, il est possible de tester chaque hypothèse et d'en faire l'analyse collectivement. Toutes les suggestions doivent être pris en compte, qu'elles émanent du professeur ou de l'élève. C'est une manière de redonner la parole à l'étudiant et d'instaurer un apprentissage démocratique. C'est dans ces conditions que l'éducateur devient à son tour éduqué et que l'étudiant peu devenir le professeur.

b) L'école, un lieu d'exploration :

Revenons à l'orchestre des « petites mains symphoniques ». Il est dit dans la vidéo que les musiciens ont cinq jours pour monter le répertoire, ce qui entraîne une attitude pressante pour favoriser une progression rapide de l'orchestre. Mais le problème est justement là. C'est cette urgence et ce besoin pressant d'arriver à l'objectif final, à une sorte de perfection, qui pousse à dévaloriser les sujets et à bâcler les objets d'apprentissage qui sont supposés être travaillés à l'école. C'est une manière de faire qu'on retrouve très souvent en entreprise.

Au contraire, Philippe Meirieu parle « d'espace de décélération » vis à vis de l'école, de « lieu possible de résistance à l'immédiateté par le sursis de l'acte et l'exercice de la pensée »¹⁷. On peut alors développer des postures et des dispositifs pour détourner les logiques productivistes et les pressions extérieures que l'on rencontre dans l'enseignement.

c) La nécessité de l'erreur :

Contrairement à la démarche productiviste d'entreprise, l'erreur est un élément indispensable à l'école qui est censée former et accompagner.

Malheureusement, la primauté de la performance est encore trop présente dans l'esprit des enseignants. De plus, le *métier d'élève*, ou conditionnement du comportement de l'élève face au professeur, est parfois intégré par l'apprenant comme un réflexe pour satisfaire les attentes de l'enseignant dans le but d'éviter l'erreur et la sanction. Mais éviter l'erreur à tout prix est un frein à la construction de l'autonomie, à la responsabilité et à la confiance en soi.

L'erreur, ou la recherche et l'expérimentation, sont des étapes indispensables dans le processus d'apprentissage et d'émancipation. Comme le dit Jean-Pierre Astolfi dans son livre « *L'erreur, un outil pour enseigner* ».

« *L'erreur parvient à acquérir ici un statut nouveau : celui d'indicateur et d'analyseur des processus intellectuels en jeu* »¹⁸.

Elle permet de faire émerger les représentations de l'élève pour ensuite pouvoir travailler dessus, les comparer et les critiquer. De plus, ce que le professeur va parfois juger comme une erreur de l'élève sera en fait un système de schèmes propres à ce dernier. Il est plus constructif de prendre la peine de creuser les propositions de l'élève pour tenter de les rendre plausibles avec les connaissances du professeur.

C'est ainsi que l'élève peut construire sa personnalité musicale. Ainsi, le professeur pourra comprendre les façons de faire de l'apprenant et ils pourront alors entrer dans une relation basée sur la compréhension et la confiance.

La dimension humaine est donc au centre de la dynamique d'enseignement et il est impossible d'atteindre l'émancipation des sujets sans la prise en compte de cet aspect.

17 Philippe Meirieu « *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés* », ESF, 2013. P117.

18 Jean-Pierre Astolfi « *L'erreur, un outil pour enseigner* », ESF, 1997 . P17.

III – LA DIMENSION SOCIALE ET HUMAINE DANS L'ENSEIGNEMENT :

Pour éviter toute confusion il est d'abord préférable de préciser qu'ici l'aspect social de l'enseignement ne fait pas référence au *style social* de Blake et Mouton¹⁹ qui explique que l'enseignant peut avoir une forte exigence sur le bien-être de la personne sans se préoccuper des objets.

Dans cette troisième partie, la dimension sociale comprend l'exigence des valeurs humaines *et* des apprentissages. On peut développer fortement la personnalité d'un individu pour qu'elle devienne un moteur d'apprentissage. Ces apprentissages deviendront enfin des outils pour l'émancipation.

On se demande alors ce qui va être moteur chez l'apprenant ? Est-ce la compétition, l'émulation, l'entraide, la performance, la réflexion, la discipline, l'émancipation,... Ces valeurs sont toutes émancipatrices si elles sont utilisées à bon escient. Elles peuvent aussi être compatibles entre elles car ce qui va les lier c'est le sujet et c'est autour de lui que va graviter le travail lié aux postures.

1) L'Éducation populaire :

L'éducation populaire peut servir de base philosophique et pratique dans l'enseignement de la musique. Ce mouvement de réflexion et d'action à l'échelle mondiale vise principalement l'émancipation de l'individu et du groupe d'individus en réaction à une domination culturelle, physique ou économique. On retrouve donc le conflit et la domination comme moteur d'émancipation.

Cette pensée s'est dessinée de façon différente suivant les contextes et les problématiques inhérentes de chaque pays. Elle a tendance à s'adapter au contexte dans lequel elle est née. Il est donc impossible d'avoir une seule et unique définition de l'éducation populaire tant elle revêt des formes différentes.

Cela dit, nous pouvons nous baser sur une définition de José Baldizzone qui définit l'éducation populaire comme une « *action éducative des milieux populaires en vue d'amender le système social...* »²⁰

Un autre acteur de l'éducation populaire, le brésilien Paulo Freire, définit l'éducation et les rapports propices à l'émancipation en ces mots :

« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde. »²¹

19 Robert Blake et Jane Mouton « *The Managerial Grid Model* » 1964.

20 José Baldizzone, « *De l'éducation populaire à l'animation globale* », Paris, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, Les cahiers de l'éducation permanente.

21 Paulo Freire « *La pédagogie des opprimés* », 1974.

Ces définitions proposent une vision émancipatrice et équilibrée des rapports enseignants/ apprenants. Un élève est aussi apte à critiquer le comportement du professeur. Il peut aussi apporter des visions et des manières de faire complètement innovantes. Les rôles se confondent entre enseigné et enseignant. Cette vision est opposé à l'enseignement unilatéral.

On peut faire la transposition à l'enseignement de la musique car, comme nous l'avons vu précédemment, des rapports de force sont également présents dans la pratique musicale. Les écrits de Paulo Freire nous rappelle que c'est l'émancipation commune qui rend possible la liberté des sujets. L'enseignant doit alors être le garant du déroulement démocratique favorable à cette émancipation commune.

a) démocratisation de la culture et démocratie culturelle :

Sur la page d'accueil du site des « *petites mains symphoniques* », l'un des parrains des l'association, Didier Lockwood, présente le projet de l'association en ces termes :

« *Ceci fait rentrer ce projet dans le cadre d'une souhaitable démocratisation de l'enseignement de la musique en France.* »²²

Ce terme renvoie au débat qui différencie la « *démocratisation de la culture* » et « *la démocratie culturelle* »²³ et qui pose le problème de la reconnaissance des cultures dites « minoritaires ».

La notion de *démocratisation de la culture* définit une transmission qui ne se fait que dans le sens d'une culture dominante vers un public qui ne correspond pas , au départ, aux critères de cette culture. Dans un but d'ouverture, on souhaite rendre la culture dominante accessible à ceux qui n'ont pas les outils ou les moyens de l'appréhender. Il existe depuis plusieurs dispositifs qui permettent à un grand nombre d'aborder des œuvres jusque-là réservées à un cercle restreint.

Cette notion peut être opposée à la *démocratie culturelle* qui définit de l'émergence de la culture sous toutes ses formes, par tous ses acteurs et notamment par les « minorités culturelles ». Il n'y a pas de hiérarchisation des œuvres car elles sont toutes reconnues au même titre. Les individus ou les groupes qui les ont crée leur accordent un sens réel et des valeurs fortes.

On peut retrouver cette symbolique de la démocratisation culturelle dans l'enseignement de la musique car un professeur ou un élève peut se retrouver en position de hiérarchiser la culture, consciemment ou non, face à d'autres personnes incapables de pouvoir s'exprimer.

22 Site de l'association « *petites mains symphoniques* ».

23 Site du gouvernement. Ministère de la culture.

Dans un contexte d'apprentissage, la démocratie culturelle peut être symbolisée par la reconnaissance et la prise en compte des avis et idées de tous les apprenants y compris des plus jeunes ou des plus débutants en musique. Pour l'enseignant, la difficulté qui découle de cette prise en compte inconditionnelle des sujets consiste, par exemple, à être capable de comprendre le rapport aux choses d'un musicien de 7 ans puis l'instant d'après celui d'un professionnel de la musique. Ainsi, un groupe peut être composé de musiciens très différents (instruments, style, âge, expérience,...) mais tout est mis en œuvre pour que chacun ait un rôle individuel approprié au sein d'un tout.

b) La culture au service de l'émancipation :

Si il n'y a pas de recul sur la pratique musicale, celle-ci contribuera au formatage et à l'enfermement de ses praticiens auquel cas il peut se produire l'effet inverse : le renforcement des représentations inconscientes qui conduisent aux stéréotypes puis à la stigmatisation.

L'action culturelle musicale est un moyen de travailler l'émancipation lorsqu'elle devient un outil pour développer l'intelligence et ne reste pas qu'une accumulation sans but de connaissances ou de techniques.

Le Larousse donne plusieurs définitions de l'intelligence. En voici certaines :

« Aptitude d'un être humain à s'adapter à une situation, à choisir des moyens d'action en fonction des circonstances. »

« Qualité de quelqu'un qui manifeste dans un domaine donné le souci de comprendre, de réfléchir, de connaître et qui adapte facilement son comportement à ces finalités. »²⁴

La culture ou la connaissance permet l'émancipation des sujets quand elle amène à la réflexion et à la critique. L'intelligence permet de donner du sens à des connaissances pour lire le monde et le transformer selon ses propres critères. Dans son blog, Gérard Noiriel donne ce point de vue.

« Le but civique de la connaissance est de favoriser l'émancipation des individus en développant leur esprit critique. »²⁵

Une situation de cours permet de trouver des points d'accroches pour transmettre des connaissances en se reposant sur les attentes culturelles de l'apprenant. Il sera alors plus réceptif et quand il aura mis du sens dans la tâche, il pourra alors commencer le travail de réflexion et d'analyse qui lui permettra de se construire plus consciemment.

²⁴ Site du dictionnaire Larousse.

²⁵ Blog de Gerard Noiriel.

2) La domination et le conflit comme déclencheur de transformation :

Parfois, le professeur n'a pas besoin de trouver les motivations qui vont permettre aux élèves d'apprendre et de s'ouvrir au monde. Les choses se font alors comme par magie. Mais que faire si ce n'est pas le cas ? On retrouve très souvent chez une personne un aspect conflictuel sur lequel on va pouvoir effectuer un travail d'émancipation via la musique.

a) Les rapports de domination :

Une personne consciente d'être dominante ou dominée pourra plus facilement s'extraire de ce rapport. La domination se retrouve partout et peut avoir plusieurs origines : la domination parentale, des sexes, de l'institution, du groupe, de l'âge, du plus expérimenté, du professeur,...

Bref, d'un certain point de vue, tout le monde est sujet à la pression de son environnement. Il est possible de rendre une situation de domination claire pour permettre à celui qui la vit de s'en extraire.

Le Larousse définit la domination en ces termes :

« Action de dominer, d'exercer son autorité ou son influence sur le plan politique, moral, etc. »²⁶

Patrick Smets met en garde de manière ironique quant aux intentions présumées des dominants servant leurs propres intérêts :

« Le dominant semble pleinement conscient des effets de la légitimité et y recourt de façon cynique, alors que les dominés seraient esclaves de leurs croyances et ne parviendraient pas à voir la manipulation sous-jacente. »²⁷

Il ne s'agit pas ici de nier le fait que certaines personnes puissent chercher une domination par la force ou par la manipulation mais plutôt de voir qu'il existe des causes moins évidentes et moins conscientes qui amène à un comportement dominant et au consentement des dominés. L'ordre et la stabilité sont une de ces causes. Les dominés acceptent qu'il y ait des dominants car c'est dans l'ordre des choses et ceci permet de maintenir une certaine stabilité sociale. Dans d'autres cas, une personne peut être dominante si elle se pense menacée. Ce point de vue permet de s'extraire d'une vision manichéenne des rapports que l'on peut observer au sein d'un groupe car une personne peut à la fois être dominante et dominée.

²⁶ Site du dictionnaire Larousse.

²⁷ Site sur la thèse de Patrick Smets.

Dans la musique aussi, on observe des formes de dominations volontaires et involontaires. Il apparaît donc important de ne pas stigmatiser les dominants et de ne pas renforcer les victimes dans leur rôle. Grâce à des postures et des dispositifs permettant à chacun d'être reconnu, de gagner en confiance et en respect, on apprend à comprendre les processus et les situations qui entraînent les rapports de domination.

b) le conflit intérieur :

Le conflit intérieur peut être un moteur très puissant comme il peut être un frein. Ce conflit est la résultante des tiraillements qui s'exercent au sein d'une même personne et qui opposent ce qu'elle souhaite être ou faire et avec ce que la société attend d'elle. C'est en faisant remonter des situations conflictuelles entre les classes sociales, les peuples, les sexes, les générations, les différences de niveau technique ou les situations d'exclusion/intégration que l'on peut créer des déclencheurs pour les apprentissages.

Voici l'exemple d'un élève batteur à qui il est difficile d'enseigner de la théorie solfégique car il n'utilise que le rythme dans son instrument. Il prend des cours particuliers de percussion et suit en plus un cours de FM. Son professeur de formation musicale impose des morceaux à jouer en groupe et le premier rôle qui lui à été attribué était un rôle de percussionniste avec un djembé. Au bout de quelques mois le professeur, lui propose de jouer du mini-xylophone pour changer. Le fait qu'il ne se soit jamais investi dans la lecture de notes l'a mis dans une position de difficulté envers le reste du groupe qui est plus performant sur cet aspect. De là est apparu un conflit intérieur qui oppose le refus et l'inutilité d'apprendre les notes, à l'urgence de se retrouver intégrer dans le groupe par le biais de la lecture de notes. Depuis le batteur a choisi de travailler cet aspect de la musique et demande parfois même à s'entraîner sur son xylophone pendant les cours de batterie.

Si la motivation n'apparaît pas d'elle-même, il peut donc être intéressant d'utiliser les situations conflictuelles capables de susciter l'intérêt de l'apprenant. Bien sûr, par situation conflictuelle, il ne s'agit pas de mettre en avant de graves traumatismes ni de créer des situations insurmontables pour l'élève. Il est préférable de rester dans une « *zone proximale de développement* »²⁸ qui permettra toujours à l'élève de résoudre son problème.

c.) Esquiver le rapport frontal pour revenir à l'enseignement :

Cette méthode est décrite dans « Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre » P48

Il s'agit de tenir compte des résistances qu'un sujet développe pour éviter d'insister dessus et ainsi atteindre une sorte de point de non retour.

28 Lev Vygotski « *Pensée et langage* » 1934.

Voici l'exemple d'un jeune batteur débutant qui a un rapport conflictuel avec l'école de manière générale. Il associe souvent les cours de math, de français, d'histoire de la journée avec le cours de batterie qui se déroule le soir car dans tous les cas, on reste à l'école. Il arrive donc pour son cours de batterie avec tout le bagage affectif d'une journée de cours voir même d'une semaine ou plus.

Le fait que ce soit un professeur qui soit force de proposition quant au contenu ou à la forme du cours peut lui faire monter les larmes au yeux. Après discussion, il apparaît qu'il a été puni « injustement » par sa maîtresse dans la journée. Ce qui remonte dans sa manière de décrire la scène, c'est que son avis ou son point de vue n'ont pas été pris en compte par l'enseignante. Je décide donc de construire les cours selon sa manière.

Le petit batteur a une habitude quand il rentre dans la salle de percussion. Il écrit constamment la date au tableau même si je ne lui ai jamais demandé. Au lieu de lui interdire de le faire, car la séance de cours ne dure qu'une demi-heure et qu'il peut prendre facilement cinq minutes pour écrire, j'ai choisi au contraire d'aller dans son sens.

Au lieu de jouer le morceau tout de suite comme je l'aurais poussé à faire d'habitude, je lui explique à quoi correspond la structure d'un morceau et lui propose d'écrire au tableau le déroulement des couplets, refrains et ponts qui articulent la progression de la chanson. Au bout de trois séances, le jeune musicien a créé son propre système de notation des structures avec des jeux de flèches et de numérotation à l'intérieur d'un tableau. Il connaît par cœur le morceau et a même fait un minutage des différentes parties. A partir de cette appropriation, nous avons travaillé les différentes séquences de jeu et il arrive maintenant à enchaîner le morceau sans difficulté.

C'est en utilisant une frustration et un conflit intérieur et en esquivant un rapport frontal ou un rapport de force qu'il a été possible de dévier les affects et l'énergie sur une tâche plus personnelle qui aura permis à l'enfant de se sentir plus en adéquation avec sa propre construction personnelle.

OUVERTURE :

La prise en compte des individus comme composante essentielle dans une activité peut se répercuter dans la vie quotidienne et dans les propres pratiques artistiques de l'enseignant. Ce n'est pas une chose qui doit seulement être véhiculée dans un contexte scolaire car les postures et les valeurs d'émancipation ne résonneront pas de manière sincère. La portée de l'émancipation dépasse l'aspect individuel du professeur ou de l'élève pour viser un cadre plus large qui est déjà en soi une transformation du monde.

REFERENCES :

Livres / ouvrages :

- Jean-Pierre Astolfi « L'erreur, un outil pour enseigner » ed.esf 1997.
- José Baldizzone, *De l'éducation populaire à l'animation globale*, Paris, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, Les cahiers de l'éducation permanente.
- Robert Blake et Jane Mouton « *The Managerial Grid Model* », 1964.

Citation dans le mémoire de Salma Zone, Faculté des sciences Economiques et de Gestion Tunis - DEA, sciences de Gestion, 2003.

http://www.memoireonline.com/07/09/2252/m_Valeurs-manageriales-styles-de-direction-et-changement-organisationnel14.html

- Pierre Bourdieu « *Réponses* », Seuil, 1992.
- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, « *Les Héritiers. Les étudiants et la culture* », Paris, Minuit, coll. « *Le sens commun* », 1964.

http://www.toupie.org/Dictionnaire/Reproduction_sociale.htm

- Dominique Bucheton et Yves Soulé, « *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées* ». *Education & Didactique*, 3(3), 2009. P29
- Edouard Claparède, « *l'école sur mesure* » 1921.
- Jacques Cornet et Noëlle De Smet « *enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre* », ESF, 2013.

- Paulo Freire « *La pédagogie des opprimés* », 1974.
- Karl Jaspers « *Raison et antiraison de notre temps* », Paris, Desclée de Brouwer, 1953.
- Philippe Meirieu « *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés* ». ,ESF, 2013.
- Karl Popper « *La Société ouverte et ses ennemis* » Seuil, 1979.

http://eyssette.net/docs/2006_2007/interet/bourdieu_habitus.pdf

- Jacques Rancière. *Le Maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard 1987 - 10/18 Poche, 2004.
- Eddy schepens, « *Enseigner la musique n°8* », Cahier de recherche du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSM

de Lyon, 2005. P210.

- Lev Vygotski « *Pensée et langage* » 1934.

Thèse :

- Thèse Patrick Smets :

<http://homepages.ulb.ac.be/~psmets1/welcome.html>

Sites / Blogs :

- Philippe Meirieu « *Quelle autorité pour quelle éducation ?* », 2005. P5

www.meirieu.com/ARTICLES/L'AUTORITE.pdf

- Site de l'I.F.E : Institut français de l'Education.

<http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes>

- Site de l'association « petites mains symphonique ».

<http://www.petitesmainssymphoniques.com>

- Définitions du site Larousse :

. domination : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/domination/26382>

. intelligence : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/intelligence/43555>

- Blog de Gerard Noiriel :

<http://noiriel.over-blog.com/categorie-12560465.html>

- Site du gouvernement. Ministère de la culture :

<http://www.culture.gouv.fr/culture/politique-culturelle/ville/mediation-culturelle/d.pdf>

Articles / Revues :

- « Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant »

Repris dans l'ouvrage de Phillipe Perrenoud, Ph. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 1996, chapitre III.

Paru dans *Recherche et formation*, 1995, n° 20, pp. 107-124.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_04.html

- Cédric Brudermand et Chrysta Pélissier, « *Les gestes professionnels de l'enseignant* ».

Paru dans la revue « *International Journal of Technologies in Higher Education* » - 2008.

http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v05n02_21.pdf

ABSTRACT :

L'émancipation du professeur est le déclencheur qui permet à son tour l'émancipation de l'élève. Ce sont les valeurs qu'il va prôner et les postures qu'il va développer qui permettront d'entreprendre une transformation profonde des différents acteurs de l'enseignement. Les postures vont s'articuler selon le degré de prise en compte du bien-être de l'apprenant ou de ses apprentissages.

Émancipation – rapport enseignant/enseigné – postures – valeurs.

Julian Oudin.

Les postures émancipatrices dans l'enseignement de la musique.