

Hétérogénéité et musique au collège

Un mémoire professionnel de Laurent Borel

PLC2

Education Musicale

Collège René Cassin d'Agde

Directeur de mémoire : Vialard Philippe

Assesseur : Cardonnet Claude

IUFM de l'académie de Montpellier

Résumé du mémoire :

L'idée principale du mémoire est la description d'un parcours idéologique de cinq mois au sein d'un collège, et d'une classe difficile.

La finalité est de se servir de l'éducation musicale comme un moyen de socialisation qui comprend intégration, respect, entre-aide et toutes les « valeurs » qui permettent aux individus de vivre en bonne intelligence les uns avec les autres, entraînant ainsi la considération de l'éducation musicale par l'équipe pédagogique, les familles et surtout les élèves.

Les premiers résultats s'avèrent globalement positifs...

Sommaire :

Résumé.....	page 2
Introduction.....	page 5
Première partie : <i>présentation</i>	page 6
Deuxième partie : <i>objectifs</i>	page 9
Troisième partie ; <i>problèmes</i>	page 14
Quatrième partie ; <i>solutions</i>	page 20
Conclusion.....	page 26
Annexe.....	Page 27 et 28
Bibliographie.....	page 29

L'hétérogénéité dans les classes est l'un des défis majeurs de l'enseignement. Ce sujet est plus que jamais d'actualité dans les salles des professeurs.

Cette hétérogénéité est en partie de niveau mais elle est essentiellement culturelle, ce qui, à priori ne s'oppose pas.

C'est face à cette *diversité*, qui peut apparaître comme un *problème*, que je me suis posé en professeur de musique. J'y ai associé des observations, des réflexions et des *solutions* à ma volonté de faire adhérer le plus grand nombre d'élèves à la découverte, à la sensibilisation, à la compréhension, à l'apprentissage et la création musicale. Quant à certains de mes collègues et certains parents d'élèves, je dois leur faire reconsidérer la musique comme une matière à part entière.

J'ai dû également et ce dès les premiers jours, imposer mon handicap visuel et une malformation physique évidente au sein du collège dans son ensemble.

Tous ces objectifs et leurs évolutions, se sont appuyés sur le livre de Maria Teresa Estrela « *l'autorité et l'indiscipline à l'école* » qui confirme ou infirme les résultats obtenus.

En effet, très rapidement j'ai dû me poser la question de la gestion de

l'hétérogénéité de la classe, en vue d'un enseignement et d'un apprentissage correct de la musique.

* *
*

Le collège René Cassin contient à l'origine, près de mille deux cent élèves et ce pendant vingt ans, jusqu'en 1995, date à laquelle un deuxième collège est construit, Paul Emile Victor. René Cassin possède aujourd'hui un effectif de six cent quarante élèves, pour cinquante-trois professeurs, répartis sur vingt-sept classes, soit une moyenne de vingt-quatre élèves par classe. Cet effectif n'a pas dépassé le chiffre de vingt-cinq depuis la « renaissance » du collège.

La population est très hétéroclite et en raison des problèmes que cela peut engendrer, René Cassin est classé en Zone Sensible Urbaine ou Zone à difficulté particulière. Cette appellation est officielle quoiqu'interne à l'académie ; cette spécificité permet aux professeurs de disposer d'un certain pourcentage d'heures supplémentaires pour, des travaux de groupe. Ceux-ci sont nécessaires, face aux difficultés rencontrées justement dues en grande partie, à cette hétérogénéité.

Une hétérogénéité, tant de niveaux, que de population. Aussi distinctes soient-elles, toutes deux convergent vers un seul problème ; l'indiscipline des uns face à l'influçnable discipline des autres.

Concrètement et objectivement, d'après un questionnaire (*cf annexe page 27*),

distribué au cours des nombreux stages de deuxième année, axé sur la population au collège, il en ressort que René Cassin, et donc, en proportion, ses classes, accueille des marginaux, de nombreux cas sociaux et familiaux, donc d'un milieu culturel défavorisé ou tout au moins peu facilité ; d'où un manque de motivation, de travail personnel, de suivi familial. Il s'ensuit des problèmes de comportements scolaires, un rejet de l'école, encouragé parfois par la famille, elle-même, quand elle n'est démissionnaire dans certains cas face à leurs enfants.

Tous ces cas particuliers, mélangés aux nombreux autres, plus favorisés, engendrent une hétérogénéité qui peut être un problème, mais qui constitue cependant, aux yeux des chefs d'établissement, qui l'ont revendiqué fermement lors d'une réunion parents-professeurs à une mère d'élèves regrettant ces « mélanges », « cette diversité est un défi, et par là, une fierté ».

En effet, la mission de l'éducation nationale est de donner les mêmes chances de réussite sociale à tous les élèves ; « l'école pour tous, l'équité républicaine » a déclaré récemment un porte parole du ministère. Cette idée est reprise par Maria Teresa Estrela en ces termes : « *l'égalisation des chances* » (p 37).

Une de mes classes, la sixième G, s'inscrit dans cette situation, tant au niveau, du manque de motivation, du comportement scolaire, que sur le plan du « culturellement défavorisé », où la curiosité est peu développée, ou différente et qui peut se caractériser par une certaine intolérance, (provoquée également par l'adolescence naissante).

Cette classe comprend un effectif de vingt-trois élèves dont treize garçons pour dix filles dont deux paires de jumeaux. Un tiers d'entre eux ont un bon dossier scolaire, un deuxième tiers au niveau (très) moyen, le troisième est très faible ou croit l'être. Mais aucun ne pratique la musique. Les uns viennent d'un milieu aisé, les autres arrivent de familles aux revenus faibles ou enfin sont issus

d'un milieu gitan, voire de la même famille (cousins et cousines), avec parfois, les mêmes difficultés financières.

C'est le mardi à dix heures, que je rencontre cette sixième. Pour confirmer (...) mes remarques, Maria Teresa Estrela, p.85, explique, selon des statistiques sur le comportement des élèves en rapport avec « *la localisation temporelle* », que « *les périodes critiques se situent entre dix heures trente et douze heures trente ...* ». Quant au jour de la semaine , « *c'est le Mardi qui réunit le plus grand nombre d'interventions* »(...). Pour au contraire infirmer les faits, même page, elle signale « *que ce sont les mois de Janvier, Février et Mars qui sont présentés comme les plus critiques* », au cours de la période étudiée.

Or, mon analyse s'est justement limitée de Septembre à Février...

Les cours sont composés de trois parties indifféremment ordonnées : l'écoute, qui consiste à faire écouter des œuvres diverses, tant géographiquement qu'historiquement, et d'en faire une analyse musicale approfondie.

La deuxième activité du cours est la pratique dite instrumentale ou vocale, où l'élève doit s'extérioriser en reproduisant et créant un texte musical selon un modèle.

La troisième activité est le chant, choral et individuel.

Ces trois « scènes » se déroulent sur une heure, et ce une séance par semaine.

* *
*

Les débuts de carrière, (quelle qu'elle soit) sont empreints d'idéaux ; la jeunesse, la nouveauté, « l'univers » de possibilités d'action, de moyens, de fins, les réussites envisagées, les projets...

Mes idéaux de professeur de Musique convergent, dans un premier temps, vers une prise de conscience des élèves, quant à l'intérêt de découvrir la musique. Ceci afin, comme le disent les textes, les bulletins officiels, *de ressentir, de comprendre, d'apprendre et de créer* (l'une des finalités qui pérennise l'humanité). Maria Teresa Estrela confirme (...) dans son ouvrage que l'école, et par extension les cours qui la contiennent, « *est créée pour la transmission et l'apprentissage de savoirs considérés comme socialement utiles selon les modèles culturels* » (p.35).

Je souhaitais également leur faire acquérir un sens critique sur ce qu'ils écoutent et connaissent déjà, puisque « *l'école est un centre de réflexion critique sur le savoir appris à l'extérieur* » (p.38). En commençant dès la sixième, je prévois qu'ils quittent la troisième armés d'un esprit averti et réfléchi, disposés à rencontrer d'autres personnes aussi bien disposées qu'eux à élaborer des projets, et à faire avancer les choses.

L'objectif suivant est à visée sociale. Maria Teresa Estrela appelle cela « la cohabitation mondaine »(p.20), en d'autres termes la discipline. Cette attitude amène « l'ordre social » relate-t-elle avec réserves ; un consensus éthique semble en effet s'être instauré, une sorte de standardisation dans les « règlements intérieurs », dans un but de régulation comportementale, d'uniformisation. On peut se demander si c'est dans une perspective d'autogestion, de libre-arbitre, ou « d'autoritarisme ». Mais, comme le dit M.T Estrela, la di-

discipline exigée à l'école, est « en rapport avec son contexte socio-culturel » ; il n'a pas lieu donc de s'inquiéter en ce qui nous concerne en France.

Je me suis placé, pour ma part, en dehors de ces considérations éthico-politiques soulevées par l'auteur pris ici en référence. Je décide simplement de faire respecter les règles de l'établissement consignées dans le carnet de correspondance, mais de m'autoriser un certain « laxisme », une certaine décontraction.

Mon seul dessein est de faire régner un climat de « bonne intelligence » entre les élèves ; qu'ils s'écoutent parler les uns les autres, qu'il y ait dialogue, organisation. Je tente d'établir un début d'autodiscipline, de les responsabiliser par rapport à la classe (p.22).

J'essaye donc d'instaurer une micro société, une « république d'enfants », « d'organiser un équilibre » dans l'apprentissage et mon enseignement, à travers un bon relationnel (p.24), « sans les sermonner » comme le préconise Maria Teresa Estrela (p.22).

Il me faut également lutter contre l'à priori négatif qu'ont beaucoup de personnes, contre la musique au collège, notamment certains collègues.

Pour eux, mes preuves seront à faire durant l'année, certes, mais dès le premier conseil de classe, en décembre, il me faudra défendre ma matière contre les attaques ouvertes.

Pour l'administration, je devrai ramener, formellement, l'Education Musicale au même rang, sur le papier, que le Français ou les Mathématiques.

Enfin pour les parents, il faut leur faire reconsidérer la matière artistique, les convaincre.

Je profite alors d'une rencontre parents-professeurs pour transmettre mon message et obtenir l'adhésion et « *la collaboration des familles* » (p.14) qui serviraient de caution à mon travail.

Je leur propose donc, de " bloquer " un des postes de radio de la maison, sur une fréquence au programme inhabituel (France Musique, Radio Classique, Divergence F.M...), afin qu'à la maison aussi, et *surtout*, des découvertes et des « rencontres » culturelles nouvelles soient possibles. Faire en sorte que les élèves n'associent plus musique " classique ", ou autre (les voix du monde, le jazz ...) au collègue, aux devoirs ; bref, à " l'anti-plaisir " par principe.

Mais une des difficultés de cette initiative, qui consiste en l'adhésion des parents, est qu'il existe, d'après Bernstein (p.70), deux familles.

La première est appelée famille *situationnelle* ; elle privilégie l'autorité hiérarchique. Si celle-ci décide de n'apporter aucun crédit à la matière, elle fera autorité, et l'école restera le lieu exclusif de la découverte.

La deuxième famille, toujours d'après les analyses sociologiques précitées, est dite « à orientation personnelle » ; les choix sont faits d'après les qualités psychologiques de chaque membre. Il est bien entendu que ce sont les parents les plus avertis, en règle générale, mais les enfants ont aussi leurs mots à dire ; c'est ce cadre familial qui favorise évidemment l'enseignement à l'école et donc celui aussi de la musique.

Or, dix enfants, soit moins de la moitié de la classe, sont représentés à cette rencontre. Ainsi, pourrions-nous ajouter aux deux catégories de familles, une troisième : les *ultra-libéralistes* qui semblent se désintéresser, ou tout au moins

peu investis, par ce qui se passe à l'école.

Je dois donc, avec la famille *situationnelle*, faire preuve d'une grande force de conviction pour faire accepter à l'autorité parentale les biens-fondés de mes objectifs. Et ce en les responsabilisant, voire en les culpabilisant (...), en grossissant les faits :

« si vous souhaitez le mieux pour vos enfants, et c'est le cas, permettez leur de faire, plus tard, des rencontres constructives avec d'autres gens instruits, cultivés plutôt que de se laisser « moisir » et de rester oisifs ! »

C'est certes incisif, mais je n'ai qu'une seule réaction dubitative, quant au choix du programme musical « domestique » suggéré :

« la musique classique, je veux bien, mais l'opéra...

Je lui réponds :

« toutes les chanteuses d'opéra ne sont pas grosses et hurlantes (en référence à la Castafiore de *Tintin* qui met tout le monde d'accord). L'opéra n'est ni plus ni moins qu'une pièce de théâtre chantée, un peu comme *Notre dame de Paris*, mais d'une époque différente. Une histoire de mode en quelque sorte... ».

Cet argument semble les convaincre, en théorie, et accréditer la musique au collège, pour cette année...

Il me reste à convaincre les enfants...

Mais avant tout cela, il me faut me présenter à eux, personnellement. En effet, autant pour eux que pour moi, l'exposition de mes handicaps visuels et physiques est cruciale, pour plusieurs raisons.

La première met les élèves en confiance, le professeur ne les sous-estime pas et les prend pour des personnes responsables. C'est du moins ma vision des choses.

La deuxième raison pour laquelle je préfère leur expliquer, en leur mentant quand même un petit peu, est que le rapport avec le groupe classe est sur un plan spatial différent ; ma vue étant plus basse, ma vision d'ensemble est impossible et par conséquent les élèves hors de portée de ma vue ont « quartier libre ». C'est donc à eux de s'autodiscipliner. Il leur est même donné de m'aider le cas échéant, non pas pour la délation, mais simplement matériellement : un objet tombe, le feutre du tableau est un peu caché, ils peuvent m'aider.

Il ont ainsi une attitude de respect, de tolérance et d'aide envers les personnes en difficultés ou différentes d'eux. Je n'irai pas jusqu'à dire que c'est un bienfait qu'il y ait un professeur handicapé dans l'équipe pédagogique, mais le fait est que les enfants ont spontanément des élans, non pas compassionnels mais altruistes et de bonne augure pour leur avenir d'adultes.

La dernière raison me concerne seulement. Pour éviter toute tendance paranoïaque (p.84), il est bon de se débarrasser d'entrée de toutes les occasions de se moquer, ou de ricaner. Ceci fait, toutes manifestations comportementales perturbatrices, comme les contestations, reproches, fous rires, seront attribuées, à juste titre, au refus de l'autorité du professeur et uniquement du professeur.

C'est donc ce qu'il s'est passé dans ma classe ; une relation de sympathie de respect, compréhensive, voire attentionnée s'est établie entre mes élèves et moi.

Tels sont mes objectifs au mois de Septembre ; si ces deux derniers n'ont pas nécessité d'importantes remises en question, les trois premiers me demanderont davantage d'efforts car c'est sans compter sur *l'hétérogénéité* de cette classe.

* *
*

Au cours du premier conseil de classe de la sixième G, en décembre, il est affirmé que « c'est une classe à sociabiliser dans un premier temps et à instruire en second lieu ».

Cette classe pose effectivement des problèmes dans tous les cours. Des problèmes de discipline surtout, causée par l'hétérogénéité précédemment explicitée.

Une poignée d'élèves sont responsables du désordre ambiant, notamment l'une des deux paires de (faux) jumeaux que nous nommerons ici, par souci d'anonymat et de dramatisation, « *Gutrune* et *Gunther* » (en référence à la *Tétralogie* de Wagner)...

Ces deux enfants sont issus d'un milieu gitan et le revendiquent. Scolarisés depuis quelques années seulement, les enfants gitans ont une conception de l'autorité en opposition avec la réalité du collège. *Gunther* et sa sœur ont ainsi la mauvaise habitude de se croire commandant de classe et terrorisent leurs camarades facilement impressionnables comme on peut l'être en sixième. De plus par leur attitude désinvolte et provocatrice, ils se braquent contre toute autorité, celle des professeurs en général et la mienne en particulier, à cause, sans doute, du caractère récréatif du cours de musique, acquis dans l'inconscient des élèves. Il s'ensuit un ralentissement du programme, conséquent car on doit être continuellement à les surveiller ou à interrompre un début de conflit avec quelqu'un.

On pourrait penser qu'il n'y a qu'eux deux et quelques autres à « sociabiliser »,

mais le problème est que les autres finissent par suivre le mouvement perturbateur. Ils se déplacent dans la classe, s'interpellent, se menacent ; ils font abstraction du professeur.

Bien sûr, tous ne sont pas ainsi puisque, comme nous l'avons vu plus haut, une bonne partie de la classe est disposée à travailler (les premiers tiers au moins : 1^{ère} partie du mémoire) ; en effet, certains d'entre eux viennent poliment se plaindre à la fin des cours, de l'impossibilité de suivre le cours tant il y a de bruit.

Je suis donc confronté comme les autres à ces problèmes, mais je les attribue à mon inexpérience et en conclus un échec cuisant de ma « pédagogie ». A la suite de ce conseil de classe, je dois reconsidérer mes premiers objectifs (2^{ème} partie) ; les finalités artistiques sont secondaires il me faut privilégier la discipline, le social, (r)établir la relation avec l'adulte, avec l'autorité organisatrice en vue d'apprendre à vivre en communauté, sainement.

Tout est à revoir dans mon idéal initial ; ne plus être aussi laxiste, ne rien laisser passer, ni menace, ni injure, ni déplacement...

C'est là que je prends conscience que mon seuil de tolérance est beaucoup trop élevé ; je suis trop tolérant (...).

Malgré toutes mes invectives, mes sermons, déconseillés par Maria Teresa Estrela (p.23), je suis débordé. J'obtiens des résultats ponctuels, donc éphémères, en exigeant le carnet de correspondance posé sur la table et prêt à être ramassé au moindre chahut, les mots pleuvent mais rien n'y fait.

Je distribue ensuite des heures de retenue, méthode anti-pédagogique au

possible, là non plus rien de très probant.

Les deux premiers mois sont donc un fiasco, à peine relativisé par le fait que je ne suis pas un cas isolé.

Sociabiliser les élèves est certes une priorité, mais je ne dois pas oublier de faire le cours, pour les cas intéressés comme pour les cas difficiles. D'autant plus qu'en début d'année, je ne suis pas censé connaître la situation de la sixième G.

Les premiers cours sont continuellement ponctués de :

« ça pue cette musique de vieux ! »

J'essaie bien de leur parler, de leur ouvrir les yeux en leur faisant remarquer que « leurs chanteurs préférés utilisent cette musique dans les leurs, et que c'est donc un gage de qualité. Des thèmes de Beethoven, Fauré, Ravel, Rachmaninov, Bach, Prokofiev ont été « samplés », échantillonnés sur ordinateur et arrangés avec de la boîte à rythme ! ». Je ne suis pas plus convaincant. Peut-être que je n'ai finalement pas persuader les parents non plus et que le travail en amont, indispensable, n'a pas été fait. Toujours est-il qu'en ce qui concerne les *écoutes* de *Carmen* de Bizet, je n'ai aucun succès. Encore moins avec Mozart à la leçon suivante ! Les réponses à mes questions élémentaires, comme : « qu'avez-vous entendu ? » qui peut, normalement amener une multitude de réponses, justes ou pas, qui me permettent de mettre des mots précis et commencer à établir le vocabulaire musical souhaité ; bref, faire un cours ! Au lieu de cela, je n'ai comme réponse qu'inepties, soupirs de lassitude, bavardages satellites. Les quelques élèves motivés s'acharnent à se faire entendre, ce que je fais malgré mon refus de ne m'intéresser qu'aux « bons élèves », de favoriser l'élitisme.

Quoiqu'il en soit, j'ai en face de moi, un public apparemment réfractaire à tout ce qui n'est pas classé au « Hit machine »...

Pour la *pratique instrumentale*, je leur demande d'acheter une flûte à bec, et trois mois après, la moitié de la classe n'en est toujours pas munie, malgré les « - 2 » sur la note de flûte (!).

Je tente, lors d'un cours, une distribution de percussions (tambours de basque, claves, wood blocks, tambourins, triangle), mais faute de matériel, tous n'en ont pas ; il s'ensuit un véritable pugilat, fait de contestations, de négociations internes, « passe-moi le » en plein exercice, et de refus de participer sans instrument... Une véritable catastrophe pédagogique.

Seul le *chant* « Vent frais, vent du matin », un canon à trois voix, semble obtenir une participation majoritaire. Mais là encore, devant mes exigences quant à la position debout, aux indications basiques du chef de chœur, moi-même, à savoir *démarrez, plus, ou moins fort, arrêtez*, ce n'est que pagaille, inattention, désintérêt et mauvaise volonté. Je propose pourtant des codes simples, comme doigt sur la bouche pour la nuance *piano*, geste vif main ouverte pour le *forte* ou mains qui se ferment pour s'arrêter. Je n'obtiens au final qu'un canon cacophonique à deux voix.

Sur les trois activités que contiennent mes séances, aucune n'obtient l'adhésion minimum de la classe. Si tant est qu'elle y soit, elle est noyée dans le bruit et dans la mauvaise ambiance générale, largement entretenue par « *Gunther* » et sa sœur.

Page 107 de l'ouvrage de Maria Teresa Estrela il est fait mention d'un sondage effectué auprès d'élèves à propos de ce qu'ils attendent du professeur.

Quelle doit être la « professeur attitude ». Il y est dit que l'enseignant se *doit*

d'être « *juste, cohérent, positif, respectueux et autoritaire* ». Une sorte d'inconscient collectif, légitime certes mais néanmoins intransigeant.

Je n'ai semble-t-il pas le profil attendu. Est-ce la raison de mes échecs ? Gérer l'hétérogénéité d'une classe, à fortiori d'éducation musicale où les cultures se rencontrent davantage, passe-t-il par une uniformisation de l'enseignement ? C'est la question que je me pose à la fin du premier trimestre.

Je me la pose d'autant plus qu'à la deuxième réunion parents-professeurs je me vois reprocher par les familles ma « politique sociale ». Une idéologie que j'exposerai plus loin qui consiste à m'intéresser d'abord aux plus faibles. Ce qui exaspère les parents de bons élèves qui y voient une perte de temps. A ce même sujet je suis critiqué par une collègue devant les parents et l'on me reproche trop de « flagornerie ».

Je me trouve donc en conflit d'opinion au sein même de l'équipe pédagogique.

En effet, lors du conseil de classe de cette sixième, je dois m'opposer à un autre collègue qui considère le cas d'une élève en difficulté scolaire comme désespéré. Mais ses seules bonnes notes sont en éducation musicale et en art plastique. Comme je le lui fais remarquer, il murmure :

« ça sert à rien qu'elle soit en bonne en dessin »

A cela je réponds à voix haute :

« si elle a des aptitudes artistiques, il ne faut pas les lui nier. Il faut l'encourager dans cette voie ».

J'ai bien conscience que sur le plan de la déontologie il est contestable d'accuser un collègue, mais je pense qu'il faut rendre justice aux élèves quand cela s'impose.

A cette même réunion je fais explicitement allusion à la présentation des bulletins de notes ; en effet les cases pour les commentaires sont d'inégales grandeurs. Au delà du côté anecdotique de l'observation cela démontre que l'administration, inconsciemment sans doute, discrédite les matières artistiques (dessin, musique) au bénéfice des « piliers du savoir » à savoir les mathématiques, l'anglais et le français. Ainsi aux yeux des parents les priorités dans le travail scolaire s'imposent d'elles-mêmes. L'éducation musicale devient alors officieusement facultative. On s'y consacre seulement si les résultats des matières dites importantes permettent que l'on y perde du temps...

Je me trouve donc en difficultés face aux élèves, aux familles, aux collègues et à l'administration, qui s'inquiète de me voir gérer seul et malvoyant une classe difficile comme cette sixième.

Les élèves du fond de classe profitent de ma mauvaise vue sans méchanceté mais juste assez de malice pour déranger sans être identifiés. Quoique psychologiquement géré, mon handicap pose le problème de la sécurité en classe. Les chefs d'établissement soutiennent cette responsabilité et s'inquiètent de ce qui pourrait arriver.

Devant tous ces obstacles à mes idéaux, je décide de reconsidérer ou d'affirmer certains points de mon enseignement.

* *
*

Pour lutter efficacement contre l'indiscipline qui se généralise je décide dans un premier temps deux choses : premièrement, de gérer le groupe classe et deuxièmement, de m'attarder sur les cas difficiles.

Contrairement à ce que dit Maria Teresa Estrela page 22 où elle explique que d'après elle, le professeur ne doit pas être « le chef » et doit éviter le « *magistrocentrisme* » ; je dois m'imposer en maître. J'impose leur silence par mon silence, je pratique de nouvelles évaluations de comportement personnalisées car la note est le seul moteur d'apprentissage chez eux.

Je vais ainsi à l'encontre d'une deuxième règle de M .T Estrela qui veut que l'élève doit devenir « émetteur » et non plus seulement « récepteur » ; je ne leur demande plus leur réaction à ce qu'ils ont entendu. C'est moi qui parle et c'est tout. Cela peut paraître très « anti-pédagogique » mais les premiers résultats apparaissent ; je commence à faire autorité ! Un début d'organisation se crée ainsi qu'une certaine crainte. Tout ceci dans le souci de rétablir un ordre social dans la classe. Cela ressemble à un culte du chef (...) mais cela les oblige à respecter leurs semblables disposés à travailler et peut-être à leur donner l'idée d'en faire autant dans ce climat propice et obligé.

En février (!), je décide d'établir avec l'aide d'un collègue, un *contrat de classe* (cf annexe page 28).

Ce contrat a pour but de régler à la fois le problème de la discipline, du respect de la différence (donc de l'hétérogénéité) et de l'attitude en cours d'éducation musicale. Ce règlement me permet également d'établir une autorité sans passer par mes sermons qui finissent par m'épuiser... De plus, par ce moyen, j'aspire à ce qu'ils se respectent entre eux afin que petit à petit ils se sentent bien dans la classe ; en effet, d'après Maria Teresa Estrela page 83, l'« élève attitude » consiste selon les enfants eux-mêmes « à se respecter les

uns les autres et à participer ».

En quelques semaines, ce contrat a pour effet de réorganiser le cours car les élèves se plient au jeu, par jeu. Cela n'empêche pas les heures de retenues pour certains mais tout se fait en connaissance de cause.

Parallèlement, je décide de m'occuper personnellement des élèves « à problèmes ».

Maria Teresa Estrela dit plusieurs choses intéressantes à ce sujet page 29, 38 et 61 ; elle explique qu'« *une dimension affective* » est nécessaire dans la relation entre le professeur et l'élève, qu'il faut « *se concerter avant de réprimer* » et enfin qu'il est primordial « *d'encourager et critiquer l'élève* ».

C'est ce qui se passe avec les jumeaux *Gunther* et *Gutrune* ; lors d'un cours, la sœur commence à me menacer prétextant une injustice à son encontre quant à la note du cahier, je lui tiens tête mais elle continue à marmonner ses menaces durant tout le cours. Après lui avoir donné huit heures de « colle » je décide de l'ignorer. J'attends la fin de la journée que sa colère soit retombée et je la fais appeler à la vie scolaire. Une fois devant moi, accompagnée de ses cousines, je lui demande calmement ce qu'il s'est passé dans sa tête le matin. N'ayant aucune réponse claire, je continue en lui affirmant que je n'ai rien contre elle, que je ne cherche pas la guerre, que je n'aspire qu'à une entente et un respect réciproque. Et je lui répète que je n'ai rien contre elle et que je lève les huit heures de retenues annoncées le matin. Sa réponse est :

« d'accord ! ».

La semaine suivante, je ne l'entends pas ou si peu en comparaison de ce que c'était, et mes quelques remontrances sont accueillies avec calme et compréhension.

J'ai donc apparemment gagné le respect de *Gutrune*, sans doute aussi grâce à ses cousines mieux disposées.

Il me faut également m'occuper de son frère.

Mon idéal d'éducateur (musical...) me fait aider en priorité les élèves en difficultés scolaires (résultat, lenteur) et d'intégration (refus du travail, indiscipline). Je « m'intéresse » d'abord à ceux-là afin de les ramener à un niveau de respect d'autrui, de participation, et d'investissement minimum dans les activités proposées en cours.

Les premières semaines, je focalise principalement sur le cas de *Gunther*. Cet élève pose de gros problèmes de comportements : intimidation sur ses camarades, rackets, exhibitionnisme.

Tout en gérant la classe, il me faut surveiller G., ne rien laisser passer, ni geste déplacé, ni contestations, l'obliger à enlever son blouson, à poser son sac par terre, mais sans jamais ou le moins possible être agressif, ni injuste.

Je décide ensuite de faire une écoute qui est susceptible de capter son intérêt : *girl from Ipanema*, une bossa nova. Le résultat est immédiat ; G. tambourine sur la table et se tient à peu près calme. Il répond ensuite et avant tout le monde à mes questions destinées à la classe Il le fait sans demander la parole certes mais je laisse faire, enthousiasmé par ma victoire. Je lui laisse dire tout ce qu'il peut savoir sur le sujet et seulement je pose d'autres questions au reste de la classe.

Ainsi j'espère lui faire prendre conscience de son utilité au cours. J'essaie de le mettre en confiance.

Je remarque au bout de quelques semaines qu'il garde la même place d'un cours à l'autre ; peut-être s'est-il stabilisé ?

La réponse et la démonstration de ma « réussite » arrive à la rentrée des vacances de Noël. Ce mardi-là, les jumeaux ont tous les deux leurs flûtes ! Je ne fais pas de remarque, juste un sourire. Désormais, ils participent activement au

cours, surtout le garçon en répondant aux questions, en se portant volontaire pour jouer seul devant les autres, en ne contestant plus mes choix musicaux. Le même résultat est observable sur d'autres cas certes moins lourds mais bien assez pour poser problèmes ; des encouragements et une certaine attention ont suffi à améliorer la situation.

Je décide avec G. d'enfoncer le clou en suggérant à la classe de monter seul ou en groupe un exposé sur la musique qu'ils aiment et de faire découvrir et partager leur plaisir aux autres. Je m'attends à la réaction de G. qui ne se fait pas attendre. Calmement il me demande :

« on peut parler de la musique gitane ? »

« oui, bien sûr. Tu veux en faire un ? »

« oui mais pas tout seul »

« d'accord, G. (...) »

Il devrait ainsi s'affirmer en tant qu'individu *sensible* auprès des autres et se faire respecter en tant que tel.

Une fois l'ordre à peu près revenu, je peux m'occuper des élèves en difficulté scolaire. Je peux expliquer plusieurs fois et les interroger prioritairement. Toujours avec le sourire ! Dans l'ambiance plus favorable, les élèves peuvent maintenant prendre la parole, poser des questions qui élargissent le cours. C'est ce que préconise M.T Estrela page 54.

Quant aux élèves de bon niveau je leur réserve des questions plus dures ; je les notes pour leurs réponses et je recommence l'explication pour ceux qui n'ont pas compris. J'encourage les premiers à aider les seconds d'une part pour gagner du temps et d'autre part pour engager des dialogues intéressants et un esprit entraide.

Je peux également leur proposer des jeux créatifs comme le suggère M.T Estrela (p.43) ; je leur apprend à tous un thème à la flûte. Puis, seuls ou en petits

groupes, ils doivent remplacer mes notes par les leurs puisées parmi celles apprises les séances précédentes et les mettre sur mon rythme référent. Ils semblent plein de bonne volonté devant cette nouvelle activité.

Lorsqu'ils ont tous appris « leur » mélodie, chez eux, on révise tous la mélodie du début de la leçon. Je propose alors un dialogue entre un volontaire qui joue « sa » mélodie et le reste de la classe qui reprend la phrase commune selon la forme *tutti soli*. J'espère ainsi rétablir un début de considération, de respect et de confiance en eux et entre eux.

Je me suis donc fait apparemment entendre par mes élèves, il reste mes collègues !

Au cours d'une deuxième « cellule de crise » autour de cette classe de sixième mes collègues sont plutôt surpris de ne pas me voir abonder dans leur sens. Tous ou presque parlent de « non-travail » pour la plupart des élèves. C'est ce jour-là que des mères excédées avouent regretter qu'il n'y ait pas de classes de niveaux pour ne plus mélanger les bons et les mauvais et c'est là que le principal adjoint déclare :

« tout le monde a droit à la même éducation. C'est la mission de l'éducation nationale et c'est pour nous un défi et une fierté ! »

Je m'entretient le matin même avec la principale sur les classes de niveaux et elle m'affirme que les élèves qui se savent dans une classe faible se convainquent eux-mêmes et ne travaillent plus, persuadés d'être de toute façon irrécupérables.

A propos d'une solution à trouver pour remédier au problème de la sixième G., le principal adjoint propose en solution *mon* « contrat de classe », que je lui ai soumis quelques jours auparavant. Une autre solution est finalement adoptée : « on impose pas un contrat de classe en février ! » dit le collègue déjà sceptique

au conseil de décembre.

Il est intéressant en toute objectivité de voir que mes propositions sont considérées en haut lieu... D'autant plus (...) que les nouveaux bulletins trimestriels comportent des cases égales et la liste des matières dans un ordre alphabétique, neutralisant toute hiérarchie entre les disciplines.

Ainsi aux yeux des familles de tous les milieux représentés dans la classe, la musique tient la même place importante dans l'éducation de leurs enfants.

Une dernière chose reconnue est mon handicap.

Je suis secondé dans ma gestion de l'indiscipline par une assistante qui arrive en décembre. Elle surveille le fond de classe, les malicieux troublions (...) et aide les élèves à remplir leurs cahiers quand il y a doute de leur part.

Je dispose désormais de plus de temps dans l'heure pour persévérer dans mes objectifs de *socialisation par la musique*.

* *
*

Les observations empiriques et les réflexions durant mes cinq premiers mois d'enseignement se sont concentrées sur ma volonté de (ré)concilier les diversités socio-culturelles d'une classe « à problèmes ». L'objectif n'a pas été d'uniformiser les élèves mais de donner à chacun « *la même chance* » au départ (p.37).

Par la musique, j'ai essayé de mettre tous les élèves en difficultés au même niveau ce qui a eu pour effet de tirer les plus « faibles » vers une moyenne qu'ils ont pu remonter et entretenir plus facilement que s'ils avaient été d'emblée loin derrière les « bons ».

La musique semble avoir facilité cette démarche car elle joue avec la sensibilité et le plaisir des enfants, encourage le jeu de groupe et permet d'effacer les différences sociales, raciales et physiques.

Toute proportion gardée, si l'on considère mon inexpérience dans l'enseignement et mes difficultés personnelles d'un tout autre propos, j'ai réussi à imposer ou tout au moins à faire accréditer quelques uns de mes idéaux et ai essayé, en parallèle avec le professeur titulaire, de donner un rôle social à l'éducation musicale dans *ce* collège.

Bibliographie :

Maria Teresa Estrela : *Autorité et discipline à l'école.*

