

Emilie LEGRAND

**Le langage : un outil pédagogique vers
l'autonomie ?**

ESM Bourgogne Franche-Comté 2019-2020

Emilie LEGRAND

**Le langage : un outil pédagogique vers
l'autonomie ?**

Directeur de mémoire : Jean Tabouret

ESM Bourgogne Franche-Comté 2019-2020

Introduction	7
I. Aider les enfants aux prises avec leurs sentiments	9
II. Susciter la coopération	14
a. Constats	14
b. Habiletés	16
1. Décrivez ce que vous voyez ou décrivez le problème.	16
2. Donnez des renseignements.	18
3. Dites-le en un mot.	18
4. Parlez de vos sentiments.	18
5. Ecrivez une note.	19
6. Faites le lien avec votre attitude, vos gestes.	20
7. Utilisez l'humour.	21
8. La coopération grâce au cours collectif.	21
9. S'adapter.	22
III. Encourager l'autonomie	24
1. Présentez des choix à l'apprenant.	24
2. Montrez-lui que vous respectez ses efforts.	26
3. Ne lui posez pas trop de questions.	27
4. Ne vous pressez pas de répondre à ses questions.	29
5. Encouragez-le à utiliser des ressources extérieures.	30
6. Ne supprimez pas l'espoir.	30
7. D'autres façons d'encourager l'autonomie.	32
IV. Utiliser les compliments	33
V. Aider les enfants à se dégager des rôles qui les empêchent de s'épanouir	37
Conclusion	40
Bibliographie	41

Introduction

Un élève s'inscrit dans une école de musique, le plus souvent, afin de savoir jouer d'un instrument, « se débrouiller ». Si on me demandait sur quoi repose mon projet pédagogique, la réponse serait : rendre l'élève autonome pour répondre à ses attentes.

Quels sont les différents outils dont dispose l'enseignant ?

La méthode est souvent la première réponse qui nous vient à l'esprit. Lorsque l'on sait identifier les dispositions et les difficultés et trouver les exercices qui correspondent, les résultats arrivent vite. L'idée que c'est l'unique solution pour devenir virtuose de son instrument m'a été inculquée depuis mes jeunes années de musicienne. J'en étais moi-même persuadée. Travailler dur, avec méthode et le résultat viendra !

Pourtant, en tant que musicienne, cela n'a pas tout résolu ; et en tant qu'enseignante, j'ai pu constater à plusieurs reprises, surtout auprès des plus jeunes que cela ne suffit pas. Il s'agit pour eux d'un travail fastidieux, demandant beaucoup de concentration. Pour de rares élèves, la motivation née des résultats obtenus les poussera à poursuivre ainsi mais pour la plupart, d'autres alternatives seront à étudier.

Les entretiens effectués dans le cadre de ma formation à l'ESM avec Hélène Denoix (enseigne le violon au CRR de Besançon), Paul Frizot (enseigne la contrebasse au CRR de Dijon) et Pierre-Jean Yème (enseigne la flûte traversière au CRR de Dijon) m'ont apporté une approche différente et enrichissante pour répondre à cette question. Cette anecdote d'Hélène Denoix a particulièrement contribué à nourrir ma réflexion : « un jeune violoniste est autonome à partir du moment où il range lui-même son violon dans sa boîte ». L'enseignant a de nombreux outils à sa disposition pour amener l'apprenant à devenir autonome : du jeu et de l'humour, de la curiosité (écoute musicale ou autres arts, aller voir des spectacles, concerts) à l'inventivité et la créativité, les objectifs à court et à long terme, les goûts personnels, l'état d'esprit et l'attitude ; tout ce qui contribue à motiver l'élève. Chacun de ces points est un sujet à part entière. Cependant, c'est un autre sujet qui a attiré mon attention, suite à la lecture d'un livre, sur les conseils de Pierre-Jean Yème : Adèle Faber et Elaine Mazlish, *Parler pour que les enfants écoutent, Écouter pour que les enfants parlent*, Cap-Pelé (Canada), Ed. Relations plus, inc. , 2002. Le langage est l'outil qui attise le plus ma curiosité en matière de pédagogie.

Les mots... Nous les utilisons tous les jours et ils sont si importants ! Une phrase perd de son sens lorsque nous n'utilisons pas les bons ; à tel point que nous pouvons devenir confus. Ils peuvent encourager mais aussi blesser. Il est possible de s'adresser à une personne de mille manières et

pourtant certaines phrases peuvent être maladroitement, même bien intentionnées. De même, une phrase ne sera pas perçue de la même manière par deux personnes. Comment se servir du langage comme outil pédagogique dans le but de développer l'autonomie d'un élève ?

Adele Faber (1928) et Elaine Mazlish (1925-2017), toutes deux américaines, ont été membres de la faculté « New School for Social Research » à New York et de l'Institut de la vie familiale de l'Université de Long Island.

Adele Faber, d'abord diplômée du « Queens College » en art dramatique, a ensuite obtenu une maîtrise en éducation de l'Université de New York. Elle a enseigné dans le « New York City High School » durant huit ans.

Elaine Mazlish est diplômée de l'Université de New York en sciences et en art dramatique. Elle a dirigé des programmes éducatifs pour enfants pour les établissements « Grosvenor » et « Lenox Hill ». Elle est également compositrice professionnelle.

Ces deux mères de famille se posaient beaucoup de questions sur la parentalité. Elles ont été visionnaires et pionnières d'un changement de mentalité à propos de l'éducation et de la relation adulte-enfant. Leur travail porte essentiellement sur ce sujet.

Depuis les années soixante-dix et après avoir participé aux conférences de Haim Ginott (psychologue des enfants et médecin thérapeute) pendant plusieurs années, Adele Faber et Elaine Mazlish ont développé une méthode de communication entre adultes et enfants d'abord présentée sous forme d'ateliers. Le but était de mettre « les habiletés » préconisées à la portée de tous. Ces ateliers sont constitués de plusieurs rencontres consécutives (6 ou 7 selon le thème), idéalement sous une fréquence hebdomadaire.

Elles se sont ainsi inspirées de cet ensemble d'enseignements et d'expériences pour rédiger plusieurs livres, dont *Parler pour que les enfants écoutent, écouter pour que les enfants parlent*.

Récipiendaires de prix prestigieux, leurs ouvrages ont été traduits dans plus de 40 langues.

Ce ne sont pas les premières personnes à s'être intéressées à ce sujet, bien d'autres l'étudient depuis des dizaines d'années. Leur approche m'a cependant particulièrement touchée. Certainement parce que dans ma jeunesse, certains enseignants de violon ou de contrebasse que j'ai rencontrés employaient une méthode directive, qui avec le recul présente des failles me semble-t-il. C'est pourquoi, j'ai souhaité adapter les idées de ces deux auteures à l'enseignement musical. Cette méthode de communication peut permettre d'être à l'écoute de l'apprenant, de mieux le connaître, de l'amener peu à peu à explorer par lui-même, de l'aider à trouver ses solutions, de développer sa créativité et surtout son autonomie.

I. Aider les enfants aux prises avec leurs sentiments

Que ce soit en tant que parent ou pédagogue, l'une des premières étapes dans la faculté de guider, de rendre autonome est l'écoute. Pour guider, il faut identifier la/les difficultés et les dispositions. Cela part donc d'un échange entre l'enseignant qui écoute et l'apprenant qui exprime.

Je me souviens d'une discussion mettant en avant la différence entre « entendre » et « écouter ». Un fils se plaignait de l'incapacité de son père à faire la différence entre ces deux mots. Le fils ayant toujours la sensation de ne pas être écouté mais seulement entendu ; l'attitude de son père avait provoqué des sentiments de frustration et de colère. La valeur de l'écoute avait été occultée.

Adèle Faber et Elaine Mazlish présentent cette idée. Les parents n'ont pas l'habitude d'accueillir les sentiments de leurs enfants, même si ceux-ci ont l'impression de le faire. En plus de les mettre en colère, le déni répétitif de leurs sentiments peut entraîner de la confusion chez les enfants. Ils ne seraient pas en mesure de reconnaître leurs propres sentiments et donc d'avoir confiance à ce qu'ils ressentent.

Voici des échanges illustrants ces propos :

« Enfant : Maman, je suis fatigué.

Moi : Impossible que tu sois fatigué. Tu viens de faire un somme.

Enfant : (plus fort) Mais je suis fatigué.

Moi : Tu n'es pas fatigué. Tu es juste un peu endormi. Habille-toi.

Enfant : (gémissant) Non, je suis fatigué ! »

« Enfant : Maman, il fait chaud ici.

Moi : Il fait froid. Garde ton chandail.

Enfant : Non, j'ai chaud.

Moi : J'ai dit : « Garde ton chandail. »

Enfant : Non, j'ai chaud. »¹

Grâce à ces exemples et avec du recul, la narratrice s'aperçoit que les échanges créent de la tension, et qu'elle conseille à ses enfants de faire confiance à ses sensations à elle plutôt qu'aux leurs. Afin d'éviter cela, elle essaie de changer son attitude (sur plusieurs semaines) en écoutant, en se mettant à

¹ Adèle Faber et Elaine Mazlish, *Parler pour que les enfants écoutent, Ecouter pour que les enfants parlent*, Cap-Pelé (Canada), Ed. Relations plus, inc. , 2002, pp.14-15

la place de..., en acceptant les différences (avis, sentiments, etc) : « *Après tout, nous étions deux personnes distinctes, capables d'éprouver deux types d'émotions différentes. Aucun de nous n'avait tort ou raison. Chacun de nous ressentait ce qu'il ressentait.* »²

Faites l'expérience d'un échange où l'on ne tient pas compte de vos sentiments (négation de vos sentiments, réponse philosophique, conseil, questions, défense de l'autre personne, pitié, psychanalyse d'amateur, réponse empathique). Que ressentez-vous ?

Le cours instrumental étant un échange entre l'élève et l'enseignant, il est évident que ce type de situation peut se produire/se produit. Voici quelques solutions :

1. Écoutez avec toute votre attention
2. Accueillez les sentiments à l'aide d'un mot : « Oh ! Hum ! Je vois. »
3. Nommez les sentiments.
4. Utilisez l'imaginaire pour leur offrir ce qu'ils désirent.

Au lieu de questions ou de conseils...



Accueillez à l'aide d'un mot :

« OH ! ... HUM ! ... JE VOIS »



² Ibidem, p.15

Au lieu de nier le sentiment...



Nommez son sentiment



Ces habiletés sont utiles lors d'un cours instrumental. Il s'agit bien sûr de replacer ces éléments dans leur contexte. L'écoute attentive de l'enseignant est importante lorsque l'élève joue pour la première fois durant son cours. Combien de fois, mon professeur faisait-il autre chose pendant ce temps ? Il regardait son téléphone, une partition ou un autre document. Cela ne l'empêchait pas d'écouter et de poursuivre le cours mais le sentiment d'inattention était très fort, je pestais contre lui. Je me disais : « À quoi bon jouer, il ne m'écoute pas ». Mon jeu instrumental s'en ressentait, je me démobilisais.

Il s'agit d'écouter l'interprétation de l'élève mais aussi les mots qu'il utilise pour décrire son propre ressenti sur celle-ci. Ces derniers sont des indices pour orienter le cours et permettre d'identifier les difficultés, l'humeur, l'état d'esprit dans lequel se trouve l'apprenant. Un élève qui a son cours d'instrument au petit matin ou en fin de journée (parfois éprouvante physiquement, moralement) ne sera pas dans les mêmes dispositions.

Johan³ a parfois besoin de prendre son temps au début du cours lorsque sa journée de travail a été difficile. Il l'exprime de différentes manières : soit par la parole quand il en a conscience soit par certains signaux comme par exemple des tensions physiques se répercutant sur son bras droit. Dans ce cas, il m'est arrivé de lui proposer différentes solutions : exercices de respiration, exercices

3 Un élève adulte de la classe de contrebasse au CRC de Chaumont où je suis enseignante.

d'archet lent, pièces lentes, travail sur le vibrato, etc.

En début de cours, il est indispensable d'établir le contact avec souplesse. L'apprenant se sentira en confiance, et cela permet à l'enseignant d'adapter la dynamique du cours. Je me remémore un cours en fin d'année avec Gauthier⁴ (16ans). Les vacances étaient proches, et son air hagard. L'exercice (coordination main gauche et main droite) qu'il devait réaliser était plutôt simple pour lui ; en vain, sa concentration absente à ce moment précis l'empêchait d'avancer. Je lui ai alors suggéré de prendre un peu plus de temps, et de faire le travail en plusieurs étapes.

Les deux auteures font remarquer qu'il n'est pas nécessaire que l'on soit d'accord avec les sentiments des enfants ; ils ont besoin de les savoir reconnus. Dans ces deux exemples (Johan et Gauthier), c'est le constat que j'ai pu faire. Adapter le rythme du cours en prenant en compte leur état physique aura permis d'avancer. De même, il sera contreproductif de répondre avec une intensité plus élevée que celle ressentie par l'enfant car celui-ci sentira un décalage. L'idée étant d'être attentif et de réagir tout en étant intègre. Comprendre le sentiment d'un élève ne veut pas dire être permissif. Cela n'empêche pas de mettre des limites.

*« Nous avons découvert que, lorsqu'on accueille les sentiments des enfants, ils sont plus en mesure d'accepter les limites qu'on leur fixe. »*⁵

Parfois, les enfants se qualifient eux-mêmes avec des mots péjoratifs et si nous commentons ce qu'ils viennent de nous raconter en utilisant ces mots péjoratifs cela ne fera que renforcer l'image négative qu'ils ont d'eux-mêmes. Il n'est jamais très agréable de renvoyer une image négative de soi. Les élèves adultes se qualifient eux aussi de mots péjoratifs. Pendant le confinement, Fanny (une élève adulte) avait hâte de reprendre les cours en direct car elle ne supportait plus son « son de crécelle ».

« Pourquoi n'as-tu travaillé que le début de la Sonate ? »

« Pourquoi ce rythme ne fonctionne-t-il pas ? »

« Pourquoi oublies-tu tes partitions chaque semaine ? »

« Certains enfants peuvent dire pourquoi ils sont effrayés, fâchés ou tristes. Toutefois, pour un grand nombre d'entre eux, la question Pourquoi ? ne fait qu'ajouter à leur problème. En plus de leur détresse initiale, ils doivent maintenant analyser la cause et fournir une explication raisonnable. Très souvent, les enfants ne savent pas pourquoi ils se sentent de telle ou telle façon. À d'autres moments, ils sont réticents à en parler parce qu'ils craignent que leur raison ne soit pas

4 Un élève de la classe de contrebasse au CRC de Chaumont où je suis enseignante.

5 *Ibidem*, p.49

assez bonne aux yeux de l'adulte : « Tu pleures pour ça ? »

En entendant : « Je vois que quelque chose t'attriste », un enfant malheureux reçoit beaucoup plus de soutien que s'il entend : « Que s'est-il passé ? » ou encore « Pourquoi te sens-tu comme ça ? » Il est plus facile de parler à un adulte qui accueille ce que nous ressentons qu'à celui qui nous presse de fournir des explications. »⁶

Un adulte sera peut-être plus enclin à répondre à une question commençant par « Pourquoi ». Cependant, la durée d'un cours instrumental étant relativement courte, si cette question peut entraîner un blocage, il est préférable de poser la question autrement.

« Comment peux-tu faire pour travailler toute la Sonate ? »

« Ce rythme est-il correct ? »

« Quel moyen peux-tu mettre en place pour penser à prendre tes partitions chaque semaine ? »

⁶ *Ibidem*, p.43

II. Susciter la coopération

a. Constats

« Lave toi les mains.

Parlez moins fort.

Accrochez vos manteaux.

Ne mets pas tes doigts sur la mèche de l'archet.

Ne traîne pas la contrebasse sur le sol. Déplace-la.»⁷

Jusqu'à présent nous avons surtout examiné la façon dont les enseignants peuvent rendre service aux élèves qui éprouvent des sentiments négatifs. Voyons ce qui serait utile aux enseignants quand ce sont eux qui en ressentent. L'une des frustrations inhérentes à la fonction de professeur est l'énergie déployée en vue d'amener les apprenants à se comporter de manière convenable. Une partie du problème réside dans la divergence entre les besoins. L'adulte a besoin d'un certain degré d'ordre, de tenue, de politesse, de travail. Mais ce ne sont pas toujours les soucis des enfants.

Bien souvent, les parents tout comme les enseignants utilisent des méthodes pour amener les enfants à coopérer (donner des ordres, sermonner, faire la morale, donner des avertissements, faire des comparaisons, faire des prédictions, blâmer et accuser, menacer). L'exercice le plus intéressant est de se mettre à la place des enfants et de noter les sentiments que nous procureraient ces méthodes.

Le tableau qui suit est un résumé d'un exercice qu'ont proposé Adele Faber et Elaine Mazlish dans leur livre. Le tableau présenté est adapté à l'enseignement musical. L'exercice consiste à se mettre à la place des enfants et d'écrire ce que l'on ressent après avoir entendu une phrase désobligeante de l'enseignant. Il est évident que chaque individu réagit différemment aux mêmes mots qu'il soit un enfant ou un adulte. La pertinence de cet exercice est éloquente puisqu'en cours instrumental les adultes sont présents.

⁷ *Ibidem*, p.69

<p>Les blâmes et les accusations (ex : « C'est encore toi qui est parti sans nettoyer la contrebasse ! »)</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Je vais lui mentir et lui dire que ce n'était pas moi. » - « Je voudrais disparaître. » - « J'ai le goût de la traiter de tous les noms. » - « Tu dis que j'écoute jamais. Très bien. Je n'écoute plus. » 	<p>Les scénarios de martyr (ex : « T'as encore oublié de compter les silences. »)</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Je me sens coupable. » - « J'ai peur. C'est de ma faute si elle a râté. »
<p>Les injures (ex : « Mais tu es bête ou quoi ?! »)</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Elle a raison. Je suis débile et nulle en rythme. » - « Je la déteste ! » - « Tiens, la voilà qui recommence ! » 	<p>Les comparaisons (ex : « Fanny réalise très bien les bariolages. »)</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Elle préfère Fanny. » - « Je déteste Fanny. » - « Les autres sont plus doués que moi. Je suis nulle. »
<p>Les menaces (ex : « Si tu recommences, tu seras puni. »)</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Je vais toucher à la mèche de l'archet quand elle ne regardera pas. » - « J'ai envie de pleurer. » 	<p>Les sarcasmes (ex : « Ah ah, faut juste changer de corde... ah ah ! »)</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Je n'aime pas qu'on se moque de moi. » - « Elle est méchante. » - « Je suis humilié, confus. »
<p>Les ordres (ex : « Dépêche-toi de faire cet exercice ! »)</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Essaie seulement de me forcer à le faire ! » - « Je ne veux plus bouger ! » - « Je ne peux plus le sentir. » - « Quoi que je fasse, j'aurai des ennuis. » 	<p>Les prédictions (ex : « Tu vas encore te tromper. »)</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Elle a raison. Je n'arriverai jamais à rien. » - « On peut me faire confiance à moi aussi. » - « Inutile d'essayer. »
<p>Les sermons, la morale (ex : « C'est en travaillant qu'on progresse. »)</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Bla-bla-bla. Qui veut entendre ça ? » - « Je veux m'en aller loin d'ici. » - « Que c'est assomant ! » 	

Ces sentiments sont ceux d'adultes. Quels sont donc ceux d'enfants, d'élèves ? Peut-on faire autrement ? Existe-t-il des façons d'amener nos enfants, nos élèves à coopérer sans faire atteinte à leur estime de soi, sans semer chez eux de si mauvais sentiments ? Peut-on trouver des méthodes plus faciles et moins taxantes pour les parents, les enseignants ?

À la lecture de la liste ci-dessus, il est facile d'imaginer les conséquences. La comparaison, par exemple, pourrait avoir comme effet le dénigrement, ou bien encore susciter la concurrence parfois néfaste, voire même être humiliante surtout en cours collectif.

b. Les habiletés.

Les deux auteures proposent des habiletés tout en mettant en garde. « *Elles ne donnent pas toutes les mêmes résultats avec tous les enfants. Elles ne conviennent pas toutes à votre personnalité. Et aucune d'entre elles n'est efficace en tout temps. Cependant, ces cinq habiletés créent un climat de respect dans lequel l'esprit de coopération peut se mettre à grandir.* »⁸

1. Décrivez ce que vous voyez ou décrivez le problème.

Il est difficile de progresser quand on nous dit en quoi nous sommes fautifs. Nous pouvons plus facilement nous concentrer sur la difficulté quand on nous la décrit, tout simplement. En la décrivant, on donne aux élèves la possibilité de chercher par eux-mêmes comment la résoudre. Cela les rend actifs.

Ex : « J'entends plusieurs cordes en même temps (lorsque l'élève touche les cordes d'à côté). »

La chose la plus intéressante concernant l'utilisation d'un langage descriptif, c'est que cela nous dispense de rechercher un coupable et de lancer des accusations, tout en permettant à tout le monde de se concentrer sur ce qui doit être fait.

- Du lait renversé. Il nous faut une éponge.
- Le pot est cassé. Il nous faut un balai.
- Ce pyjama est déchiré. Il nous faut une aiguille et du fil.

en musique :

- Ce n'est pas ensemble. Il nous faut regarder la baguette.
- Le coude gauche est posé sur la contrebasse. Redressons vite tout ça.

⁸ *Ibidem*, p.79

1 - Décrivez

Décrivez ce que vous voyez ou décrivez le problème.

Au lieu de ...



Faites une description



Illustrations extraites de Adèle Faber et Elaine Mazlish, *Parler pour que les enfants écoutent, Ecouter pour que les enfants parlent*, Cap-Pelé (Canada), Ed. Relations plus, inc. , 2002.

Décrivez (suite)

Au lieu de ...



Faites une description



2. Donnez des renseignements.

Il est beaucoup plus facile de recevoir un renseignement qu'une accusation. Les élèves découvrent par eux-mêmes ce qu'il est possible de faire.

ex : « Quand tu as joué ce passage, c'est le ré qui n'était pas tout à fait juste. »

Tout en montrant « Le si bémol (1er doigt) est en demi position et le do dièse (4ème doigt) est en première position. »

« Il y a un dièse à la clef. »

3. Dites-le en un mot.

ex : « Le tempo ! »

En cours, les élèves détestent les discours, les longues explications. Pour eux, plus le rappel est court, mieux c'est. J'en ai déjà fait l'expérience, un de mes élèves a su me le faire remarquer. Son enthousiasme était grand, mes explications trop longues, peu à peu il perdait sa motivation. Heureusement, nous avons pu en discuter et j'ai pu me corriger. Par souci de compréhension, j'avais tendance à expliquer de différentes manières, en rajoutant beaucoup de précisions. Être concis est une qualité que les apprenants apprécient, cela leur permet de passer plus de temps à jouer de leur instrument.

4. Parlez de vos sentiments

À force de répéter, chaque semaine, les mêmes choses, on peut perdre patience. En formulant ce que l'on ressent alors, nous sommes justes sans être blessants. On peut coopérer avec quelqu'un qui exprime de l'irritation ou de la colère, pourvu qu'on ne se sente pas attaqué.

Au lieu de : « Une fois de plus, tu n'as pas travaillé ton instrument suffisamment cette semaine ! »

« Que tu viennes en cours sans avoir travaillé, me donne le sentiment d'être inutile et d'être un perroquet qui répète toujours les mêmes choses. »

« Une mère qui élevait seule ses deux jeunes enfants a relaté comment elle se sentait bouleversée parce qu'il lui arrivait souvent de manquer de patience avec eux. Finalement, elle a décidé d'accueillir davantage ses propres sentiments et de les faire connaître à ses enfants, en des termes qu'ils pourraient comprendre.

Elle a commencé à dire des choses du genre : « J'ai de la patience gros comme un melon d'eau en

ce moment. » Et un peu plus tard : « Eh bien, ma patience est maintenant de la grosseur d'un pamplemousse. » Et beaucoup plus tard, elle annonçait : « Elle a maintenant la taille d'un petit pois. Je pense qu'il vaut mieux arrêter avant qu'elle ratatine. »

Elle savait que les enfants la prenaient au sérieux, parce qu'un soir son fils lui a demandé : « Maman, ta patience est de quelle grosseur en ce moment ? Pourrais-tu nous lire une histoire ce soir ? »⁹

Les enfants dont on respecte les sentiments sont enclins à être respectueux des sentiments des adultes. Dans le cas où cette technique ne fonctionne pas, comment agir si l'on reçoit des remarques impertinentes telle que « Et alors, on s'en fiche ! » ? Voici une réponse qui souligne l'importance de cette notion et fait comprendre qu'elle est nécessaire : « Pas moi. Je ne me fiche pas de la façon dont je me sens. Pas plus que je me fiche de la façon dont toi tu te sens. Et je m'attends à ce que, dans cette classe, on ait du respect pour les sentiments des autres ! » Chaque situation est différente, cette réponse pourra fonctionner et d'autres sont possibles. Sur le long terme, respecter le sentiment éprouvé par l'autre renforcera la coopération.

5. Écrivez une note.

Parfois, rien n'est plus efficace qu'un message écrit. Par exemple, un dessin sur la partition ou bien encore des notes ou dessins collés sur les murs de la classe.

Ex : « Une fois utilisée, j'ai -la cb- besoin qu'on me nettoie » ou « Pour que je joue juste, Accorde-moi avant de jouer ».



⁹ Ibidem, p109

6. Faites le lien avec votre attitude, vos gestes.

« L'attitude qui permet aux enfants de bien se développer est celle qui transmet le message suivant :
« Fondamentalement, tu es une personne aimable et capable. Pour le moment, un problème requiert notre attention. Une fois que tu en auras pris conscience, tu vas probablement réagir de façon responsable. » L'attitude qui cause du tort aux enfants est celle qui transmet ce message :
« Fondamentalement, tu es irritant et maladroit. Tu fais toujours les choses de travers, et ce dernier incident est une preuve de plus de ton inaptitude. » »¹⁰

Bien qu'exposé dans le cadre familial, le phénomène décrit est valable également en pédagogie. L'authenticité du message, le ton et l'attitude sont aussi importants que les mots employés. Si les mots sont justes mais que l'attitude (gestes, traits du visage, regards) ne correspond pas, le message n'aura pas l'effet escompté.

Au lieu de....

(visage fermé)



(visage ouvert)



¹⁰ Ibidem, p.99

7. Utilisez l'humour.

L'humour est un outil efficace, il peut donner du rythme à un cours de musique, galvaniser, projeter les élèves vers l'action et détendre l'atmosphère. Pour travailler le style ou différents caractères, adresser ses demandes d'une manière drôle permet d'atténuer la retenue ou la pudeur de certains élèves, de mettre en confiance.

Avec une voix de robot auprès d'un jeune élève : « *Ici RC3C. La prochaine... personne... qui fait... une glissade... pendant... un... démanché... sera... mise... en orbite... dans l'espace... Veuillez prendre... les mesures... nécessaires.* »¹¹

8. La coopération lors de cours collectifs.

Le cours collectif permet aux élèves de s'aider mutuellement. Alix (14 ans) est l'exemple parfait car elle aime se sentir utile et aider. Après une blessure au poignet, elle n'a pas pu jouer de contrebasse pendant quelques semaines. Je lui ai alors proposé de participer autrement. Elle fût ravie d'aider à écrire les différentes parties de « Joyeux Anniversaire », surprise que nous allions jouer à l'audition. Son enthousiasme se lisait sur son visage lorsqu'elle écrivait ; elle soignait beaucoup son écriture. Lorsqu'elle a distribué les partitions aux autres contrebassistes, elle était fière d'avoir participé à ce projet.

Lors d'un cours collectif, les élèves osent plus facilement poser des questions à leurs copains. L'entraide permet à la fois des rapports d'égalité et de partage entre les élèves, ceci grâce à la reconnaissance des compétences de chacun. En effet, chacun est amené à pouvoir aider et être aidé et donc à être reconnu aussi à travers celles-ci. Les échanges de savoirs ne peuvent être intéressants que s'ils apportent à chacun la reconnaissance dont il a besoin, à la fois par rapport à soi-même mais aussi par rapport au groupe. Le groupe s'organise alors sur la base de savoirs réciproques tourné vers une intelligence collective, une dynamique d'apprentissage.

¹¹ *Ibidem*, p.103

9. S'adapter.

« Nous avons demandé un jour à un groupe d'écoliers pourquoi il leur arrivait de ne pas écouter leurs parents. Voici ce qu'ils nous ont répondu :

- *Quand je reviens de l'école, je suis fatigué. Si ma mère me demande de faire quelque chose, je fais semblant de ne pas l'entendre.*
- *Des fois, je suis trop occupé à jouer ou à regarder la télé ; je ne l'entends tout simplement pas.*
- *Parfois, une chose qui s'est passée à l'école m'a rendu furieux et je n'ai pas le goût de faire ce qu'elle me demande. »¹²*

Que ce soit en tant que parent ou en tant qu'enseignant, ce type d'attitude peut parfois être agaçant. Et avec ces réponses en notre possession, nous pouvons nous poser des questions lorsque l'incompréhension persiste :

- Ma demande est-elle réaliste, compte tenu de l'âge et de la capacité de l'enfant ?

Exemple : Suis-je en train d'exiger d'un enfant de huit ans qu'il se tienne parfaitement à table ?

en musique : Suis-je en train d'exiger d'un enfant de huit ans qu'il ait une tenue d'archet parfaite ?

- Sent-il que ma demande est déraisonnable ?

Exemple : Pourquoi cette insistance pour que je me lave derrière les oreilles ? C'est un endroit que personne ne voit.

en musique : Pourquoi cette insistance pour que je travaille des cordes à vide ? C'est ennuyeux et ça ne sert à rien.

Il s'agit de prendre en considération l'âge, les capacités de l'élève et d'adapter le discours. Nous distinguons trois grandes catégories d'élèves : l'enfance (7 à 12 ans), l'adolescence (13 à 17 ans) et l'âge adulte (à partir de 18ans).

En ce qui concerne l'enfance, le professeur peut passer par l'imaginaire, le jeu, qui seront plus appropriés que la théorie. En effet, l'enfant fonctionne surtout de manière intuitive dans son apprentissage.

L'adolescence est une période où l'on se découvre, où l'on apprend à se connaître. Elle est souvent délicate et peut faire apparaître gêne corporelle, gêne de positionnement par rapport à l'adulte, une timidité plus exacerbée, etc. L'adolescent peut gérer des difficultés plus complexes qu'un enfant. Le

¹² *Ibidem*

professeur devra faire preuve de finesse, veiller à bien connaître son élève pour aborder adroitement certains sujets. Par exemple, si un élève est mal à l'aise avec son corps, l'enseignant veillera à ne pas le bloquer davantage en évoquant la posture avec l'instrument.

Un adulte, surtout s'il a un faible niveau, peut avoir de gros problèmes de confiance en soi par exemple : il a un fort niveau d'exigence, car il est conscient de tous ses problèmes qu'il analyse en général de manière juste, mais très fermée. Il se tend alors sur sa difficulté, sans arriver à la résoudre. Le professeur peut alors l'aider, en lui proposant de l'aborder sous un angle différent : mettre en avant une de ses qualités (imagination) ou d'autres perspectives (exercices de détente). Ainsi, l'élève adulte résout parfois ses problèmes sans effort particulier.

Bien sûr, il serait réducteur de vouloir placer les élèves dans ces trois catégories sans subtilités, et interactions entre ces trois cas de figures. En effet, comment faire progresser un enfant si on ne lui parle qu'avec un vocabulaire trop simple, si on ne lui donne que des exercices réalisables facilement, ou si on ne le nourrit pas de sujets plus intellectuels ? Et inversement, faire réfléchir l'adulte à la manière instinctive et imaginaire de l'enfant peut lui servir, et le sortir d'un intellectualisme contreproductif.

III. Encourager l'autonomie

Fournir à l'enfant ou à l'apprenant des occasions de faire des choses par soi-même est un pas de plus vers l'autonomie. Comment ? En le laissant se débrouiller avec ses propres difficultés, en le laissant apprendre à partir de ses propres erreurs.

« Plus facile à dire qu'à faire ! Je me souviens encore d'avoir vu mon premier enfant se battre avec ses lacets de chaussures, de l'avoir regardé faire patiemment pendant 10 secondes, puis de m'être penchée pour les attacher à sa place ! Et il suffisait que ma fille mentionne une dispute avec une amie pour que je me précipite avec un conseil instantané. »¹³

Voici les habiletés proposées par Adele Faber et Elaine Mazlish

1. Présentez des choix à l'apprenant.

Les choix donnent à l'apprenant une occasion valable de pratiquer la prise de décision. Je me souviens d'un atelier pédagogique avec Martine Charlot qui portait sur l'action passive ou active de l'apprenant. Elle faisait remarquer que l'engagement de celui-ci et son intérêt sera bien plus grande s'il est actif. Les choix ou la mise en projet (choix d'un morceau, projet personnel pour une audition) permettent cela et ouvrent d'autres questions vers l'autonomie ; par exemple : « Tu ne peux pas tout faire en une fois. Comment vas-tu faire pour la semaine prochaine ? »

Au lieu d'insister pour qu'une chose soit faite tout de suite, il est possible de proposer des choix concernant le moment.

ex : « Veux-tu prendre ton bain avant ton émission de télé ou seulement après ? »

en musique : « À la maison, veux-tu faire de la contrebasse avant ton émission de télé ou après ?

Ou encore : Préfères-tu commencer par l'étude ou le morceau ? »

Ou proposer des choix quant à la manière dont cela devrait être fait ?

ex : « Veux-tu prendre ton bain avec ta poupée ou avec ton bateau ? »

en musique : « Veux-tu que papa ou maman reste à tes côtés pour travailler ton instrument de musique ou préfères-tu être au calme dans ta chambre ? »

¹³ *Ibidem*

Voici d'autres exemples que j'ai eus l'occasion de mettre en pratique et qui ont été concluants.

« Peut-être que tu peux essayer différents endroits de l'archet pour savoir où tu es le plus à l'aise : talon, milieu, pointe ? »

« Quelle nouvelle pièce as-tu envie de jouer ? Préfères-tu Mozart ou Desenclos ? » L'élève ayant joué une pièce de J-S Bach.

Certaines personnes pourraient penser que donner le choix peut s'apparenter à un choix forcé. C'est une objection compréhensible. Une autre option serait d'inviter l'enfant à exprimer un choix qui vienne de lui et qui soit acceptable pour tout le monde.

Voici le récit d'un père :

« Mon épouse et moi, nous nous préparions à traverser la rue avec Timothée (3ans) et le bébé. Tim déteste qu'on lui prenne la main et il se débat pour se dégager, parfois en pleine rue. Avant de traverser, je lui ai dit : « Tim, tu as le choix. Tu peux prendre la main de maman ou bien tu peux prendre la mienne. À moins que tu trouves une autre idée qui assure ta sécurité. » Tim a réfléchi quelques instants, puis il a décidé : « Je vais me tenir à la poussette. » Son choix était tout à fait acceptable pour chacun de nous. »¹⁴

Offrez des choix aux enfants

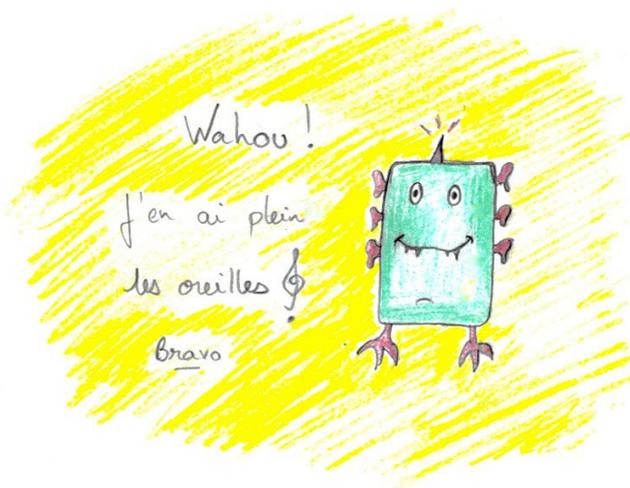


Illustrations extraites de Adèle Faber et Elaine Mazlish, *Parler pour que les enfants écoutent, Ecouter pour que les*

14 *Ibidem*, p.195

2. Montrez-lui que vous respectez ses efforts.

Valoriser, encourager sont des points incontournables pour un enseignant, c'est une des premières choses que l'on nous apprend dans les ateliers pédagogiques avec Martine Charlot et Eric Porche. La valorisation confirme à l'apprenant ses nouveaux acquis. Petits progrès ou grands progrès, s'il avait un doute, celui-ci n'est plus permis. L'apprenant a besoin de situer son évolution. La valorisation permet à l'enseignant de mettre en avant les qualités de l'élève, et donc de l'encourager.



Lorsqu'on respecte les efforts d'un enfant, d'un élève, il trouve le courage de mener lui-même à terme un travail.

« C'est un travail bien **délicat** que d'apprendre à démancher. »

Lorsque nous voulons encourager, il est courant d'utiliser ces termes : « C'est facile » ou « C'est difficile ». Nous ne rendons pas service à l'élève, en réalité. S'il réussit à exécuter une chose « facile », il a l'impression de ne pas avoir accompli grand-chose. S'il rate son coup, il n'a même pas été capable de faire une chose simple. À l'inverse, pour une chose « difficile », il peut éprouver la fierté d'avoir accompli une chose difficile. En cas d'échec, il peut au moins avoir la satisfaction de savoir que cette tâche était difficile. D'autres expressions sont plus satisfaisantes car elles ne font pas sentir que l'apprenant n'est pas à la hauteur : « c'est parfois préférable de... » ou « c'est parfois utile de... ».

Montrez à l'enfant que vous respectez ses efforts

Au lieu de ...



Faites preuve de respect

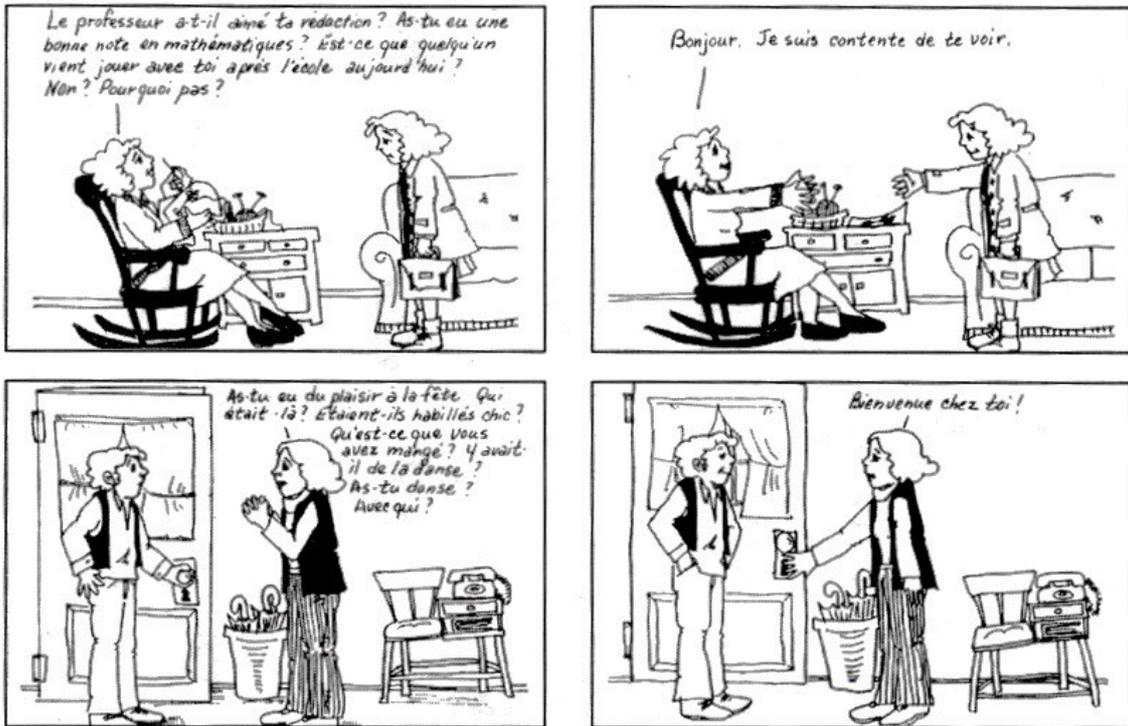


Illustrations extraites de Adèle Faber et Elaine Mazlish, *Parler pour que les enfants écoutent, Ecouter pour que les enfants parlent*, Cap-Pelé (Canada), Ed. Relations plus, inc. , 2002.

3. Ne lui posez pas trop de questions.

On peut percevoir une abondance de questions comme une invasion de sa vie personnelle. Les enfants parleront de ce dont ils veulent parler, quand il voudront le faire. Même si certains élèves timides ont besoin d'être encouragés pour parler, cela peut produire un effet inverse.

Ne posez pas trop de questions



Illustrations extraites de Adèle Faber et Elaine Mazlish, *Parler pour que les enfants écoutent, Ecouter pour que les enfants parlent*, Cap-Pelé (Canada), Ed. Relations plus, inc. , 2002.

De même, la réponse à une question neutre sera plus utile que si c'est une question déjà orientée. J'ai fait preuve de beaucoup de maladresse pendant un atelier pédagogique mais cette erreur m'aura au moins permis d'approfondir ma réflexion de pédagogue :

Moi (voulant travailler sur le son) : « *Aimes-tu ton son ?* (l'élève venait de jouer)

l'élève :(un blanc)..... non, pas vraiment. » (À ce moment-là, j'ai senti qu'elle ne pouvait pas vraiment dire l'inverse)

Lors du débriefing, la formatrice m'a très justement reprise. Effectivement, comment connaître le véritable avis de l'élève sur la qualité du son si la question est orientée dans un sens ou un autre ? La neutralité de la question est primordiale. Il aurait mieux valu « *Que penses-tu du son ?* »

Voici un autre exemple : « *Tu t'es bien amusé aujourd'hui ?* » *Quelle terrible exigence pour un enfant ! Non seulement, doit-il se rendre à une fête, à une pièce de théâtre, à un concert, à un camp, au dancing, on s'attend en plus à ce qu'il doive avoir du plaisir ! S'il n'a pas éprouvé de plaisir, il doit faire face à la déception de ses parents en plus de la sienne.* »¹⁵

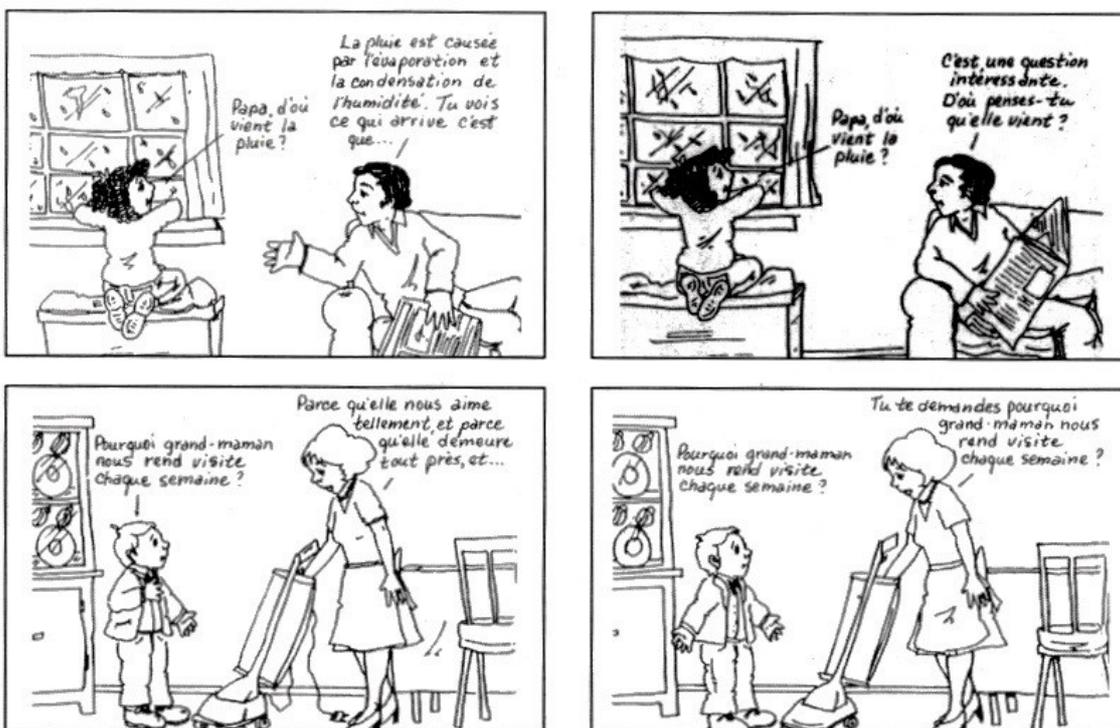
¹⁵ *Ibidem*, p.197

4. Ne vous pressez pas de répondre à ses questions.

Quand les enfants posent des questions, laissons-les explorer les réponses par eux-mêmes. En donnant des réponses immédiates aux élèves, nous ne leur faisons pas de faveur. Nous faisons l'exercice mental à leur place. C'est beaucoup plus utile pour eux de leur renvoyer leurs questions afin qu'ils puissent les examiner plus à fond : « Tu te demandes si c'est utile de démancher maintenant... Qu'en penses-tu ? ». On peut même répéter la question ou on peut valoriser la personne qui pose une question : « Tu poses une question intéressante... Tu as vu qu'il n'y a que des si bémols dans cette phrase et tu te demandes s'il est nécessaire de changer de position ? »

La recherche d'une réponse est aussi valable que la réponse elle-même, de plus c'est un moyen pour les rendre actifs ; nous en avons déjà parlé.

Ne vous pressez pas de répondre aux questions



Illustrations extraites de Adèle Faber et Elaine Mazlish, *Parler pour que les enfants écoutent, Ecouter pour que les enfants parlent*, Cap-Pelé (Canada), Ed. Relations plus, inc. , 2002.

5. Encouragez-le à utiliser des ressources extérieures.

Les parents souhaitent que leurs enfants sachent qu'ils ne sont pas totalement dépendants d'eux. Le monde extérieur (la bibliothèque, le dentiste, l'école, un enfant plus âgé) peut contribuer à la solution de leurs problèmes. Il en est de même pour le cours d'instrument : aller aux concerts, écouter sur internet différentes interprétations de l'oeuvre qu'ils travaillent, demander de l'aide à un copain, etc. D'une certaine façon, toutes ces ressources extérieures pèsent plus lourd dans la balance que quantité de discours.

Encouragez l'enfant à utiliser des ressources à l'extérieur du foyer



Illustrations extraites de Adèle Faber et Elaine Mazlish, *Parler pour que les enfants écoutent, Ecouter pour que les enfants parlent*, Cap-Pelé (Canada), Ed. Relations plus, inc. , 2002.



6. Ne supprimez pas l'espoir.

Au lieu de préparer les enfants à une déception, il est préférable de les laisser explorer et expérimenter. En essayant de protéger les enfants contre les déceptions, on les protège contre l'espoir, l'effort, le rêve et, parfois, contre l'atteinte de leurs rêves. Il s'agit ici de mon expérience ; à l'âge de quatre ans, j'ai exprimé le désir de commencer la musique. Après avoir patienté trois ans, mes parents m'ont inscrite dans une école de musique. Dans ma tête de petite fille, mon rêve était de

monter sur un podium comme aux jeux olympiques. Mes parents m'ont toujours soutenu dans mon apprentissage de la musique alors qu'ils ne connaissaient pas ce monde. D'une simple activité, la musique est devenue mon métier et je les remercie de m'avoir permise de m'épanouir dans ce domaine, toujours en m'encourageant.

L'apprentissage du vibrato fait rêver les instrumentistes à cordes. J'ai vu les yeux de mes élèves briller à cette idée. Comment ne pas les décevoir lorsque c'est encore tôt ?

Ex : « Tu aimerais apprendre à vibrer ? Ah oui ?! »... « Comment fait-on ? As-tu une idée ? »

Ne supprimez pas l'espoir

Au lieu de préparer les enfants à une déception...

Laissez-les explorer et expérimenter



Illustrations extraites de Adèle Faber et Elaine Mazlish, *Parler pour que les enfants écoutent, Ecouter pour que les enfants parlent*, Cap-Pelé (Canada), Ed. Relations plus, inc. , 2002.

7. D'autres façons d'encourager l'autonomie.

« Ouvrir sa boîte de violon », à l'âge de 5ans, peut paraître insignifiant et pourtant c'est le début de l'autonomie comme Hélène Denoix a justement su le dire. Cette « petite » chose, valorisée, est un point de départ pour encourager l'élève. Tout comme ces conseils d'Adèle Faber et Elaine Mazlish :

- Ne parlez pas de quelqu'un en sa présence, peu importe son âge (ex : Ne vous en faites pas. Il est un peu timide.).
- Laissez l'enfant répondre par lui-même. Pour respecter l'autonomie, on peut répondre : « Jean est capable de vous le dire. C'est lui qui le sait. »
- Montrez que vous avez confiance : le moment viendra où la personne se sentira « prête ». « Je sais que ce démanché est compliqué à réaliser aujourd'hui mais je sais que tu y parviendra dans peu de temps. »

Même si plusieurs de ces habiletés peuvent relever du simple bon sens, ce n'est pas pour autant qu'elles sont faciles à mettre en place. Il faut de la détermination et de l'exercice pour parler aux élèves de façon à cultiver leur indépendance.

L'une des deux auteures ajoute : « *Même si je ne suis pas « parvenue à mes fins » la première fois, cela ne veut pas dire que je devrais revenir à mes anciennes habitudes. Il y a et il y aura des « râtés » et ce n'est pas grave, l'occasion d'essayer à nouveau ces habiletés se présentera.* »¹⁶

16 *Ibidem*

IV. Utiliser les compliments

Le projet d'établissement 2015-2020 du CRR (Conservatoire à Rayonnement Régional) de Châlon-sur-Saône porte sur la bienveillance. *« La notion de bienveillance est apparue naturellement au fur et à mesure des réflexions de toutes les équipes administratives, pédagogiques et techniques du CRR, comme étant une notion intrinsèque à la pédagogie et aux relations humaines déployées au Conservatoire depuis longtemps.*

La pratique collective, qui induit la relation à l'autre, est le premier vecteur de l'apprentissage artistique et instaure, dès ses débuts, une relation de respect et d'écoute.

La pluralité des esthétiques présentes dans notre établissement engage à la recherche de la place de chacun dans un esprit de complémentarité et de tolérance. »¹⁷

Dans ce projet, la bienveillance est un objectif mais également un moyen d'apprentissage. Lors de la semaine d'observation, les étudiants de l'ESM qui étaient sur ce site ont pu noter des résultats très convaincants.

Considérant l'impact important que peut avoir cette notion, elle est une qualité nécessaire pour tout bon enseignant. En voici la démonstration à travers ces deux situations : *« Il était une fois deux garçons de sept ans, David et Benoît. Chacun d'eux avait une mère qui l'aimait beaucoup. Un beau jour, c'est de façon différente que la journée a débuté pour chacun des garçons. Voici la première que Benoît a entendue : « C'est l'heure de te lever, Benoît ! Tu vas encore arriver en retard à l'école. » Benoît s'est levé, s'est habillé tout seul et est venu manger en oubliant de mettre ses chaussures.*

Sa mère lui a demandé : « Où sont tes chaussures ? Penses-tu te rendre à l'école nu-pieds ? Regarde ce que tu portes ! Ce chandail bleu ne va pas du tout avec cette chemise verte ! Benoît, mon chéri, qu'as-tu fait à ton pantalon ? Il est déchiré. Je veux que tu te changes. Aucun de mes enfants ne portera de pantalon déchiré pour aller à l'école ! Fais attention à la manière dont tu verses ton jus. Ne le renverse pas comme tu fais d'habitude ! » Benoît s'est versé du jus et il l'a répandu. La mère était exaspérée. Pendant qu'elle réparait le gâchis, elle a dit : « Je ne sais plus que faire avec toi. » Benoît a murmuré quelque chose. « Que dis-tu ? A demandé la mère. Tu recommences à grogner. » Benoît a terminé son repas en silence. Puis il a changé de pantalon, il a enfilé ses chaussures, pris ses livres et il est parti pour l'école. Sa mère lui a crié : « Benoît, tu as oublié ton goûter ! Si tu n'avais pas la tête vissée sur les épaules, je parie que tu l'oublierais elle aussi ! » Benoît a pris son goûter. Alors qu'il franchissait de nouveau la porte, sa mère lui a rappelé : « Sois bien sage à l'école aujourd'hui. »

17 Projet d'établissement du CRR de Châlon-sur-Saône 2015-2020

David vivait en face. La première chose qu'il a entendue ce matin-là, c'était : « Sept heures, David. Veux-tu te lever maintenant ou attendre encore cinq minutes ? » David s'est retourné et il a baillé. « Encore cinq minutes » a-t-il grogné.

Par la suite, il est venu manger tout habillé, mais sans ses chaussures. Sa mère lui a dit : « Eh bien, tu es déjà habillé ! Il te manque seulement tes chaussures ! Oh ! Oh ! Ton pantalon est décousu. Ca risque de s'agrandir. Je le répare pendant que tu restes debout ou préfères-tu changer de pantalon ? »

David a réfléchi un instant, puis il a répondu : « Je vais me changer après avoir mangé. » Puis il s'est assis à table et s'est versé un verre de jus. Il en a renversé un peu. « L'éponge est dans l'évier » a lancé la mère par-dessus l'épaule, pendant qu'elle continuait à préparer son goûter. David a pris l'éponge et a nettoyé le gâchis. Ils ont causé un peu pendant que David mangeait. Après avoir terminé, il a changé de pantalon, enfilé ses chaussures, pris ses livres, et il est parti pour l'école, en oubliant son goûter.

Sa mère lui a crié : « David ! Ton goûter ! » Il est revenu à la course et l'a remerciée. En lui tendant son goûter, la mère lui a dit : « À plus tard ! »¹⁸

Ce qui me frappe dans le deuxième exemple est la capacité de cette maman à rebondir en énumérant simplement les faits. Son discours est dénué de jugements de valeurs. Les compliments sont bien présents, en les décrivant. L'ambiance qui en découle est légère et sereine. Tous les parents et tous les pédagogues rêvent de pouvoir mettre cela en pratique.

Utiliser la description pour complimenter est un outil supplémentaire pour tout pédagogue. Ce qui importe n'est pas le compliment que l'on fait mais celui que l'enfant ou l'apprenant se fera à lui-même en l'entendant ; d'où l'importance d'un compliment juste.

Complimenter en utilisant des mots qui évaluent du type : bon, beau, fantastique rendent l'enfant mal à l'aise ; une description sera beaucoup plus efficace pour l'estime de l'enfant.

« Je me souviens de la première fois que j'ai tenté de mettre cette théorie en pratique. Mon fils de quatre ans revenait de la maternelle en agitant devant mon nez une feuille pleine de gribouillis, tout en me demandant : « Maman, c'est beau ? »

Ma première réaction fut automatique : « C'est très beau ! » Puis, je me suis rappelé : non, il faut que je décrive. Je me suis demandé comment il est possible de décrire un gribouillage. J'ai alors dit : « Eh bien, Je vois que tu as fait un rond, un rond, un rond...un tortillon, un tortillon, un tortillon...puis, un point, un point, un point, un point, un point, un point, puis un trait, un trait !

¹⁸Adèle Faber et Elaine Mazlish, *Parler pour que les enfants écoutent, Ecouter pour que les enfants parlent*, Cap-Pelé (Canada), Ed. Relations plus, inc. , 2002, pp.217-218

- *Ouais ! A-t-il acquiescé avec enthousiasme.*
- *Comment as-tu fait pour penser à tout ça ?*
- *(Après un moment de réflexion) C'est parce que je suis un artiste. »¹⁹*

De plus, en faisant une description cela permet à l'enseignant de valider les acquis et de préciser des éléments si nécessaire.

« Je vois qu'en une semaine, tu as bien avancé le travail de la justesse. Tes démanchés sont maintenant réussis. En plus, ton bras gauche est plus haut. »

Je me souviens d'un cours avec Julien, un élève adulte. Durant le cours, j'ai mis en pratique les compliments par description. La pièce choisie était une berceuse et nous travaillions sur l'archet et le phrasé : « *Bravo, c'est exactement ça ! Ça n'a rien avoir avec ce que tu as fait juste avant. Est ce que tu t'en rends compte ?*

Lui : un peu.

Moi : La différence est très grande, les nuances sont respectées et tu as mis du poids sur le 1er temps et allégé la suite, le phrasé est donc clair. »

Je n'ai eu aucun doute sur l'utilité de ces descriptions. Les choses étaient plus claires pour lui après les avoir nommées.

Par contre, un enthousiasme excessif peut contrecarrer chez l'enfant le désir de se réaliser à sa manière. Une jeune personne qui reçoit des doses quotidiennes de remarques telles que : « Tu es une pianiste talentueuse ! Tu devrais jouer avec l'orchestre symphonique » peut se dire à elle-même : « Son ambition à mon égard est plus grande que la mienne. »

À ce sujet et pendant longtemps, je ne savais pas pourquoi l'expression « Je suis fière de toi » me gênait ; maintenant je le sais. C'est une erreur que de s'approprier la réussite de l'autre. En employant : « Tu dois être si fière », on met en avant la réussite et on encourage cette personne. Et surtout, pour reprendre la première idée, cette expression m'a souvent gênée dans des situations où je n'étais pas particulièrement fière de moi, alors que la personne qui me félicitait l'était pour moi ; rendant cette expression exagérée par rapport à mon propre sentiment.

Adele Faber et Elaine Mazlish font remarquer qu'il faut persévérer avant de pouvoir mettre en pratique ces habiletés. Les comprendre, s'en servir de manière occasionnelle est une chose mais les maîtriser est plus compliqué. Elles proposent beaucoup d'exercices tout au long du livre, il s'agit d'un entraînement quotidien. Pour ma part, je suis convaincue que beaucoup de choses sont

¹⁹ *Ibidem*, p.223

applicables non seulement en tant que pédagogue mais tout simplement dans les relations humaines, afin de mieux communiquer, de mieux se comprendre, d'avoir des échanges plus sereins. Les exercices proposés peuvent tout à fait être expérimentés avec d'autres personnes que ses propres enfants ou apprenants.

Un exercice en particulier a retenu mon attention : celui de faire une liste de toutes les choses positives remarquées chez une personne (qualité, action, changement positifs). Je me suis mise à en chercher d'autres, et à repérer des traits de caractères que je n'avais pas vus jusqu'à présent chez certains de mes élèves. Cet exercice, renouvelé régulièrement (voire sur plusieurs années avec un même élève), permettra d'apporter des éléments nouveaux, nous sommes tous en perpétuelle évolution.

Résumez en un mot



Pour vous exercer, complétez chaque phrase en ajoutant les mots (ou le mot) qui manquent dans les dessins de ces pages.



Illustrations extraites de Adèle Faber et Elaine Mazlish, *Parler pour que les enfants écoutent, Ecouter pour que les enfants parlent*, Cap-Pelé (Canada), Ed. Relations plus, inc. , 2002.

V. Aider les enfants à se dégager des rôles qui les empêchent de s'épanouir

« Je me souviens de la naissance de mon fils, David. Cinq secondes s'étaient écoulées et il n'avait toujours pas respiré. J'étais terrifiée. L'infirmière lui a tapé dans le dos. Aucune réaction. La tension était devenue intolérable. Elle a lancé : « C'est un petit têtu ! » Toujours pas de réponse. Un instant plus tard, il s'est finalement mis à pleurer, de ce cri perçant du nouveau-né. Mon soulagement était indescriptible. [...] Quelle idée d'étiqueter un nouveau-né âgé à peine d'une demi-minute !

[...]

J'aurais du le savoir : tous les cours de psychologie nous préviennent contre le danger des prédictions créatrices. Si l'on étiquette un enfant comme étant lent à apprendre, il peut se mettre à se percevoir comme quelqu'un qui apprend lentement. Si l'on commence à percevoir un enfant comme étant espiègle, il y a de bonnes chances qu'il vous montre jusqu'à quel point il peut l'être. Il me fallait donc éviter de cataloguer mon enfant. J'étais parfaitement d'accord ; pourtant, j'avais bien du mal à cesser de voir David dans le rôle de l'enfant têtu. »²⁰

L'attribution d'un rôle à un enfant peut commencer de façon innocente. Et peu à peu, l'enfant à qui on a donné une appellation se met à jouer le jeu.

La façon dont les parents *pensent* à leur enfant peut-elle influencer ce que *pense* l'enfant à propos de lui-même ? De même, la façon dont l'enseignant *pense* à son apprenant peut-elle influencer ce que *pense* l'apprenant de lui-même ?

J'ai des souvenirs relatant ce type d'expériences, dans la sphère familiale, entre copains musiciens à l'adolescence, me concernant ou concernant des connaissances. C'est une limite qui nous enferme et nous empêche d'aller au-delà. En tant que pédagogue, il est important de surveiller cela, d'essayer de comprendre si l'élève a endossé un rôle, si certaines limites peuvent être repoussées.

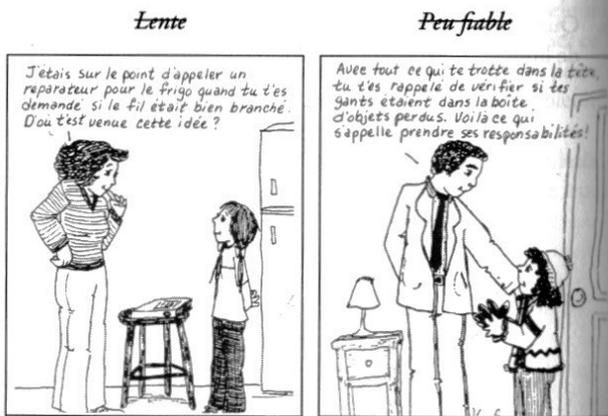
Pour cela, Adele Faber et Elaine Mazlish proposent quelques habiletés destinées aux parents. Voici ce que cela donne adaptées à la musique :

- Recherchez les occasions de lui présenter une nouvelle image de lui-même.

Alix était persuadée qu'elle n'entendait pas la justesse. Cette idée ancrée en elle depuis plusieurs années l'empêchait de progresser sur ce point. Cependant, certains indices me prouvaient le contraire. Mon objectif a été de le lui démontrer. Régulièrement, lorsqu'elle fait des notes fausses, elle grimace, j'en profite à chaque fois pour valoriser sa capacité à entendre.

²⁰ *Ibidem*, p.252

**Recherchez les occasions
de lui présenter une nouvelle image
de lui-même**



**Placez-le dans des situations
qui lui permettent de se voir
d'un œil différent**



Illustrations extraites de Adèle Faber et Elaine Mazlish, *Parler pour que les enfants écoutent, Ecouter pour que les enfants parlent*, Cap-Pelé (Canada), Ed. Relations plus, inc. , 2002.

- Placez-le dans des situations qui lui permettent de se voir d'un œil différent.

Alix est une personne plutôt réservée, j'ai voulu la mettre en avant pour casser cette image. Elle a écrit les parties séparées d'une partition à destination de l'ensemble de contrebasses : « *Alix vous a préparé les partitions, grâce à elle chacun aura sa partie. Elle va vous les distribuer. Merci Alix !* »

- Faites en sorte qu'il vous entende dire des choses positives à son sujet.

Au papa d'Alix : « *Alix était très enthousiaste à l'idée d'aider et de participer autrement à l'ensemble de contrebasses. Elle semblait heureuse d'écrire les partitions pour les autres et quel sourire lorsqu'elle leur a distribué les partitions !* »

- Donnez vous-même l'exemple du comportement que vous souhaitez lui inculquer.

À un élève : « *Et mince, je me faisais une joie de travailler avec toi cette nouvelle Sonate aujourd'hui. Tu as raison de me rappeler que nous devions voir aujourd'hui l'Allemande de Bach. Tenons-nous à ce qui était prévu. Nous verrons la Sonate plus tard.* »
 qualité inculquée : respect du programme, se tenir à son engagement

- Soyez le coffre aux trésors de ses bons coups.

À Julien : « *Te souviens-tu, cette fois-là, le rythme n'était pas évident à mettre en place mais tu as été tenace et tu y es arrivé.* »

Soyez le coffre aux trésors de ses bons coups

Manque de coordination



Quand son comportement reflète l'ancienne image qu'il avait de lui-même, exprimez vos sentiments ou vos attentes

Gourmand



Plaintive



Brise fer



Mauvais perdant



Illustrations extraites de Adèle Faber et Elaine Mazlish, *Parler pour que les enfants écoutent, Ecouter pour que les enfants parlent*, Cap-Pelé (Canada), Ed. Relations plus, inc. , 2002.

Conclusion

À la lecture des études menées par Adele Faber et Hélène Mazlish sur l'art de *Parler pour que les enfants écoutent, Écouter pour que les enfants parlent*, j'ai identifié clairement que cette communication bienveillante dans la relation parent/enfant se déclinait dans les relations humaines en général, et bien entendu dans le binôme professeur/élève.

L'appropriation de ce langage offre à l'élève des outils d'autonomie dans son apprentissage. Les objectifs fixés à court ou long terme sont plus facilement atteignables grâce aussi à une image positive et plus claire de son expérimentation. Par ces moyens, ces outils de communication développent ainsi une relation de confiance.

De même, l'enseignant qui utilise ces habiletés rend la transmission de son savoir plus riche et plus efficace. J'ai également constaté un gain énergétique, grâce au recul que nécessite cette approche. L'atmosphère qui en découle étant plus calme, les énergies des uns et des autres focalisent l'attention.

Savoir expliquer une difficulté technique ou musicale, être en capacité d'exprimer ses sentiments, se sentir encouragé dans son apprentissage et être heureux de venir chaque semaine pour apprendre dans une ambiance sereine, sont des objectifs qui animent mon projet pédagogique. Malgré les mois d'arrêt liés à l'épidémie du Corona-virus, les habiletés que j'ai pu découvrir et mettre en pratique ces derniers mois m'encouragent à aller encore plus loin dans l'appropriation de ce langage. Car même si la mise en place demande du temps et peut sembler artificielle au début, les résultats émergent instantanément. Je suis curieuse d'observer les effets à plus long terme et d'avoir de plus amples retours de mes élèves.

Bibliographie

Ouvrages

Adèle Faber et Elaine Mazlish, *Parler pour que les enfants écoutent, Ecouter pour que les enfants parlent.*

Adèle Faber et Elaine Mazlish, *Parents épanouis, Enfants épanouis.*

Isabelle Peretz, *Apprendre la musique, nouvelles des neurosciences.*

Documents en ligne

Projet d'établissement du CRR de Châlon-sur-Saone, 2015-2020.

Mémoires

Bertrand Anna, *Le jeu : comment l'intégrer comme un outil pédagogique, un moyen d'apprentissage ?*, 2018

Marie de Roux, *La confiance en soi*, 2018

Marianne Salmon, *Structuration spatio-temporelle et apprentissage*, 2019