

**Appui musical :
des activités musicales peuvent-elles aider des
enfants par rapport à leurs difficultés
scolaires et relationnelles ?**

par
Anne Bolli

**Mémoire pour l'obtention
du
Diplôme de Musicothérapeute**

Ecole Romande de Musicothérapie
Volée 2000

Décembre 2004

Ecole romande de musicothérapie, Genève

Appui musical : des activités musicales peuvent-elles aider des enfants par rapport à leurs difficultés scolaires et relationnelles ?

Anne Bolli

Résumé

Présentation et description d'une expérience d'appui musical en petits groupes dans deux établissements publics, l'un de division primaire avec des enfants de 5 à 13 ans et l'autre de division spécialisée avec des jeunes de 13 à 16 ans.

Le principe de l'appui musical est basé sur l'utilisation du djembé, et du piano dans une moindre mesure, comme instruments musicaux pour favoriser la structuration spatio-temporelle, la communication non verbale aux autres et l'expression personnelle.

Environ 80 enfants et jeunes en difficultés scolaires et/ ou relationnelles ont participé à un appui musical et ont répondu à un questionnaire, ainsi que leurs enseignants.

L'appui musical pratiqué sous cette forme semble favoriser chez les enfants et les jeunes, selon les résultats des réponses au questionnaire, une amélioration de leur travail scolaire chez une majorité d'entre eux (75% dans l'établissement primaire, 60% dans l'établissement spécialisé), des changements positifs dans leurs relations aux autres (établissement primaire 45%, établissement spécialisé 35%) et une plus grande confiance en eux. (établissement primaire 32%. établissement spécialisé 60%)) Certains enfants (3% dans l'établissement primaire, mais plus de 25% des jeunes de l'établissement spécialisé) ont mentionné des changements d'ordre psychosomatique, tels qu'un sommeil facilité ou se sentir plus calme, moins fatigué.

1.1. Introduction	6
Historique de la démarche	6
Les éléments de base et les déclencheurs	6
La rythmique Jaques-Dalcroze.....	6
Passer par les sens.....	7
Lecture.....	7
Premier essai dans un établissement	8
L'appui musical est reconduit dans le même établissement.....	8
Un appui pédagogique-musical existe ailleurs.....	9
L'appui musical est proposé dans un autre établissement.....	9
Supervision	9
2.Type d'intervention et son contenu	10
Hypothèse de départ	10
Eléments des appuis musicaux	11
Structuration spatio-temporelle par le rythme	11
Stimulation de l'audition intérieure	12
Stimulation de l'imaginaire lié aux sons et au mouvement.....	12
Mouvements contralatéraux.....	13
Choix instrumental.....	13
Enregistrement.....	14
Structure des séances d'appui musical	15
Rituels de début et de fin de séance.....	15
Rituel de début de séance.....	16
Rituel de fin de séance	16
Exercices de structuration rythmique.....	17
3.Description des établissements	19
Etablissement Primavera	19
Etablissement Connexion.....	19
Critères du choix des enfants ou des jeunes qui viennent à l'appui musical	20
Dans l'établissement Primavera.....	20
Dans l'établissement Connexion.....	20
Déroulement général des séances d'appui musical	20
Présentation aux enfants de l'appui musical	21
Questionnaires de début de session	21
Questionnaire de fin de session.....	21
4.Description de cas	23
Groupe 4P: « Tyrannie »	23
Etablissement Primavera	23
Groupe 5P-6P : « Histoires de sentiments ».....	25
2e session (septembre-octobre 2004)	25
Groupe 5P : « Le morceau de piano ».....	25
Groupe 7: « Minimalisme	27
Etablissement Connexion	27
Etablissement Primavera :	32
Julien, 9 ans, 3e primaire, séances individuelles.....	32
Description brève du processus d'autres groupes.	37
Etablissement Connexion	37
Groupe 1: « Une société en musique	37
Groupe 2 : « Les mots ont un rythme ».....	38
Groupe 3 : « Voyage ».....	39
Groupe 5 « Liberté d'expression ».....	40
Groupe 5P: « Soutien ».....	40

Etablissement Primavera	40
Groupe 3P: « Les désorganisés s'organisent ».....	42
Groupe 2P: « Les gros mots ».....	42
Groupe 2E: « La dent de lait ».....	44
5.Problématique professionnelle et personnelle: enseignante ou thérapeute ?	47
6.Résultats des réponses au questionnaire, par établissement	53
Au sujet du questionnaire	53
Etablissement Primavera	54
Etablissement Connexion	55
En résumé :	57
7.Conclusion	58
8.Bibliographie	59
9.Annexes	60
1Questionnaire donné à chaque enseignant	60
2Questionnaire donné à chaque élève (ou posé oralement pour les plus jeunes ou les non lecteurs)	61
3Etablissement Connexion Groupe 7 Minimalisme Réponses aux questionnaires	62
5 Groupe 1 Une société en musique Réponses aux questionnaires	63
6Groupe 2 Les mots en rythme Réponses aux questionnaires	63
7Groupe 3 Le voyage Réponses aux questionnaires	65
8Groupe 5 Liberté d'expression Réponses aux questionnaires	66
9Groupe 4P Tyrannie Réponses aux questionnaires	67
10Groupe 5P Le morceau de piano Réponses aux questionnaires	68
11Groupe 5P Le groupe de soutien Réponses aux questionnaires	69
12Groupe 3P Les désorganisés s'organisent Réponses aux questionnaires	70
13Groupe 2P Les gros mots Réponses aux questionnaires	71
14Groupe 2E La dent de lait Réponses aux questionnaires	72
15Tableau 1 : Réponses individuelles par groupes d'âge. Etablissement Primavera. Division élémentaire	73
16Tableau 2 : Réponses individuelles par groupes d'âge. Etablissement Primavera. Division moyenne.	73
17Tableaux des totaux par groupes d'âge. Primavera. 2P à 6P	75
18Tableau 3 : Réponses par groupes d'âge. Etablissement Primavera 2P - 6P.	76
19Analyse des tableaux 1, 2 et 3 Etablissement Primavera	78
20 Tableau 4 : Réponses individuelles Etablissement Connexion. groupes 1 à 4.	84
21Tableau 5 : Réponses individuelles Etablissement Connexion groupes 5 à 8.	85
22Tableau 6 : Totaux et proportions bilans individuels. Etablissement Connexion	86
23Analyse tableaux 4, 5 et 6 Etablissement Connexion	87
24Comparaison des résultats selon le sexe . Etablissements Primavera et Connexion.	89

1. 1. Introduction

Historique de la démarche

L'idée de créer des « appuis musicaux » est issue de la rencontre, dans ma pratique d'enseignement de la rythmique, entre mes deux formations : la rythmique Jaques Dalcroze et la musicothérapie ainsi que de ma démarche personnelle de développement au travers de la musique.

J'enseigne à des enfants entre 5 et 16 ans dans des établissements dépendants du Département de l'Instruction Publique genevois : rythmique, direction et accompagnement de chorales dans tous les degrés et depuis peu ateliers de musique pour adolescents.

Tout au long des années, mes découvertes personnelles et acquises dans différents stages de formation, et particulièrement lors de mes études à l'Ecole Romande de Musicothérapie, m'ont ouverte à une approche parfois inhabituelle de l'enseignement de la musique et du mouvement corporel.

Les éléments de base et les déclencheurs

•La rythmique Jaques-Dalcroze

La rythmique Jaques-Dalcroze propose une éducation active où les notions musicales sont vécues avant d'être verbalisées ou mentalisées et où les élèves développent leur «vocabulaire» et leur maîtrise du mouvement conjointement à l'affinement de leur écoute musicale. On l'enseigne dans une salle de jeu qui permet un déplacement libre dans l'espace et qui dispose d'un piano, instrument de base du rythmicien qui improvise la musique dans l'instant pour les exercices proposés à ses élèves.

Chaque classe ne recevant au maximum qu'une période de rythmique par semaine, les maîtres spécialistes de rythmique enseignent dans l'enseignement public à un très grand nombre d'enfants (au moins 500 par semaine pour un temps plein). Il leur est donc possible d'observer le comportement de grandes quantités d'enfants parfois sur une durée assez longue (plusieurs années s'ils restent dans les mêmes écoles).

J'enseigne la rythmique depuis bientôt 20 ans, principalement dans les écoles primaires genevoises. Lors des leçons, j'ai pu observer des améliorations du comportement d'enfants en difficultés scolaires après certains types d'exercices liés à l'écoute et à la maîtrise du mouvement corporel (plus de précision dans les gestes et assurance, présence et concentration, par ex.) et mon attention a été retenue par ces progrès parfois frappants.

J'ai ainsi constaté au cours de ces années que

des enfants très « musiciens » (au sens de posséder d'importantes capacités d'expression musicale spontanées et vivantes et non au sens de capacités acquises plus « formatées » par un apprentissage d'instrument ou du solfège, par ex.) peinent souvent à canaliser leur vitalité débordante, et se montrent vivement motivés à structurer leurs élans au travers de l'expression musicale ou corporelle. A la grande surprise de leur enseignant qui n'avait pas forcément perçu l'aspect créatif de leur personne sonore : un enfant dont le moyen d'expression favori est le son aura peut-être justement tendance à être plutôt bruyant (!) et donc dérangera plus souvent en classe qu'un enfant dont le moyen d'expression favori serait le dessin ou l'écriture ;

des enfants en difficultés d'apprentissages dans les domaines scolaires tels que maths ou français se révèlent littéralement au travers d'activités d'expression corporelles ou musicales ;

des enfants inhibés verbalement montrent du bonheur à s'exprimer corporellement ou musicalement.

Je me suis ainsi trouvée témoin fréquent de moments de véritable expression et de manifestation de talents souvent ignorés des enfants eux-mêmes, de leurs parents ou de leurs enseignants, faute d'occasions de les révéler. Ces moments m'ont incitée à proposer des voies sensorielles aux enfants qui n'entrent pas aisément dans le « moule » scolaire, ou bien y entrent trop aisément au contraire et y perdent parfois, par suradaptation, leurs capacités d'expression personnelle (les enfants très « scolaires » par ex.).

•Passer par les sens

Il y a quelques années, dans le cadre de l'école primaire genevoise, avant ma formation à l'ERM¹, j'avais créé et animé un atelier interculturel autour du thème des « 5 sens », atelier qui avait rencontré un grand succès auprès des enfants qui l'avaient suivi. Leurs retours à la fin de l'atelier m'ont confirmé leur besoin de passer par le canal sensoriel pour trouver une meilleure assise en eux-mêmes. L'atelier n'intervenait qu'au niveau de ce que l'on aimait ou non sentir par les différents sens, de jeux de groupe et de relaxation autour de ce thème, mais beaucoup d'enfants ont dit, à mon grand étonnement, avoir découvert un nouveau potentiel (oser parler à ses parents de ce qu'ils aiment faire, se découvrir des amis parmi des gens très différents d'eux, se rendre compte de ce qu'ils préféreraient...). Ils avaient entre 8 et 11 ans et étaient tous bien plus intéressés à se découvrir eux-mêmes et les autres par les sens que je ne l'aurais soupçonné en préparant cet atelier.

Cette expérience très encourageante m'a donné l'envie de poursuivre et de proposer d'autres voies non verbales d'expression et de structuration aux enfants. Puis d'envisager d'en proposer tout spécialement à des enfants en difficultés scolaires.

•Lecture

Un autre déclencheur à mon entreprise d'« appuis musicaux » a été la lecture du livre de Yolande Moyne-Larpin « Musique pour Renaître »². Les résultats obtenus, m'ont étonnée et sa systématique de travail d'éveil musical avec des adolescents en difficultés scolaires m'a offert un début de piste balisée, qui s'est inscrit tout naturellement dans ma démarche professionnelle.

¹ Ecole Romande de Musicothérapie

² Musique pour renaître, Musique et musicothérapie pour adolescents et personnes âgées, Yolande Moyne-Larpin, EPI Desclée de Brouwer, 1988

•Premier essai dans un établissement

Dans une école, que j'appellerai dans ce mémoire « établissement Primavera »,³ lors d'un « suivi collectif » où tous les enseignants d'une division sont présents afin d'échanger au sujet des élèves qui présentent des difficultés et d'élaborer ensemble des stratégies de remédiation, plusieurs des enfants dont on parlait et auxquels les enseignants ne savaient plus que proposer m'ont paru, à mes yeux de rythmicienne, présenter des signes très semblables de dysfonctionnement : ils étaient tous, lors des leçons de rythmique, comme perdus dans le temps et dans l'espace, imprécis, n'anticipant ni leurs déplacements ni leurs gestes, même si leurs manifestations de désarroi étaient diverses scolairement parlant. Comme je disposais, par grand hasard, de quelques périodes d'enseignement libres, et encouragée par mes lectures ci-dessus mentionnées, j'ai proposé à l'équipe des enseignants, un appui de 3 séances pour 5 de ces enfants. Sans cette occasion, et la confiance que je sentais de la part de l'équipe des enseignants, je n'aurais peut-être pas pensé à lancer un appui de ce type.

5 enfants sont venus à cet appui musical. J'ai mis à leur disposition des djembés, pensant que la puissance du son de ces instruments et le travail rythmique aideraient ces enfants à plus de présence à eux-mêmes et à leur environnement. Après les 3 séances, certains d'entre eux ont changé de façon sensible d'attitude en classe, dans le sens d'une plus grande assurance, d'une meilleure participation, à mon grand étonnement, mais surtout à celui de leurs enseignants. Si j'espérais bien une amélioration suite à tel appui, je ne m'attendais pas à constater une implication aussi intense de la part des enfants et des résultats aussi rapides. Qu'est-ce qui avait donc agi de façon aussi claire ? Le fait de pouvoir jouer des tambours, alors que les autres restaient en classe ? Ils se montraient en effet tous très heureux de pouvoir le faire. Le travail rythmique en tant que tel ? Les exercices qui favorisent le passage par le corps calleux⁴ du cerveau ? Le fait de s'exprimer plus librement en musique ? Le fait de vivre un moment à l'école où il est question de remédiation mais sans évaluation et dans un domaine d'expression inhabituel ?

•L'appui musical est reconduit dans le même établissement

A la rentrée suivante, il est décidé par l'équipe enseignante qu'une des périodes hebdomadaires de rythmique sera attribuée pendant toute l'année à l'appui musical. Je donnerai également pendant toute l'année une seconde période hebdomadaire bénévolement, avec l'accord de l'inspecteur de circonscription.

3 séances ayant déjà apporté un plus remarqué, j'ai décidé de conserver le petit nombre de séances, permettant ainsi à plus d'enfants d'en bénéficier (l'école compte 13 classes, donc environ 280 enfants). D'autre part, l'appui pose un problème d'organisation pour les titulaires, car le fait qu'une petite partie des élèves, et de plus des élèves en difficulté, soit sortie de la classe ne facilite pas leur planification d'activités. En effet, pendant cette période consacrée à l'appui, ils ne peuvent rien entreprendre d'important ni de nouveau en matière de programme scolaire avec le reste de la classe. Les enseignants ont également évité au maximum que les élèves venant à l'appui musical ne manquent des cours avec des maîtres spécialistes comme l'éducation physique, la piscine ou les activités créatrices. Toutes ces contraintes entraînent, pour les plus grands degrés surtout, de renoncer à des appuis sur une longue durée dans le cadre de l'école.

Un appui sur une courte durée peut être entrevu par les enfants comme une chance à saisir et donc bénéficier de l'impact qu'ont les occasions exceptionnelles. Un coup de pouce bienvenu en quelque sorte.

³ nom fictif

⁴ Le corps calleux est un corps transitionnel entre les deux hémisphères cérébraux

Mais pour les enfants présentant de grosses difficultés, si peu de séances sont bien entendu très insuffisantes et ne remplacent en aucun cas une démarche thérapeutique.

•**Un appui pédagogique-musical existe ailleurs**

Autre événement d'importance dans l'historique de mes appuis musicaux : je découvre, dans le bulletin de l'Association suisse de musicothérapeutes de mai 2003, le rapport de Florence Baudat, musicothérapeute et enseignante titulaire en division élémentaire qui propose, dans le cadre du département de l'Instruction Publique genevois, en tant que généraliste non titulaire, des appuis musico-pédagogiques en lieu et place d'appuis scolaires plus traditionnels. La connaissance d'une démarche similaire à la mienne ainsi que l'échange enrichissant que nous avons eu, m'a confortée sur cette voie.

•**L'appui musical est proposé dans un autre établissement**

Le succès de ces appuis m'a encouragée à les proposer, bénévolement, dès le mois de décembre 2003 dans un autre contexte : L'établissement Connexion⁵. Viennent dans cette école des jeunes de 13 à 16 ans qui n'ont pu, pour des raisons de difficultés d'apprentissage et/ou de comportement, rester dans la filière normale de la scolarité. Ils sont issus de la division spécialisée ou sont venus du primaire. Très peu d'entre eux rejoignent la filière de la scolarité normale (environ 1 par année, sur 90 élèves).

Supervision

Et, last but not least, pour mon travail en ces deux lieux, j'ai eu la chance de bénéficier de la supervision précieuse de Giovanna Marcato, musicothérapeute.

Remarque importante

Les noms d'établissements ainsi que les prénoms des enfants et des jeunes cités plus loin sont tous fictifs, pour des raisons de confidentialité évidentes.

⁵ nom fictif

2. Type d'intervention et son contenu

Hypothèse de départ

Beaucoup d'enfants en difficultés scolaires présentent une mauvaise organisation spatio-temporelle, selon de nombreux auteurs⁶ et également d'après mes observations personnelles, au long de mes années d'enseignement de la rythmique. Les troubles de l'apprentissage pourraient donc, entre autres, être liés à des troubles de structuration de la perception du temps et de l'espace.

« Lorsqu'il s'agit d'un adolescent en échec scolaire, on observe un sentiment de malaise dans le temps aussi bien que dans l'espace »⁷

Lorsque l'on sait à quel point les apprentissages des matières scolaires (par ex. les mathématiques) sont basés sur la maîtrise de ces repères spatio-temporels fondamentaux (comment apprendre à compter si l'on n'a pas mis en place préalablement l'ordre de succession par ex., qui implique également la notion de temps régulier), il n'est pas étonnant que l'on trouve une corrélation importante entre la qualité de la structuration des perceptions et celle des apprentissages.

Lorsque l'on sait la capacité d'apprentissage fortement liée à l'estime de soi et l'estime de soi bien difficile à gagner pour quiconque ne peut s'appuyer sur des repères solides. On imagine facilement dans quel cercle vicieux peut se trouver un enfant auquel ces appuis instrumentaux manqueraient « C'est ainsi que les troubles « instrumentaux » peuvent être envisagés comme des troubles de la communication ».⁸

Les enfants en difficultés scolaires présentent aussi souvent des troubles de l'attention et de la présence à leur environnement. Ils manifestent ces troubles par un comportement soit très agité, comme s'il leur fallait bouger sans cesse pour se sentir exister à leur yeux et à ceux des autres, soit au contraire par un comportement évitant, comme perdus dans un autre monde plus agréable à vivre pour eux, mais la plupart du temps incapables d'investir leur corps comme un instrument qui leur obéirait en temps réel et dans un espace réel. L'expérience de la maîtrise de mouvements rythmiques, soutenus par une musique adaptée, peut leur procurer un sentiment d'adéquation au réel (dans le temps et dans l'espace) et leur permettre d'acquérir une meilleure maîtrise de leurs gestes.

« La musique a pour fondement même cette expérience du temps. Le son, la sonorité n'existent que dans le temps, que dans leur mouvement dans le temps »⁹ et c'est pour cela qu'elle offre un moyen inégalable de ressentir une adéquation physique au temps et à l'espace vécu « en direct » et donc le sentiment d'exister.

Dans le cadre de l'école publique, les remèdes proposés contre l'échec scolaire sont généralement plutôt d'ordre intellectuel (appuis pour la lecture par ex révision des lettres, de leurs sons, par ex.) et, à ma connaissance, moins d'ordre perceptif fondamental, surtout pour des enfants déjà grands. Les enfants ayant manqué une étape dans le schéma d'organisation de leurs perceptions peuvent se retrouver en décalage scolaire avec leurs camarades du même âge, sans que leur intelligence ne soit à mettre en cause. Il suffit parfois, d'après mon expérience, de l'aider à combler une lacune de ce type pour qu'il rattrape très rapidement son retard. Par ex. Julien, cas présenté plus loin, qui avait sans doute manqué l'étape de l'ordre de succession et a pu la construire très rapidement une fois mis en condition de confiance en lui et n'avait également pas compris qu'il faut « écouter dans sa tête » pour pouvoir écrire les mots, ce qu'il a su mettre immédiatement à profit en matière d'écriture et de lecture.

Afin de tenter un autre type de remédiation que celui déjà pratiqué, j'ai pensé proposer à de petits groupes d'enfants en difficultés scolaires, même pour quelques séances, une

⁶ Les travaux des psychomotriciens et des rythmiciciens se retrouvent sur ce point

⁷ Yolande Moyne-Larpin, Musique pour renaître, p. 189

⁸ Yolande Moyne-Larpin, Musique pour renaître, p. 44

⁹ Claire Renard, Le Geste musical, Van de Velde 1982, p.113

communication qui se baserait sur le mode du jeu musical et du dialogue non verbal. Une communication qui passerait donc par des moyens musicaux et corporels pour leur permettre de, peut-être, se sentir mieux exister dans le temps et dans l'espace « en direct » (exercices de rythme très moteurs ainsi que mouvements favorisant une meilleure collaboration entre les hémisphères cérébraux). Et en reprenant l'expression personnelle (dialogues, évocations) à une étape antérieure au langage de reprendre contact avec leurs instruments de base en quelque sorte.

J'ai donc choisi d'explorer ce domaine de réinstrumentalisation, tant spatio-temporel que relationnel, l'ai appelé « appui musical », dans le sens de favoriser, par la musique, la consolidation d'appuis perceptifs temporels et spatiaux. En remettant l'enfant ou l'adolescent en difficultés scolaires dans une situation de jeu sans échec, de jeu qui l'impliquerait en tant que personne plutôt qu'en tant qu'élève, j'ai pensé lui offrir une aide pour regagner une estime de lui sans doute entamée par sa situation d'échec scolaire.

Eléments des appuis musicaux

•Structuration spatio-temporelle par le rythme

Le travail du rythme introduit physiquement la notion de durée, de mouvement dans le temps et d'organisation de ce mouvement (répétition périodique). « Presque tous les enfants réagissent instinctivement à l'impact du rythme qui provoque chez eux des réactions physiques primitives et dynamiques. »¹⁰

Un enfant imprécis dans ses gestes car peu énergique ou au contraire trop agité peut trouver dans le tempo ou le rythme à répéter avec les autres un appui temporel sécurisant, pour autant bien sûr qu'il trouve plaisir à jouer ce rythme, qu'il s'autorise à le faire et y parvienne, ce qui peut prendre un temps d'approche important pour certains enfants.

Le rythme joué en groupe permet à l'enfant de se sentir agir en temps réel avec les autres et comme « chez l'enfant, l'action remplace la compréhension »¹¹ et que « l'élément le plus violemment sensoriel, le plus étroitement lié à la vie est le rythme, le mouvement »¹², il semble être un élément de choix afin de favoriser le sentiment d'exister de l'enfant¹³.

Jouer seul à son tour le rythme que tous se passent sera pour lui affirmation de son existence dans le temps et dans l'espace du son de tout le groupe, un vécu non verbal de sa place sonore dans le groupe, une expérience souvent très forte pour des enfants présents plutôt « dans le verbal » que dans leur corps.¹⁴

Inventer un rythme que les autres puissent répéter sera pour lui une expérience d'affirmation de soi : on ne peut répéter facilement qu'un rythme clair suffisamment affirmé et donc en quelque sorte joué avec un sens, un début et une fin.

« Le rythme, c'est ce qu'on fait du temps, notre manière de la saisir, de le percevoir et de le dire »¹⁵, c'est une dimension expressive de notre histoire personnelle.

L'attention et la concentration sont directement liées à la capacité de représentation et donc de mise en forme de l'information dans une séquence spatio-temporelle intériorisée, et l'audition intérieure est une porte d'entrée essentielle pour les apprentissages de la lecture et

¹⁰ Traduction personnelle de « Almost all children react instinctively to the impact of rhythm which provokes primitive, dynamic physical reactions. » Juliette Alvin, *Music for the Handicapped Child*, Oxford university press, 2e édition 1976, p.13

¹¹ B.Bettelheim, *Psychanalyse de contes de fées*, p.45, cité par Mme Moyne-Larpin

¹² *La Rythmique*, Emile Jaques-Dalcroze, Ed Jobin et Cie, Lausanne

¹³ voir cas de Gérard, ét.Primavera 5P, groupe « Soutien » qui a visiblement vécu, grâce au rythme lors de la 3e séance, une expérience forte et nouvelle pour lui d'implication physique. Sa fatigue permanente s'est d'ailleurs beaucoup dissipée depuis ce moment, ainsi qu'il l'a communiqué en 5e séance.

¹⁴ voir cas de Julien, ét.Primavera, chapitre 4

¹⁵ » Marc O.Renaud, percussionniste jazz in les actes du 3e congrès International du Rythme, Institut Jaques-Dalcroze, Genève 1999

de l'écriture où elle est sans cesse implicite. Il est effectivement impossible de lire ou d'écrire sans faire appel à elle, mais pour certains enfants, « écouter dans sa tête » est une dimension de représentation qui leur semble encore inconnue¹⁶.

• Stimulation de l'imaginaire lié aux sons et au mouvement

Pendant mes leçons de rythmique, mais aussi lors des nombreux cours de rattrapage scolaire individuels que j'ai donnés lorsque j'étais encore étudiante, j'ai constaté avec surprise que les difficultés scolaires vont souvent de pair avec un maigre accès à l'imaginaire (imaginaire au sens non psychanalytique). Par ex., pendant une leçon, lorsque nous cherchons et produisons des sons variés et partageons au sujet de ce qu'ils pourraient être, figurer ou accompagner, ces enfants répondent rarement (ils ont l'air souvent étonnés des réponses des autres enfants plus portés à l'imaginaire, comme si ce monde-là leur était inconnu) ou alors répondent de façon très terre à terre (en répétant la façon de les produire ou l'association la plus évidente déjà dite) et peu imaginative. N'ont-ils pas l'habitude mentale d'imaginer ? Savent-ils faire des liens entre les 5 sens, en passant par l'imaginaire ? Ont-ils peu l'occasion d'aller « à l'intérieur d'eux-mêmes » ?

« A lui seul, l'imaginaire non reconnu et refoulé pourrait constituer un échec à l'apprentissage : exclu par les activités scolaires, il risque fort d'envahir à l'improviste le champ de conscience de l'enfant ou de l'adolescent, souvent à son insu. »¹⁷

Certains enfants, au contraire, ont un accès extrêmement facile à la dimension imaginaire, mais en lieu et place parfois d'une réalisation plus productive dans la réalité. C'est souvent le cas d'« enfants-roi », par exemple, peu habitués à surmonter les obstacles et frustrations du monde réel et préférant s'imaginer encore tout puissants en évitant soigneusement toute réalisation concrète...

Lors des appuis musicaux, je propose ce que je nommerai le jeu des évocations, c'est-à-dire, à partir d'une image (un des 4 éléments par ex. ou encore un des personnages de conte des cartes¹⁸ montrées ou encore une peinture ou un sentiment...), faire deviner aux autres, par son jeu musical, à quel élément ou personnage ou sentiment l'on a pensé. Les autres disent chacun leur ressenti sur ce qui leur a été évoqué, et en dernier, la personne qui a joué dévoile son choix.

Au moment de l'écoute, chacun se représente quelque chose, en images ou en sensations et tente de le traduire en mot, ce qui favorise un lien entre les sens et un accès à l'imaginaire à tous. La qualité d'écoute et l'investissement musical des enfants et jeunes à ces moments est presque toujours impressionnante. « La musique reflète et en même temps éveille la vie émotionnelle, suscite la rêverie ; l'imaginaire se déploie dans la liberté et la fluidité des représentations qu'elle évoque. Création, invention, mais aussi souvenir, reconnaissance, la musique peut devenir facteur de continuité du vécu psychologique. »¹⁹

Les différences de ressenti qui apparaissent immédiatement lors des évocations (il n'y a évidemment pas de « juste » ni de « faux » dans ce que chacun a pu deviner d'après l'expression de l'autre) ont permis d'aborder par les faits le domaine du « jardin secret » et du ressenti personnel de chacun. Et donc de la tolérance !

¹⁶ voir cas de Julien, op.cit et de Isolde, ét.Connexion, groupe 7 Minimalisme, développés chap. 4 qui témoignent d'améliorations dans le matières scolaires une fois découverte consciemment cette possibilité d'audition intérieure

¹⁷ Y. Moyne-Larpin, Musique pour renaître, p.192

¹⁸ Contes à la carte, dessinés par Jean-François Barbier, Editions Lied, 22, rue Saint-Joseph, 1227 Carouge. Jeu de 50 cartes comprenant 26 personnages pouvant être des héros ou anti-héros, 16 objets magiques, 8 lieux fantastiques.

¹⁹ L'éveil musical, une pédagogie évolutive, Cristina Agosti-Gherban, L'Harmattan 2000, p. 143

Les croyances au sujet de la « lecture des pensées d'autrui ou par autrui », ont aussi pu être abordées très concrètement, ce qui a rassuré beaucoup de jeunes et d'enfants, parfois effrayés par des croyances de pensée magique. Certains enfants, même déjà adolescents, ont tenté, par ex., pendant plusieurs séances de dire en rythme quelque chose qu'ils avaient en tête sans pouvoir comprendre que l'on ne puisse deviner les mots exacts qu'ils pensaient ! Ils ont mieux saisi, lorsque l'on a inversé les rôles, leurs limites de communication humaines. Exprimer une histoire, des personnages, une image par des sons a semblé être une révélation d'ordre artistique pour certains enfants et jeunes, qui l'ont redemandé systématiquement.

•Mouvements contralatéraux

Afin d'établir une meilleure collaboration entre les hémisphères cérébraux, « L'interaction des deux hémisphères passe par le corps calleux qui fait le lien entre la logique et l'imaginaire, l'objectif et le subjectif »²⁰. Le corps calleux serait d'ailleurs de 20% plus grand chez les musiciens, car ils utilisent fortement l'interaction technique/émotion. Nous savons actuellement à quel point cette collaboration inter hémisphères est précieuse, puissante et pourtant fragile et surtout encore trop méconnue dans les processus d'apprentissage et leurs troubles.

La créativité serait « la capacité humaine à associer des idées et des émotions »²¹.

La pratique de l'art permettrait de lier la technique aux émotions, et ferait travailler les deux hémisphères conjointement.

Même si la pratique de l'art en tant que tel semble activer le passage par le corps calleux, j'ai choisi d'inclure en début des séances des mouvements favorisant un meilleur passage entre les hémisphères, tels que

Cross crawl : effectuer des mouvements croisés, comme par exemple toucher le genou gauche avec la main droite, ou le pied droit, par derrière avec la main gauche...

Mouvements dits de Cook : bras tendus devant soi, mettre les mains dos contre dos pouces en bas, les croiser paume contre paume et croiser les doigts, ramener les mains par-dessous vers la poitrine. Rester ainsi en respirant bien, langue contre le palais. J'y ai rajouté la pensée d'une action que l'on sait bien faire et qui nous remplit de fierté (ça peut être dans n'importe quel domaine, faire la sauce à salade, du sport ou un art ou s'occuper de son chien..).

On trouvera beaucoup d'exercices qui favorisent un meilleur fonctionnement cérébral dans le livre²² J'en ai choisi deux pour leur simplicité et leur facilité d'application n'importe où. Les enfants et jeunes peuvent ainsi les faire au besoin quand ils le désirent. Certains m'ont dit qu'ils faisaient le mouvement de Cook pour mieux s'endormir, d'autres avant une interrogation, d'autres encore quand ils se sentent énervés.

•Choix instrumental

L'idée étant de remédier au niveau fondamental et non verbal par une structuration de perceptions peut-être défaillante, je désirais utiliser le mode le plus ludique et le moins « scolaire » possible dans le cadre de l'école et ai donc cherché un instrument de musique qui aurait les qualités suivantes :

- *peu associé à l'idée d'école (être rarement joué dans une école par ex...)*
- *un bon rapport effort/puissance*
- *un instrument rythmique plutôt que mélodique, pour les raisons abordées plus haut*

²⁰ Mme Hauser-Mottier, médecin des arts et physiothérapeute, conférence pour les maîtres spécialistes DEP, Genève, 2004

²¹ Mme Hauser-Mottier, op.cit.

²² Le mouvement, clé de l'apprentissage. Brain gym. Dr Paul Dennison et Gail Dennison, Editions Le Souffle d'Or 1992

- facile à aborder, même pour de jeunes enfants
- posséder des possibilités expressives (variété de sons à disposition)
- et enfin un assez bon rapport qualité prix.

Le djembé m'a semblé posséder toutes ces qualités et comme mon marchand d'instruments favori en liquidait un lot, j'ai profité de l'occasion pour en acquérir quelques uns.

Au cours de l'année, plusieurs enfants et jeunes ont souhaité jouer du piano plutôt que du djembé. Ils ont alors pu jouer les évocations au piano plutôt qu'au djembé, mais ont participé aux exercices de début de séance sur les djembés. Pour quelques enfants et jeunes, le contact du piano a été une rencontre importante.²³

Par les plus jeunes enfants 2E et 1P, le djembé a surtout été investi au niveau symbolique. Il est devenu un bateau, un canon, un animal, par ex., plus qu'un instrument de musique.

Dans presque tous les groupes, même parmi les plus âgés, les enfants ont joué avec leurs voix dans le trou du djembé, jouant à s'appeler, à s'écouter. Ils ont aussi rapidement découvert que la peau frappée du djembé provoque une chasse d'air et ont pris plaisir à la sentir sur leur bras, leur main ou leur visage.

Ils ont aussi joué sur les cordes qui tendent la peau. C'est par ce biais que certains enfants ont clairement signifié non verbalement leur besoin de jouer d'un instrument à cordes, en l'occurrence le piano.

Beaucoup d'enfants et de jeunes ont chanté spontanément pour accompagner leur expression, parfois à leur grand étonnement (« c'est sorti tout seul » et s'en sont souvent même presque excusés...), parfois pour être entendus dans l'enregistrement et pouvoir s'écouter par la suite, parfois pour ne pas écouter les autres jouer, ou encore pour diriger les autres ou imprimer un mouvement de groupe.

Pour une enfant²⁴, chanter en étant enregistrée a représenté une grande étape de reconnaissance de soi et elle a pris un plaisir visible à improviser son chant et à l'écouter par la suite, comme si elle se découvrait un registre nouveau et valorisant, la petite sirène qui retrouve sa vraie voix et ose l'utiliser.

•Enregistrement

L'enregistreur a vite fait partie des instruments très présents à l'appui musical. Au début, j'ai proposé à des groupes d'enregistrer des structures sonores qui tournaient bien, pour valoriser leur travail, puis j'ai enregistré des improvisations sur le vif lorsque la demande était là. Les conditions ont été claires: l'enregistrement ne sortirait du groupe que si tous les membres étaient d'accord de le faire écouter à d'autres personnes (classe ou maison). Il a représenté une forte stimulation pour des groupes à l'écoute difficile ou à l'expression très désorganisée. Un surmoi canalisateur? Presque tous ont été attentifs en écoutant les enregistrements fait dans leur groupe. Certains groupes ont utilisé les enregistrements pour bouger par-dessus, danser ou mimer, ou encore pour rejouer musicalement avec.

Pour certains (et surtout certaines), comme les cassettes ne sont plus de mise dans le monde pratique et qu'il est bien plus simple techniquement de graver un CD à partir des plages du Minidisc²⁵, le terme de « faire un CD en souvenir », ce qu'ils m'avaient demandé et que j'avais accepté, a mis certains enfants dans un état de projection ahurissant : ils (elles) se voyaient déjà sur scène à la Star Academy ou à la télévision et ont été très déçus d'entendre que leur musique enregistrée lors des séances ne correspondait pas du tout aux critères du marché des médias. Après une mise à plat des déceptions (le terme de « honte » est souvent

²³ voir cas de Julien, op.cit, et de Cindy, Connexion Groupe Minimalisme

²⁴ cas de Karine, ét.Primavera, groupe Les désorganisés s'organisent

²⁵ baladeur et enregistreur Minidisc Sony, enregistre et stocke des plages de manière digitale comme sur un CD, beaucoup plus aisé pour l'archivage qu'un enregistrement sur bande cassette audio...

sorti à cette occasion, et a pu alors être vécu et partagé plus largement), les enfants ont, tous me semble-t-il, accepté de revoir leurs ambitions. Ils ont découverts par cette occasion que ce qui est vécu subjectivement de l'intérieur ne ressemble pas toujours à ce qui est enregistré de façon objective, et de rappeler les buts de l'appui musical. Après plusieurs prises, la plupart des groupes ont pu considérer l'enregistrement comme un moyen de s'entendre et non plus comme le support d'un moi idéal.

L'écoute de leur voix a également posé des difficultés à certains jeunes, surtout des garçons n'ayant pas encore mué et s'entendant avec une voix plus grave qu'elle ne sonne aux oreilles des autres (et de l'enregistreur...), ce qui a donné lieu à une explication à ce sujet (personne n'entend sa voix comme elle est entendue par les autres, y compris moi-même et que cela me fait bizarre à moi aussi de m'entendre dans un enregistrement, ce qui a contribué à apaiser les craintes) et à des jeux de voix et d'oreille (par ex. mettre sa main en forme de conque derrière l'oreille, comme le font les chanteurs des polyphonies corses pour mieux s'entendre parmi les autres). Là encore, le vécu subjectif ne ressemble pas toujours à l'enregistrement plus objectif, et cette prise de conscience est susceptible d'aider à plus de décentration.²⁶

Vivre un moment de musique sans autre but que de le vivre pour le simple plaisir ! J'ai par la suite, avant les prises, pris garde de modérer leur enthousiasme, de manière à éviter une déception qui va évidemment à fin contraire de l'objectif de l'appui (favoriser la confiance en soi).

Structure des séances d'appui musical

•Rituels de début et de fin de séance

En installant un espace particulier pour les rituels de début et de fin de séance dans la salle, en instaurant un ordre d'activités dans le début et la fin de la séance, les rituels permettent aux enfants de s'installer concrètement dans l'espace et dans le temps (« ma place existe de façon prévisible parmi les autres », « voici le début », « voici la fin ») et de se sentir en sécurité lors des séances.

Le temps et l'espace sont agis plutôt que dits, ce qui les « imprime » dans une autre région cérébrale que la seule parole. Je n'ai d'ailleurs mentionné verbalement ces rituels qu'à de rares occasions à des enfants pour lesquels le monde non verbal représente justement un univers sans doute angoissant (par ex., les enfants qui remplissent constamment l'espace sonore par la parole, ce qui est compréhensible à 5 ans mais devient problématique à l'âge de 10 ans).

Dans les quelques cas où le rituel n'a pas été accompli, pour raison d'urgence plus grande à mon avis de commencer immédiatement la séance avec un élément apporté par un des jeunes, il s'est toujours trouvé quelqu'un pour le signaler, souvent l'enfant le plus agité et le plus perturbateur du groupe d'ailleurs, et généralement non verbalement (faire le geste de Cook par ex. ou dire « au revoir » en rythme pour le rituel de fin). Les séances qui n'ont pas débuté par le rituel ont presque toujours été plus agitées et difficiles à mener.

•Rituel de début de séance

Dans l'établissement Primavera

Lors des ateliers d'appui musical, j'ai installé dans la salle de rythmique des petits bancs en carré dans un coin de la salle. Les enfants connaissaient tous la salle pour y être déjà venus avec leur titulaire ou lors des leçons de rythmique. L'inhabituel venait de ce coin de bancs

²⁶ voir Valery, ét. Connexion groupe Société en musique, encore petit de taille, à l'allure plus enfantine que son âge mais au comportement le plus viril possible et qui a peine à se reconnaître à l'enregistrement.

arrangés dans une salle sinon vide (sauf le piano). Les enfants devaient venir s'asseoir sur les bancs en début de séance. L'on échangeait quelques mots, histoire de se dire comment ça va, et ensuite un ou deux exercices favorisant le passage entre les hémisphères cérébraux (par ex. des mouvements croisés). Comme les enfants venaient parfois de plusieurs classes différentes, j'ai instauré ce rituel verbal en début de séance pour permettre à tous de commencer à jouer en même temps et non pas d'arriver dans un lieu déjà bruyant.

Dans l'établissement Connexion

La salle à disposition était une salle de réunion et de lecture connue des jeunes puisqu'ils y écoutent des contes racontés par la cuisinière de l'établissement. La salle est moquettee, il y a une dizaine de fauteuils dans un coin et une possibilité d'assombrir la salle (rideaux sombres, mais aussi débarras d'ordinateurs inutilisés). J'ai installé des chaises en cercle à un autre endroit, les fauteuils ne favorisant pas une position compatible avec le jeu du djembé. Là aussi, bref « check-up », verbal ou non, de l'état de chacun et des événements importants à ce moment (par ex. si l'on disputera la finale de basket avec une autre école juste après la séance..., s'il l'on prépare une fête dans l'école, ou si les vacances commencent dès la séance terminée, le thème de l'échange ne sera évidemment pas le même !).

Les jeunes ont amené la plupart du temps leur problématique personnelle en tout début de séance, soit en la verbalisant (révolte contre un prof ou douleur physique, par ex.), soit en l'agissant (tourner sa chaise dos à quelqu'un du groupe ou manifestation de lassitude en s'affalant, par ex.). Il est évident que mon attention est allée en priorité à la problématique du groupe, mais en passant tout de même le plus souvent par le rituel de début, c'est-à-dire, comme dans l'établissement Primavera, des mouvements croisés.

Dans les 2 établissements

Après le rituel du début, l'on pouvait aller chercher un djembé. Ce moment était attendu impatientement par certains enfants : sur les 6 djembés à disposition, il y en avait de plusieurs tailles, dont un plus grand (« le gros ») que les autres (et très investi par certains, surtout parmi les enfants dès 10 ans, les plus jeunes le trouvant souvent trop lourd pour eux). Pendant le moment du choix des djembés, chacun ressentait bien sa place de respectabilité dans le groupe : certains se faisaient carrément amener le gros djembé sans bouger de leur chaise, d'autres réservaient l'instrument souhaité et auraient pu marcher sur leurs camarades pour prendre celui qui leur convenait, d'autres choisissaient de rester en retrait jusqu'à ce que tous aient choisi un instrument.

Ce moment du choix me permettait aussi de mieux saisir le comportement de chacun dans un groupe et d'utiliser des moyens non verbaux pour les aider à prendre conscience de leur propre comportement. Si je me suis la plupart du temps servie en dernier, il m'est aussi arrivé de me réserver tel ou tel instrument, juste pour rappeler au besoin mon statut différent du leur. Et bien sûr de demander au cours de la séance un tournus des instruments au cas où certains n'auraient jamais accès qu'aux plus petits djembés, plus difficiles à faire sonner dans les graves et moins puissants.

•Rituel de fin de séance

Les mots d'« au revoir » ont fourni la matière du rituel de fin de séance, on joue sur le rythme de ces mots :

- par tournus
- tous ensemble,
- en alternant un enfant / tous/ l'enfant suivant / tous/...
- en variant les nuances
- en variant le tempo
- en variant le rythme
- dans une autre langue

- par accumulation, chacun rajoutant son rythme sur celui des autres

Pour certains enfants, nous apprendre comment l'on se dit au revoir dans sa langue d'origine a été un moment fort émotionnellement et apparemment peu habituel.

•Exercices de structuration rythmique

En début de session, les enfants ont expérimenté les sons graves (frappés au milieu de la surface de peau) et les sons clairs (frappés au bord de la surface de peau). Ils se sont appropriés les instruments en jouant plus librement, se sont « parlé » avec les sons, ont cherché des sons différents, ont essayé différentes façon de les tenir ou de s'asseoir dessus, afin de trouver ce qui leur convenait le mieux suivant la taille du djembé.

Suivant les aptitudes du groupe (dans certains groupes, des enfants présentent de grosses difficultés de coordination et peinent à jouer les rythmes même très simples comme 2 croches noire, et l'ambiance du moment (les ex. de structuration sont alors réduits à un seul, l'urgence d'expression étant la plus forte), je propose (ou au cours des séances un enfant propose) une activité comme:

- prendre tous le même tempo
- se passer 2 ou 4 sons graves chacun ar ex., de façon la plus régulière possible
- écouter un rythme simple, le répéter
- se passer un rythme simple comme 2 croches noire ou encore 4 doubles noire
- lorsque rythme tourne bien, en varier la dynamique, l'intensité
- lorsqu'il est bien investi, le faire jouer par « un voisin invisible »²⁷, c-à-d laisser passer le temps de jeu dans le silence et le jouer dans sa tête avant que le suivant ne le joue et ainsi de suite...
- jouer un rythme qui signifie le changement de sens du tournus (j'ai souvent proposé le rythme « quatre doubles noire » que l'on peut facilement dire sur les mots « on change de sens ») pour changer de sens avec une pulsation jouée 2 fois chacun par ex, ce qui demande de l'attention et de l'esprit de décision (pour beaucoup d'enfants, se décider de passer ou de changer de sens n'est pas si simple, même chez les plus âgés)
- travailler une formule d'arrêt, comme celle utilisées par les percussionnistes africains : volée très rapide de coups clairs et un grand coup grave. Ce qui permet de se défouler un bon coup et de travailler en même temps la détente (pour jouer vite, il faut trouver comment détendre ses bras et ses mains, alors que justement, beaucoup des enfants et jeunes ont l'idée que vite et fort s'associe à une grande tension musculaire...)
- inventer un rythme que tous répètent
- jouer un ostinato (par ex. un des rythmes proposé par l'un du groupe) et ne pas se laisser distraire, même si tous les autres jouent un autre rythme
- improviser sur un ostinato tenu par le groupe
- jouer un rythme et en écouter un autre en même temps, à « hop ! » changer pour le nouveau²⁸
- compléter cet ostinato (jouer « dans les trous » par ex.)
- ...

La liste n'est bien sûr pas exhaustive ni même établie d'avance, elle se fait à mesure que les séances passent, à l'aide de l'inspiration des enfants et de la mienne, d'après ce qui surgit dans le groupe. Dans aucun groupe, nous n'avons fait toutes les activités ci-dessus. Par ex. si

²⁷ Exercice tiré de la Méthode Martenot, in Principes fondamentaux d'Education Musicale et leur application, 3e édition, Magnard, Paris 1952

²⁸ Activité typiquement Dalcroziennne, dite « de réaction » lorsque les changements de mouvement ou de rythme surviennent de façon non régulière et que l'on doit y réagir rapidement

des enfants jouent toujours fortissimo, nous trouvons ensemble une règle du jeu pour varier l'intensité de jeu (une règle établie ensemble aura évidemment plus de chance d'être respectée par tous et l'on sera surpris de voir subitement l'enfant le plus bruyant devenir le gardien le plus pointilleux de la règle!²⁹)

L'importance relative des activités de structuration a été variée dans tous les groupes. Dans certains groupes, elles ont constitué le plat principal des activités. Dans d'autres groupes, au contraire, ces activités ont représenté l'apéritif vite expédié pour aller vers un plat principal plus axé sur l'expression et la création improvisée plus librement.

Dans les groupes d'enfants les plus jeunes (2E et 1P), les activités de structuration n'ont pas eu grand succès. Ils étaient souvent peu intéressés à se passer des sons, à moins qu'ils ne représentent les pas d'un animal par ex. et ont nettement préféré des jeux d'expression libre symbolique d'après une histoire ou des personnages créés par eux ou regardés sur les cartes de contes. Ils ont aussi réclamé des jeux de départ et d'arrêt (par ex. les statues) ou encore basés sur l'habileté motrice, comme courir le plus vite ou marcher le plus lentement, ainsi que des moments où ils pouvaient se coucher par terre. Ils ont préféré les dialogues deux par deux ou les activités pour deux groupes distincts aux activités de groupe, ce qui paraît bien normal pour des enfants de cet âge.

²⁹ voir description de cas. Primavera Groupe Les gros mots

3. Description des établissements

•Etablissement Primavera

Ecole de taille moyenne (environ 15 classes), située dans la campagne genevoise et comprenant des classes de tous les degrés de division élémentaire et moyenne (c'est-à-dire des enfants entre 4 et 13 ans), en filière de scolarité normale.

L'établissement bénéficie des prestations d'un GNT (généraliste non titulaire) qui propose des appuis scolaires aux enfants en difficultés.

Les réunions d'école ont lieu chaque semaine un jour où je peux y assister. Les informations circulent aisément de manière informelle pendant les récréations.

Conditions générales de mes interventions

- j'enseigne la rythmique dans cette école depuis plusieurs années
- les enfants et les enseignants me connaissent tous
- je suis rémunérée pour ce travail l'appui musical a été demandé par les enseignants, suite à un essai concluant l'année scolaire précédente
- les enfants reçoivent régulièrement un enseignement musical et rythmique avec des maîtres spécialistes
- les enfants viennent par groupes de 4 ou 5, exceptionnellement 6
- les sessions sont de 5 séances, à raison d'une par semaine, d'une durée de 40'
- les enfants sont dans le système scolaire en division élémentaire ou moyenne et ont entre 5 et 13 ans (nous avons décidé avec les enseignants que les enfants de 1E, 4 ans, ne viendraient pas à l'appui, mais resteraient avec leur classe)
- ils n'ont pas forcément de difficultés scolaires et peuvent aussi être envoyés à l'appui pour des difficultés de comportement.

•Etablissement Connexion

Etablissement situé en ville, comprenant environ 90 jeunes issus de la scolarité normale ou spécialisée et n'ayant pas eu les qualifications pour entrer ou rester dans la filière normale de la scolarité, pour des raisons de difficultés d'apprentissage ou de comportement. Peu d'entre eux réintégreront la filière normale (env. 1 sur 90) et la plupart trouveront un préapprentissage ou encore un emploi protégé. Ils font des stages préprofessionnels en cours d'année scolaire et sont très concernés par une orientation rapide de leur carrière professionnelle.

L'établissement bénéficie de l'apport de psychologues et d'un conseiller social qui participent à des réunions hebdomadaires avec les maîtres titulaires.

Ces réunions ayant presque toujours lieu pendant mon temps de travail dans d'autres établissements, je ne peux malheureusement que rarement y assister. Il y a parfois des réunions réunissant tout le personnel de l'établissement auxquelles j'assiste lorsque cela m'est possible. Tous les intervenants de l'établissement ne me connaissent pas, par ex. ceux qui interviennent un autre jour que moi et/ou ne viennent pas aux réunions générales.

Conditions générales de mes interventions

- j'arrive dans cet établissement par mon propre fait (j'ai fait une offre spontanée et bénévole et proposé des appuis musicaux au responsable d'établissement)
- les jeunes et enseignants ne me connaissent pas
- mon intervention est bénévole
- le projet d'appui musical a été bien accueilli et accepté par le responsable d'école et par l'inspecteur, mais il n'a pas été présenté à tout le personnel d'encadrement (maître et psychologues), les enseignants ne l'ont pas choisi et apprennent par fait accompli mon intervention future
- aucun maître spécialiste dans les domaines artistiques (musical, rythmique, arts visuels,...) n'intervient dans cet établissement de façon régulière
- les jeunes viennent par groupe de 4 ou 5
- les sessions sont de 10 séances, à raison d'une par semaine, d'une durée de 30'
- les jeunes sont dans le système scolaire spécialisé et ont entre 13 et 16 ans
- ils ont tous des difficultés scolaires à un degré plus ou moins marqué (jusqu'à la dyscalculie presque totale, par ex.)

Critères du choix des enfants ou des jeunes qui viennent à l'appui musical

•Dans l'établissement Primavera

Les enseignants titulaires ont proposé la participation des certains enfants de leur classe à l'appui musical, selon des critères variés (comportement en classe ou difficultés scolaires importantes ou les deux). Comme je travaille depuis plusieurs années dans l'établissement, la plupart des enfants désignés pour venir à l'appui m'étaient déjà connus (et me connaissaient également puisque je suis ou ai été leur maîtresse de rythmique). La décision a été prise de commun accord avec les enseignants, et j'ai formé les groupes au vu des difficultés propres à chacun, respectant avant tout l'âge similaire des enfants dans les groupes. Les enfants n'étaient pas obligés de venir à l'appui et si certains m'ont dit d'abord ne pas être contents d'y assister, ils ont finalement tous choisi d'y rester.

•Dans l'établissement Connexion

Ce sont les enseignants qui ont choisi les jeunes qui participeraient, avec possibilité pour eux de ne pas y rester. C'était pour moi le premier contact avec les jeunes, à part quelques-uns qui avaient été plusieurs années auparavant mes élèves de rythmique dans d'autres écoles. Mes demandes par rapport au choix des jeunes avaient été une certaine homogénéité dans les difficultés, par ex. éviter un trop grand mélange entre des enfants au comportement très provocateur avec des enfants très inhibés. Les critères de sélection ne m'ont pas toujours été donnés clairement et le choix parfois fait à la volée en ma présence, pour cause d'oubli.

Déroulement général des séances d'appui musical

Pendant cette année scolaire, environ 80 enfants et jeunes sont venus à un appui musical, généralement par groupes de 4 ou 5, c'est-à-dire 8 groupes dans l'établissement Connexion pour des séries de 10 séances chacun et 8 dans l'établissement Primavera pour des séries de

5 séances chacun. Afin d'avoir des instruments de comparaison et de feed-back quant à l'effet éventuel de l'appui musical sur un si grand nombre de personnes, j'ai donné des questionnaires aux enfants et aux enseignants. J'ai distribué exactement les mêmes questionnaires aux uns et aux autres, mais si possible sans communication des uns aux autres, c'est-à-dire que les enfants n'ont pas eu connaissance des réponses des enseignants, ni l'inverse, de façon à pouvoir les mettre en regard. Les résultats seront discutés au chapitre 7 et reportés intégralement en annexe.

•Présentation aux enfants de l'appui musical

Au début de chaque session, j'ai présenté l'appui musical comme un atelier où l'on ferait de la musique, mais d'une façon qui les aiderait peut-être à améliorer certaines de leurs difficultés à l'école, par ex. la concentration, prendre la parole en classe, le comportement. J'ai donc préféré choisir, par souci de clarté envers les enfants, le risque d'induire des attentes éventuelles de progrès plutôt que d'autres attentes en rapport avec les activités musicales.

•Questionnaires de début de session

Après les présentations mutuelles, j'ai demandé à chaque enfant s'il voulait bien me dire

- ce qu'il/elle aime le plus faire dans la vie en général
- la-les difficulté-s qu'il/elle aimerait améliorer à l'école.

Beaucoup ont eu l'air très intéressé par les questions, et très peu d'entre eux n'ont pas désiré y répondre (ils ont alors dit « je ne sais pas » ou « c'est personnel » ou « je n'ai pas envie de répondre » ou encore sont restés silencieux). Je me suis demandé, à les voir réagir, si ces questions leur avaient déjà été posées au cours de leur scolarité, tant ils se sont souvent jetés dessus avec sérieux et presque avidité, mais je ne leur ai pas renvoyé mon interrogation. Certains ont parlé de difficultés au niveau du comportement, d'autres au niveau des apprentissages, d'autres encore au niveau des relations avec leurs pairs ou avec les profs (soit qu'ils se trouvaient trop agressifs, soit qu'ils se trouvaient trop retenus), très souvent avec une conscience aiguë de ce qu'ils auraient à améliorer. Ont-ils simplement répété ce que leurs enseignants leur disent sur eux ? Certainement en partie, mais j'ai eu la nette impression, à les voir prendre le temps de chercher vraiment en eux-mêmes qu'ils prenaient cette question à leur compte personnel.

- *Par ex : l'enfant de 2P qui répond « Ma difficulté, c'est de me faire des amis, j'en ai marre d'être toujours tout seul à la récréation et à me promener comme ça (geste des mains dans le dos) » écouté avec gravité par les autres du groupe, dont certains disent à leur tour « Moi aussi, j'ai de la peine à me faire des amis... » ne répète probablement pas les paroles de son maître, même si celui-ci lui a fait des remarques sur son comportement relationnel. Cet enfant est perçu par son enseignant comme agressif avec les autres ainsi que prenant verbalement trop de place dans le groupe classe et est souvent puni pour ces raisons. Il peine à se retenir de dire tout ce qui lui passe par la tête et agace ainsi la plupart des intervenants dans la classe ainsi que les autres enfants, sans s'en rendre compte.*

•Questionnaire de fin de session

En fin de chaque session, j'ai demandé aux enfants, soit par écrit, soit par oral, de dire s'ils avaient perçu un changement, positif ou négatif, dans les domaines de la confiance en soi, des relations aux autres, du travail en classe ou d'autres changements.³⁰ Le même

³⁰ voir questionnaire en annexe

questionnaire a été donné aux enseignants, à remplir pour ce qu'ils avaient perçu au sujet de chaque enfant. Le dépouillement a apporté des résultats que je développerai au chapitre 7.

4. Description de cas

Comme il serait trop long de rendre compte en détails des processus de chaque groupe, j'ai choisi de développer l'évolution, au cours des séances d'appui musical, de deux groupes dont la différence de leurs processus me paraît intéressante ainsi qu'un cas individuel. Plusieurs autres groupes sont décrits de façon plus résumée à la suite.

Pour des raisons mnémoriques, j'ai attribué à chaque groupe un surnom. Celui-ci me revient entièrement et n'a en aucun cas été choisi par les groupes.

Etablissement Primavera

➤ Groupe 4P: « Tyrannie »

Daphné, Dave, Rémy et Romulus

Indications de l'enseignante

Les enfants de ce groupe viennent à l'appui en fin d'année scolaire essentiellement pour des raisons de comportement. Trois d'entre eux ont également des difficultés scolaires (Daphné, Dave et Rémy).

Processus du groupe

Ce groupe revient pour une 2^e session à l'appui musical dès la rentrée 2004 : l'enseignante titulaire suit sa classe une seconde année. Elle n'a pas perçu de changement direct chez les enfants venus en appui musical en fin d'année scolaire précédente, mais au vu du soulagement procuré à toute la classe lorsque le « Groupe des 3 » n'est pas là, et à leur plaisir à eux de venir à l'appui lors de la session précédente, elle les réinscrit à la rentrée pour une nouvelle session de 5 séances, mais sans trop y croire.

La « Bande des 3 » :

Romulus est un garçon de 11 ans qui se montre depuis sa petite enfance extrêmement tyrannique envers les autres enfants (et les adultes quand c'est possible). Il se montre plutôt anxieux, se ronge les ongles et ne regarde pas directement dans les yeux. Il force beaucoup sa voix pour se faire entendre et elle est voilée en permanence. Comme il est pourvu d'une grande influence sur les autres, il fait la loi dans la classe et persécute tous ceux qui essaient de s'opposer à lui. Rémy et Daphné sont ses acolytes. Romulus est plutôt brillant scolairement, alors que Rémy et Daphné ont des difficultés scolaires. Lors de chacune des 2 sessions, ils viennent d'abord furieux d'avoir été envoyés à l'appui « alors qu'ils n'ont pas de problèmes ». Il est vrai que les 2 fois, leur enseignante ne les avertit qu'au tout dernier moment qu'elle les a inscrits à l'appui. Je leur propose à chaque fois de faire une première séance et d'en reparler à la fin et les 2 fois, une fois engagés dans une action musicale, ils désirent de fait rester plus. Je dois presque les mettre à la porte. Les 2 fois aussi, Romulus et Rémy cherchent en début de session tant à tester mes limites (en s'agitant un maximum, en hurlant sans cesse par ex.) que je leur demande, pour pouvoir participer à l'appui, de signer un contrat de participation impliquant des conditions minimales de calme lors de leur arrivée, de leur départ et de leur participation, ce qu'ils acceptent de faire sans trop protester. Le jeu de « celui qui ne veut pas jouer » étant désamorcé, ils acceptent de participer avec un plaisir plus ou moins visible aux activités. Romulus trouvera très longtemps « nul » ce que l'on fait à l'appui lors de la 1^{ère} session, mais participe la plupart du temps lors de la 2^e session. Daphné mettra du temps à montrer son plaisir de jouer de la musique (plaisir évident à entendre les sonorités qu'elle tire des instruments qu'elle touche). Rémy, lui, montrera rapidement sa motivation pour le jeu musical.

1^{ère} session (mai à juin 2004)

Ils viennent en fin d'année scolaire et leur enseignante ne peut visiblement plus les supporter. Elle ajoute, à la « bande des 3 », Dave qui est en difficultés scolaires et au comportement orageux depuis quelques temps.

Dave fait partie du groupe d'appui, mais n'a pas de bonnes relations avec la « bande des 3 » qui fonctionne en clan. Il est le souffre-douleur de Romulus et « pète les plombs » parfois avec une grande violence, ce qui a motivé la demande de l'enseignante à ce que je le prenne à l'appui avec les autres. Il nous dit avoir un petit frère beaucoup plus jeune que lui et très tyrannique, avec lequel les relations sont difficiles pour lui. Dave a l'air épuisé et parle avec une voix presque sans timbre. Il baisse souvent les yeux en soupirant et montre en quelque sorte une attitude lasse de victime impuissante.

Lors de la 1^e séance, il n'a envie de rien, pas d'idée, ne parvient pas à jouer avec précision mais parvient cependant un moment à jouer fort, ce qui montre une énergie tout de même disponible.

Dès la 2^e séance, il s'implique beaucoup plus dans son jeu et commence à parler de sa colère (par rapport à son frère) et à la sortir musicalement. Il effectue des rythmes rapides qui demandent une bonne maîtrise de l'énergie et sourit.

Dès la 3^e séance, son rythme devient beaucoup plus précis et il parvient à varier son énergie (nuances de piano à fortissimo).

Lors de la 4^e séance, je sors les cartes des objets magiques et il commence à inventer une histoire avec une grande facilité. Les autres écoutent étonnés et sont d'accord d'accompagner musicalement l'histoire racontée par lui. On enregistre. Seul Romulus se retire du jeu et boude à la fin, car Rémy ne jouait pas la basse qu'il désirait qu'il joue. Les 2 garçons étaient dans les basses du piano pendant que Daphné jouait dans les aigus ! Ils repartent cependant tous dans le calme et, sauf Romulus, avec le sourire, pour la 1^e fois.

La 5^e et dernière séance, Dave raconte à nouveau une histoire à partir d'animaux cette fois-ci (tyrannosaure pour Romulus, tigre pour Daphné et crocodile pour Dave. Rémy est absent.) Romulus se montre à nouveau tyrannique et occupe le plus d'espace sonore possible. C'est la dernière séance (et donc plus rien à perdre...) et il le sait. Il parvient difficilement à écouter les autres et participe avec beaucoup de mauvaise humeur et de dénigrement. J'hésite franchement à le renvoyer en classe, mais je choisis de le garder tout de même, sentant son anxiété et sa tristesse poindre sous son agitation (il boude, se fâche, s'isole lorsqu'un autre que lui joue ou propose quelque chose), espérant qu'il réussirait à construire quelque chose avec les autres en fin de séance. C'est la fin de l'année scolaire et les vacances se font déjà sentir dans l'école. La séance se termine en parlant de projets : ce qu'ils auraient envie de faire en musique s'ils en avaient le temps.

Romulus peine à laisser de la place aux autres initiatives que la sienne. Il y parvient cependant à plusieurs moments lors de cette session (2^e, 3^e et 4^e séances), et montre des désirs d'organiser l'espace (2^e séance) : il ordonne les djembés par sonorité et taille et laisse chacun passer les jouer à son tour. Il semble se vivre en monarque absolu, et souffre visiblement d'être concurrencé ou simplement contredit. Derrière la toute-puissance pointe une anxiété et une tristesse intenses, qui le laissent désemparé (il boude alors et refuse de participer, comme le ferait un enfant de 3 ans). Lors de la 5^e séance, Daphné et Dave ne se laissent pas influencer par son refus et jouent quand même avec plaisir. Il réussit alors à sortir de sa bouderie et sort sans faire d'histoires.

Daphné est une grande fille à l'intense regard bleu et à la carrure physique impressionnante. Elle montre volontiers sa violence en gestes et en paroles et me dit admirer son cousin (beaucoup plus âgé qu'elle) qui fait de la moto. Elle bouge d'ailleurs le plus souvent comme un garçon, mais a montré, tant lors des leçons de rythmique que pendant l'appui musical, des gestes d'une grande finesse et d'une douceur comme interdites pour elle. En échec scolaire, elle a une estime d'elle-même basse, elle hausse souvent les épaules en parlant de ses difficultés, en signe d'impuissance. Au début de l'appui, elle obéit à Romulus et à Rémy, leur laissant décider quel instrument elle devrait jouer et comment. Au cours de l'appui, elle

prendra plus d'assurance, et osera proposer des motifs musicaux bien à elle. Elle montre des aptitudes certaines pour le rythme et la musique en général et en est étonnée lorsque je le lui dis.

Rémy se conduit en début de 1e session en garçon agité et provocateur. Il montre vite une inclination certaine pour l'expression musicale et des aptitudes évidentes. Il profite, dès le cadre de l'appui bien mis en place, au maximum des séances. Il ose dire aux autres son désir de jouer et se laisse de moins en moins mener par Romulus. Rémy parvient en cours de session à écouter les autres et à adapter son jeu au leur. Il prend au cours de la 2e session visiblement plus confiance en lui et se conduit beaucoup plus calmement.

Voir tableau 2 en annexe.

2e session (septembre-octobre 2004)

➤ Groupe 5P-6P : « Histoires de sentiments »

Dave, Samuel, Mike

Nous décidons, avec l'enseignante, de séparer Dave de la « bande des 3 », afin de le laisser respirer un autre air pendant un moment dans la semaine. Les relations entre eux ne sont pas au beau fixe et Dave semble, d'après elle, ne plus les supporter. Il viendra avec des enfants de 6P Samuel et Mike, au comportement dissipé et en difficultés scolaires comme lui. Ils souffrent de logorrhée constante et de difficultés de concentration, mais sont des « gars sympas »

Dans ce groupe, les exercices techniques de début de séances comme les tournus (audition intérieure avec les voisins invisibles) et les répétitions de rythmes comme des ostinati (« tenir bon, même dans l'adversité ») ont permis aux 3 garçons de se centrer sur eux-mêmes sans se laisser distraire (tous avaient parlé de difficultés de concentration). Ils ont croché au travail de précision rythmique avec application.

Ils se sont bien extériorisés lors des évocations. Il sera question de tristesse, de fatigue, de honte, de mort (Samuel et Mike perdent les 2 leur grand-père presque le même jour !). Il sera beaucoup question aussi d'inventer des histoires et de les accompagner en musique (Dave le conteur est là !).

Les garçons de ce groupe ont créé entre eux une ambiance de partage sensible. Ils ont eu tous les 3 à cœur de pouvoir s'exprimer sur des sujets négatifs dans leur vie et ont montré du soulagement à se sentir compris par les autres (et par moi sans doute, vu la chaleur de leurs salutations, lorsque nous nous croisons dans les couloirs).

En fin de 2e session, Dave me dit lors du bilan final que les autres de la classe se moquent beaucoup moins de lui, qu'il a plus confiance en lui et parvient à se calmer plus facilement. Il rappelle aussi combien il adore inventer des histoires.

Voir tableau 2 en annexe.

➤ Groupe 5P : « Le morceau de piano »

Romulus, Daphné et Rémy

Ces 3 enfants expriment constamment la colère par leur attitude, par leur langage et ne trouvent pas de moyen constructif d'utiliser leur énergie. Ils vivent tous les 3 des situations familiales difficiles, soit par manque de limites claires (Romulus et Rémy), soit par négligence manifeste (Daphné). Leur difficulté m'a semblé d'ordre émotionnel plutôt qu'instrumental. Tous trois ont auparavant (lors des leçons de rythmique les années précédentes) largement montré leurs aptitudes musicales et l'appui musical pourrait être pour eux l'occasion de s'exprimer plus consciemment au moyen des sons. Si les débuts et fins de séance seront rituels (on se passe un rythme, histoire de sentir physiquement le groupe

formé et on se dit au revoir à la fin, histoire de se quitter comme des gens civilisés), l'essentiel des séances sera de favoriser leur expression, de les aider à mettre leurs émotions en forme et de canaliser leur énergie par la musique de façon constructive pour eux.

1e séance (2.09.04)

Il me faut remettre mes limites en place, ainsi que dit plus haut. Vu leur état de mécontentement, il est exclu de leur proposer des exercices de tournus ou de précision rythmique. Il s'agirait plutôt de leur permettre d'exprimer cette colère sous forme sonore et de la mettre en forme « socialement acceptable ». Lorsque je leur demande ce qu'ils souhaitent faire, ils disent tous leur désir de bouger et/ou de jouer. Je joue alors un boogie-woogie énergique au piano, style qui me semble le plus proche de leur énergie et en même temps cadrant pour eux. Daphné se construit une batterie avec un djembé et des petits instruments de percussion et Romulus et Rémy se mettent à danser. Puis ils prennent des gongs et chantent. Leur musique s'inspire du boogie et se mue en un rock sauvage (« métal » selon eux) pendant lequel ils s'organisent les 3 peu à peu. J'enregistre une 2e version du rock. Ils repartent plus calmes, défoulés et recentrés et sont d'accord de revenir la semaine suivante.

2e séance (16.09.04)

Romulus arrive hors de lui, en fureur (il n'en dira pas la raison) et hurle à se faire casser la voix (il me dira par la suite qu'il a des nodules sur les cordes et doit se faire opérer pour cela). Il court dans la salle le plus vite possible en hurlant le plus fort possible. Je lui demande d'arrêter et comme il n'obtempère pas, lui cours après, le saisis à bras le corps et le tiens ainsi fermement un court moment. Je lui fais part de mon devoir en tant que maîtresse de l'empêcher de se nuire à lui-même. Il me répond qu'il s'en fout, de se faire du mal, mais s'arrête immédiatement, comme soulagé. On peut alors commencer à travailler sérieusement et depuis ce moment Romulus ne cherchera plus à vérifier mes limites de cette façon. Il commence d'ailleurs à me regarder dans les yeux lorsqu'il me parle. S'est-il senti à la fois accueilli et contenu et alors rassuré ?

Le projet de « faire un CD » avec les morceaux inventés à l'appui les motive, mais comme ils se voient déjà célèbres et riches, nous parlons alors plus précisément de ce qu'il est possible de faire dans le cadre de l'appui.

Ils participent tous à un morceau commun, sur le thème de... la fatigue ! Romulus et Rémy organisent une batterie avec les djembés et Daphné se met au piano. Ils partent souriant et bcp plus calmes.

3e séance (23.09.04)

Daphné est absente. Il y a une grève dans la fonction publique et elle... fait la grève ! Romulus et Rémy viennent les 2, calmes dès le début. Après les exercices de mise en train habituels (furets et voisins invisibles), ils improvisent comme ça vient, sans consigne particulière : Rémy au piano et Romulus à sa batterie de djembés en s'écoutant avec grande attention. En cours d'improvisation, Rémy joue un bout d'une petite pièce de Bartok qu'il a apprise à ses cours de piano. Romulus est tout à fait épaté. Il souhaite réentendre la pièce et l'accompagner aux djembés. Ce qu'ils font, en la répétant plusieurs fois jusqu'à jouer vraiment bien ensemble.

Romulus adaptant son tempo à celui de Rémy. Rémy recommençant sans broncher si Romulus se trompe... un rêve ! En fin de séance, après le rituel d'au revoir, Rémy dira son plaisir que Romulus ait été « gentil » aujourd'hui. Je replace la gentillesse au niveau de l'écoute.

4e séance (30.09.04)

Initiation de Daphné à la pièce de Bartok revisitée : que va-t-elle donc faire ? Romulus a des idées, bien sûr, mais j'insiste pour que Daphné trouve et joue les siennes. Elle prend alors le

gong chinois et un triangle et accompagne la pièce de Bartók avec sensibilité. Plus aucun besoin de parler de discipline ou d'écoute. Ils sont complètement dans leur projet et travaillent avec patience et acharnement pour que le résultat soit parfait, ensemble. Ils sont transformés. J'ai l'impression de voir des musiciens travailler. Les timbres sont pleins et soignés, les nuances fines...De façon tout à fait autonome ou presque.

5e séance (7.10.04)

Nous parlons de ce qu'ils souhaitent garder des plages enregistrées pour le CD souvenir (un pour eux 3, à passer chez eux s'ils le souhaitent ou en classe ? Rémy n'ayant pas envie de passer l'enregistrement en classe, ils le garderont donc pour chez eux). Dernière séance, nouveau morceau au piano, gong et tubes sonores. Romulus boude très rapidement, ne trouve pas sa place dans le groupe. C'est la dernière séance et il manifeste peut-être par ce comportement ses difficultés lors des transitions. Signe d'abandon ? Mais Daphné et Rémy ne se laissent pas distraire. Tous parviennent à dire le rituel d'au revoir tranquillement.

Au cours de la 2e session, Romulus a réussi à lâcher un pan de son besoin de maîtrise absolue sur les autres et à accompagner avec soin et sensibilité son camarade. Il a montré sa capacité d'écoute et est parvenu à nuancer son énergie en fonction des autres. Est-ce dû au cadre sécurisant qu'offre la pièce de piano apprise par Rémy : elle est implicitement écrite, donc parfaite, reconnue, existante aux yeux du monde culturel des adultes : elle possède une structure immédiatement perceptible, mais qui n'est décidée par aucun de nous ? Peut-il alors oser, dans ce cadre bien circonscrit, ne plus être le leader, mais un simple accompagnant ?

Rémy et Daphné ont pu, de leur côté, prendre plus confiance en eux-mêmes (Rémy dans son jeu de piano et Daphné dans ses compétences musicales) et gagner en autonomie par rapport à Romulus. Tous les 3 ont montré grand plaisir à partager des activités musicales et créatives ainsi que des aptitudes évidentes pour ce domaine. Ils ont sans doute aussi pu trouver lors de l'appui une image d'eux-mêmes plus constructive (dans l'établissement, ils sont tous 3 considérés comme insupportables par beaucoup d'adultes et craints par beaucoup d'enfants).

La musique a procuré à ces 3 enfants, par son aspect sécurisant et canalisateur, un moyen d'entrer en relation de manière structurée et plus confiante, tout en conservant un élément qui est pour eux un élément essentiel dans leur mode de communication : le son. Ces enfants perturbés et perturbateurs possèdent un sens musical évident. Se servent-ils du bruit pour exister inconsciemment en tant que musiciens ? Comme une sorte de pré-musique ?

Etablissement Connexion

➤ Groupe 7: « Minimalisme

Amélie, Lucien, Isolde, David, Cindy

Indications

Les jeunes sont envoyés à l'appui par leurs enseignants pour « des difficultés à s'extérioriser » pour 4 d'entre eux (Amélie qui est quasi mutique à l'école, David, Lucien et Isolde qui présente aussi des grandes difficultés scolaires) et pour « difficultés scolaires » (Cindy, dont il m'est dit qu'elle pourra « dynamiser le groupe »).

Processus du groupe

Le groupe est très hétérogène par rapport aux capacités musicales : Amélie et Lucien montrent tout de suite une bonne coordination et un sens du rythme évident, Isolde, David et

Cindy au début, ont du mal à coordonner leurs gestes et à répéter même un rythme très simple comme 2 croches noire. La dynamique de groupe dans l'ensemble est le « minimalisme énergétique et l'épuisement » sauf pour Cindy qui choisit d'accélérer systématiquement tous les tempi pris par le groupe ou donnés par moi. J'ai l'impression qu'ils ne respirent pas même et que la palme du jeu revient à celui/celle qui manifesterait le moins d'énergie vitale. La fatigue, le manque d'énergie sera le sujet central d'improvisation au cours du processus. Nous jouerons musicalement sur ce thème, jouerons la page presque blanche, l'énergie minimale qui permet pourtant de faire quelque chose, même petit. Au lieu de les encourager à être plus énergiques, je les ai en fait juste accueillis comme ils étaient, écoutés dans leur énergie et leur ai proposé de faire avec. Ils ont souvent eu l'air un peu étonné de mon attitude, ont quasi souri au début, mais ont joué le jeu. Et le thème de la fatigue s'est déplacé petit à petit au fil des séances sur des sentiments comme la honte et la fierté, que chacun a pu évoquer en musique. Thème qui a particulièrement touché David et Lucien.

Musicalement, le processus a démenti leurs paroles : chaque début de séance les amène épuisés et découragés, ils s'affalent sur les chaises, soupirent profondément, regardent leurs chaussures et attendent que le temps passe. Acceptent tout de même de faire les mouvements croisés, même avec un minimum d'énergie, et se mettent insensiblement en train, pour sortir généralement des séances de toute évidence avec une énergie plus grande (David, Isolde, Lucien et Cindy, mais pas Amélie les dernières séances). Musicalement, leur jeu prenait souvent « corps » au cours de la séance, mais l'élan retombait dès la mention même discrète du regain d'énergie. L'enjeu de rester au minima comme un esprit de groupe. Au cours du processus, le plus ramolli d'entre eux (David) a commencé à exprimer son ras-le-bol de se sentir fatigué sans cesse, a finalement sorti le terme de « découragement » et montré parallèlement la capacité de s'investir dans des activités physiques intensives lors de la leçon de natation. Comme si le fait de pouvoir exprimer verbalement le découragement et la honte lui donnait le droit de moins l'être. La dernière séance s'est terminée en apothéose par rapport à leur énergie de la première séance (tous, sauf A absente, montraient beaucoup plus d'énergie physique, un bon son, un tempo résistant, tous ont pu participer à une évocation en s'investissant, tous ont souri pendant la séance) mais surtout, chut, personne ne doit le remarquer!

J'avais choisi pour ce groupe de mettre l'accent sur les rituels de départ (sécuriser + attention) et sur les évocations (raviver les sens et l'imaginaire). Bonne participation de Isolde, Lucien et Amélie. Cindy et David sont plus occupés en début de processus à se battre pour le rôle de leader négatif (le plus dénigrant par ex.). Comme ils manifestent tous un intérêt aux évocations (peut-être moins Isolde qui peine beaucoup à évoquer des sensations), j'en propose chaque séance, d'abord sur des thèmes comme les 4 éléments, puis sur un des 4 éléments, puis sur les personnages des cartes de contes³¹ et enfin sur des émotions (fierté, honte, sécurité, peur, joie, tristesse).

Processus individuel de chacun

Amélie : Pendant les 4 premières séances, Amélie participe volontiers et sans réserve à toutes les activités qui ne demandent pas d'expression personnelle (par ex. les tournus rythmiques, les répétitions de rythme). Lorsqu'il s'agit de s'exprimer plus personnellement, elle bloque complètement, mais accepte de choisir une des cartes de personnages ou d'objet magique et que nous la jouions pour elle par ex. et sourit à plusieurs reprises. Elle peut aussi montrer non verbalement à quel personnage l'évocation d'un autre lui a fait pensé. Elle nous dit, 4e séance, à haute voix et intelligible voix, avoir fait du piano, pris des cours. Elle manifeste plusieurs fois du plaisir à jouer, se lâche lorsqu'elle ne se sent pas regardée. Elle manque la moitié des séances pour raisons de stages préprofessionnels et manque plusieurs tentatives d'expression avec le reste du groupe, dans lequel elle n'est pas bien intégrée (les remarques des autres sur elle sont du type « de toute façon elle sourit jamais » et une impatience

³¹ voir bibliographie

certaine lorsqu'elle ne répond pas). Après son dernier stage dans une institution, où elle n'est pas acceptée pour l'an prochain (pour cause de « trop grand fermeture »), elle ne participe plus aussi volontiers aux activités, même dans les tournus. Elle fait alors une figuration polie, reste assise et regarde droit devant elle, respirant à peine. Par moment, lors d'un moment plus drôle, elle fait un sourire fugace, mais plus aucune implication corporelle. Il reste néanmoins dans son regard lorsque nous nous saluons en début ou fin de séance ou dans les couloirs, une chaleur et un léger sourire qui me disent une porte entrouverte vers un travail peut-être individuel ou dans un groupe différent. J'en aurai confirmation lorsque son père me contacte pour savoir si elle pourra reconduire une activité comme celle-ci l'an prochain, car elle apprécie d'y venir.

David : se montre rythmiquement très variable selon son énergie, faible la plupart du temps (d'après lui pour des raisons médicales qu'il ne peut m'expliquer, une formule sanguine insuffisante, semblerait-il, son maître n'est pas au courant et ne peut m'en dire davantage). Il participe en début de session très peu ou pas lors des tournus rythmique et des rituels de début de séance.

David aurait, selon son maître titulaire, des tendances à la grandiosité³²: il saurait tout faire excellemment, ce que la réalité dément malheureusement, : il aurait par ex. déclaré être très bon skieur au moment de former les groupes en camp de ski, alors qu'il n'avait jamais chaussé de lattes de sa vie...

En décalage avec ce qu'il exprime verbalement et même corporellement (attitude très résignée, voix faible, épaules basses, regarde ses chaussures, soupire très souvent l'air épuisé), il participe de façon très vivante et personnelle lors des évocations et les commente avec détails et vivacité (par ex., si l'on joue le feu « c'est du bois de sapin » et il en joue les crépitements très vivement et légèrement sur le djembé). Il parle à plusieurs reprises de ses futurs métiers, chaque fois différents, mais tous en rapport avec la mort (militaire, croquemort, fossoyeur...), et par ex. sur le thème du feu, il improvise une « exécution ». J'ai un peu l'impression qu'il choisit ces sujets plus par simple provocation que par goût réel, ou se joue un rôle qu'il abandonne de plus en plus au fil des séances dès qu'il évoque musicalement un autre sujet (par ex magnifiques évocations d'ailes magiques très vivantes avec un sourire qui les accompagne ne ressemblant en rien à celui d'un suicidaire)

Dans le doute, j'en parle à son responsable (le risque suicidaire étant envisageable) qui me communique du coup un progrès récent : David aurait fait des efforts remarquables en natation et essayé de battre son propre record ! La date correspond à la semaine de la 5e séance, pendant laquelle j'avais noté sa participation pendant presque toute la séance, ce qui était aussi un net progrès.

A la 6e séance, lorsque je propose, en rituel habituel de début, le mouvement croisé habituel mais d'y ajouter cette fois la pensée d'une chose qu'on arrive bien à faire et dont on est fier, il nous dit « je n'ai pas de fierté, je ne suis fier de rien... », d'une voix neutre comme un constat plutôt que comme un désespoir. Je propose de jouer musicalement le thème de la fierté (et compte aborder son contraire la honte dans la foulée), mais il n'y a pas du tout de répondant. Personne ne bouge. Je propose alors d'utiliser les cartes des personnages de conte. Il choisit le roi, un roi à l'air tout à fait perdu, mais ne peut le jouer lui-même. Tout le groupe joue alors pour lui, selon ses indications.

A-t-il pu confronter une image de lui plus déprimée mais plus proche de son vécu réel à celle de celui qui sait tout faire mais est la malheureuse victime d'un manque d'énergie chronique (versant d'ombre de la grandiosité)? Toujours est-il que les séances suivantes, j'ai vu son regard devenir de plus en plus vif et direct, plus d'énergie dans ses mouvements, plus de sourires sur son visage...en contradiction avec ses constats verbaux de fatigue, de lassitude et

³² La grandiosité comme envers de la dépression, notion développée par Alice Miller dans L'avenir de l'enfant doué, voir bibliographie

de découragement qui ont continué de débiter chaque séance. En début de 8e séance : « ça fait déjà la 8e fois qu'on vient ? » dit-il l'air étonné, alors que venir aux séances semblait à chaque fois un vrai pensum pour lui. Quel enjeu représenterait pour lui un mieux-être assumé ?

Cindy se manifeste dès la 1e séance comme plutôt rebelle en cherchant à casser les tournus (accélère, ralenti, change le rythme) avec un sourire charmant et entendu, complice avec David. Elle acceptera d'entrer dans un tournus, comme une parmi les autres, à la 3e séance. *Cindy* me fait penser à une jeune tigresse à l'affût, prête à griffer. Elle est très belle et met sa beauté en avant de façon ostensible, surtout face à David. Les autres filles du groupe semblent se sentir comme éteintes par sa présence vigoureuse. *Isolde*, d'origine africaine comme elle, a des traits plus disgracieux et une allure gauche, *Amélie*, blonde, grande, charpentée et belle fille, est très visiblement mal dans sa peau. *Cindy* se moque beaucoup des autres filles, surtout d'*Isolde* qui ne répond pas, regarde ailleurs ou ses pieds, hausse les épaules, résignée.

Cindy (3e séance) dit qu'elle n'aime pas le djembé comme instrument et préférerait jouer du piano. Instrument qui lui rappelle trop ses origines ? A-t-elle des souvenirs liés à cet instrument ? Il ne me semble pas judicieux de lui poser la question directement. Comme il y a 2 pianos dans la salle, je lui propose d'en jouer la prochaine fois, car je souhaitais terminer l'action aux djembés commencée ce jour-là.

La fois suivante, (4e) la séance se passe, je ne propose pas de jouer du piano puisque tout roule au tour du thème du feu, aux djembés, et qu'elle n'en parle pas. Elle écoute avec une extrême attention l'enregistrement fait des improvisations « feu ».

La 5e séance, séance pivot pour le groupe, elle se met au piano pour interpréter (suite aux évocations faites de personnages de contes lors de la 4e séance) un roi qui a le pouvoir sur les arbres, mais ceux-ci se révoltent. Elle joue une mélodie composée de sons quasi-conjoints dans le médium du clavier, avec un doigt, doucement, avec grande intériorité, présence et calme (et comme témoins d'un sentiment intérieur de tranquillité, l'inverse d'un jeu de pouvoir quelconque). Elle répète chacun 4 x (par ex. do-do-do-do, ré-ré-ré-ré, si-si-si-si, la-la-la-la,...). On l'accompagne, sur la suggestion de David. Un ange semble passer, tant ce moment de jeu est fait d'écoute mutuelle et d'investissement. Malheureusement, *Amélie* est absente ce jour-là et ne vit pas ce moment avec les autres. Ce moment, enregistré, est vécu probablement comme très particulier par *Cindy*, mais elle n'en supporte pas l'écoute, le dénigre et ne retournera au piano qu'à la 9e séance et sans plus de conviction. S'est-elle sentie comme mise à nu, à s'entendre ainsi toute de douceur et de vulnérabilité, par l'image sonore que lui renvoyait son jeu ? S'est-elle sentie alors sans défense ? Cette fragilité était-elle trop dangereuse pour elle à ce moment difficile de sa vie ?

Dès la 6e séance, je la verrai à chaque fois venir plus fatiguée, plus fuyante, plus dénigrante par rapport aux activités proposées lors de l'appui musical, et pourtant les fois où je l'ai croisée dans les couloirs de l'établissement, elle m'a saluée et souri très simplement, le visage ouvert.

J'apprends par son responsable qu'elle vit depuis peu une situation personnelle très difficile et fatigante pour elle, qu'elle doit effectuer à présents, suite au déménagement de sa mère, d'importants trajets pour venir à l'école. J'espère néanmoins qu'elle parviendra par la suite à disposer de ses ressources de douceur et de calme et pourra petit à petit les considérer comme des forces et non plus comme des faiblesses à cacher.

Lucien : garçon très discret et peu bavard, participe dès la 1e séance très attentivement. Il participe lors des évocations, mais sans s'impliquer autant que lorsqu'il joue des rythmes pour lesquels il a un excellent sens. En stage préprofessionnel aussi plusieurs fois, il vient la 7e séance seul, les autres ayant une réunion d'information à laquelle il n'a pas besoin d'aller. Nous passons cette séance à communiquer musicalement au piano. Au piano, nous sommes côte à côte et les échanges de regards sont ainsi évités au maximum en faveur des échanges

musicaux. Il montre à cette occasion de l'aisance à s'exprimer par la musique et se « lâche », en même temps qu'il manifeste un malaise à entrer en relation avec moi par le regard (regard fuyant, sourire gêné). Comme il a des difficultés à se décider, je lui propose de jouer sur les contraires (aigus/graves, et joie/tristesse). Suite à cette séance particulière, je ressens de sa part plus de confiance, de détente. Je vois qu'il respire plus amplement pendant les séances. Il vient les 2 dernières fois visiblement content et prêt à jouer.

Et même de faire un petit solo bien tonique en partant la dernière fois. Les enseignants ont été très étonnés d'apprendre ses talents de percussionniste, vu son extrême discrétion !

Isolde montre des difficultés de coordination importantes (elle peine beaucoup à toucher un genou avec la main opposée par ex. et malgré le fait de s'y exercer un peu chaque séance, n'y arrivera pas souvent du premier coup..) et peut-être aussi une limitation de capacités intellectuelles. Elle peine souvent à comprendre des consignes simples. Elle semble avoir une estime très mauvaise d'elle-même et de ses capacités. Mais elle s'accroche et progresse énormément dans les rythmes en tournus par ex., dès la 4e séance. Son son passe de très éteint à bien plus résonnant. Pour les évocations, lors de la 9e et dernière séance, nous utilisons les cartes de contes (objets magiques) et, alors qu'auparavant elle ne trouvait souvent rien à jouer ou n'osait pas vraiment le faire (peur des moqueries ?), elle se laisse aller à jeter des sorts avec une baguette magique imaginaire et fait une évocation magistrale d'énergie, alors que je l'ai vue sans cesse à un niveau d'énergie très bas. Au cours du processus, je l'ai vue sourire plus souvent.

Isolde est vraie jumelle de Verena (groupe 4). Elles s'habillent identiquement et il m'est difficile de les distinguer. Lorsque Isolde est arrivée à l'appui musical, après sa sœur qui faisait partie d'un groupe précédent, j'ai souvent eu l'impression qu'elle avait acquis les progrès que sa sœur avaient faits auparavant.(par ex. dans le sens de l'autonomie et du rythme) et qu'elle partait du point où sa sœur était parvenue à la fin de la série d'appuis.... Y aurait-il eu un travail souterrain entre les deux ?

N.B :Les jeunes n'ont pas pu venir pour la 10e séance pour des raisons de sortie d'école et, comme je n'en ai pas été avertie à l'avance, je n'ai pas pu leur proposer le questionnaire lors de la 9e séance.

Voir tableau 5 en annexe.

Etablissement Primavera :

➤ Julien, 9 ans, 3e primaire, séances individuelles.

Indications

Difficultés dans tous les domaines scolaires, particulièrement en lecture et en écriture, Julien est pratiquement non lecteur.

Julien est un enfant qui se montre souriant en toutes circonstances, aimable, bien intégré dans sa classe. Il est enfant unique et vit avec sa mère et sa grand-mère, ayant perdu son père de maladie au cours de l'année précédente. Julien était déjà en grande difficulté scolaire en 2P, mais les enseignants, suite au décès de son père, ont préféré le faire passer dans la classe supérieure et le laisser ainsi dans son groupe social. L'écart scolaire avec ses pairs s'est creusé en cours de 3P, et malgré tous les efforts de son enseignant titulaire et ceux du maître d'appui, il ne parvient pas à lire ni à écrire un texte même simple. Son articulation parlée étant plutôt déficiente, Julien se rend, par ailleurs, sur temps scolaire, chez une logopédiste une fois par semaine depuis plusieurs mois, sans progrès apparents.

Son niveau dans les domaines écriture/lecture est celui de 1P (6-7 ans) au maximum et il devient difficile d'envisager qu'il passe en 4P (9-10 ans) par la suite sans avoir acquis une meilleure base.

Son attitude au travail est d'une grande passivité, il ne fournit un effort que si son maître est à côté de lui et qu'il s'occupe exclusivement de lui. Il est sinon distrait, rêveur, présent sans l'être, attentif cependant à ce que font ses copains. A la rythmique où il est mon élève depuis 2 ans, même attitude passive, sauf si je mets l'éclairage sur lui, et malgré ses efforts momentanés, il montre beaucoup d'imprécision dans ses mouvements autant en motricité globale que fine, son rythme, ses déplacements et son articulation verbale le distinguent nettement de sa classe d'âge (il se meut et se déplace comme un enfant de 5 ans, sans anticiper ni le temps, ni l'espace. Il en a d'ailleurs un peu le physique, petit de taille, potelé, avec une tête plutôt grande par rapport au corps).

Julien est venu, parmi 6 enfants en appui musical³³ sans grand succès sauf, par courts moments, des « éclairs de présence » inhabituels, ce qui nous (= son enseignant titulaire, le maître d'appui et moi) a incités à poursuivre sur ce chemin passant par le musical et l'expression rythmique, en quelque sorte comme ultime chance avant d'envisager d'autres mesures (son maître était en phase de baisser les bras, ayant presque perdu espoir de parvenir à pouvoir l'aider dans ses apprentissages).

Nous avons donc opté pour des séances individuelles, d'abord une pour essai et bilan avec Julien, puis une suite éventuelle. Pourquoi des séances individuelles? Puisqu'il semble le demander par son attitude (performances accrues lors de situations exclusives avec un adulte) et pour éviter ses réactions de défenses habituelles en situation sociale (fuites par le rire).

Outils

Dans ma boîte à outils de rythmicienne-musicothérapeute, je pense mettre d'abord des exercices qui favorisent la sensation de vivre dans son corps, d'où le choix des « exercices de présence en rythme » et de voix, puisque Julien se met « en veilleuse » dès qu'il n'est pas

³³ établissement Primavera Groupe Les Gros Mots

fortement obligé de se montrer actif. Pourra-t-il trouver plaisir à investir son énergie de manière plus durable et plus autonome? Et à y prendre goût ?

Processus

1ère séance (22.4.04)

Début de séance

*Exercices de présence en rythme*³⁴:

- *No 1* : frappés dans les mains 2x. puis sur genou gauche, frappés dans les mains 2x puis sur genou droit, sur le rythme de base vite lent ou 2 croches noire, en mouvements croisés.

Il y arrive bien et y prend plaisir. Nous jouons alternativement à tenter de nous « distraire » l'un l'autre, ce qui l'amène à mobiliser plus d'énergie pour me distraire du rythme. Il parvient à tenir le rythme sans se tromper et manifeste surtout un grand plaisir à tenter de me distraire. Il rit carrément.

- *No 2* : même chose, on rajoute le pied opposé, exercice destiné à établir une bonne circulation d'information cérébrale entre les 2 hémisphères, ce qui donne : 2x frappés mains, genou G, pied D, 2x frappés mains, genou D, pied G.

L'exercice lui demande toute son attention. Il s'accroche pour le réussir et parvient à le faire 3-4x de suite. Ce sera son « devoir » pour la semaine prochaine, je lui propose de le faire chaque matin avant de venir à l'école. Il est d'accord.

Exercice avec la voix :

Les fusées qui montent, pour favoriser une meilleure mobilité de sa voix qui reste toujours dans une tessiture grave et peu timbrée et donc aussi la tonicité du diaphragme, très passif lorsque la voix n'est pas timbrée. Sa voix varie peu, d'abord puis s'ouvre aux aigus. Nous essayons, yeux ouverts en suivant la main qui monte (la sienne, la mienne alternativement, avec jeu), puis yeux fermés en imaginant la main ou la fusée qui monte.

Le mot magique : il dit « abracadabra » et nous le disons sur tous les tons, en variant les intonations. Il prend tant de plaisir au jeu que nous le jouons pendant longtemps, sous la forme : il invente une variation, je la répète. Il trouve un grand nombre de variations que je répète le plus fidèlement possible. A ma grande surprise, il se « lâche » très vite et enchaîne les inventions les unes aux autres, sans plus réfléchir. Il varie la vitesse, l'intensité, la dynamique, mais peu la tessiture et écoute son « reflet » sonore avec amusement. Il montre une concentration étonnante, ne décroche pas un instant.

Audition intérieure : même jeu avec le djembé : nous disons « abracadabra » sur le djembé, en le variant (pour développer l'audition intérieure, jouer un mot aussi long demande de se le dire intérieurement). Il joue en variant beaucoup les intensités (de très doucement à très fort)

Les mots en rythme : sur le rythme 4 doubles croches noire (rythme travaillé lors du groupe d'appui précédent), je lui propose d'inventer un histoire : « il était une fois »..., il répète volontiers, mais ne parvient pas encore à inventer de phrase sur ce rythme. Comme il me paraît plus fatigué (c'est la dernière période scolaire de la journée), je lui propose non verbalement une discussion au djembé, librement. Cela donne ce qu'il nomme une « musique africaine » et nous la rejouons pour l'enregistrer. Nous la réécoutons. Il manifeste une grande attention à se réécouter.

Fin de séance : je reviens sur le thème de l'écoute intérieure et lui demande quand il pense que d'«écouter dans sa tête» peut être utile à l'école: je le vois réfléchir sérieusement puis dire que dans les dictées, lorsqu'il est en retard, il se dit des fois les mots dans la tête. Et quand il écrit ? Il me regarde l'air interloqué, l'air de quelqu'un qui a un « eurêka ». Je lui propose d'écrire une phrase en écoutant dans sa tête : il choisit «je suis à l'école» et l'écrit.

A ma question s'il souhaite revenir à l'appui musical, il me répond « Ben oui ! », l'air de dire « évidemment ! ». Nous partons alors pour un nombre de 3 séances, à renouveler éventuellement.

³⁴Exercice tiré des Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application, Maurice Martenot, Magnard 1952

2e séance (29.04.04)

Début de séance

Exercices de présence en rythme : no1 et no2, il les fait avec enthousiasme et fierté et beaucoup plus facilement que lors de la 1ère séance, me dit les avoir fait à la maison. Il parvient à aligner 10x le no2 sans se tromper.

Exercice avec la voix :

Le mot magique : il dit « cacahuète » : il joue avec sur tous les tons et tente cette fois-ci beaucoup plus de varier la tessiture, va plutôt vers les graves, avec plaisir et étonnement, moins vers les aigus.

Audition intérieure : idem au djembé et comme il joue sur les cordes qui tendent la peau du djembé, je lui propose après un moment de jouer du piano, ce qu'il accepte avec empressement.

Au piano : nous jouons « cacahuète » de toutes les façons. Il choisit le « territoire » des aigus, je prends les graves. Nous nous parlons ainsi musicalement (il parle, je lui réponds, sans le répéter, cette fois) pendant au moins 10' sans qu'il ne montre aucun signe de tarissement d'inspiration. Il ose petit à petit quitter son territoire aigu pour utiliser toute la tessiture du piano. Ses gestes sont d'une grande assurance. On dirait, à le voir, un pianiste professionnel jouer une pièce avec maîtrise.

On enregistre un jeu piano (lui)-djembé (moi). On écoute l'enregistrement.

Il commence une exploration systématique du piano : la gamme chromatique « Sans manquer une seule touche ». Sa concentration est maximale, elle ne faiblit pas durant toute la séance.

Fin de séance

Je lui reflète son désir de précision et d'ordre et lui propose d'écrire des mots en « écoutant dans sa tête » : il écrit le mot piano (et dit « P comme Papa »).

3e séance (6.05.04)

Début de séance

Exercices de présence en rythme : 1e exercice et 2e exercice avec facilité. Il me dit s'exercer lorsqu'il s'ennuie. 2e exercice : le fait de lui-même avec une fermeté dans ses mouvements qui me surprend.

Exercice avec la voix :

Le mot magique : « Eltes » (=gigantesques arbres qui marchent et abattent les méchants orques, dans le « Seigneur des Anneaux 3 » : il les joue sur le djembé : les Eltes fortissimo, grave et lent, les orques pianissimo et rapide (ils fuient, se cachent)

Expression libre

Au piano : les orques = clusters graves, répétés maintes fois, puis petit à petit, éclaircissement vers les aigus et Julien cherche à faire des accords qui sonnent bien, puis à jouer, dans l'ordre, toutes les touches noires, et toutes les touches blanches, il les compte, cherche à faire des suites : une touche sur 2 par exemple... Son plaisir de précision est visible : il recommence dès qu'il se trompe, ne laisse pas passer la plus petite erreur.

Fin de séance : je lui demande si « à l'école, il y a des choses qui vont dans l'ordre ? » : il ne trouve pas tout de suite, puis établit un lien avec les nombres et avec l'alphabet. Il a l'air songeur.. Nous nous disons au revoir avec les instruments, lui au piano, moi au djembé.

Son maître me communique un mieux en lecture et plus de soins dans les travaux en général (par ex bricolage fête des mères fait avec soin.)

4e séance (27.05.04)

Début de séance

Exercices de présence en rythme

Julien est à peine installé qu'il me montre le 2e exercice avec grande aisance et sourire, décontracté en plus.

Je lui demande de penser à quelque chose qu'il est fier de savoir faire dans la vie : il ne sait pas puis, sur ma suggestion (« par ex si tu as fait des progrès en lecture par ex...»). il me dit n'être pas satisfait de sa lecture, vouloir passer en 4P et savoir TRES BIEN lire. Il parle de Gafi le fantôme, héros du livre qu'il a lu dernièrement.

Julien ne me regarde pas pendant tout le début de cette séance.

Expression libre

Il joue le fantôme Gafi au djembé, je l'accompagne. Comme le fantôme est très peureux et crie « au secours » très souvent, nous le disons sur tous les tons et cela le fait rire. Sa voix monte un peu plus dans les aigus.

Il continue l'histoire en improvisant la suite (une patate qui tombe et se casse en 2) et continue de la raconter sur le piano.

Il joue la musique de la patate et d'une trompette, puis parle d'un magicien qui voit toujours ses souhaits réalisés en leur contraire et qui devient triste et en colère (il joue sur le piano, la tristesse, la colère, je l'accompagne au djembé, le piano est ainsi à sa totale disponibilité). Il joue un moment ainsi puis annonce que le magicien a trouvé qu'il faut dire « le contraire du contraire » pour avoir ce qu'il désire, essaie et « ça marche » : il jette des sorts en parlant, en jouant sur chaque syllabe (y compris les « e » muets) Quand je lui dis que c'est comme quand on écrit, on met les « e » à la fin, il répond que oui, et me regarde avec intensité.

Fin de séance un peu précipitée, la cloche sonne et je n'ai pas vu le temps passer, nous nous disons brièvement au revoir sur nos instruments et il est convenu qu'il viendra au moins encore une fois.

5e séance 10.06.04

Début de séance

Exercices de présence en rythme

A ma proposition de faire un mouvement contralatéral et de penser à quelque chose qu'il arrive bien à faire, il répond par l'exercice 2 (mains-mains-genou-pied) et le fait 37x de suite sans se tromper ! Autre chose dont il est fier ? Ne voit pas autre chose puis se rappelle le travail scolaire qu'il arrive mieux à faire.

Je lui montre un jeu de rythme à répéter : il invente/je répète ou l'inverse. Le jeu devient très vite des questions réponses et nous nous parlons ainsi librement pendant un moment, avec plaisir et variations.

Les mots en rythme

Je commence à nouveau une histoire sur 4 doubles noires et il parvient à poursuivre en inventant cette fois un petit bonhomme qui s'endort et rêve qu'il est fort. Moi : « en quoi il est fort ? Julien : « il est fort en d'voirs » et dans l'histoire, le petit bonhomme demande de l'aide, s'il n'arrive pas à faire quelque chose.

Expression libre

Je lui présente 3 cartes figurant des objets magiques : des ailes, une baguette, un tapis volant : Il joue les 3 cartes au djembé, avec mon accompagnement et choisit la baguette pour la jouer au piano. Il joue d'abord dans les aigus, puis cherche dans toute la tessiture à traduire musicalement la baguette magique (à 2 mains, joue 2 voix différentes, découvre les gammes inverses et les explore, joue forte avec grande assurance et sans hésitations, son improvisation devient plus mélodique)

Fin de séance.

Nous jouons ensemble en dialoguant musicalement, sur le piano et nous disons au revoir. C'est notre 5e séance et lorsque je lui demande s'il veut encore venir la semaine prochaine, il me rappelle qu'il sera en course d'école (anticipation qui traduit une responsabilisation nouvelle...). C'est donc bien notre dernière séance. Il part avec sourire et assurance.

Son maître me transmet qu'il a fait de si grands progrès en lecture et en écriture qu'il envisage même de le faire passer en 4P, finalement. Par ailleurs, il constate que Julien montre une attitude attentive et concentrée également lors des leçons de rythmique : nous préparons une danse avec 2 autres classes et il y est très à son affaire, ce qui n'a jamais été le cas jusqu'à présent dans cette discipline.

Description brève du processus d'autres groupes.

Etablissement Connexion

➤ Groupe 1: « Une société en musique

Valery, Camillo, Gianni, Bashi, Jean

Indications des enseignants: aucune reçue

Processus du groupe

2 jeunes ont des difficultés très apparentes à écouter les autres (Valery et Camillo), alors que les 3 autres sont attentifs et très motivés pour la percussion ;

3 d'entre eux semblent montrer des difficultés de coordination (Valery + Jean + Camillo), alors que les 2 autres montrent tout de suite un très bon rapport aux djembés (son + rythme, Bashi + Gianni).

Petit à petit, le groupe va se constituer et Jean et Camillo se « lâcher » en jouant jusqu'à montrer un rythme tout à fait bon, contrastant avec les premières séances. Leurs difficultés rythmiques étaient dues à une tension trop grande. La confiance dans le groupe les aide à se détendre et à trouver leurs assises rythmiques.

La 5e séance marque un tournant au cours de laquelle Bashi déclare très sérieusement que « quand je tape des rythmes sur le djembé, j'ai moins envie de cogner sur les autres à la récréation ».

Au cours des séances, une entente non verbale s'est créée dans le groupe, et ils parviennent à « se parler » tous ensemble musicalement en s'écoutant, on enregistre.

La fois suivante, je manque pour maladie, ce qui me vaudra un accueil plutôt frais la fois suivante, 2 des garçons m'accusant carrément d'avoir manqué sans vraies raisons. Quoiqu'il en soit, on ne retrouvera plus l'entente avant la 9e séance (dernière pour ce groupe) qui se passera dans un climat blagueur, détendu et de grande qualité d'écoute.

Les évocations (les 4 éléments puis des reproductions de peintures) semblent avoir été des déclencheurs positifs particulièrement pour Camillo qui a d'ailleurs montré des talents certains pour le théâtre (discipline interdite par son père qui aimerait le voir exercer un métier plus sérieux) et qui les réclame plusieurs fois.

« Se parler en musique » a eu un impact évident pour tous : ils ont eu l'air de découvrir avec bonheur un nouveau moyen d'expression (dès la 2e séance) et le processus général de la suite est en fait devenu la réussite d'une sorte de conversation musicale les réunissant tous avec des moments de solo.

La voix de Valery est sortie très spontanément, joyeusement à la séance 4, ce qui l'a surpris lui-même. Il s'est tout de suite excusé d'avoir chanté !! En s'écoutant enregistré, il est très déçu de s'entendre avec une voix très jeune, pas encore muée. L'écoute des autres, difficile pour lui, devient par moment bonne lors des moments musicaux, mais rarement lors des moments d'échanges verbaux.

Les séances n'ont malheureusement pas eu lieu de manière continue. Il y a eu divers événements sportifs tombant sur le mardi matin : tournoi de basket, cours de gym supplémentaire, camp de ski. Je pense, à voir leur réaction lorsque j'ai manqué une fois, à quel point la régularité semble être importante. Après chaque interruption de plus d'une semaine, il a fallu réenclencher le processus, comme pour reprendre contact et confiance.

L'un des garçons du groupe (Bashi) s'est révélé dès le début un percussionniste doué. Il a fait des solos de plus en plus « virtuoses », s'est aussi lancé la dernière séance dans un rap en solo.

Jean a fait sa place dans le groupe, de retiré et quasi rejeté au début à blagueur, détendu et proposant, tout à fait intégré à la fin du processus.

Voir tableau 4 en annexe

➤ **Groupe 2 : « Les mots ont un rythme »**

Gerry, Theodule, Corinne, Elisabeth, Sébastien

Indications des enseignants :

Difficultés dans tous les domaines scolaires.

Processus du groupe

Groupe très hétérogène point de vue musical : il y a Theodule qui a un sens du rythme et du son formidable et Gerry qui a de très grands problèmes moteurs et rythmiques au point de ne pouvoir jouer le rythme 2 croches noire. Et Sébastien qui montre avec tout son corps son refus de jouer du djembé, mais veut tout de même rester à l'appui.

L'intérêt dans ce groupe est suscité par dire des paroles en rythme : elles accrochent tout le monde (un peu moins Theodule qui préférerait visiblement jouer des rythmes beaucoup plus compliqués au djembé). Gerry semble découvrir qu'il existe un lien entre les mots et leur rythme comme une chose tout à fait nouvelle, ainsi que Elisabeth et Corinne qui vont progressivement y trouver plus d'inspiration, jusqu'à proposer un début de rap.

« Se parler » avec le djembé a pu les rassembler également petit à petit jusqu'à pouvoir improviser ensemble.

Les évocations ont posé problèmes à Corinne, à Sébastien et à Gerry, au potentiel imaginaire visiblement endormi et à l'estime de soi au raz des pâquerettes. Ces jeunes montrent des difficultés à se représenter

Les 2 filles désirent chanter et l'arrivée de l'enregistreur leur donne envie d'interpréter un standard de Star Academy. Puis elles réalisent que la création est toujours le préalable à une production nouvelle, et que même les standards de Star Academy ne sont pas tombés tout seuls du ciel !

Le projet de créer un rap excite les filles et les affole en même temps. Les garçons sont intéressés, mais passifs, ils restent à l'accompagnement. Tous abandonnent très vite dès la première difficulté

Elisabeth se montre enthousiaste et entre dans le jeu d'improviser sans filet, jusqu'à proposer le refrain du rap, 6e séance, composé des prénoms de chacun dans le groupe. Elle me dit que le mouvement de Cook l'aide pour les dictées et pour s'endormir. Elle prend beaucoup d'assurance au cours du processus.

Gerry restera dans l'ombre, presque toujours « malade » ou « très fatigué » mais aussi très à l'écoute de tout ce qui se passe jusqu'à la dernière séance où il participera avec tous les autres. Mes tentatives d'incitation à l'action se sont soldées, pour Gerry, par un refus complet. Je l'ai donc laissé dans sa passivité, tout en lui rappelant, par mon attitude et mon jeu, que je ne l'oubliais pas. Quelle a été ma surprise lorsque, à la rentrée suivante, au cours d'une animation donnée par un percussionniste africain, il s'est proposé spontanément et devant un grand groupe, pour inventer une formule rythmique au djembé, formule impeccablement jouée, avec un son bien résonnant et clair !! A-t-il eu besoin de ce temps d'incubation pour oser jouer ?

Le processus de chacun dans le groupe aura été de pouvoir entrer dans une structure d'ensemble et d'y apporter sa part, son contenant, même modeste.

La structure a été créée avec mon aide, le manque d'estime de soi, la dispersion et la passivité étant trop importantes dans ce groupe.

L'enregistrement (avoir une copie de la K7) a été demandé par Gerry et par Sébastien, c'est-à-dire par ceux qui ont le moins participé activement à la création de ce rap.

Un grand moment dans le processus du groupe (7^e séance sur 10) : Sébastien, toujours souriant et poli, à la voix ténue, au double langage permanent, sort un retentissant « NON » pour refuser catégoriquement de jouer une évocation qui le met dans un embarras enfin assumé. Dès ce moment, il pourra choisir entre participer ou non et affirmer son choix clairement. Lors d'une réunion des maîtres, je dis les talents de Theodule pour la musique (et peut-être aussi pour la danse, ce dont il m'a parlé un moment où il est venu en avance du groupe). Étonnement de tous. On me dit « ça fait du bien de savoir qu'il peut être bon en quelque chose... ». A suivre si l'effet pygmalion fonctionne bien dans son cas. Corinne montrera à plusieurs reprises de la créativité pour aider les autres à participer et réussira à inventer quelques phrases en rythme, alors que la moindre invention la mettait au début dans un état de blocage total. A plusieurs moments pendant cette série et avec ce groupe, s'est posée pour moi la question du sens et de l'importance de la structure : quand faut-il l'imposer, la suggérer, jusqu'où faut-il les laisser « nager un peu » pour qu'ils en trouvent une par eux-mêmes sans perdre le peu de confiance en eux, jusqu'où l'anxiété amenée par l'improvisation peut-elle être constructive ou non. J'ai donc souvent « navigué à vue », essayant parfois une attitude, parfois une autre, sans avoir toujours l'impression que c'était la bonne (courts moments de concentration). Et pourtant, il semble qu'à la fin l'appui ait tout de même apporté quelques fruits à plusieurs d'entre eux.

Voir tableau 4 en annexe

➤ **Groupe 3 : « Voyage »**

Faustin, Qendrim, Mohammed, Henri, Alain

Indications des enseignants : Difficultés scolaires et comportement.

Processus du groupe

Plusieurs d'entre eux ont peiné à s'exprimer autrement que par les mots. Ils produisaient un discours oral permanent, souvent émaillé d'insultes et de petits dialogues complices entre deux d'entre eux. Ils ont réussi, grâce à l'enregistrement, à se taire pendant quelques minutes lors des séances.

Pour ce groupe, le rythme a été l'occasion d'oser sortir la voix, chantée cette fois ! Le premier à se « lâcher » a été Qendrim : il a dit son désir de chanter et fait visiblement un effort pour oser, puis ne veut plus s'arrêter. Il chante un chant kosovar, avec une voix magnifique, justesse et sensibilité, j'en suis profondément touchée comme je le serai par un grand artiste.

Le thème du groupe qui s'est imposé tout naturellement, au vu des différentes nationalités (il y a Mohammed et Qendrim du Kosovo albanais, Faustin d'origine burkinabé, Henri et Alain d'origine française et suisse) et des chants : le voyage. Puis petit à petit, puisqu'ils avaient tendance à parler constamment en même temps, nous avons accumulé des rythmes improvisés les uns autres, jusqu'au résultat final enregistré.

Le fait que des « gars comme eux » aiment chanter a drôlement étonné leurs enseignants ! Ont-ils alors pu poser un autre regard sur eux ? Qendrim, une fois la barrière de gêne passée, a fait profiter tout le monde de son talent lors des autres leçons, pas toujours très à propos semble-t-il, mais depuis il s'est fait une place de chanteur dans l'établissement.

Tous ont réussi à s'écouter par moments. Leur son et leur rythme a pris de l'assurance (à part peut-être Faustin, mais à la rentrée suivante, il s'inscrit à l'atelier percussion et se montre avec un tempo très sûr).

Plusieurs ont été étonnés et fiers de ce qu'ils ont créé (les ambiances sonores).

Voir tableau 4 en annexe

➤ **Groupe 5 « Liberté d'expression »**

Harry, Juan, Stefano, Albin, Arben

Indications des enseignants : aucune précisée

Processus du groupe

Le groupe a commencé avec Harry et Juan pendant 2 séances, puis le groupe a été complété par Stefano et Arben puis enfin par Albin.

Harry et Juan, très réservés tous les deux, tendus, ont mis plusieurs séances à oser s'exprimer par le rythme, un peu plus librement.

Juan respirait à peine, très obnubilé par « faire bien ». Harry, apparemment étonné de réussir à jouer les rythmes, se détend rapidement.

Harry a montré une imagination facilitée par le sonore (dire une phrase sur un rythme ou des évocations à l'aide d'images ou de sons)

Juan a mis 8 séances avant de commencer à laisser aller son expression plus librement (auparavant, il jouait par 2-3 coups brefs, toujours le même rythme, à chaque occasion d'expression libre, et avait des difficultés à dire des mots en rythme. C'est au piano qu'il a commencé à jouer plus longuement et de façon plus variée)

Stefano a montré un intérêt particulièrement pour le piano. Et de plus en plus le désir de parler sans cesse, d'occuper la place sonore constamment. Ecoute des autres difficile, voire impossible par moments. Logorrhée musicale et verbale. Est-il trop touché par l'expression musicale plus libre (moments lyriques vite transformés en blagues par ex.) ? Il se réfugie souvent dans la rigolade.

Albin, comme Stefano, montre de l'intérêt pour le piano surtout (jouer des mélodies comme Tea for Two par ex, ou le thème principal de la 5e de Beethoven) et un bon sens du rythme. Comme Stefano, il se réfugie facilement dans la rigolade.

Arben, au cours des 3 séances, semble découvrir des aptitudes inconnues de lui : le goût pour le piano et pour les histoires à inventer. Il commence par une attitude extrêmement sceptique, un son très éteint, une coordination difficile, un rythme très irrégulier, pour se détendre et progresser nettement dans les rythmes à répéter, dans le rythme verbal ainsi que dans la capacité d'oser improviser (histoire, piano, rythmes).

Dans le processus général du groupe, il y a un net dégel expressif chez tous, une découverte de possibilités d'expression et un sommet (séance 8) : une séance quasi sans paroles, juste en musique, au piano, un vrai bonheur partagé (y compris par moi), peut-être si intense (Juan + Albin + Stefano) qu'ils en deviennent gênés par la suite (Juan ne me regardera plus dans les yeux, Albin et Stefano feront les imbéciles).

Voir tableau 5 en annexe

Etablissement Primavera

➤ **Groupe 5P: « Soutien »**

Soraya, Gérard, Carl, Emilie, Quentin, Jane

Indications de l'enseignante : difficultés scolaires

Processus de groupe

Tous les enfants du groupe ont des difficultés scolaires qui les touchent dans l'estime d'eux-mêmes : soit ils ne parviennent pas à s'autoévaluer, tant le constat pourrait probablement les mettre en péril (Carl qui ne participe pas en classe et préfère s'agiter tous azimuts, Quentin qui est presque non lecteur en 5P, et fait tout pour se le cacher), soit ils se bloquent dès qu'ils doivent faire preuve de savoir (Emilie qui perd tous ses moyens lors des interrogations tant orales qu'écrites, Soraya qui oublie tout dès qu'elle va au tableau et fait, selon son enseignante, semblant de travailler, Quentin qui prétend « être bon à l'école » mais tout oublier lorsqu'on l'interroge), soit encore Gérard qui s'en va dans ses rêveries et n'a qu'une envie : dormir)

Certains sont, en début de session, extrêmement bavards (Soraya, Emilie, Carl), les autres plutôt taciturnes (Quentin, Gérard, Jane). Tous ont des difficultés à écouter les autres (ils jouent ou font des sons sans s'en rendre compte au moment où l'on parle par ex. ou pensent à autre chose)

Lors du premier questionnaire : lorsque je leur demande ce qui les intéresse particulièrement et les difficultés qu'ils aimeraient améliorer, Soraya ouvre son cœur en disant ses difficultés avec tant de simplicité qu'elle offre à tout le groupe l'occasion de faire de même. Ce groupe va être un véritable groupe de partage et de soutien au cours de la session.

Les exercices de « réinstrumentalisation » sont bien reçus par tous et même entraînés à la maison (Soraya, Emilie). Tous ont une forte motivation à « s'en sortir » et l'appui musical semble leur donner un espoir qu'ils s'empressent de saisir. Les « voisins invisibles » aideront Soraya à « penser en silence », chose qu'elle semble découvrir à cette occasion (ainsi que certainement Quentin, Carl et Emilie).

Les exercices de rythme en forme de « furet » posent problème à Quentin et à Jane : les 2 enfants sont tant dans l'imitation immédiate et fusionnelle qu'ils ont au début des difficultés à prendre la distance suffisante afin d'intervenir seulement quand c'est leur tour ; quant à Gérard, c'est l'énergie qui lui manque pour arriver à temps lors des tournus.

Les évocations sur le thème des 4 éléments sont pour plusieurs une sorte de révélation, tout spécialement Jane et Gérard qui manifesteront à ces occasions un véritable sens musical (timbres trouvés, nuances, écoute, implication physique). Jane qui « réfléchit » souvent au lieu de faire se lâche et montre plaisir et détente au cours d'une magnifique improvisation sur le thème du feu. Gérard sur celui de l'eau.

Emilie et Soraya ont des difficultés à « laisser faire » et à se détendre. Elles découvriront (elles le diront au bilan final) qu'« il y a toujours quelque chose qui vient, même quand on ne sait pas ce qu'on va jouer » ainsi que le formule Emilie.

Un changement spectaculaire dans l'attitude de Gérard à la 4e séance, comme s'il avait pris conscience (« Eurêka » visible) au cours d'un tournus rythmique de ce que signifie « être présent ». Toute sa posture a changé radicalement depuis ce moment et s'est maintenue par la suite. Au bilan final, il a dit être nettement moins fatigué. Les autres du groupe et son enseignante ont souligné le changement.

Pour Quentin, selon son enseignante, le décalage entre ce qu'il a l'impression de réussir et la réalité demeure important : son rapport à la réalité me paraît parfois sérieusement compromis, tant il ne peut accepter de ne pas savoir déjà faire. Il se trouve sans cesse des excuses pour ne pas admettre ses manques et se met rarement dans l'action réelle, reste dans l'imaginaire. La percussion l'oblige à l'action et il s'y soumet mais sans se laisser aller dans la musique.

Carl a découvert une attirance prononcée pour le piano, qu'il peine à quitter en fin de session. Il aura aussi montré un excellent sens du rythme au djembé. Son écoute des autres s'est améliorée grâce à son intérêt pour la chose musicale. Les 6 enfants ont souhaité continuer à faire de la musique. L'écoute des autres s'est améliorée chez tous. Et la confiance en soi également.

Voir tableau 2 en annex

➤ **Groupe 3P: « Les désorganisés s'organisent »**

René, Victor, Julius, Anna, Kemeli

Indications de l'enseignant : »désorganisation », difficultés d'attention et manque de confiance en soi.

Processus du groupe

Tous les enfants de ce groupe montraient une grande difficulté d'écoute des autres et des difficultés à vivre le silence.

Les « voisins invisibles » ont été très investis par plusieurs (Victor, René, Julius), comme s'ils découvraient véritablement une dimension de fonctionnement insoupçonnée d'eux.

Les évocations à deviner ont ouvert des portes chez Anna, René, Victor. Ils ont montré un enchantement à les faire.

Kemeli a eu de la peine à investir les activités en début de session. Son son était complètement éteint et il lui était difficile de répéter un rythme et encore plus de jouer une évocation.

Victor, très agité, verbalisant sans cesse tout ce qu'il a dans la tête et désirant systématiquement faire autre chose que l'activité proposée, a trouvé par les évocations et les voisins invisibles un chemin vers plus d'écoute, plus d'intériorité (il dit lui-même qu'il « a moins besoin de faire le gogol » et qu'il « réfléchit mieux »). Au bilan final avec son maître, il commence à montrer de l'intérêt pour les affaires scolaires.

Anna avait toujours besoin de proposer d'autres idées d'activités et ne tenait pas en place. En cours de session, son changement a été remarquable : elle s'est comme incarnée et est devenue une petite fille attentive et concentrée, investie dans ses activités. En écrivant ces lignes, j'ai même de la peine à me la rappeler autrement.

René avait déjà, lors de leçons de rythmique où l'on avait créé des musiques pour sonoriser une histoire, montré des aptitudes pour l'improvisation et l'évocation par la musique. Il a au cours de l'appui vraiment profité de chaque instant de jeu pour s'investir complètement dedans, avec sensibilité et créativité.

Julius se montrait très flou dans sa motricité. Pendant ces 5 séances, il a montré plus de précision dans les rythmes et une meilleure présence à lui-même et aux autres.

Les enfants ont aimé « se parler en musique » et beaucoup d'agressivité s'est ainsi déchargée non verbalement. René + Anna ont montré un goût prononcé pour la percussion et un sens du rythme remarquable. Anna, contre toute attente puisqu'elle avait au début des gestes très imprécis. Au bilan avec le titulaire, elle a démarré une progression fulgurante dans tous les apprentissages. René, visiblement doué pour l'expression musicale et qui montre son bonheur de jouer, progresse lui aussi rapidement dans ses apprentissages scolaires pendant cette période.

2 enfants ont noué au cours de ces semaines une amitié (Julius et Kemeli). Ils sont tous deux émigrés, l'un d'Afrique, l'autre d'Amérique Latine et l'appui leur a peut-être donné l'occasion de se rencontrer non verbalement. Tous deux sont devenus inséparables par la suite et beaucoup plus présents lors des activités en classe, en rythmique aussi.

En somme, les enfants de ce groupe ont semblé trouver dans la musique matière à être plus présents dans leurs corps et dans leur expression. Leur déclencheur semble avoir été « se parler en musique » qu'ils ont adoré faire.

Voir tableau 2 en annexe

➤ **Groupe 2P: « Les gros mots »**

Christian, Joseph, Julio, Karine, Léonore, Julien,

Indications : Dans le groupe, tous les enfants ont été envoyés pour des raisons de difficultés scolaires. Plusieurs se conduisaient en classe de façon très perturbatrice (Christian, Joseph, Julio). D'autres au contraire, ne prenaient pas leur place dans le groupe classe (Karine, Léonore). Julien, lui, avait de grandes difficultés d'ordre scolaire, mais pas dans ses relations aux autres.

Processus du groupe

Il y a eu confusion entre les « Julien » et « Julio » des 2 classes lors de l'inscription des enfants par les enseignants, d'où leur présence à tous les deux lors de la 1^e séance. C'est Julien qui était prévu initialement, mais à voir l'expression déçue de Julio, j'ai décidé de le garder dans le groupe. Manquait alors toujours un djembé (je n'en ai que 6 en tout) et j'ai dû souvent en emprunter un à un enfant pour jouer aussi. Par la suite, un bodhran (=grand tambourin) a remplacé les emprunts. La solidarité a donc joué un rôle supplémentaire dans ce groupe, sans que cela ne semble leur peser puisque aucun d'entre eux n'a manifesté d'impatience.

La constitution du groupe (5 enfants d'une même classe et un enfant d'une autre, Julien) a suscité au début une dynamique un peu floue. Julien a tenté à une intégration par le jeu de « complicité du rire » avec Christian et Joseph, et évitant systématiquement par ce biais les ex. de d'évocations tout particulièrement.

Karine, Léonore, Julio+Christian ont rapidement pris leur place d'une manière sonore, ce qui a sans doute encouragé les 2 autres à entrer dans le jeu musical à leur tour. Tous (sauf Julien) étaient très partants pour les jeux de structuration rythmique et ont pu entrer peu à peu dans ceux d'évocation (images de peintures et personnages et lieux de contes), ce qui était probablement une découverte pour plusieurs (Léonore +Julien +Joseph).

Joseph, enfant qui semblait « inatteignable », caché derrière les gros mots et les insultes qu'il proférait sans cesse, s'est trouvé être le « gardien des traditions » dans le groupe : lorsque le rituel de début ou de fin n'était pas effectué complètement, pour des raisons diverses, c'est lui qui l'a effectué jusqu'au bout, non verbalement. Au cours de cette période d'appui, il a petit à petit laissé les gros mots et a réussi à entrer sans se moquer dans le jeu des évocations et du jeu instrumental de groupe. Lors de l'année scolaire et au début de la période d'appui, Joseph « jouait au fou », semblait parfois délirer hors réalité, tout à ses insultes, ou me regardait d'une manière très intense et étrange qui me posait question sur son rapport au réel. L'appui musical semble lui avoir procuré l'occasion d'un changement au niveau de ses relations aux autres. Depuis ces séances d'appui, il a participé de façon nettement plus active aux leçons de rythmique. Comme si une confiance dans notre relation lui permettait de se montrer (et du coup aussi à sa classe et à son maître) sans son écran de grossièretés. Il s'est une fois jeté dans mes bras, une fois que je passais dans le couloir devant sa classe, au grand étonnement de son enseignant : cela faisait, pour des raisons de formation continue, deux semaines que l'on ne s'était pas vus.

Léonore a montré un sens du son et du rythme étonnant pour une petite fille plutôt timide. Elle a tout de suite trouvé comment faire sonner un djembé et a visiblement profité des moments d'appui avec grand plaisir. Ce rapport au son et à l'expression l'a peut-être aidée à s'affirmer davantage et à petit à petit oser inventer un rythme, oser improviser une évocation. La découverte que l'on peut « écouter dans sa tête » (l'ex. les voisins invisibles) ont sans doute favorisé chez elle de nouvelles possibilités de fonctionnement.

Karine, « faible en tout sauf ...à la rythmique », a dépassé sa retenue vocale lors de la sonorisation d'une histoire (de loup qui se croit le plus fort et qui l'a bien fait rire) où l'on modifiait sa voix pour la dire avant de la jouer au tambour. A cette occasion, elle a découvert sa tessiture grave et en a joué avec étonnement. Depuis ce moment, elle semble avoir trouvé une assurance et une affirmation d'elle-même tout à fait impressionnante. Au cours de cette période d'appui, elle s'est véritablement révélée comme une meneuse pleine d'idées, à l'autorité joyeuse et déterminée. Lors d'une séance où seulement elle et Christian ont pu

venir, elle s'est ouverte et a improvisé en chantant avec bonheur. Elle a plusieurs fois fait mention par la suite de ce moment (et désirait en réentendre l'enregistrement).

Julio est arrivé il y a 2 ans en 1P, sans avoir été scolarisé auparavant. Il s'est montré lors de son arrivée dans l'école d'abord hébété, immobile, puis très agité, refusant de prendre part aux leçons, refusant les limites imposées par la vie en communauté qu'implique l'école, montrant une motricité autant globale que fine très désordonnée. S'il a rattrapé bien des acquisitions scolaires, il lui reste des difficultés de concentration et de comportement. Au cours de l'appui, il s'est révélé fine oreille et très imaginaire lors des évocations. Son agitation s'est beaucoup calmée.

Christian est transformé dès qu'il pose les mains sur un djembé. Il semble que ce soit la seule activité, à part la gymnastique, qu'il aime faire à l'école. Pendant l'appui, il a même plusieurs fois demandé aux autres de se taire pour que l'on puisse s'écouter, alors qu'en classe, il se conduit d'une manière très perturbatrice. *Christian* semblait ne pas supporter la voix de son enseignante titulaire. Quand il parlait de sa peur de lui demander quelque chose, il plissait le front comme quelqu'un qui ne supporte pas un son. Elle a effectivement une voix forte et aigüe et hausse souvent la voix. L'année suivante, il est chez un enseignant à la voix plus grave et plus douce et semble plus calme, bien que toujours en difficultés scolaires. Un lien de confiance et de complicité est établi entre nous, et lorsqu'il revient à l'appui à la rentrée suivante, son attitude est tout à fait réceptive et constructive. Il a pris conscience de son besoin de jouer de la percussion, et s'est inscrit, je crois, à un cours de djembé.

Voir tableau 1 en annexe

➤ **Groupe 2E: « La dent de lait »**

Kristof, Barnum, Michel et Stéphanie

Indications : Difficultés de comportement (tous). Difficultés de coordination (Barnum), Difficultés de concentration et d'écoute (Michel).

Processus du groupe

Les enfants de ce groupe viennent de 2 classes différentes.

Ce groupe a vécu un appui musical peu suivi dans le temps, la session d'appui ayant été interrompue par les vacances scolaires de Pâques puis par des répétitions pour une fête d'école.

De plus, 2 enfants sur les 4 ont manqué 2 séances sur 5, l'enseignante ayant à chaque fois oublié l'appui et organisé d'autres activités desquelles je ne pouvais les extraire (peinture à l'extérieur, déjà commencée à l'heure du début du groupe).

Barnum et Michel, les 2 enfants restants, en ont profité pour entrer plus directement en relation duelle et initier des jeux symboliques qu'ils évoqueront ensemble par la suite avec grand plaisir (le jeu tournait autour de l'histoire du Capitaine Crochet et de Peter Pan, l'histoire de « c'est moi le plus fort »).

Michel a adopté, après la séance « Peter Pan », un comportement moins désordonné, au point de vue motricité et social. Est-ce le fait d'avoir pu vivre, dans le bâtiment de l'école une situation où il était physiquement « habile comme Peter Pan » et reconnu, accompagné comme tel : je soutenais simplement au piano tous ses mouvements, ainsi que ceux de *Barnum*, il « volait » agilement et passait au-dessus des obstacles (arpèges légers dans les aigus) et *Barnum* figurait le méchant Capitaine qui voulait l'attraper et roulait les djembés comme des canons en riant de bon cœur (rythme dans le grave)?

Une dent sur le point de tomber de *Stéphanie* lui a offert une occasion d'installer un tournus qu'elle puisse accepter de vivre (dès l'analogie créée entre l'ordre des enfants et les dents dans la bouche, analogie qui l'a passionnée). Auparavant, elle agissait de façon à occuper

constamment le centre de l'attention, à la fois de façon sonore et visuelle. Faire partie du cercle comme les autres a semblé pour elle représenter un grand pas social. Tout le groupe a bénéficié de ce moment où le fait d'appartenir au groupe prenait un sens différent, même Kristof qui a pu lui aussi accepter le tournus pour la première fois.

Kristof a montré une très grande difficulté à rester immobile même un court instant et à écouter les autres. Le rythme et la percussion ne l'ont que peu intéressé. Mais il a chanté très volontiers, avec une voix juste et facile, lors de moments où l'on se disait les choses en chantant et depuis ce moment de dialogue mélodique, il a pu me regarder dans les yeux.

Barnum a commencé l'école en automne directement en 2E. Il est non francophone. Pendant ses premières semaines d'école, il est resté dans un état d'abord d'hébétude. Son enseignante et moi nous posions même la question d'un éventuel retard de développement. Ensuite il est passé à un comportement « hors des règles de classe » pendant encore des semaines, puis s'est intégré d'un coup rapidement aux us et coutumes de l'école et au français. Il a progressé point de vue moteur de façon surprenante : il est passé en quelques semaines d'une motricité non différenciée, très globale, d'un enfant d'env. 3 ans à celle d'un enfant de 5 ans capable d'adapter ses gestes à la musique et de varier son énergie. A l'appui, il a montré grand intérêt, contrairement à tous les autres du groupe, pour le rythme en tant que tel, et du coup, une maîtrise motrice pour pouvoir le réaliser. Il a également montré une attirance pour le piano et des gestes de grand pianiste jouant avec facilité sur toute la tessiture de l'instrument! Les séances avec Michel l'ont sans doute aidé à découvrir une amitié et, par la suite, à pouvoir entrer en contact plus facilement avec les autres de la classe. Mon rapport à son enseignante à son sujet lui a peut-être apporté un autre regard sur lui : Lorsque je lui ai parlé de l'étonnante aisance de Barnum au piano, elle eu l'air plutôt surprise !

Michel et Barnum sont venus aux leçons de rythmique hebdomadaires avec toute leur classe et y ont montré, suite aux périodes d'appui, plus de respect pour les règles de vie communes et pour les consignes que je donnais. Ils n'ont jamais confondu, par leur attitude, l'appui musical où ils étaient beaucoup plus libres de s'exprimer avec les leçons de rythmique aux consignes plus contraignantes, vu le grand nombre d'enfants présents. Au contraire, la complicité vécue et partagée en petit groupe a semblé les aider à accepter les leçons en grand groupe.

Michel et Barnum sont venus aux leçons de rythmique hebdomadaires avec toute leur classe et y ont montré, suite aux périodes d'appui, plus de respect pour les règles de vie communes et pour les consignes que je donnais. Ils n'ont jamais confondu, par leur attitude, l'appui musical où ils étaient beaucoup plus libres de s'exprimer avec les leçons de rythmique aux consignes plus contraignantes, vu le grand nombre d'enfants présents. Au contraire, la complicité vécue et partagée en petit groupe a semblé les aider à accepter les leçons en grand groupe.

Voir tableau 1 en annexe

5. Problématique professionnelle et personnelle: enseignante ou thérapeute ?

Ma crainte éthique d'intervenir auprès des élèves plus comme thérapeute que comme enseignante et d'ainsi outrepasser mon mandat dans les écoles m'a mise très souvent devant la question «Et là, t'es prof ou thérapeute ? ».

Mais où se situe donc cette limite entre ces deux rôles ? Quelle représentation en avais-je avant de devenir de plus en plus thérapeute, et quelle représentation ai-je maintenant, de ces rôles respectifs, après avoir expérimenté la position de thérapeute ?

A vrai dire, ma conception de la relation d'aide et de l'enseignement a énormément changé au cours de ces 2 dernières années. Je m'aperçois constamment de ce changement, tant dans ma pratique elle-même que dans mes échanges avec mes collègues, qu'ils soient enseignants généralistes ou maîtres spécialistes. Comme je n'ai pas consigné l'évolution de ma pensée sous forme de journal et qu'elle a été progressive sur plusieurs années, je ne suis pas certaine de savoir en retracer le trajet.

Quelques définitions

- *Un enseignant est chargé d'enseigner, c'est-à-dire de « transmettre à ses élèves de façon qu'ils comprennent et assimilent ³⁵» certaines connaissances. Il est la plupart du temps engagé par une institution et se doit d'amener ses élèves à assimiler le programme prévu par l'institution.*
- *Un thérapeute est chargé d'accompagner la personne dans son processus de « guérison ». En musicothérapie, au lieu de « guérison », on parlerait plutôt de favoriser la prise de conscience, par des moyens d'expression musicaux, de ses sentiments et comportements de manière à pouvoir éventuellement les modifier.*
- *L'enseignant a des élèves, le thérapeute des patients.*
- *L'enseignant et l'élève ne se choisissent généralement pas ;*
- *L'enfant dans une institution ne choisit pas non plus, le plus souvent, son thérapeute, alors qu'un adulte ou un enfant d'un milieu plus favorisé financièrement peut généralement choisir son thérapeute.*

Et moi, comme maîtresse de rythmique (et à présent aussi musicothérapeute) engagée dans les écoles pour faire l'éducation musicale et rythmique des enfants, ai-je des élèves ou des patients ?

C'est au niveau des objectifs d'apprentissage, de l'usage de la directivité et de la non-directivité ainsi que des notions d'évaluation que les questions se sont posées de façon la plus récurrente.

Objectifs d'apprentissage

- *Un thérapeute est censé centrer son attention sur la personne elle-même et la relation avec elle, plutôt que sur les apprentissages qu'elle fait.*
- *Un enseignant est censé centrer son attention sur les apprentissages de ses élèves. Mais lorsque les élèves ont des difficultés d'apprentissage, où est l'objectif principal, même pour un enseignant ? N'est-il pas la personne avant les objectifs ? D'ailleurs, notre cerveau fonctionne hiérarchiquement : si les besoins élémentaires de sécurité et*

³⁵ cf. Le Petit Robert

d'appartenance ne sont pas remplis, les fonctions cognitives supérieures ne seront pas vraiment utilisables³⁶.

J'ai vu par ex., lors de ma pratique de rythmicienne, plusieurs enfants immigrés rester imperméables aux apprentissages scolaires jusqu'au jour où ils ont pu partager avec leurs camarades l'écoute d'une musique de leur pays et pu leur montrer l'emplacement de leur pays sur la carte du monde. Cela pourrait paraître une simple coïncidence (comment se fait-il qu'il s'intéresse tout à coup aux apprentissages ?) si le nombre de cas suivant cet exemple ne montrait pas le lien de cause à effet, de très grands effets pour une action apparemment bien anodine !

Lorsque l'on propose, comme enseignant, à toute une classe l'écoute d'une musique choisie principalement pour un enfant, l'essentiel, à part l'enrichissement culturel pour tous, est bien celui d'accompagnement que je dirais thérapeutique, puisque l'enfant (pardon, l'élève) en train de se retirer de ses capacités pour raisons de souffrances psychologiques, va être encouragé à retrouver ses bases. Le processus en est très simple, il est celui de se sentir simplement reconnu dans ses racines, même très partiellement, et de pouvoir alors tourner la page ancienne mais en s'appuyant sur elle, et non pas devoir partir de zéro sans appui sur sa propre histoire.

Alors, enseignante ? Thérapeute ? Les deux ?

Si l'enseignant prend en compte la part relationnelle de sa relation avec l'élève, part qui entre dans le processus d'apprentissage, cet enseignant se rapproche-t-il du thérapeute ? L'élève est tenu d'apprendre, même si sa relation à son enseignant n'est pas optimale, or on sait bien que, dans la réalité, un élève apprend beaucoup plus facilement lorsque sa relation à son enseignant est bonne et même lorsqu'il est investi positivement par son enseignant³⁷. Mais un patient ne peut avancer dans son processus que s'il accepte son thérapeute, l'investit suffisamment et est à son tour suffisamment investi par lui.

Par ailleurs, lorsque l'objectif d'apprentissage touche à des notions musicales (par ex. la perception des mouvements sonores), il semble qu'il puisse être thérapeutique en lui-même, par voie instrumentale aurais-je envie d'ajouter³⁸. Ces notions liées au rythme et à l'audition pourraient être rééducatrices dans leur essence même³⁹. Mais là aussi, sans doute faut-il que la relation enseignant/élève soit suffisamment investie de part et d'autre pour que les notions « passent » bien !

Directivité et non-directivité

J'avais tendance, avant ces dernières années, à faire un lien direct entre directivité et enseignement et entre non-directivité et thérapie. Ce n'était pas par pensée construite et formulée, mais plutôt par pensée conformiste, contenant des concepts plutôt flous et implicites véhiculés par les milieux de l'éducation et les théories thérapeutiques dans les années après 1968.⁴⁰ La directivité revêtait alors pour moi, faisant partie de la génération « interdit d'interdire », une idée de contrainte répressive et forcément de négation de la créativité. J'ai donc enseigné au début de ma carrière selon mes croyances, en privilégiant fortement le pôle non directif que je liais à « libération » par rapport au pôle directif que je

³⁶ cf conférence de Mme Hauser-Mottier, op.cit.

³⁷ Expérience bien connue afin de démontrer l'effet « Pygmalion » dans l'enseignement L'on a observé une corrélation très significative entre les résultats des élèves et l'opinion de leur professeur quant à leur potentiel intellectuel. Leur enseignant avait reçu à leur sujet une évaluation sur leurs qualités intellectuelles, prometteuses ou non. Les évaluations des élèves étaient fictives et distribuées au hasard, mais le regard du professeur a eu une influence déterminante dans la progression des élèves.

³⁸ Voir nombreux ex. cités par Mme Moyne-Larpin, op. cit.

³⁹ cf cas de Julien, op.cit

⁴⁰ Je pense là par ex. à « Libres enfants de Summerhill » à l'antipsychiatrie de David Cooper ou encore aux psychothérapies issues des théories de Carl Rodgers

liais à « structuration » et donc à « entrave ». Pour moi, s'exprimer signifiait casser les structures existantes, ne pas avoir de contraintes, se « lâcher » et c'est tout.

Confusion que je reconnais fréquemment encore de nos jours particulièrement dans le milieu de l'enseignement artistique (et thérapeutique ?). Au travers de ces années d'enseignement et de thérapie autant personnelle que professionnelle, j'ai découvert combien le type choisi d'intervention (directif ou non) prend sens selon l'attitude de celui qui la pratique et les demandes de ceux qui la reçoivent. Au cours de ces années de réflexion à ce sujet, le terme « directif » s'est pour moi, dans son acception, bien plus rapproché de « contenir », « guider » ou « donner un sens, une direction » que de « commander » ou « diriger ». Et « non directif » de « laisser faire » au lieu de « tout laisser faire » et « donner de l'espace d'expression » plutôt que renoncer à une autorité légitime.

La pratique m'a montré que beaucoup de nuances établissent un chemin continu entre les notions de directivité et de non-directivité et que l'on peut choisir selon les besoins où se situer sur ce chemin. Construire en moi ce continuum m'a demandé un travail de restructuration de ma pensée personnelle, tant par rapport aux modèles d'enseignants ou de thérapeutes rencontrés dans ma vie auparavant que par rapport aux modèles de pensées véhiculés souvent de manière implicite, ainsi que je l'ai dit plus haut. Et de comprendre que ces notions, dans la pratique, sont surtout indissociables de mon attitude et de ma personnalité.

Par ex. être non directif avec un groupe d'enfants déjà très agités ne serait pas thérapeutique pour eux si l'angoisse réveillée par leur incapacité à se contenir était trop importante pour que le processus puisse se dérouler en toute sécurité pour eux, surtout dans le cas d'enfants prépsychotiques par ex. Dans ce cas précis, c'est plutôt en les contenant et en les aidant à créer des règles de jeu que mon action pourrait être réellement thérapeutique. Dans un autre cas, il pourrait être tout à fait constructif pour eux de vivre un moment peu organisé, afin de découvrir leurs propres ressources à ce niveau.

Etre très directif dans un moment d'expression spontanée n'aurait aucun sens et découragerait l'élan des enfants au lieu de le soutenir. Il s'agirait alors d'apprentissage et non plus d'expression libre. Mais à d'autres moments, des contraintes bien posées pourront développer la créativité des enfants. Certains enfants n'ont d'ailleurs accès à leur imaginaire que dans un cadre bien précis et sécurisant, cadre qui peut être ouvert de plus en plus au fil des séances ou des leçons. D'autres, au contraire, auront besoin d'expérimenter une grande liberté pour ensuite accepter un cadre plus contraignant. En thérapie comme lors de leçons. Par ex., proposer une activité calme à une classe toute retournée par un événement serait certainement voué à faire l'objet d'un inutile rapport de forces. Je pense là à l'exemple tout récent des enfants d'une classe venant de découvrir, juste avant de venir à la leçon de rythmique, une chauve-souris dans les replis des stores de leur classe. Auraient-ils pu passer fructueusement à un autre sujet quelconque sans pouvoir jouer un moment à la chauve-souris, bouger comme elle, faire son cri ? J'en doute.

Lorsque je propose, en tant qu'enseignante, une activité à toute la classe afin d'aider non verbalement un enfant à prendre conscience de ses actions, suis-je thérapeute de cet enfant, voire du groupe ? Certainement, si ma proposition ouvre des portes plutôt qu'elle n'en ferme (par ex. en montrant à tous les enfants une manière d'agir silencieuse et non agressive pour choisir un copain dans un jeu plutôt qu'en grondant directement l'enfant qui ne sait pas montrer son choix sans bousculer les autres).

Et lorsque j'exclus momentanément un enfant d'une activité, pour raisons de comportement violent ou de perturbations systématiques du groupe, suis-je encore thérapeute ? Suis-je alors seulement enseignante ? Certainement pas, si ma sanction « tombe juste » et s'adresse clairement au comportement (inadmissible pour moi et explicité) et non à la personne elle-même.

Quand, en tant qu'enseignante, je propose une activité d'apprentissage, et que cette activité présente des aspects rééducatifs, de réinstrumentalisation, suis-je alors à ce moment seulement enseignante ou aussi un peu thérapeute ?

Quoi qu'ils proposent, de manière directive ou non, l'animateur, le thérapeute, l'enseignant donnent par leur attitude, leurs limites conscientes et inconscientes, un cadre de travail. Le cadre est d'ailleurs souvent fourni par l'institution, même s'il n'est pas complètement assumé par le professionnel engagé. L'absence de cadre me semble du domaine de l'abstrait et de l'idéologie ou alors relèverait de l'implicite complet, ce qui signifierait absence apparente seulement, non formulée et alors cadre finalement plus répressif car n'autorisant pas de désaccord.

J'ai appris par les faits que plus le cadre est clair, plus l'expression des enfants (et adultes) peut paradoxalement se libérer. Lorsque le cadre n'est pas clair ou trop implicite les enfants, comme pour s'assurer qu'il existe bien, passent leur temps à le vérifier (comportements de provocation par ex.). Et l'on peut assister alors à un effet pervers de non-directivité sans cadre clair : des enfants hors-la-loi pris en exemple par une société de consommation en perte de repères (par ex. certains chanteurs qui insultent copieusement leur public)

J'ai aussi appris que le fait de « contenir » se manifeste essentiellement de façon non verbale. Une fois la responsabilité du cadre réellement assumée par l'enseignant ou le thérapeute, intérieurement, et une fois le cadre clairement verbalisé, il n'a presque plus besoin d'être rappelé verbalement. Les enfants ou élèves le sentent, simplement. Ils peuvent le contester, bien sûr, mais en ce faisant, ils en démontrent la présence. Ce cadre établi, l'espace défini par lui permet des activités directives ou non, comme enseignant ou comme thérapeute. C'est au cours de ces années que j'ai réalisé combien la capacité de contenance d'une personne correspondait avec sa capacité de rassurer. Et que contenir ne veut pas dire réprimer, bien au contraire. Contenir se rapprocherait pour moi d'« accueillir complètement sans tout permettre ».

Bien sûr que sur une ligne allant de la directivité complète à la non-directivité totale, un enseignant se trouvera sans doute plus souvent du côté directif (sinon les objectifs d'apprentissages ne seront pas atteints) et un thérapeute du côté non directif (sinon le processus thérapeutique ne pourra s'accomplir).

Cependant, j'éviterais à présent de classer sans nuances ou de théoriser les bienfaits de la directivité ou de la non directivité sans connaître le cadre de travail ou la personnalité de l'enseignant ou du thérapeute !

Evaluation

En tant qu'enseignant, on évalue où en sont les élèves dans leurs apprentissages, de manière à poursuivre son enseignement efficacement. C'est la partie de la définition qui indique que l'enseignement doit être fait « de manière qu'il (= l'élève) comprenne et assimile » Ce qui équivaut à évaluer, avec lui, ce qu'il a produit ou compris. Et si l'on peut dire que l'on voit chez x ou y des aptitudes pour tel domaine, on ne peut pas dire que z n'en a pas parce qu'on ne les a pas perçues. L'évaluation, pour être positive, se fait avec la personne concernée, en toute transparence et dans un esprit d'acceptation et d'accueil. Elle implique alors forcément une réciprocité puisque un élève, en procédant à l'évaluation de son travail, donne à son enseignant, en le faisant, un reflet de la qualité de son enseignement et donc aussi de la qualité de la relation qui l'unit à son élève, les deux paraissant indissociables. Lorsque j'ai proposé aux enfants de remplir le questionnaire estimant les changements éventuels survenus au cours de la période d'appui, leur attitude si sérieuse indiquait probablement qu'ils sentaient bien cette réciprocité implicite. Ceux parmi les plus rebelles me l'ont d'ailleurs bien montré : chez eux, aucun changement à noter, ou alors les choses avaient au contraire empiré, même si un changement positif paraissait évident à tous les autres. Il est arrivé plusieurs fois lors des bilans que les autres enfants du groupe témoignent de changements chez un des leurs qui ne les a pas perçus lui-même.

Quand, par ex., je stimule et accompagne un groupe d'enfants lors de l'invention d'une musique, je fais mon travail d'enseignante. Si je présente et anime cette activité de façon à ce que chacun se sente concerné et non pas jugé, suis-je enseignante et thérapeute? Et pourquoi? A partir de quel moment suis-je plus thérapeute qu'enseignante? Du moment où j'accepte la personne de l'élève comme elle est, je peux l'aider à évaluer où il en est du point de vue des apprentissages sans danger pour l'estime de lui-même, en tant qu'enseignante comme en tant que thérapeute.

Me revient à ce sujet le travail passionnant autour des personnages de conte effectué en formation avec Randi Coray⁴¹. Je pense là au potentiel de transformation énorme que procurent les « qualités des défauts » de chaque personnage. Evaluer les énergies du personnage de conte, dans ses côtés lumière et ombre permet d'en utiliser toutes les ressources. Un jugement le laisserait figé en lui-même, sans accès à son potentiel complet. En tant qu'enseignant, il est courant d'être en contact avec les « défauts » des élèves. Evaluer ces côtés parfois pénibles à supporter peut grandement aider à leur transformation. Chercher leur disparition provoquerait l'appauvrissement des possibilités des élèves.

- *Par ex., si l'on demande à un enfant se conduisant de manière tyrannique avec les autres⁴², induisant dans sa classe un climat de quasi coercition, d'arrêter de se conduire ainsi, l'enfant risque de percevoir son côté de meneur comme mauvais en soi et, pour correspondre aux désirs de son enseignant, de le réprimer, ce qui serait une perte d'énergie importante pour lui (contrôler son penchant naturel) et un gaspillage des qualités qu'il possède. S'il est vu (et décrit) comme une personne ayant d'importantes capacités de leadership qu'il utilise peut-être de façon désagréable et non plus comme quelqu'un de « détestable », son côté très angoissé, son « ombre », pourra, au travers de situations d'expression, et d'un cadre de travail très clair, découvrir petit à petit le plaisir de collaborer, de se laisser guider et d'entrer véritablement en relation avec les autres au lieu d'assumer constamment la conduite des opérations, et d'en porter aussi tout le poids. Il recevra alors une autre image de lui que celle d'un « insupportable » : l'image de quelqu'un qui possède des qualités aimables au sens premier. Sa capacité de mener un groupe s'en trouvera certainement modifiée dans un sens plus constructif lors de sa relation aux autres.*

Lors d'une thérapie, il est essentiel pour le thérapeute d'évaluer le processus thérapeutique, afin de proposer au besoin des ouvertures au patient. Il ne comparera évidemment pas les performances d'un patient à d'autres, ni ne lui donnera de notes. Il n'a pas non plus, généralement, à contenter des attentes au niveau des acquisitions de ses patients. La différence principale entre les 2 métiers serait-elle alors le fait de devoir rendre compte pour l'enseignant ? De devoir assurer les acquisitions ? De quantifier, à un moment ou un autre les connaissances ?

Enseignante ou thérapeute ?

Alors à partir de quand suis-je plus thérapeute qu'enseignante ?

Derrière cette question, la réponse s'est faite de plus en plus subtile au cours du temps, jusqu'à parvenir à celle-ci, dont la simplicité n'exclut pas la richesse : du moment où je peux accueillir quelqu'un sans jugement (ce qui ne veut pas dire sans évaluer son état ou son comportement ou ses acquis), mon action me paraît pouvoir être thérapeutique, même dans le cadre d'un enseignement scolaire. Les expériences vécues pendant ces années de recherches auprès de classes entières lors de leçons de rythmique comme des petits groupes d'appui musical m'ont montré que le type d'activité menée aura souvent moins d'importance

⁴¹ ERM, cours de musicothérapie dans le cadre de la formation professionnelle

⁴² Je pense par exemple à Romulus, Etablissement Primavera, Groupe Trois plus un, chapitre 5

que mon attitude envers l'enfant, envers le groupe. L'accueil serait la porte d'entrée à l'action éventuellement thérapeutique, qu'elle se situe dans un cadre prévu pour la thérapie ou non. Il faut bien sûr, pour que s'effectue un processus thérapeutique, que l'élève ou le patient fasse confiance à cet enseignant ou à ce thérapeute, le « choisisse » ou du moins l'accepte suffisamment et ait le désir de s'ouvrir à un changement éventuel.

Il m'est alors apparu au fil du temps qu'il est possible d'être à la fois enseignante et thérapeute, en tous les cas dans le domaine musical et rythmique. L'un ou l'autre, mais aussi l'un et l'autre, c'est-à-dire avoir une action thérapeutique sur ses élèves ou plutôt avec eux, sans bien sûr devenir leur thérapeute au sens plein. Ce qui me paraissait si incompatible comme approches de travail s'est rapproché de plus en plus, en restant cependant distinct : l'enseignant accompagne l'apprentissage des notions, le thérapeute accompagne la personne dans son processus personnel. Les deux actions ne sont pas antinomiques, elles peuvent être complémentaires et passent par une attitude d'accueil pour se rejoindre.

Dans le cadre des appuis musicaux, j'ai accueilli et accompagné chaque groupe selon sa demande propre (non verbale le plus souvent), mais aussi imposé des activités (par ex. les rituels) dans un sens rééducatif. J'ai agi à la fois en enseignante et en thérapeute.

En tant qu'enseignante, j'ai acquis, grâce à ma pratique plus thérapeutique, des compétences accrues de perception et d'analyse des situations. Je pense être devenue, en apprenant le métier de musicothérapeute, une meilleure maîtresse de rythmique. L'enthousiasme, la qualité de la participation de mes élèves et la presque disparition des problèmes de discipline lors des leçons me le montrent chaque jour.

6. Résultats des réponses au questionnaire, par établissement

Au sujet du questionnaire

Le questionnaire mentionné au chapitre 3 et donné en annexe pose la question des changements éventuels (en positif ou en négatif) intervenus pendant le laps de temps durant lequel a pris place l'appui musical. Les changements éventuels ont été répartis sur 4 niveaux : confiance en soi, relations aux autres, travail scolaire, autres (aspects plus psychosomatiques tels que sommeil, nervosité, fatigue,...).

Grâce au grand nombre d'enfants (environ 80 enfants et jeunes) qui sont venus à l'appui musical, je pense avoir reçu suffisamment de réponses pour obtenir une évaluation tout de même significative des effets possibles de l'appui musical.

Les réponses et leur analyse permettent d'observer des résultats encourageants quant aux effets possibles d'un appui de cette sorte. Les questions ont été posées aux enfants et jeunes ainsi qu'à leurs enseignants, afin de retenir les changements estimés par les enfants eux-mêmes et par leurs enseignants, évidemment sans consultation des uns aux autres.

A cette occasion, j'ai particulièrement remarqué l'importance des relations entre les enseignants et moi. C'est lorsque la relation est aisée et fluide entre l'enseignant et moi que les élèves semblent pouvoir profiter le plus largement de l'appui musical. Le fait d'être connue depuis plusieurs années dans un établissement a permis un travail en plus grande synergie et le bénéfique semble avoir été supérieur pour tous (y compris pour les enseignants).

La corrélation entre le nombre de réponses au questionnaire-enseignant et la fluidité de ma relation avec eux m'est apparue évidente.

Le questionnaire a été élaboré par rapport à l'hypothèse de travail de départ. Il tient compte des changements éventuels produits dans la période durant laquelle l'appui a lieu. Les indicateurs étant au niveau de la confiance en soi, des relations aux autres, du travail scolaire et d'autres changements d'ordre plus psychosomatiques, ils sont évidemment en partie subjectifs, sauf en cas de grand changement (par ex. un enfant qui « décroche la lecture » alors qu'il ne lisait pas ou très peu avant).

Répondre à ce questionnaire a posé certains problèmes aux enfants et aux jeunes :

Les notions comme « confiance en soi » et « relations aux autres » ne sont pas évidentes et même si nous les avons abordées en groupe, je pense qu'elles sont difficiles d'accès pour les plus jeunes, pour ceux qui ont le moins de sens de l'abstraction ou tout simplement pour tout ceux qui n'ont pas encore rencontré cette notion autour d'eux. Estimer si on a ou non confiance en soi demande déjà une sorte d'autoévaluation qui sous-entend une éducation préalable.

Dans l'établissement Primavera où les enfants sont entraînés à l'autoévaluation depuis la 1E, le questionnaire a posé moins de difficultés que dans l'établissement Connexion, même dans des degrés comme la 2P. Plus jeunes, en 1P et 2E j'ai eu trop de doute quant à la compréhension de tous pour inclure les résultats dans les tableaux. Les enfants étaient aussi trop peu intéressés à ce genre de question pour que les réponses soient représentatives de leur vécu.

Dans l'établissement Connexion, l'autoévaluation ne semble pas être instaurée et le questionnaire a visiblement aussi questionné les jeunes dans sa forme. Le fait qu'un enseignant leur pose des questions sur ce qu'ils ont reçu de son atelier (et donc mette aussi son enseignement en évaluation) a paru les surprendre. C'est leur intérêt à le remplir qui m'a indiqué leur soif de pouvoir se situer par rapport à ce qu'ils reçoivent.

Les notions de confiance en soi et de relations aux autres n'étaient souvent pas plus claires pour les jeunes de 13 à 16 ans de l'établissement Connexion que pour des enfants de 2P ou

3P de l'établissement Primavera. J'en conclus que ces jeunes ont peut-être des lacunes éducatives dans ces notions qui sont de grande importance, surtout lorsque l'on est en difficulté. Beaucoup de garçons de Connexion avaient une notion de la confiance en soi très proche de l'invulnérabilité. Toute fragilité semblait compromettre la confiance en soi, d'après eux ! Je ne développerai pas plus loin ici ce thème particulièrement lié à l'adolescence et à la représentation de l'idéal masculin insensible véhiculé par les films d'action très prisés dans leur tranche d'âge.

Les résultats sont analysés en détails en annexe avec les tableaux de réponses.

Répartition des réponses selon le sexe

La proportion des filles venues à l'appui musical est d'environ un quart, dans les 2 établissements.

- Si les filles des 2 établissements mettent plus l'accent sur les changements positifs au niveau de leur travail scolaire, les garçons se manifestent plus au niveau de la confiance en soi, soit qu'ils disent avoir ressenti beaucoup moins de changements que les filles (Primavera), soit au contraire plus (Connexion).
- Au niveau des relations, les 2 sexes répondent de manière très homogène par établissement, un gros tiers d'améliorations pour Primavera et presque une moitié pour Connexion.
- Au niveau des changements « autres », on voit un tiers de filles et un cinquième de garçons de Connexion estimer qu'il y a chez eux des améliorations de type psychosomatique ou de gestion des émotions, mais un seul garçon à Primavera

Etablissement Primavera

- Plus de 75 % des enfants venus à l'appui musical estiment que leur travail scolaire s'est amélioré, résultat confirmé par les enseignants pour 49% d'entre eux.
- 100% des enfants estimés en progrès par leur enseignant se sont également estimés en progrès eux-mêmes.

L'estimation des progrès dans le travail scolaire semble donc être très clairement partagée par les enfants et leurs enseignants dans cet établissement.

Il faut ajouter ici que cet établissement pratique, depuis plusieurs années, l'évaluation formative⁴³ et que les enfants sont donc habitués à l'autoévaluation.

- Plus de 45 % des enfants venus à l'appui musical estiment que leurs relations aux autres enfants se sont améliorées, confirmés par leur enseignant pour seulement le tiers d'entre eux.
- Sur les 14 enfants qui avaient estimé avoir de meilleures relations, seulement 4 ont été vus ainsi par leur enseignant, soit 28,5 %.
- Sur les 11 enfants qui ont été perçus par leur enseignant comme ayant amélioré leurs relations aux autres, 4 d'entre eux seulement ont estimé avoir de meilleures relations aux autres (36%).
- Selon ces chiffres, un enfant sur 4 qui pense progresser dans le sens de meilleures relations aux autres ne serait pas perçu comme tel par son enseignant, et seulement un enfant sur 3 seulement qui serait évalué par son enseignant comme progressant dans ses relations en aurait la même conscience.

⁴³ L'évaluation formative propose à l'élève d'évaluer lui-même ses acquisitions par rapport à des critères clairs et de lui offrir des moyens d'acquiescer ce qui lui manquerait. Cette forme d'évaluation s'oppose à l'évaluation certificative où l'enseignant donne une note ou évaluation à l'élève sans que lui-même n'y participe ni parfois n'en connaisse les critères.

Ce qui laisse supposer des différences importantes de perception, de représentation et d'évaluation entre les enfants et les enseignants au sujet de ce qu'est une bonne relation aux autres entre enfants.

- Plus de 32 % des enfants venus à l'appui musical estiment que leur confiance en eux s'est améliorée.
- Sur les 10 enfants ayant estimé avoir gagné de la confiance en eux, 5 ont été perçus comme tel par leur enseignant (50%) Sur les 11 enfants estimés avoir gagné de la confiance en eux par les enseignants, 4 seulement l'ont estimé eux-mêmes aussi (36%).

A ce niveau aussi, l'estimation entre enfants et enseignants ne coïncide pas pour une grande partie des cas, l'on peut se poser la question des représentations respectives de ce qu'est la confiance en soi pour les uns comme pour les autres, et de comment on la vit et la perçoit chez soi et par les autres.

- Il semble, au vu de ces chiffres, que la corrélation entre la perception consciente de la confiance en soi et de bonnes relations avec les autres ne soit pas perçue comme évidente par les enfants, surtout les plus jeunes

- Un changement positif dans la confiance en soi irait de pair, pour la plupart des enfants, avec une amélioration du travail scolaire (80%).
- Plus les enfants grandissent, plus les changements positifs dans leur travail semble avoir d'incidence sur la confiance qu'ils ont en eux (75% pour les plus âgés contre 0% pour les plus jeunes).
- Un changement positif dans le travail scolaire semble coexister avec une facilitation des relations aux autres pour au moins 2 enfants sur 3.
- Un changement positif en matière de relations semble aller de pair avec une amélioration du travail pour au moins 7 enfants sur 10.

La qualité des relations aux autres et celle du travail scolaire paraissent liées.

- Les enseignants confirment à 80% les changements exprimés par les enfants sur 1 niveau et à 63% sur 2 niveaux.
- 1 enfant sur 10 estime que les 3 niveaux (confiance en soi, relation aux autres et travail scolaire) se sont améliorés.

Les enseignants ont répondu à 58% au questionnaire. Plusieurs enseignants n'ayant pas répondu au questionnaire ont fait un retour oral ou écrit informel.

Etablissement Connexion

- Environ 60% des jeunes venus à l'appui musical estiment que leur travail scolaire s'est amélioré
- Plus de 35 % des enfants venus à l'appui musical estiment que leurs relations aux autres enfants se sont améliorées
- Plus de 60 % des enfants venus à l'appui musical estiment que leur confiance en eux s'est améliorée, ce qui est un pourcentage beaucoup plus important

que dans l'établissement Primavera. Parmi eux 63% des garçons de cet établissement (contre 23 % des garçons de Primavera) ont répondu avoir gagné en confiance en eux.

S'exprimer de façon non verbale (et donc pouvoir exprimer des sentiments souvent inexprimés et inexprimables puisqu'ils évoquent la fragilité, comme la douceur ou la tristesse) serait il particulièrement bénéfique aux garçons en grande difficulté ? Plusieurs « durs » ont semblé particulièrement attirés par le piano et y ont joué de façon... très lyrique et douce.

Selon les réponses au questionnaire,

- une amélioration de leurs relations coïncide à 71% avec une amélioration de leur travail scolaire, ce qui signifie que sur 100% des jeunes qui ont répondu avoir de meilleures relations, 71% ont dit avoir *aussi* amélioré leur travail scolaire.
- Une amélioration au niveau du travail scolaire coïncide à 71% avec plus de confiance en soi : sur 100% des jeunes qui ont dit avoir amélioré leur travail scolaire 71% ont *aussi* estimé que leur confiance en soi s'est améliorée)
- Presque 2 jeunes sur 10 estiment que les 3 niveaux (confiance en soi, relation aux autres et travail scolaire) se sont améliorés.
- *Les enseignants confirment les changements exprimés par les jeunes sur 1 niveau à 10% et sur 2 niveaux à 8%.*
- *Les enseignants de cet établissement ont rendu le questionnaire à 55%, dont 39% sans aucune mention (questionnaires vides). 16% des enseignants ont indiqué avoir perçu un changement quelconque chez leurs élèves.*
- *Lors de réunions, plusieurs enseignants m'ont fait part incidemment de leur croyance qu'il est impossible d'observer des changements en si peu de temps (10 semaines), que « chez ces enfants-là, il faut beaucoup de temps pour évoluer ». Un enseignant m'a dit qu'il trouvait présomptueux de poser de telles questions après si peu de temps (10 séances) et pour une telle activité (de la musique !).*
- *Une psychologue travaillant dans l'établissement, malheureusement mise au courant de mes activités musico-pédagogiques une fois qu'elles étaient déjà lancées, a proposé que les ateliers soient orientés dans le sens d'une production musicale (« pour valoriser les jeunes »). Beaucoup d'enseignants de cet établissement ont visiblement une expérience très académique de ce qu'est une activité musicale et ne semblent pas encore parvenir à l'envisager de façon plus spontanée et expressive.*
- *Plusieurs enseignants m'ont fait part de leur difficulté à évaluer les jeunes selon les 4 critères, qu'ils n'ont remarqué aucun changement ou encore que l'intérêt pour eux résidait surtout dans l'évaluation de ce que les jeunes ont estimé avoir retiré de l'appui. Lorsqu'il y a eu des changements, ils avaient de la difficulté à « l'attribuer à l'appui musical ».*

En résumé :

L'hypothèse de départ, à savoir qu'un appui musical pourrait procurer, au moyen d'une réinstrumentalisation spatio-temporelle et relationnelle, une aide au niveau du travail scolaire des enfants en difficultés semble confirmée par les résultats dans les 2 établissements.

Une grande majorité des enfants et jeunes ont en effet estimé que leur travail scolaire s'est amélioré, affirmation confirmée par les enseignants dans l'un des établissements.

Ce que l'appui semble avoir apporté aux jeunes et aux enfants, c'est aussi une amélioration significative dans leurs relations aux autres, ainsi que dans la confiance en eux-mêmes. Le lien entre les relations aux autres, le travail scolaire et la confiance en soi paraît étroit. Il semble, au vu des résultats dans les 2 établissements, que ce serait l'amélioration des relations aux autres, tout particulièrement chez les grands enfants et les jeunes, qui favoriserait l'amélioration du travail scolaire et que la confiance en soi serait perçue comme une conséquence de l'amélioration du travail plutôt que l'inverse. Si les enfants de l'établissement public ont répondu avoir tout particulièrement amélioré leur travail scolaire, les adolescents en grande difficulté, surtout les garçons, ont répondu, avoir particulièrement augmenté leur confiance en eux et un quart d'entre eux aurait remarqué des changements psychosomatiques positifs.

7. Conclusion

En conclusion, si je regarde l'immense diversité et richesse de ces moments vécus avec tous ces enfants et jeunes, j'en suis simplement émerveillée. Pas un des groupes n'a réagi de la même façon aux activités proposées et chaque processus de groupe a été une aventure pour tous, pour les enfants comme pour moi. J'ai été surprise de constater très concrètement l'impact d'activités pourtant simples et plutôt anodines, mais réellement partagées par le groupe d'enfants ou de jeunes. J'aimerais souligner là combien ma formation de musicothérapeute m'a apporté les outils nécessaires pour que ces moments musicaux soient de vrais moments d'échange et de communication, des moments d'accueil, d'expression et de relation en groupe par le moyen de la musique et du non verbal.

Les échanges avec les enseignants, la synergie des efforts conjugués prend, lors d'un travail comme celui-ci, une importance particulière. J'ai pu constater, pendant cette année d'expérience d'appui musical, combien l'épanouissement des enfants et des jeunes est favorisé lorsque les conditions d'échanges sont positives et fluides entre les adultes.

Même si cet appui a été voulu plus rééducatif et expressif que thérapeutique, puisque je travaillais dans des établissements publics et n'étais pas censée faire de thérapie avec les enfants, force m'a été de constater qu'il s'est pourtant bien produit quelque chose de l'ordre du processus thérapeutique dans presque chaque groupe. Et ce qui est sûr, à la lecture des visages, des attitudes comme des résultats aux questionnaires, c'est que, dans ce travail d'appui musical, quelque chose a touché les enfants d'une manière qu'une intervention de type tout à fait scolaire n'aurait probablement pas produite. Est-ce dû au fait que les activités proposées n'avaient pas de lien direct avec les activités scolaires et qu'elles ont permis aux enfants et aux jeunes de se retrouver en situation ludique, valorisante et de renouer avec des aptitudes oubliées ? Il semblerait en tous les cas que certaines des activités proposées ont procuré aux enfants et jeunes un accès différent à leurs ressources puisque les trois-quarts d'entre eux disent le sentir ainsi. Est-ce dû aux relations sur un mode différent qui se sont nouées dans les groupes grâce aux aspects non verbaux des activités ? Certaines verbalisations de jeunes, ainsi que le fort taux d'améliorations estimées dans les relations aux autres, donneraient à le penser. Est-ce dû aux relations de confiance qui se sont établies entre la plupart d'entre eux et moi, peut-être à mon attitude et à mon regard différent sur eux en tant que thérapeute ? Certaines réactions d'enfants et d'enseignants (modification du regard sur un élève) donneraient à le penser. Est-ce un peu de tout cela qui a donné à beaucoup d'entre eux un coup de pouce pour ouvrir une porte sur d'autres fonctionnements possibles, tant relationnels que cognitifs et sensoriels.

Il est bien difficile, dans un métier de l'humain, d'affirmer de façon absolue des résultats puisqu'on ne peut revivre plusieurs fois le même instant dans des conditions différentes et ainsi répéter l'expérience scientifiquement. Je me contenterai, après ces premiers pas, de poursuivre mes recherches sur les pistes ouvertes : par exemple, le travail de la voix pourrait-il représenter un apport structurant dans la perception du schéma corporel et donc de l'espace intérieur ? L'éveil musical, fait de manière musicothérapeutique, serait-il un moyen de prévention efficace de difficultés scolaires et relationnelles ?

Au terme de ces sessions d'appuis musicaux, l'approche et la relation non verbale par la musique semblent bien offrir des pistes d'avenir à la lutte contre l'échec scolaire.

8. Bibliographie

L'éveil musical, une pédagogie évolutive, Cristina Agosti-Gherban, L'Harmattan 2000

Music for the handicapped child, Juliette Alvin, Oxford University Press 1965

Contes à la carte, dessinés par Jean-François Barbier, Editions Lied, 22, rue Saint-Joseph, 1227 Carouge. Jeu de 50 cartes comprenant 26 personnages pouvant être des héros ou anti-héros, 16 objets magiques, 8 lieux fantastiques

Expérience d'appui musico-pédagogique dans une école primaire genevoise
Florence Baudat, article paru dans le Bulletin de l'Association suisse de Musicothérapie, mai 2003.

Le mouvement, clé de l'apprentissage. Brain gym. Dr Paul Dennison et Gail Dennison, Editions Le Souffle d'Or 1992

L'image inconsciente du corps, Françoise Dolto, Seuil 1984

Le Fonctionnement du cerveau et La Créativité, Conférences pour les maîtres spécialistes d'activités artistiques DEP, Aude Hauser-Mottier, médecin des arts et physiothérapeute, Genève, 2004

La Rythmique, Emile Jaques-Dalcroze, Ed. Jobin et Cie, Lausanne

Actes du 3e Congrès International du Rythme, Institut Jaques-Dalcroze, Genève 1999.
Editions Papillons 2000

Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application, Maurice Martenot, Magnard 1952

L'avenir du drame de l'enfant doué, Alice Miller, Fil rouge, PUF 2002

Musique pour renaître, Musique et musicothérapie pour adolescents et personnes âgées, Yolande Moyne-Larpin, EPI Desclée de Brouwer, 1988

Concepts-clé dans la musicothérapie Orff, Gertrud Orff, Alphonse Leduc 1990

C'est moi le plus fort, Mario Ramos, Editions L'école des loisirs lutin poche 2002

Le Geste musical, Claire Renard, Hachette /Van de Velde Pédagogie pratique à l'école, 1982

.

9. Annexes

1 Questionnaire donné à chaque enseignant

Appui musical Etablissement / Anne Bolli

Bilan Enseignant titulaire après 10 séances (ou 5 séances)

Prénom élève :

Changements depuis le début de l'appui:

+ = s'il y a une amélioration

- = si c'est pire qu'avant

confiance en toi

relations avec les autres

...

travail scolaire

autres changements

(par ex. sommeil, nervosité, forme physique...)

Appui musical Etablissement / Anne Bolli

Bilan Elève après 10 séances (ou 5 séances)

Prénom élève :

Changements depuis le début de l'appui:

+ = s'il y a une amélioration

- = si c'est pire qu'avant

confiance en toi

relations avec les autres

travail scolaire

autres changements

(par ex. sommeil, nervosité, forme physique...)

2 Questionnaire donné à chaque élève (ou posé oralement pour les plus jeunes ou les non lecteurs)

3 Etablissement Connexion Groupe 7 Minimalisme Réponses aux questionnaires

Connexion groupe 7 Mars-juin 2004	Sexe	Difficulté principale selon l'enfant	Difficulté principale selon l'enseignant	Changements selon l'enfant après une série de 10 séances	Changements selon l'enseignant après une série de 10 séances questionnaires pas rendu, renseignements obtenus lors séance maîtres	Changements selon Anne Bolli après une série de 10 séances
David	G	orthographe	Diff. à s'extérioriser	Pas rendus le questionnaire	Cherche à battre son record à la piscine, se « donne » physiquement, ce qui est nouveau	S'exprime de + en +, énergie corporelle +, regard + vivant
Amélie.	F	maths	Diff. à s'extérioriser, mutique en classe et av. ses pairs mais pas à la maison	Pas rendus le questionnaire	De plus en plus agressive, en régression depuis le refus d'engagement dans une institution où elle pensais être en stage l'année suivante	A montré intérêt pr expression musicale pdt 4 séances (sourires, parole) puis dès son stage, plus rien
Lucien.	G	maths	Diff. à s'extérioriser	Pas rendu le questionnaire	-	S'exprime ++ au djembé, Une séance seul avec moi au piano, ++plaisir
Isolde.	F	maths	Diff. à s'extérioriser	Pas rendu le questionnaire	Un petit plus semble-t-il dans les domaines scolaires	Rythme +, invention +
Cindy.	F	maths	Diff. scolaires mais peut dynamiser les autres	« maths »	-- situation personnelle très difficile, changement de domicile...abandon de sa mère	Accepte de faire partie du groupe pour les rituels, participe ++ pdt 2 séances, se met au piano puis attitude défensive suite jeu piano doux

5 Groupe 1 Une société en musique Réponses aux questionnaires

Connexion groupe 2 Déc-mars	Sexe	Difficulté principale selon l'enfant	Difficulté principale selon l'enseignant*	Changements selon l'enfant après une série de 10 séances	Changements selon l'enseignant après une série de 10 séances*	Changement selon AB après une série de 10 séances
Gianni	G	Dictée, orthographe	Accepter d'être dans cet établissement alors que son jumeau est dans la filière normale	Oublie moins ses affaires (et les autres rajoutent «et parle plus en classe ! ») Travaille mieux à la maison		De + en + agité et volubile au cours du temps, (mais moins gêné qu'au début !) Participe moins aux activités musicalement.
Valery	G	concentration	-	Jeu djembé !	« Dans une bonne période »	-Ecoute +, ose + s'exprime + (y compris avec la voix), tempo plus solide
Barnum	G	concentration	Diff. faire des liens paresse	Concentration mieux	« Dans une bonne période »	Créativité rythmique ++ Tout à fait concentré au djembé
Jean	G	-		Concentration mieux, maths mieux	« A passé son permis moto »	Son bien meilleur, + relaxe, ose s'exprimer + Mieux intégré parmi le groupe
Camillo	G	Trop excité	Image nég de lui-même	Attitude en classe +calme. Travail mieux à la maison Joue moins à la playstation	« Va entrer dans école privée »	Ecoute ++, acceptation de faire partie du groupe

* = renseignements obtenus lors d'une réunion de maîtres, donnés oralement et non par écrit par le biais du questionnaire

Je n'ai pas reçu d'indications quant aux critères de sélection du groupe (fait à la volée devant moi, le titulaire ayant oublié le début de l'appui musical). Les critères donnés ici m'ont été transmis oralement lors d'un échange informel.

6 Groupe 2 Les mots en rythme Réponses aux questionnaires

Connexion groupe 2 Déc-mars	Sexe	Difficulté principale selon l'enfant	Difficulté principale selon l'enseignant	Changements selon l'enfant après une série de 10 séances	Changements selon l'enseignant après une série de 10 séances	Changements selon AB après une série de 10 séances
Elizabeth	F	Maths + souhaite « qu'on la respecte plus »		Dictées mieux (mvts cook), après 4 séances - dort mieux	Après 5 séances : + présent, efficace dans son travail et dans son soin des devoirs	Les mots en rythme ont déclenché un processus créatif, elle mène le rap. Progrès rythmiques ++
Corinne	F	Lecture + orthographe		Ose plus prendre la parole au conseil d'unité - Amélioration travail scolaire « mais je ne sais pas si c'est grâce à l'appui musical ou si c'est grâce à moi » !	---	Parvient à se mettre en avant pour le rap final, et même à inventer quelques phrases
Sébastien	G	Maths + français (orthographe)	« Très coincé »	Ça m'a servi à rien, je ne vois aucun changement	Commence à s'affirmer à donner son avis. « Est-ce dû à l'appui musical » ?	Parvient à refuser une activité, et à prendre vraiment part (rap) à une autre
Gerry	G	Lecture / écriture	Diff tous domaines scolaires	« Je ne vois pas » - Dormir plus	---	Impliqué malgré les apparences (demande la K7 de l'enregistrement à la fin, désire continuer, revient me voir plusieurs fois même quand le groupe est fini) Mots en rythme font leur chemin dans son audition intérieure
Theodule	G	Concentration + désire « moins faire l'idiot »	Au bilan final, ne lui connaît aucun point fort...	Je travaille mieux	---	Peut-être + confiance dans ses qualités et son goût de musicien

7 Groupe 3 Le voyage Réponses aux questionnaires

Déc-mars	Sexe	Difficulté principale selon l'enfant	Difficulté principale selon l'enseignant	Changements selon l'enfant après une série de 10 séances	Changements selon l'enseignant après une série de 10 séances	Changements selon Anne Bolli après une série de 10 séances
Faustin	G	Mémoire dans l'espace (se rappeler les itinéraires, par ex)	Est arrivé sans savoir lire ou presque (à 13 ans)	Confiance en soi + Relations avec les autres + Travail scolaire -	--	Ose prendre sa place ds le groupe par le rythme (initier et tenir un rythme) Ose chanter Ecoute +
Qendrim	G	Maths (oublie les livrets)	Comportement	- pas rendu le questionnaire	--	Ose chanter un chant de son pays Sens du rythme et de musique +++ Ecoute des autres mieux
Mohammed	G	Orthographique + maths (divisions)	Comportement	Confiance en soi + Relations avec les autres +	--	Ose plus prendre sa place Chante à la fin Rythme grds progrès
Henri	G	Maths (divisions)	Débilité ?	Confiance en soi + relations avec les autres + Travail scolaire -	--	S'intéresse aux évocations Son et rythme difficiles. mais tient sa partie lors enregistrement final
Alain	G	« je suis hyperactif »	-	Confiance en soi + Travail scolaire « se dégrade un peu »	--	Progrès rythme ++ Chante Se lance en impro et surmonte sentiment dévalorisation. S'intègre mieux au groupe

8 Groupe 5 Liberté d'expression Réponses aux questionnaires

Mars-juin 04 groupe 5	Sexe	Difficulté principale selon l'enfant	Difficulté principale selon l'enseignant	Changements selon l'enfant après une série de 10 séances	Changements selon l'enseignant après une série de 10 séances	Changements selon Anne Bolli après une série de 5 séances
Harry	M	Maths (mémoire tables par ex)	Très en retrait	-	-	Laisse bcp plus aller son imaginaire (inventer rythme ou histoire) Rythme meilleur
Juan	M	Maths (s'imaginer les problèmes par ex)	Introverti ++ mais extraverti ++ pendant les discos	Maths (mémoire)	-	Laisse plus aller « ce qui vient », ose improviser (djembé et piano) Plus détendu Rythme et son meilleur
Stefano	M	Maths (livrets)	Mutique scolaire, « déconneur » avec les pairs	Dictée + Maths livrets + Progrès en piano !	-	Montre bonheur à jouer piano + très bon sens rythme Fin 10x : de + en agité et indiscipliné, ne parvient pas à s'arrêter.
Albin	M	Concentration Français orthographe		Dictée livrets	-	Bon sens du rythme et bon rapport au piano De + en + rigolard et indiscipliné à mesure des séances, avec Stefano, montre pourtant au piano par moments de la sensibilité
Arben	M	Livret Concentration mémoire	Très faible scolairement	--	--	Venu 3 x en tout (stages) Se laisse plus aller à l'impro Invente même une fois une histoire en un seul tenant, à sa grande surprise. Dit aimer jouer du piano, avoir envie d'en faire

Etablissement Primavera

9 Groupe 4P Tyranie Réponses aux questionnaires

Groupe 4P mai-juin 04	sexe	Difficulté principale selon l'enfant	Difficultés. selon l'enseignant	Changements selon l'enfant	Changements selon l'enseignant après 5 séances	Changements selon A.Bolli après 5 séances
Daphné	F	orthographe	difficultés comportement + scolaires	plus confiance en elle et dans ses relations (mais plus de disputes avec certaines autres filles)	-	Ose s'exprimer musicalement en tenant moins compte des ordres de Romulus . Elle découvre des aptitudes pour le rythme et en est timidement fière.
Romulus	G	écriture	difficultés comportement	amélioration face au travail, mais dit qu'il a moins confiance en lui et que ses relations vont moins bien qu'avant.	-	Se retire du jeu plutôt que de le saboter. Attitude plus dépressive, et donc moins grandiose.
Dave	G	orthographe	difficultés comportement + scolaires	plus confiance en lui et améliorations en français, mais péjoration des relations aux autres et à son petit frère (il se défend à présent et cela cause des bagarres)	-	Montre une étonnante capacité d'inventer des histoires en improvisant... prend confiance en lui et une place particulière dans le groupe
Rémy	G	maths (n'arrive pas à retenir les tables de multiplication, par ex.)	difficultés comportement + scolaires	pas rendu questionnaire	-	Quitte en fin de session son comportement provocateur pour montrer son plaisir à s'exprimer en musique, domaine pour lequel il a des capacités évidentes.

10 Groupe 5P Le morceau de piano Réponses aux questionnaires

Groupe 5P sept-octobre 04	sexe	Difficulté principale selon l'enfant	. Difficultés. selon l'enseignant	Changements selon l'enfant	Changements selon l'enseignant après 5 séances	Changements selon AB après 5 séances
Daphné	F	allemand, géométrie et comportement	comportement + diff. scol.	amélioration dans son travail (dictées + devoirs à la maison)	-	S'affirme mieux face aux 2 autres (propose des rythmes, un instrument, une interprétation, par ex). Varie mieux son énergie (parvient à passer de très fort à très doux).
Romulus	G	- « c'est personnel »	comportement	les autres disent pour lui que ses relations aux autres vont mieux. R. répond que ça dépend des jours. Se sent plus calme en classe.	-	Grand progrès dans l'acceptation des idées des autres. Propose et organise l'espace et le temps de façon constructive (se monte une batterie de djembés et en joue réellement). Parvient à écouter et à accompagner avec finesse le jeu des autres.
Rémy	G	être calme	comportement + diff. scol.	Un peu plus confiance en lui. Se sent plus calme lors des évaluations.	-	Ose dire son désir de jouer de la musique. Propose, au détour d'une improvisation au piano, un morceau de Bartok qu'il a appris lors de ses leçons de piano. Ce morceau sera l'apogée d'une adaptation musicale avec Romulus et Daphné.

11 Groupe 5P Le groupe de soutien Réponses aux questionnaires

Primavera 9.10.03 - 20.11.03 5P	Sexe	Difficulté principale selon l'enfant	Difficulté principale selon l'enseignant	Changements selon l'enfant après une série de 5 séances	Changements selon l'enseignant après une série de 5 séances	Changements selon Anne Bolli après une série de 5 séances
Emilie	F	-Blocage lors interrogations orales ou écrites	Difficultés de concentration	Arrive mieux à parler devant les autres Se sent + présente A + confiance en elle, m Mieux en dictée	Fait plus d'efforts Plus confiante Participe mieux en classe	Découvre le « laisser-faire » par l'improvisation (et le verbalise). Se détend dans ses mouvements. Son nettement plus résonnant au djembé.
Jane	F	diff. à réfléchir, pense d'avance qu'elle ne saura pas	Ne travaille pas, Très peu autonomie.	Se sent + confiante face au travail en classe + dictée	Pas changement	Découverte talent et goût pour le rythme et l'expression musicale.
Soraya	F	oublie tout quand elle passe au tableau	Fait semblant de travailler, procrastination	Travaille mieux en classe et à la maison (devoirs)	Trouve S. plus amicale avec les autres, - plus confiante en classe	-S. a manifesté un grand intérêt pour « penser en silence », dit mieux s'endormir lorsqu'elle pratique la pensée en silence et a montré plus de laisser-aller en improvisation. Aime surtout danser.
Quentin	G	« Bon à l'école mais ne sait plus rien lors des épreuves »	Très faible en lecture-écriture, autoévaluation très difficile	Sent améliorations dans tous les domaines, surtout en dictée	Trouve Q plus motivé, même si autoévaluation pas augmenté	A montré au cours des séances une grande difficulté à se distancer de l'action (par ex. furet et tous/un/tous difficile) et dit « savoir » tout de suite. Refus de l'apprentissage dans ce qu'il implique d'humilité et d'abandon de la toute-puissance infantile ?
Gérard	G	Difficultés de concentration (pense tout de suite à autre chose)	Se fiche de tout, toujours à rêver, ne participe pas	Se sent moins fatigué Trouve changement dans son attitude en classe et à la maison (devoirs)	Demande + souvent la parole Est+ motivé, + présent	A montré un changement d'attitude impressionnant, suite au évocations particulièrement, dès la 3e séance (bcp plus d'énergie ds ses mvts et de présence ds son attitude).
Carl	G	Pas envie de réfléchir puis se rend compte (au corrigé collectif par ex.) que c'était facile...	Ne participe pas, agité	Trouve qu'il travaille mieux en classe qu'avant, a de meilleures notes	Participe nettement plus	A montré un excellent sens du rythme et peine à quitter la salle après la séance (jouer du piano...). Il a amélioré son écoute des autres (évocations, furet...)

12 Groupe 3P Les désorganisés s'organisent Réponses aux questionnaires

9.10.03-20.11.03 Primavera Groupe 2 3P	Sexe	Difficulté principale selon l'enfant	Difficulté principale selon l'enseignant	Changements selon l'enfant après une série de 5 séances	Changements selon l'enseignant après une série de 5 séances	Changements selon Anne Bolli après une série de 5 séances
René	G	pas demandé	Désorganisé, difficultés attention	Progrès général en tout (classe + récré + devoirs)	Progresse rapidement dans ses apprentissages, + confiant, arrive à travailler, ds moments de calme avec brio	Se montre plus attentif et précis. montre sens du rythme ++
Anna	F	pas demandé	Désorganisée, manque de confiance en elle	Arrive mieux à lire, à se tenir en équilibre à la gym, à faire ses devoirs	+ active ds son travail, ds ses relations, + motivée et attentive, progrès en situations problèmes (maths) et en lecture	Beaucoup plus présente, rythmiquement très à l'aise alors que floue avant
Victor	G	pas demandé	Désorganisé et s'en fout, difficultés attention	a moins besoin de parler, « de faire le gogol », réfléchit mieux	plus calme, commence à montrer de l'intérêt ds son travail en classe	Ecoute bien meilleure, besoin constant de parler diminue
Kemeli	G	pas demandé	Désorganisé, atterrit du Maroc, difficulté attention	« je ris plus qu'avant », je lis bien	+ à l'aise, attentif, comprend + rapidement les notions abordées, de – en - d'oublis, K. semble s'adapter à sa nouvelle école, après une intégration difficile	Plus attentif et présent, amitié naissante avec Julius
Julius	G	pas demandé	« Complètement ailleurs, s'en fout »	-« je ris plus qu'avant », - maths plus faciles	+ actif, + intéressé, + concentré et serein, en progression constante	Plus précis dans ses gestes, plus concentré, amitié avec Kemeli.

13 Groupe 2P Les gros mots Réponses aux questionnaires

12.02.04 -18.03.04 2P-3P	sexe	Difficulté principale selon l'enfant	Difficulté principale selon l'enseignant	Changements selon l'enfant après une série de 5 séances	Changements selon l'enseignant après une série de 5 séances	Changements selon Anne Bolli après une série de 5 séances
Julio	G	français	comportement	Petites + en maths	Montre plus de confiance en soi	- son et rythme ++ - gd plaisir aux évocations qu'il fait raffinées 8feuilles de l'arbres qui bruissent vraiment...) - écoute ++
Joseph	G	lecture	comportement	Lecture en amélioration	Plus d3e confiance en lui et améliorations dans ses relations avec les autres	- écoute + - concentration + - parvient à laisser du silence lors évocations - parvient à limiter son usage de gros mots -jeux structuration investis++ (c'est lui qui rappelle le rituel oublié...)
Christian	G	N'ose pas dire « j'ai pas compris » à la maîtresse	comportement	Se sent moins timide, ose + parler à la maîtresse	Pas vu de changement.	- se montre un autre garçon qu'en classe : aussitôt un djembé en main, il est présent et à son affaire, à l'écoute presque toujours et son et rythme +++ - prend en charge la discipline du group, alors qu'en classe il est plutôt « semeur » !!!
Léonore	F	lecture	Lecture – expression Gde difficulté à inventer qqch. Compréhension consignes difficile Imite constamment un autre enfant	Lecture mieux	Plus confiance en elle et dans sa relation avec l'adulte	- imagination ++dès 3e séance - assurance ++ - son et rythme ++
Karine	F	lecture	Lecture- expression écrite et orale Faible en tout sauf en ...rythmique	Lecture mieux	Confiance en soi bien meilleure, relation aux autres et au travail scolaire amélioré	- assurance ++ (ose demander de refaire, propose des activités, improvise avec autorité) - son et rythme ++ aptitudes certaines pour danse et musique
Julien	G	lecture	Difficultés scolaires ds tous les domaines	Absent lors du bilan final	Aucune, à son grand désespoir, malgré toutes les tentatives 8appui GNT, appui musical, aide en classe,...)	- meilleur son - plus de précision et de présence, par courts moments

14 Groupe 2E La dent de lait Réponses aux questionnaires

Groupe 2E	sex e	Difficulté principale selon l'enfant	Changements selon l'enfant	Difficultés. selon l'enseignant	Changements selon l'enseignant après 5 séances	Changements selon Anne Bolli après 5 séances
Kristof	G	---pas demandé	--pas demandé	Très distrait, toujours en mouvement, ne peut concentrer son attention	--	Entre plus volontiers et plus longtemps en relation avec les autres et moi via un instrument (voix, piano)
Stéphanie	F	-- pas demandé	-- pas demandé	Besoin d'être constamment au centre, ne peut suivre une activité de groupe, agressive	Plus calme (après les vacances de Pâques), plus à l'écoute, plus douce aussi...	Est entrée dans le jeu du tournus et accepte mieux d'imiter un autre enfant. Initie un jeu avec les autres (loin-près). Varie les nuances (du p au FF).
Michel	G	-- pas demandé	-- pas demandé	Maladroit, ne se concentre pas. Diff. comportement		+ attentif aux autres, rythme plus précis, immense plaisir aux jeux symboliques.
Barnum	G	--- pas demandé	--- pas demandé	Enfant non francophone et encore non scolarisé. diff. compréhension, précision des mouvements, comportement.		Montre bcp plus de précision dans ses gestes, du plaisir à jouer de la musique et une étonnante aisance motrice au piano. Il entre dans le jeu de règles et dans la représentation symbolique (histoire à sonoriser)

Résultats des réponses au questionnaire

15 Tableau 1 : Réponses individuelles par groupes d'âge. Etablissement Primavera. Division élémentaire

Nom / Groupe	Bilan élève après 5 séances					Bilan enseignant après 5 séances					Bilan conjugué		
	Quest.	confiance en soi	relation autres	travail	autre	Quest.	confiance en soi	relation autres	travail	autre	Chang.1 niv	Chang.2 niv.	Chang.3 niv.
2E													
Barnum	-					-							
Michel	-					-							
Stéphanie	-					Oral		+					
Kristof	-					Oral							
1P													
G	-					-							
E	-					-							
J	-					-							
B	-					-							
S	-					-							
2P-3P													
D	Oral **			+		Oral			+		+		
Vi	Oral			+		Oral							
D	Oral			+		Oral		+					
L	Oral			+		Oral	-	+					
A	Oral			+		Oral			+		+		
2P Les gros mots													
Christian	Oral	+	+			x							
Julio	Oral			(+)		x	+						
Joseph	Oral			+		x	+		+	+			
Léonore	Oral								(+)	+	+		
Karine	Oral			+		x	++	+	+			+ oral	
Julien	abs					oral							

16 Tableau 2 : Réponses individuelles par groupes d'âge. Etablissement Primavera. Division moyenne.

Nom / Groupe	Bilan élève après 5 séances					Bilan enseignant après 5 séances					Bilan conjugué enfant/enseignant		
	Quest.	confiance en soi	relation autre	travail	autre	Quest.	confiance en soi	relations autres	travail	autre	Chang.1 niv	Chang.2 niv.	Chang.3 niv.
3P Les désorganisés s'organisent													
Kemeli	x		+	+		x		+	+			X	
René	x		+	+		x	+		+		x		
Anna	x	+		+		x	+	+	+			X	
Victor	x		+	+		x			+	+		X	
Julius	x		+	+		x			+	+		X	
4P Tyrannie													
Daphné	x	+	+			-							
Dave	x	+	-	+		-							
Romulus	x	-	-	+		-							
Rémy	-					-							

5P Soutien

Carl	x	+	+	+		x	+		+			X	
Jane	x	+		+		x							
Quentin	x	+	+	+		x	+				X		
Soraya	x		+	+		x	+	+			X		
Emilie	x	+	+	+		x	+	+				X	
Gérard	x	+		+	+	x	+	+			X		

5P-6P

V	x		+	+		Oral			+		X		
A	x		+			x		+			x		
Ja	x					x		-					
Jo	x	X	+	+		Oral		-					
S	x		+			x		(+)					

17 Tableaux des totaux par groupes d'âge. Primavera. 2P à 6P

	Quest.	confiance en soi	relation autres	travail	autre	Quest.	confiance en soi	relation autres	travail	autre	Chang.1 niv	Chang.2 niv.	Chang.3 niv.
Total groupes de 3P à 6P	19 /20	9+ 1(+) 1-	13+ 1(+) 2-	15+	1+	13/20	7+	7+ 1(+) 2-	7+	2+	6	6	0
Proportions	95%	45% + 5%(+) 5%-	65% + 5% (+) 10% -	75% +	5%	65%	35%	35% + 5% (+) 10% -	35% +	10% +	30%	30%	0%

	Quest.	confiance en soi	relation autres	travail	autre	Quest.	confiance en soi	relation autres	travail	autre	Chang.1 niv	Chang.2 niv.	Chang.3 niv.
Total groupes de 2P à 6P*	19/ 31 10 oral	10+ 1_	14+ 1(+) 2-	23+ 1(+)	1+	18X /31 10 Oral	11+	11+ 1(+) 2-	11+ 1(+)	4	9	7	
Proportions *	61%**%	32% + 3% -	45% + 3% (+) 6% -	74% + 3% (+)	3% +	58%	35% +	35% + 3% (+) 6% -	35% + 3% (+)	13%	29%	22,5%	0%

proportions arrondies à l'entier supérieur ou inférieur

+ = changement positif (+) = petit changement positif - = changement négatif

* = Dans les proportions et totaux indiqués n'intervient que les chiffres des groupes depuis la 2P. Les groupes d'enfants plus jeunes, au vu des différences considérables tant dans les activités que dans les échanges avec les enseignants, n'auraient pas de sens dans ces totaux.

** = Dans la mesure où certains enfants de 2P n'étaient pas à l'aise en lecture et écriture, les questions ont été posées oralement. Mais le chiffre indiqué montre le nombre de questionnaires écrits rendus.

18 Tableau 3 : Réponses par groupes d'âge. Etablissement Primavera 2P - 6P.

Nom / Groupe	Bilan élève après 5 séances					Bilan enseignant après 5 séances				Bilan conjugué (enf. +ens.= mêmes réponses)			
	Quest. rendu	confiance en soi	relation autre	travail	autre	Quest. rendu	confiance en soi	relations autres	travail	autre	Chang. 1 niv	Chang. 2 niv.	Chang. 3 niv.
Totaux groupes de 2P et 2P-3P*	0/11**	1+	1+	8+ 1(+)		5x 8 Oral	4+	3+ 1(+) 2-	4+ 1(+)	2	3	1	
Proportions	0%	9% +	9% +	73% + 9%-		25% x 41% oral	13% +	27% + 9% (+) 18% -	13 % + 9% (+)	18%	27%	9%	

Total groupes de 3P à 6P	19 /20	9+ 1(+) 1-	13+ 1(+) 2-	15+	1+	13/20 2 oral	7+	7+ 1(+) 2-	7+	2+	6	6	0
Proportions	95%	45% + 5%(+) 5%-	65% + 5% (+) 10% -	75% +	5%	65% 10% oral	35%	35% + 5% (+) 10% -	35% +	10% +	30%	30%	0%

Total groupes de 2P à 6P*	19/ 31 10 oral	10+ 1_	14+ 1(+) 2-	23+ 1(+)	1+	18X /31 10 Oral	11+	11+ 1(+) 2-	11+ 1(+)	4	9	7	
Proportions *	61%**%	32% + 3% -	45% + 3% (+) 6% -	74% + 3%(+)	3% +	58% x 32% oral	35% +	35% + 3% (+) 6% -	35% + 3% (+)	13%	29%	22,5%	0%

Les proportions sont arrondies à l'entier supérieur ou inférieur + = changement positif / (+) = petit changement positif / - = changement négatif

Dans les proportions et totaux indiqués n'interviennent que les chiffres des groupes depuis la 2P. Les groupes d'enfants plus jeunes, au vu des différences considérables tant dans les activités que dans les échanges avec les enseignants, n'auraient pas de sens dans ces totaux.

** Dans la mesure où certains enfants de 2P n'étaient pas à l'aise en lecture et écriture, les questions ont été posées oralement. Mais le chiffre indiqué montre le nombre de questionnaires écrits rendus.

Commentaires adjoints aux tableaux 1, 2 et 3

Les bilans conjugués signifient que les mêmes réponses ont été données par un enfant et par son enseignant (par ex : progrès dans les relations avec les autres).

Les changements sur 1,2 ou 3 niveaux signifient que l'estimation de changement positif de la part de l'enfant et de son enseignant coïncident 1,2 ou 3 fois pour les mêmes items (par ex. confiance en soi + travail = 2 niveaux.). Tous les enseignants ont reçu les questionnaires écrits, mais certains ont préféré l'échange oral.

19 Analyse des tableaux 1, 2 et 3 Etablissement Primavera

L'analyse qui suit porte sur tous les enfants de 2P à 6P ayant participé à l'appui musical dans cet établissement. Les enfants de 2E et de 1P ne sont pas comptés dans cette analyse : leurs enseignantes n'ayant pas répondu au questionnaire, les enfants des difficultés à y répondre et une participation irrégulière, j'ai préféré n'en pas tenir compte.

Bilan élève

Les enfants ont presque tous rempli les questionnaires avec un sérieux impressionnant (avec le même sérieux qu'ils ont répondu à mes questions lors de la première séance, questions portant sur leurs intérêts principaux et ce qu'ils aimeraient améliorer dans leurs difficultés à l'école, et un grand besoin de précision, y compris les plus jeunes (3P). Le fait de remplir un questionnaire les concernant exclusivement en tant que personne et non en tant que producteur de travail scolaire a-t-il eu un effet valorisant pour eux ?

Chez les plus jeunes (2P-3P), pour éviter une mise en échec supplémentaire côté lecture et écriture, j'ai posé les questions oralement.

Les enfants à partir de la 3P ont répondu par écrit.

Confiance en soi : 32% ont répondu sentir plus de confiance en eux. Le critère d'estimation de la confiance en soi n'a pas été explicité particulièrement au cours des séances et il se peut que des enfants n'aient pas compris entièrement le sens de ces mots. Dans plusieurs groupes, ils ont posé la question de « ce que c'est » et la plupart du temps, d'autres enfants ont répondu en disant par ex « c'est quand on se sent quelqu'un de bien, qu'on sait qu'on fait bien telle ou telle chose.. ».

Relation aux autres : 45% ont estimé sentir une différence positive dans leurs relations aux autres enfants. On a parlé en termes de « mieux s'entendre avec les autres », « mieux s'arranger avec les autres », « se faire mieux respecter ».

Travail : 75% ont pensé avoir amélioré leur travail scolaire. Sous travail il y avait la participation en classe comme prendre la parole, aller au tableau devant les autres, faire ses fiches de manière autonome, et aussi les devoirs à la maison, les notes et évaluations....

Autres : 1 enfant a dit être nettement moins fatigué. Il a effectué un changement énergétique spectaculaire au cours des semaines où il est venu à l'appui. Lors d'une séance, il a visiblement pris conscience de la différence entre être actif- être passif et a complètement changé son attitude par la suite.

Corrélation de la confiance en soi et des autres items :

5 enfants sur 31 (16%) ont répondu avoir changé positivement aux niveaux conjugués de la confiance en soi et de la relation avec les autres

8 enfants sur 31 (25%) ont estimé avoir augmenté leur confiance en eux et amélioré leur travail scolaire conjointement

4 enfants sur 31 (13%) ont dit avoir perçu des changements positifs dans la confiance en eux, leur relation avec les autres et leur travail conjointement.

Si l'on regarde le tableau de la division moyenne uniquement, on s'aperçoit que 45% des enfants disent avoir amélioré leur confiance en eux (contre 9% dans la division élémentaire). Les enfants les plus jeunes n'ont peut-être pas encore suffisamment de capacité d'introspection pour estimer cet item, ou n'ont pas accordé à cet item la même importance que celle accordée au travail lui-même. Peut-être font-ils une confusion entre « avoir confiance en soi » et « arriver à faire les choses = travail. *Corrélation travail et autres items*

8 enfants sur 31 (25%) ont estimé avoir amélioré leur travail et gagné plus de confiance en eux

10 enfants sur 31 (32%) ont estimé avoir amélioré leur travail et avoir de meilleures relations avec les autres.

2 enfants sur 31 (6,5%) ont estimé avoir amélioré leur travail, mais avoir de moins bonnes relations avec les autres.

4 enfants (13%) ont estimé avoir amélioré à la fois leur travail, leur relation aux autres ainsi que leur confiance en eux
il est frappant de constater, dans tout le tableau dès la 2P, que la colonne la plus visitée par les croix est de loin celle du travail, puisque 23 enfants sur les 31 (soit 75%) ont estimé avoir amélioré leur travail scolaire, confirmé par les enseignants pour 11 d'entre eux (soit près de la moitié) Il est vrai que l'appui musical a été introduit par rapport aux difficultés scolaires et que les enfants autant que les enseignants en attendaient sans doute un résultat à ce niveau plus qu'à un autre.

Corrélation relation avec les autres et autres items

14 enfants sur 31 (45%) ont estimé avoir amélioré leur relations aux autres enfants

5 enfants sur 31 (16%) ont répondu avoir changé positivement aux niveaux conjugués de la confiance en soi et de la relation avec les autres

10 enfants sur 31 (32%) ont estimé avoir amélioré leur travail et avoir de meilleures relations avec les autres.

4 enfants (13%) ont estimé avoir amélioré à la fois leur relation aux autres, leur travail ainsi que leur confiance en eux

Même remarque que pour la confiance en soi, l'estimation de l'amélioration des relations avec les autres augmente énormément avec l'âge des enfants puisqu'elle passe de 9% pour les groupes élémentaires de 2P et 2P-3P à 65% pour les enfants de division moyenne. si l'on prend les 2 groupes des 5P et 5P-6P, elle passe à 8 enfants sur 11, soit 72%.

Les relations avec les pairs prennent de plus en plus d'importance au cours du développement des enfants et les difficultés rencontrées au niveau des relations peuvent se reporter éventuellement sur la capacité d'apprentissage.

Dans les groupes les plus âgés, la corrélation entre améliorations dans les relations et travail scolaire coïncide à 54,5% (soit pour 6 enfants sur les 11), alors qu'elle est de 0% chez les plus jeunes.

Corrélation travail et autres items

8 enfants sur 31 (25%) ont estimé avoir amélioré leur travail et gagné plus de confiance en eux

10 enfants sur 31 (32%) ont estimé avoir amélioré leur travail et avoir de meilleures relations avec les autres.

2 enfants sur 31 (6,5%) ont estimé avoir amélioré leur travail, mais avoir de moins bonnes relations avec les autres.

4 enfants (13%) ont estimé avoir amélioré à la fois leur travail, leur relation aux autres ainsi que leur confiance en eux

il est frappant de constater, dans tout le tableau dès la 2P, que la colonne la plus visitée par les croix est de loin celle du travail, puisque 23 enfants sur les 31 (soit 75%) ont estimé avoir amélioré leur travail scolaire, confirmé par les enseignants pour 11 d'entre eux (soit près de la moitié) Il est vrai que l'appui musical a été introduit par rapport aux difficultés scolaires et que les enfants autant que les enseignants en attendaient sans doute un résultat à ce niveau plus qu'à un autre.

Corrélation relation avec les autres et autres items

14 enfants sur 31 (45%) ont estimé avoir amélioré leur relations aux autres enfants

5 enfants sur 31 (16%) ont répondu avoir changé positivement aux niveaux conjugués de la confiance en soi et de la relation avec les autres

10 enfants sur 31 (32%) ont estimé avoir amélioré leur travail et avoir de meilleures relations avec les autres.

4 enfants (13%) ont estimé avoir amélioré à la fois leur relation aux autres, leur travail ainsi que leur confiance en eux

Même remarque que pour la confiance en soi, l'estimation de l'amélioration des relations avec les autres augmente énormément avec l'âge des enfants puisqu'elle passe de 9% pour les groupes élémentaires de 2P et 2P-3P à 65% pour les enfants de division moyenne. si l'on prend les 2 groupes des 5P et 5P-6P, elle passe à 8 enfants sur 11, soit 72%.

Les relations avec les pairs prennent de plus en plus d'importance au cours du développement des enfants et les difficultés rencontrées au niveau des relations peuvent se reporter éventuellement sur la capacité d'apprentissage.

Dans les groupes les plus âgés, la corrélation entre améliorations dans les relations et travail scolaire coïncide à 54,5% (soit pour 6 enfants sur les 11), alors qu'elle est de 0% chez les plus jeunes.

Analyse des corrélations entre les différents items

Corrélation entre « changement positif dans la relation aux autres » et « changement positif dans le travail scolaire » :

10 enfants sur les 14 ayant senti une amélioration dans leurs relations aux autres ont aussi déclaré que leur travail s'est amélioré, ce qui donne une proportion de corrélation de 71 %.

Si l'on regarde les 2 réponses négatives (groupe 4P) dans la colonne des relations, il est intéressant que les enfants aient indiqué une moins bonne relation aux autres en même temps qu'un changement positif dans leur travail. Lorsque je reprends leurs commentaires au sujet des questions, je vois que l'un d'eux estime que ses relations sont moins bonnes parce qu'il se défend plus qu'avant et se bagarre donc plus avec les autres (son problème principal était de se laisser faire par les autres et par son petit frère). Pour l'autre enfant, au processus douloureux à ce point de l'année, il se peut qu'il se sente moins bien dans la confiance en soi et dans ses relations avec les autres, car en grand changement intérieur (prise de conscience importante d'un sentiment dépressif camouflé auparavant en agitation et agressivité).

Lorsque l'on prend le lien entre ces 2 items par l'autre bout, cela donne :

Sur 23 enfants ayant estimé une amélioration de leur travail scolaire, 10 ont trouvé que leurs relations avec les autres se sont améliorées, ce qui donne une corrélation de 43%.

Si l'on prend la tranche d'âge depuis la 3P, on a une corrélation de 10 sur 15, soit 67% d'entre eux. Sur une tranche d'âge depuis la 5P, on a 6 enfants sur 8, c'est-à-dire 75%.

*Un changement positif dans le travail scolaire semble coexister avec une facilitation des relations aux autres pour au moins 2 enfants sur 3.
Un changement positif en matière de relations semble aller de pair avec une amélioration du travail pour au moins 7 enfants sur 10.*

Corrélation entre « travail scolaire » et « confiance en soi »

Sur les 10 enfants ayant dit avoir plus confiance en eux, 8 ont trouvé que leur travail s'est aussi amélioré (80%).

En retour, sur les 23 enfants qui ont dit percevoir un changement positif dans leur travail, 8 seulement ont perçu une meilleure confiance en eux, ce qui donne une incidence de 35%.

Si l'on prend le groupe des 2P et 2P-3P seul, l'incidence est nulle (aucun enfant n'a dit avoir plus confiance en lui ET amélioré son travail). A cet âge, la notion de confiance en soi repose-t-elle sur d'autres critères que le travail, ou cette notion demande-t-elle une introspection encore inconnue d'eux ?

A cet âge également, l'influence mutuelle est telle qu'il suffit que le premier du groupe ou le leader ait parlé d'un type de critère pour que les autres suivent dans cette idée et négligent plus facilement les autres aspects. Rappelons que le questionnaire a été fait oralement dans cette classe d'âge.

Si l'on prend les groupes depuis la 3P, on a cependant une incidence de 8 enfants « plus confiants » sur 15 « meilleurs travailleurs », soit 53%.

Si l'on prend les groupes depuis la 5P, on a une incidence de 6 sur 8, soit 75%.

Un changement positif dans la confiance en soi irait de pair, pour la plupart des enfants, avec une amélioration du travail scolaire (80%). Plus les enfants grandissent, plus les changements positifs dans leur travail semble avoir d'incidence sur la confiance qu'ils ont en eux (75% pour les plus âgés contre 0% pour les plus jeunes).

Corrélation entre « confiance en soi » et « relations avec les autres »

Sur les 10 enfants qui ont dit avoir plus confiance en eux, 6 ont trouvé avoir de meilleures relations avec les autres (60%).

Sur les 14 enfants ayant estimé avoir amélioré leur relations aux autres, 6 ont déclaré avoir plus confiance en eux (43%).

Il semble que le lien entre les 2 items soit plus évident pour les enfants plus âgés (groupe des 5P et 5P-6P, respectivement 67% et 50% ; groupe des 3P et 4P, respectivement 33% et 20% ; groupe des 2P et 2P-3P, un seul enfant a parlé de ces 2 notions et les a associées; il est curieux d'ailleurs qu'il soit, aussi, un enfant de sa classe très fréquemment puni lors des activités scolaires pour raisons de perturber le travail et l'un des plus investis dans l'appui musical avec un talent pour la percussion qui saute aux yeux.)

Il semble, au vu de ces chiffres, que la corrélation entre la perception consciente de la confiance en soi et de bonnes relations avec les autres ne soit pas perçue comme évidente par les enfants, surtout les plus jeunes

Bilan enseignant

Questionnaire : Tous les enseignants ont reçu un questionnaire après la 5e séance.

4 enseignants sur 10 ont rendu les questionnaires remplis. Ces 4 enseignants ont souhaité également faire un bilan oral informellement.

3 enseignants sur 10 ont choisi le mode oral et informel pour faire un bilan et n'ont pas répondu aux questions telles que posées dans le questionnaire. J'ai reporté sur le tableau ce qui ressortait de l'entretien, en essayant de rester au plus près de leurs réponses.

3 enseignants sur 10 n'ont pas rendu les questionnaires ni communiqué leur bilan de manière orale. Leur groupe arrivant soit à la fin de l'année civile, soit scolaire, répondre à un questionnaire était sans doute de l'ordre de la surcharge pour eux. Ils semblaient tous les 3 plutôt débordés par leur tâche d'enseignant, soit parce qu'ils étaient débutant dans le métier, soit pour d'autres raisons d'organisation personnelle. Deux de ces enseignants ont oublié régulièrement la période de l'appui musical et j'ai dû chercher les enfants de leur groupe presque à chacune des 5 séances dans leur classe, les interrompant souvent dans une activité et suscitant les questions des autres enfants au sujet de l'appui.

Confiance en soi :

Les enseignants ont estimé que 35% des enfants avaient plus confiance en eux après les 5 séances.

Chez certains enfants, la progression leur a paru qualitativement très grande (L et K dans groupe 2P et A, R, K dans groupe 3P tout particulièrement).

Relations aux autres :

Les enseignants ont estimé à 35 % l'amélioration dans la relation aux autres des enfants qui ont suivi l'appui musical. L'amélioration conjointe dans la confiance en soi et dans les relations avec les autres a coïncidé pour 5 enfants sur 11, soit 45%.

Travail :

L'estimation de la progression dans le travail a aussi avoisiné les 35%. Dans un groupe (3P), l'enseignant a estimé avoir vu une amélioration du travail de tous les enfants qui ont participé à l'appui. Dans les autres groupes, l'amélioration a été perçue dans le travail pour 1 ou 2 enfants sur le groupe de 5 ou 6.

Corrélations évaluations enfants / enseignants

11 enfants sur 31 (35,5%) estiment avoir perçu des améliorations à un niveau, leur enseignant confirme, sans avoir eu connaissance de l'évaluation de l'enfant, le changement pour 9 d'entre eux, c'est-à-dire à 81%.

11 enfants sur 31 (35,5%) estiment avoir perçu des améliorations à 2 niveaux, leur enseignant confirme le changement pour 7 d'entre eux, c'est-à-dire à 63%.

4 enfants sur 31 (13%) estiment avoir perçu des améliorations à 3 niveaux, leur enseignant confirme le changement pour 1 niveau (1 enfant) ou 2 niveaux (2 enfants), mais pas pour 3 niveaux.

Un enfant, qui estime percevoir des améliorations dans 3 niveaux, a été considéré au contraire plutôt en régression par son enseignant, car il se manifeste plus qu'avant et demande plus d'attention (groupe 5P-6P).

Un enfant qui pense vivre des changements positifs dans 2 niveaux (confiance en soi et relations aux autres) n'est pas confirmé par son enseignant qui estime au contraire ne plus que savoir faire de lui, tant il est dispersé (groupe 2P).

Un enfant sur 31 (3%) estime n'avoir pas perçu de changements suite à l'appui musical, confirmé par son maître qui pense que son attitude s'est même péjorée (groupe 5P-6P)

Les enseignants n'ont perçu aucun changement chez 8 enfants sur 31 (soit 25%)

2 enfants sur 31 (6%) estiment que les changements sont plutôt négatifs (relations aux autres pour les 2 et confiance en soi en plus pour l'un). L'enseignant de ce groupe n'ayant ni rendu le questionnaire et ni transmis d'informations oralement, je ne peux indiquer une confirmation de sa part. L'un des enfants, au cours de l'appui, a certainement pris contact avec une grande tristesse en lui, habituellement convertie en agitation. Les dernières séances l'ont trouvé plus passif et déprimé. Il a peut-être estimé vivre une perte de confiance en soi pour ces raisons ? L'autre enfant, passif habituellement et plutôt souffre-douleur, a commencé à se rebeller et se bagarrer, ce qu'il a interprété comme une péjoration de ses relations aux autres ?

2 enfants (6%) n'ont pas rendus le questionnaire ou étaient absent lors du questionnaire oral.

Corrélation évaluations enfant / enseignants au sujet des relations aux autres

Sur les 11 enfants qui ont été perçus par leur enseignant comme ayant amélioré leurs relations aux autres, 4 d'entre eux seulement ont estimé avoir de meilleures relations aux autres (36%).

Sur les 14 enfants qui avaient estimé avoir de meilleures relations, seulement 4 ont été vus ainsi par leur enseignant, soit 28,5 %.

Ce qui laisse songeur sur les différences de perception et d'évaluation au niveau de ce qu'est une bonne relation aux autres entre enfants.

Selon ces chiffres, un enfant sur 4 qui pense progresser dans ce sens ne serait pas perçu comme tel par son enseignant, et un enfant sur 3 seulement qui serait évalué par son enseignant comme progressant dans ses relations en aurait la même conscience...

Corrélation évaluations enfant /-enseignants au sujet du travail scolaire

Sur 23 enfants qui estiment avoir progressé dans leur travail scolaire, 11 d'entre eux sont confirmés par leur enseignant (49%). Tous les enfants qui ont été estimés en progrès au niveau du travail par leur enseignant l'ont aussi estimé eux-mêmes (100%).

Il semble que l'évaluation au niveau du travail scolaire soit très efficace dans le sens enseignant-enfant, puisque chaque enfant estimé en progrès en a conscience clairement. Les enfants qui ont dit se sentir en progrès et n'ont pas été décelés par leur enseignant ont souvent été perçus comme ayant gagné de la confiance en eux (6) ou amélioré leur relations (5). Comme nous avons, dans le travail scolaire, inclus la participation active aux leçons orales, il se peut que les enseignants n'aient pas évalué de la même façon que les enfants le travail scolaire et pris plus en compte l'aspect écrit qu'oral et plus verbal que non-verbal.

Corrélation évaluations enfants / enseignants au sujet de la confiance en soi

Sur les 10 enfants ayant estimé avoir gagné de la confiance en eux, 5 ont été perçus comme tel par leur enseignant (50%)

Sur les 11 enfants estimés avoir gagné de la confiance en eux par les enseignants, 4 seulement l'ont estimé eux-mêmes aussi (36%).

A ce niveau aussi, l'estimation entre enfants et enseignants ne coïncide pas pour une grande partie des cas, l'on peut se poser la question des représentations respectives de ce qu'est la confiance en soi pour les uns comme pour les autres, et de comment on la vit et la perçoit chez soi et p les autres.

20 Tableau 4 : Réponses individuelles Etablissement Connexion. groupes 1 à 4.

		Bilan élève après 10 séances					Bilan enseignant après 10 séances					Bilan conjugué		
Nom	Sexe	Quest.ren du	Confiance En soi	RelationAux autres	Travail	Autre	Quest.ren du	Confiance En soi	Relation aux autres	Travail	Autre	Chang.1 niv.	Chang.2 niv	Chang 3 niv.
Groupe 1 « Société en musique »														
Valery	M	x		+	(+)		x							
Camillo	M	x	+		(+)	+	x							
Bashi	M	x	+			+	x							
Gianni	M	x	+	+	(+)		x							
Jean	M	x	+			+	x							
Groupe 2 « Les mots en rythme »														
Gerry	M	x					-							
Corinne	F	x				+	-							
Théodule	M	x				+	-							
Sébastien	M	x					x	+						
Elisabeth	F	x *				+	+	x		+		x		
Groupe 3 « Voyage »														
Mohammed	M	x	+	+			oral		+			x		
Alain	M	x	+			-	oral				+			
Faustin	M	x	+	+		-	oral							
Henri	M	x	+	+			oral			-				
Qendrim	M	-					oral							
Groupe 4														
M	F	x *		+		+	x							
F	M	x*				+	x							
A	M	x*	+	+		+	x							
V	F	x*	+			+	x							
J	M	x*	+			+	x							

21 Tableau 5 : Réponses individuelles Etablissement Connexion groupes 5 à 8.

Nom	Sexe	Bilan élève après 10 séances					Bilan enseignant après 10 séances					Bilan conjugué		
		Quest. rendu	Confiance En soi	Relation Aux autres	Travail	Autre	Quest. rendu	Confiance En soi	Relation Aux autres	Travail	Autre	Chang. 1 niv.	Chang. 2 niv.	Chang 3 niv.
Groupe 5														
Albin	M	x	+		(+)		x							
Stefano	M	x	+				x							
Juan	M	x	+				x							
Harry	M	x	+	+	+		x							
Groupe 6														
S	M	x		+	+		-							
Sm	M	x	+		+		-							
F	M	x	+	+	+		-							
A	M	-					-							
Groupe 7 « Minimalisme »														
Cindy	F	x	+	+	+	+	x	+	-	+	-		x	
Lucien	M	x	+	+	+	+	x	+		+			x	
Amélie	F	x	+	-	+	+	x		-	+		x		
Isolde	F	x	+	-	-		x	+				x		
David	M	x	+	+	+		x	+	+		+		x	
Groupe 8														
A	F	oral		+			-							
Da	M	oral				+	-							
Dt	M	oral			+	+	-							
At	M	oral	+		+		-							
K	M	oral		-			-							

22 Tableau 6 : Totaux et proportions bilans individuels. Etablissement Connexion

		Bilan élève après 10 séances					Bilan enseignant après 10 séances					Bilan conjugué		
Nom	Sexe	Quest. rendu	Confiance En soi	Relation Aux autres	Travail	Autre	Quest. rendu	Confiance En soi	Relation Aux autres	Travail	Autre	Chang. 1 niv.	Chang. 2 niv.	Chang 3 niv.
Total groupes 1 à 4	3 F 17M	19/20	11+	7+	9+ 3(+) 2-	5+	12	1+	1+	1+ 1-	1+	2	.	-
Proportions Groupes 1 à 4		95%	55% +	35% +	45% + 15% (+) 10% -	25% +	60%	5%+	5%	5% + 5% -	5% +	10%		
Total groupes 5 à 8	4F 14M	12 /18	12+	7+ 3-	10+ 1(+) 1-	5+	9/18	4+	1+ 2-	3+	1+ 1-	2	3	
Proportions groupes 5 à 8		67%	67%	39% + 17% -	55.5%	28%	50%	23%	5,5% + 11%-	17%+	5,5%+ 5,5%-	11%%	17%%	
Total groupes 1 à 8	7F 31 M	31/ 38	23+	14+ 3-	19+ 4(+) 3-	10+	50%	5+	2+ 2-	4+ 1-	2+ 1-	4	3	
Proportions Groupes 1 à 8		22,5%F 77,5%M	81,5%	60,5%+	37% + 8% -	50% + 10,5% (+) 8% -	26% +	55%	13% +	5%+ 5%-	10,5% + 3% -	5%+ 3%-	10,5%	8%

23 Analyse tableaux 4, 5 et 6 Etablissement Connexion

L'analyse porte sur tous les questionnaires des jeunes de l'établissement ayant participé à l'appui musical et de leurs enseignants.

Questionnaires

Comme les enfants de l'établissement primaire Primavera, les jeunes de Connexion ont répondu la plupart du temps avec un grand sérieux aux questions posées. Tous les jeunes ont reçu un questionnaire à la fin des 10 séances. Certains l'ont rempli sur place, en séance, d'autres, pour des raisons logistiques (la dernière séance n'a pas eu lieu pour raison de course d'école, par ex.) l'ont rempli en classe, avec l'aide de leur enseignant pour ceux qui ont des difficultés de lecture. Plus de 31 jeunes sur 38 m'ont rendu un questionnaire rempli au moins de leur prénom.

Bilan jeunes

Confiance en soi

23 jeunes sur 38 (plus de 60%) ont estimé avoir plus confiance en eux à la fin des 10 séances. C'est l'item qui indique le plus fort pourcentage de changements positifs.

Il est remarquable que les groupes à majorité de jeunes plutôt inhibés et envoyés à l'appui pour « s'extérioriser » (groupes 5 et 7), aient répondu unanimement avoir plus confiance en eux à la fin de la session.

Par ailleurs, des groupes de garçons au contraire plus remuants (groupes 1 et 3), envoyés pour « mieux se canaliser et se concentrer », ont eux aussi répondu presque tous avoir acquis plus de confiance en eux.

Relation aux autres

14 jeunes sur 38 (37%) ont dit avoir amélioré leur relation aux autres, ce qui est apparu concrètement en musique lors des séances dans presque tous les groupes (meilleure écoute des autres, attente de son tour, capacité de se parler musicalement, de créer ensemble une musique).

Etonnamment, le groupe (groupe 7, développé en détail chapitre 5) qui estime avoir perçu le plus d'améliorations dans les relations aux autres est celui qui m'a semblé à moi le plus fatigant à mobiliser, tant il était basé sur un minimalisme d'action et sur des interactions souvent plus grinçantes que cordiales, même en fin de session... Le thème récurrent de ce groupe était la fatigue et le découragement...

2 jeunes ont trouvé leurs relations aux autres péjorées en fin de session (soit 5%). L'un des garçons (groupe 8) est passé d'un comportement perturbateur, très agité, mais tout à fait inhibé dans l'action, à des essais timides de réalisation, soldés le plus souvent par un découragement et un sentiment d'« être nul » (réalisations pas à la hauteur de son idéal imaginaire). Il a commencé, selon les dires des autres du groupe, à se bagarrer plus avec les autres (et à se faire punir plus souvent aussi !), d'où son impression de régression dans les relations, alors qu'il a progressé dans l'affirmation de soi, de mon point de vue. L'autre jeune qui a estimé avoir de moins bonnes relations en fin session (groupe 7) a montré à la fois une grande volonté de parvenir à ses objectifs (elle s'accroche quand elle n'y arrive pas) mais aussi un découragement devant l'ampleur de la tâche (elle a de grosses difficultés de coordination, par ex., alors qu'aucun autre du groupe n'en a) et face aux moqueries fréquentes de C et de D à son égard.

Travail

Un jeune sur 2 a trouvé que son travail se passait mieux en fin de session, et si l'on tient compte des (+), la proportion va jusqu'à 60%.

Les groupes qui ont répondu avoir tous progressé à ce niveau sont ceux qui ont montré le plus de difficulté de compréhension des consignes, par ex. (groupes 4 et 7) et un niveau scolaire extrêmement faible. La corrélation entre les items « confiance en soi » et « travail » est forte : 7 jeunes sur 10.

Le groupe 1, aux membres agités et à l'estime de soi plutôt basse, ont répondu en majorité par des (+) au niveau des améliorations de leur travail. Les questionnaires ont été remplis par leur enseignant (sous forme dictée à l'adulte). Lors de la séance, ils m'avaient fait part oralement de leur satisfaction quant à leur progrès au travail, mais devant leur maître, à vrai dire plutôt sceptique quant aux effets éventuels de l'appui musical, leur enthousiasme semble quelque peu tiédi.

Autres

10 jeunes sur 38 (plus du quart) ont témoigné de modifications à d'autres niveaux (par ex. sommeil, état nerveux, forme physique, tec...). Les remarques portent sur le fait de se sentir plus calme (3), dormir mieux (2), se sentir en meilleure forme physique (2), avoir réussi à perdre plusieurs kilos (1) ou sans explication (2).

Plusieurs ont mentionné le fait de faire les mouvements croisés lors de situation de stress et d'être aidé par cela. Un jeune a d'ailleurs étonné son enseignant, qui l'a rapporté en colloque, en se calmant grâce à des mouvements croisés (mouvements de Cook).

Un jeune a d'ailleurs verbalisé en séance que « le fait de taper sur les djembés donne moins envie de taper sur les autres à la récréation (sic) »... Il a dit se sentir plus calme en général.

Corrélation entre les items :

Nous regarderons les corrélations dans les 2 sens (par ex. confiance en soi par rapport au travail et l'inverse, travail par rapport à la confiance en soi)

Corrélation entre confiance et relations aux autres :

jeunes sur les 14 qui ont estimé avoir de meilleures relations ont aussi trouvé dit avoir plus confiance en eux (soit 71% de corrélation)

Si l'on regarde du côté de la confiance d'abord, on peut dire que 10 des 23 qui ont plus confiance en eux ont aussi amélioré leurs relations, soit 43% d'entre eux.

Corrélation entre relation aux autres et travail :

jeunes sur 19 (plus de la moitié) qui ont pensé avoir amélioré leur travail ont aussi répondu dans le sens d'un changement positif de leurs relations.

Si l'on regarde du côté de la relation d'abord : 10 des 14 jeunes qui ont dit avoir amélioré leur relation ont aussi ressenti une amélioration de leur travail soit, comme pour la confiance, 71%

Corrélation entre travail et confiance en soi :

13 jeunes sur les 19 qui ont dit avoir amélioré leur travail ont aussi trouvé une meilleure confiance en eux (soit presque 70% des « meilleurs travailleurs »).

Si l'on regarde d'abord du côté de la confiance, 13 des 23 élèves qui ont plus confiance en eux ont aussi amélioré leur travail, ce qui représente presque la moitié des « plus confiants ».

7 jeunes sur les 38 (18%) ont estimé avoir amélioré à la fois la confiance en eux, les relations aux autres et leur travail.

Bilan enseignants

Trop peu d'enseignants ont rendu les questionnaires remplis dans cet établissement pour qu'une analyse puisse en être faite. Je resterai donc seulement au niveau des résultats donnés par les élèves.

En résumé, il semble, au vu des chiffres ci-dessus, qu'une amélioration des relations et /ou une amélioration au niveau du travail scolaire entraîneraient, dans cette population, une augmentation de la confiance en soi (env. 70%) plutôt que l'inverse (environ 50%).

Une façon de dire par les chiffres que le retour offert par le regard de l'autre, qu'il soit un pair ou un enseignant prime dans la construction de la confiance en soi.

24 Comparaison des résultats selon le sexe . Etablissements Primavera et Connexion.

	Primavera		Connexion	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Proportion de filles et de garçons à l'appui musical	9 pour 31 29%	22 pour 31 71%	8 sur 38 21%	30 sur 38 79%
Changements positifs dan la confiance en soi	5 sur 9 55%	5 sur 22 23%	4 sur 8 50%	19 sur 30 63%
Changements positifs dans les relations aux autres	4 sur 9 44%	10 sur 22 45%	3 sur 8 37,5%	11 sur 30 37%
Changements positifs par rapport au travail scolaire.	8 sur 9 89%	15 sur 22 68%	6 sur 8 75%	13 sur 30 43%
Autres changements positifs	0 sur 9 0%	1 sur 22 4.5%	3 sur 8 37,5%	6 sur 30 20%

9 filles et 22 garçons de 2P à 6P sont venus à l'appui dans l'établissement Primavera soit 29% du total des enfants de l'école
8 filles et 30 garçons sont venus à l'appui musical dans l'établissement Connexion, soit 21% du total des jeunes de l'école

Analyse

Il semble bien y avoir un lien entre le sexe et les difficultés scolaires puisque le quart seulement des enfants envoyés à l'appui musical sont des filles, dans des établissements différents C'est d'ailleurs cette proportion qui prévaut aussi dans l'établissement pour jeunes en difficultés d'apprentissage.

Ou les enseignants ont-ils fait un lien entre l'activité et le sexe, et, sachant que l'appui se base sur les rythmes et le djembé, ont-ils pensé qu'il conviendrait mieux à des garçons ?

Les filles et les garçons ont répondu de façon nettement différenciée au questionnaire de fin de session.

Si les filles des 2 établissements mettent plus l'accent sur les changements positifs au niveau de leur travail scolaire, les garçons se manifestent plus au niveau de la confiance en soi, soit qu'ils disent avoir ressenti beaucoup moins de changements que les filles (Primavera), soit au contraire plus (Connexion).

Au niveau des relations, les 2 sexes répondent de manière très homogène par établissement, un gros tiers pour Primavera et presque une moitié pour Connexion. Au niveau des changements « autres », on voit un tiers de filles et un cinquième de garçons de Connexion estimer qu'il y a chez eux des améliorations de type psychosomatique ou de gestion des émotions, mais un seul garçon à Primavera.