



## Regards portés sur le congrès APEMU 2016

Odile Tripier-Mondancin

► **To cite this version:**

Odile Tripier-Mondancin. Regards portés sur le congrès APEMU 2016. APEMU. Association des professeurs d'éducation musicale, Association des professeurs d'éducation musicale (France), 2016, Musique et spiritualité. "Elève-toi" : actes du congrès de Lyon, pp.48-51.

**HAL Id: hal-01470897**

**<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01470897>**

Submitted on 2 May 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

# Regards portés sur le congrès Apému 2016

---

Odile Tripier-Mondancin

La délégation lyonnaise de l'Apému, association des professeurs d'éducation musicale, organisait à Lyon du 20 au 22 octobre 2016, au collège de la Tourette<sup>1</sup> un congrès « à guichet fermé » (tellement il y avait d'inscrits), intitulé *Élève-toi ! L'élève s'empare du cours*. Cette association fêtait à cette occasion ses 70 ans d'existence ; en effet, les premiers statuts furent déposés le 15 mai 1946, après la seconde guerre mondiale.

Il est toujours réjouissant et dynamisant d'observer que d'un congrès à l'autre, les pratiques exposées sont ancrées dans l'actualité la plus récente et très connectée comme, par exemple, celle des outils du numérique (Smartphones, Padlet, Plickers, Class dojo, Ipad, Adobe spark vidéo, Garageband, A cappella, Wordpress, cartes mentales ou *mind map*, etc.), en lien avec des méthodes d'enseignement soit nouvelles, soit revisitées (classe inversée, méthode *Passo*, classes coopératives). D'autres pratiques sont davantage ancrées de manière récurrente dans l'histoire de l'enseignement musical (travail vocal, improvisation, percussions corporelles, classe en mouvement). Enfin, débats et controverses, résultats de recherches y trouvent toujours leur place, dans les ateliers, dans les conférences, ou encore à table et lors des pauses café.

L'objet de ce court article n'est pas de relater ce qui s'est fait dans chacun des ateliers auxquels j'ai pu participer. L'objet est de prolonger un peu le débat sur la base d'une description synthétique et de quelques réactions et questions relevées durant ces trois jours.

## Description

Comme à l'accoutumée, deux modalités de communications se complétaient : une conférence chaque jour en alternance avec un grand nombre d'ateliers. La première conférence de Sylvain Connac (MCF en sciences de l'éducation) portait sur ce que recouvre la notion de coopération entre élèves, et détaillait notamment les différences de caractéristiques et les effets sur les apprentissages des pratiques d'aide, d'entraide et de tutorat. Désormais ces situations doivent être organisées par les enseignants pour agir sur le climat de classe (code de l'éducation 2006, article L111.1 et socle de 2015). La seconde conférence de Claire Pillot-Loiseau (MCF en phonétique) portait sur *La voix adolescente : entre jeu et réalité*. Quatorze ateliers étaient animés successivement et en parallèle, par des enseignants d'éducation musicale en collège (8) en lycée (1), par des artistes (3), un enseignant en conservatoire (1), un formateur en ESPE<sup>2</sup> (1), une attachée à la médiation et à la création dans un centre national de création musicale. Il était dès lors impossible d'assister à tout. Le tableau 1 (annexe) donne une idée de la diversité des objets abordés. Les thèmes des ateliers peuvent être regroupés selon trois grands types de préoccupations :

- (1) l'idée de **jeu**, exprimée dans les ateliers par la récurrence du terme « ludification », « jeu de rôles », « règles du jeu », « but du jeu », « jeu des timbres », « jeu des petits trains », .. mais aussi de défis à la fois pour l'enseignant et l'élève, au service de la relation éducative et des apprentissages, à l'aide d'outils en majorité numériques mais pas seulement ;
- (2) la **méthode** dite en français de la « **classe inversée** » (*Flipped Classroom*), dans certains cas en lien avec le point 1, le travail en **groupe** ou en « îlot », les notions de **coopération**, d'aide.

---

<sup>1</sup> Le collège de la Tourette témoigne d'un pan de l'histoire de l'éducation : anciennement école normale d'institutrice de 1888 à 1989, puis IUFM, Institut Universitaire de Formation des maîtres, avant d'être transformé et inauguré en tant que collège en 2013.

<sup>2</sup> École supérieure du professorat et de l'éducation.

- (3) les questions liées à la **voix**, à sa mue, à **l'expression et l'improvisation vocale** et/ou corporelle en mouvement, visant l'apprentissage de savoir-faire mais aussi la compréhension de notions, la mémorisation, ou encore des compétences sociales.

## Flash-back

Attardons nous quelques instants sur la période qui a vu naître l'Apému et plus particulièrement sur les conceptions qui ont irrigué notamment les instructions et programmes de 1937 et 1938 pour l'enseignement secondaire<sup>3</sup> ? En effet, ce qui s'est joué explicitement et parfois implicitement lors de ce dernier congrès et d'une manière plus générale dans le système scolaire actuel résonne de manière « spiralaire<sup>4</sup> » avec ce qui se jouait sous le front populaire et après-guerre. L'historien Antoine Prost<sup>5</sup> (2003) analyse ces instructions de 1938 comme « l'aboutissement d'un vaste mouvement de réflexion et d'expérimentations pédagogiques, dont on trouve de nombreuses traces dans *L'Éducateur prolétarien* de Célestin Freinet ou dans la revue du groupe français d'éducation nouvelle, *Pour l'ère nouvelle*. ». La démarche expérimentale approuvée par Freinet est présente à la fois dans les instructions du premier degré comme du premier cycle du second degré, soit l'équivalent du collège actuel. Or, plusieurs animateurs et conférenciers, lors de ce dernier congrès faisaient référence à Freinet. Ce qui était alors une nouveauté en 1938 est aujourd'hui redécouvert ou adapté (si tant est qu'il ait été oublié), par le biais de ce qui semble être un nouveau paradigme, « la classe dite inversée » ou encore, les notions de collaboration. Le projet de l'époque était global, dans le sens où il s'agissait de « former un homme complet » : il portait sur toutes les matières, « coordination des programmes [...] former l'esprit des enfants, [...] leur donner une culture générale [...] Son rôle est moins de leur fournir d'un bagage de connaissances utiles que de favoriser le libre et complet développement de leurs facultés et d'en faire des hommes, en cultivant chez eux tout ce qui fait l'excellence de l'homme : l'intelligence, le cœur, le caractère, le sens moral, le goût du beau ». Sans faire d'amalgame entre les deux époques, aujourd'hui l'état vise également à garantir « l'acquisition du socle commun par tous les enfants », socle auquel contribuent l'ensemble des disciplines enseignées ou des « enseignements » comme préfère le dire le président du CSP<sup>6</sup> Michel Lussault, qui s'est exprimé lors la première demi-journée du congrès.

## Débat 1 : le jeu, la ludification en éducation musicale et d'une manière générale dans l'enseignement

S'il y a quelques années parler d'activité « ludique » était taxé parfois de démagogie, parfois à juste titre lorsque les enjeux des apprentissages disparaissaient, aujourd'hui, des professeurs d'éducation musicale, tout autant que des chercheurs s'emparent sérieusement de la notion de jeu. Des travaux scientifiques sont développés durant la dernière décennie notamment entre autres sur le concept de *Serious game* (Galaup, 2013 ; Galaup, Viallet, Amade-Escot, 2013 ; Galaup, Amade-Escot, 2014). Une revue internationale et interdisciplinaire, *Sciences du jeu* a pour mission de développer la recherche en langue française sur le jeu, de nourrir le dialogue entre les disciplines autour de cet objet, et de susciter des débats. Des didacticiens s'emparent également du concept de « jeu » pour comprendre et expliquer ce qui se « joue » en classe, dans les interactions. La théorie de l'action conjointe y fait une très large place. Le modèle du jeu sert l'identification de la grammaire de l'action didactique, de l'organisation de la pratique : sont analysés les « savoirs en jeu, au sein des interactions qui permettent aux personnes d'apprendre » (Sensevy, 2013, p. 11), les jeux auxquels l'individu joue conjointement avec le professeur et les autres élèves, les mouvements qu'il effectue, le but

---

<sup>3</sup> *Instructions relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré (enseignement secondaire et enseignement primaire supérieur)*, brochure publiée par le ministère de l'Éducation nationale.

<sup>4</sup> Le terme est employé par bon nombre de cadres actuels de l'éducation, en référence à la conception spiralaire des derniers programmes du cycle 1 au cycle 4, notamment dans le cas de l'éducation musicale.

<sup>5</sup> Voir bibliographie en *flash code*.

<sup>6</sup> Conseil Supérieur des Programmes.

poursuivi, les gains du jeu (les savoirs appris), l'organisation du jeu. Il est question d'une manière générale des jeux dits d'apprentissage.

L'éducation musicale s'est fondée sur l'idée de jeu vocal, de jeu instrumental. Le congrès a mis en lumière des propositions très élaborées de jeux créés de toute pièce par les enseignants d'éducation musicale, parfois en lien avec d'autres enseignants d'autres disciplines comme l'histoire, la géographie, le français, les SVT. Ces jeux sont renouvelés par l'utilisation des TICCE qui en est faite. Il est alors question de jeux de rôles, de ludification à l'aide de nouveaux outils numériques, entre autres.

Le message est clair : si le jeu motive l'entrée des élèves dans la situation d'apprentissage, et qu'il donne de la valeur à la connaissance (ce qui constitue l'un des ingrédients nécessaire pour motiver un individu), néanmoins les controverses peuvent surgir lorsque les élèves se lassent du jeu, doivent fournir des efforts. Il s'agit alors pour l'enseignant (1) de rappeler à l'élève les enjeux (ce qu'il a à gagner et à perdre), afin qu'il comprenne mieux quels en sont donc les objectifs, mais aussi le sens (à quoi lui servira-t-il de jouer et de réussir à ce jeu) (2) et de faire en sorte que l'élève se sente capable de réaliser cet apprentissage et cette tâche. Que l'on présente l'activité comme un jeu ou pas, les règles de la gestion de classe restent les mêmes : mettre l'objectif à la portée de l'élève, le mettre en confiance, rester bienveillant et patient tout en étant exigeant (Musial, Pradères Tricot, 2012).

## **Débat 2 : la controverse entre la place et la fonction du « cours magistral » et la méthode de la « classe inversée »**

Au-delà du grand intérêt porté aux exposés très précis de situations mettant en jeu des méthodes de classes inversées « CI » (le pluriel est volontaire), les réactions et débats entamés par les collègues lors des ateliers ont souvent opposé le cours magistral à la classe inversée. Certaines questions ont porté sur l'idée que le cours magistral, CM, ne serait que théorique et la classe inversée dans sa partie en présentiel en classe ne serait axée que sur des pratiques, des savoir-faire. D'autres réactions ont porté sur l'idée que l'engouement et l'efficacité pour la classe inversée serait tel qu'il faudrait renoncer à toutes les méthodes utilisées jusqu'ici.

Ces deux extrêmes (CM et CI) n'ont d'intérêt que parce qu'on peut imaginer de nombreux dispositifs intermédiaires, hybrides, mixtes (Lebrun, 2015). Effectivement, la méthode de la classe inversée préconise dans ses débuts (2007, au États-Unis) d'initier les élèves aux concepts du cours (réduits bien souvent aux aspects théoriques) à l'aide d'activités, avant les séances en classe ; la méthode passe souvent par le visionnement d'une courte vidéo. De cette façon, le temps consacré en classe peut servir à des activités d'apprentissage, des exercices d'application accompagnés par l'enseignant. Cette méthode ouvre un premier vieux débat (voir le mythe de la caverne chez Platon) qui n'a pas manqué de se poser lors du congrès : (1) théorie d'abord et applications ensuite ou alors (2) situations fortement contextualisées d'abord et théorisation ensuite, voire pour certains participants lors du congrès : pas de théorie du tout. Le deuxième débat porte sur le moment auquel aborder les aspects théoriques : en présentiel en cours magistral dans un temps contraint, ou bien à distance à la maison avec tout le temps nécessaire pour arriver à comprendre. Or, nous avons pu le voir lors du congrès : cette méthode telle qu'imaginée à ses débuts a déjà évolué dans les pratiques des enseignants parce qu'ils en ont cerné les intérêts mais également certaines limites. Peu d'étude aujourd'hui sont menées sur les effets ou l'impact de la CI sur les apprentissages. Nous résumons ci-après les résultats de l'étude du Coqes (Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur) publiée en 2015 qui s'appuie sur une expérience de CI menée auprès de 300 étudiants comparés avec un groupe témoin suivant un enseignement plus classique, dans une université à Toronto. La méthode permet d'améliorer les rapports entre les étudiants et le corps professoral. Plus de 70 % des étudiants (classe inversée) ont affirmé avoir reçu l'appui nécessaire pour assimiler efficacement la matière du cours, et obtenir des réponses à leurs questions. Le niveau de confiance des étudiants relativement à leurs capacités de résolution de problèmes s'est amélioré d'après les notes obtenues. La cohorte de « *la salle de classe inversée* » a affiché une moyenne supérieure à celle de la cohorte

du cours sous sa forme classique (notes finales dans le cours), mais l'ampleur de l'effet est très restreinte. Dans le même ordre d'idées, la préférence pour la classe inversée est mitigée : 48% disent l'aimer davantage, 36% préfèrent le CM.

Une minorité d'étudiants ont exprimé des préoccupations quant à l'effort constant requis pour suivre le rythme de visionnement des vidéos en vue de la préparation aux séances en classe : entre 34% et 80% des étudiants regardent les vidéos avant les séances (moyenne 57%). Il y a une forte corrélation entre le taux de visionnement et le taux de présence en cours. En outre, il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la cohorte de la salle de classe inversée et celle du cours sous sa forme classique relativement à la compréhension conceptuelle et à la mémorisation à long terme de la matière du cours par les étudiants,

Il serait intéressant de mettre à l'épreuve ces résultats, en cours d'éducation musicale au niveau primaire et secondaire tout en s'attachant précisément à définir quelle méthode inversée est mise en place étant donné les évolutions apportées au concept.

## Conclusion très provisoire

Quelles que soient les méthodes, les situations d'enseignement mises en place, les outils employés, « on apprend toujours tout seul, mais jamais sans les autres » (Carré, 2005). Dès lors il ne s'agit pas de faire du principe des jeux (qui n'est pas tout à fait une méthode), de la méthode de la classe inversée, tout comme du cours magistral, du travail en groupe ou individuel, ou encore de l'utilisation des outils numériques, une exclusive. Il ne s'agit pas d'exclure l'une au profit de l'autre mais de varier sans noyer l'élève sous les nouveautés : 10 minutes d'apport théorique menées magistralement par un enseignant passionné auront toujours de l'impact et créeront du désir d'apprendre. Il s'agit de se servir des nombreuses méthodes ou modalités entre ces deux extrêmes, comme la classe « translaturée » décrite par Marcel Lebrun (recherche documentaire et travaux préparatoire à la maison, exposés, débats en classe) sans oublier qu'en France le temps en présentiel étant déjà très important, il s'agit de veiller à la quantité de travail à donner à la maison et à la faisabilité de ce travail (l'accès aux outils du numérique n'est pas évident pour tous). L'important pour l'enseignant est que ce qu'il propose soit en cohérence (« en alignement ») avec l'objectif qu'il aura décidé de poursuivre pour que l'élève apprenne. Notons que la méthode de la classe inversée donne ou redonne une belle énergie aux enseignants qui l'adoptent et l'adaptent pour enseigner : cet aspect est loin d'être négligeable. Mais cet enthousiasme cette force de persuasion ne doit pas laisser croire qu'il y aurait un « côté clair » et un « côté obscur ».

## Annexe :

Tableau 1 objet et objectifs des ateliers, congrès APEMU 2016, d'après les énoncés du programme

| Objet, encadrant   | Objectif énoncé dans le programme   |
|--|---|
| 1. Ludification de séquence, détournement d'outils : Rémi Massé          | construire une ludification scénaristique de séquence à l'aide des îlots. Proposer des évaluations adaptées, du tutorat. Détourner des mindmap, des sites, des objets |
| 2. Personnages à Versailles : Sara Toupin                                | relever des défis en SVT, français, histoire, EM etc. pour plaire au roi, faire vivre le château, son jardin  |
| 3. Organisation coopérative et classe inversée : Béatrice Cartron        | Vivre une organisation de coopération en cours d'éducation musicale   |
| 4. Classe inversée, plan de travail : Logann Vince                       | repenser les 55' de classe, optimisation du rôle de l'enseignant, favorisation de la mise en activité des élèves, de leur autonomie                                   |
| 5. TICCE et gestion de la classe : Merwan Hamoud-Le Guellec              | faciliter la vie du professeur d'EM   |
| 6. Accessoires, matériel informatique utile et bizarre : Nicolas Olivier | dépanner, proposer, former en lien avec la situation numérique de l'enseignant  |
| 7. Smartphones = instrument,   | création d'applications, apprentissage du jeu musical avec  |

|  |  |
|--|--|
| application Smartfaust : Catinca Dumitrascu  | smartphone,  |
| 8. iPad = instrument de musique, geste musical (Garageband, Thumjam, Fingerfiddle, Clay..) : Véronique Chenu | être très rapidement en situation d'interprètes y compris pour les débutants   |
| 9. Mouvement corporel et notions musicales : Nathalie Barthélémy   | mémorisation, cohésion de groupe, expression vocale et corporelle  |
| 10. Voix-instrument : Manon lattoni  | travail de la correspondance voix/instrument de musique polyphonies, improvisation, <i>circle song</i> , paysages sonores            |
| 11. Percussions corporelles, voix, looper : Marion Cassel  | mise en place d'un titre du répertoire issu des musiques actuelles   |
| 12. O Passo, méthode d'apprentissage du rythme, pédagogue brésilien : Thomas Nicol                           | acquérir et développer les notions rythmiques essentielles   |
| 13. Organisation d'une <i>batucada</i> : Olivier Noclin  | connaissance du rôle des instruments, mise en place des pupitres, gestion du groupe par le maestro, montage d'EPI                    |
| 14. Familles d'exercices théâtraux : Christophe Mollier-Sabet  | expérimenter des exercices théâtraux : mise en route, adresse, rapport à l'espace, au partenaire, énergisation / relaxation, mémoire |

## Bibliographie pour poursuivre

Carré, P. (2005). L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir. Paris: Dunod

Galaup, M. (2013). De la conception à l'usage d'un jeu sérieux de génie mécanique : phénomènes de transposition didactique dans l'enseignement secondaire et universitaire. Le cas de Mecagenius. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.

Galaup, M., Viallet, F., Amade-Escot, C. (2013). A propos du potentiel éducatif des jeux vidéo et sérieux ; une revue de littérature. Revue « Les annales scientifiques de l'Université Alexandru Ioan Cuza, Iasi », Série Sciences de l'Éducation.

Lebrun, M., & Lecoq, J. (2015). *Classes inversées : enseigner et apprendre à l'endroit !* Poitiers : Futuroscope, Canopé éditions.

Musial, M. a., Pradère, F., & Tricot, A. (Eds.). (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles De Boeck.

Prost, A. (2003). Chapitre 12. Les instructions de 1938 *Jean Zay et la gauche du radicalisme* (pp. 193-208). Paris: Presses de Sciences Po "Académique".

Sensevy G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique* Bruxelles : De Boeck, 2011

Sensevy, G. (2013). Filmer la pratique : un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique. In L. Veillard, Tiberghien, André (Ed.), *ViSA. Instrumentation de la recherche en éducation*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Stickel, M., & Liu, n. Les retombées de la méthode de la salle de classe inversée : comportements, perceptions et résultats d'apprentissage des étudiants. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.