

Préoccupations des Pédagogues de l'Ecole Nouvelle et possibles transpositions dans l'enseignement musical

Je me suis penchée sur quelques pédagogues que l'on peut légitimement estampiller Ecole Nouvelle, ou qui en tout état de cause avait une démarche s'opposant au fonctionnement de l'école traditionnelle. Il ne s'agit en aucun cas d'une liste exhaustive, mais s'intéresser à ces pédagogues m'a permis de découvrir leurs diverses préoccupations et également de comprendre comment et pourquoi ils avaient posé les bases de pédagogies spécifiques.

I- L'activité de l'élève

La première préoccupation que l'on peut identifier c'est de rendre **l'enfant actif**, dans la construction de son savoir et donc de pratiquer dans ce sens une **pédagogie active**

C'est le « learning by doing », prôné par **Dewey**

Les activités, matériel d'apprentissage élaborés par **Montessori**, dans lesquels l'enfant fait tout seul l'activité, après que l'éducateur lui aura montré, aussi souvent et aussi longtemps qu'il le souhaite.

Les fiches autocorrectives créés par Bovet, utilisés par Freinet, plus tard par **Washburne**

Freinet estime par ailleurs, que les activités montessoriennes sont bien trop directives puisque élaborées et présentées par l'éducateur et qu'elles limitent de fait le tâtonnement, or dans le processus d'apprentissage défendu par Freinet, c'est le tâtonnement expérimental qui est essentiel et mis en avant.

Cousinet illustre l'autonomie et la place qui doit être faite à l'enfant dans la construction de son savoir, en redéfinissant le rôle de l'apprenant et de l'enseignant : « Si le maître veut que l'élève apprenne, il doit lui même s'abstenir d'enseigner »

Préoccupation en fait extrêmement ancienne Rousseau : l'Emile 1763 “ Qu'il ne sache rien parce que vous lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même, qu'il n'apprenne pas la science qu'il l'invente”, Jules Ferry aussi, qui défend les “méthodes nouvelles” lors du congrès pédagogique de 1880 et nomme à la 1ere chaire en Sorbonne de science de l'éducation (1888) Henri Marion qui affirme “il n'y a qu'une méthode pédagogique digne de ce nom, c'est la méthode active”¹, nous voyons donc que nous pourrions bien enfoncer des portes ouvertes, si nous ne

¹ P.11-13- MERIEU Philippe Pédagogie, *Des lieux communs aux concepts clés*, ESF, Issy les Moulineaux, 2013

prenions pas soin de définir ce que l'on entend par là.

→ comment pourrait s'exprimer cette préoccupation dans le domaine de l'enseignement de la musique ?

- faire de la musique
- aussi souvent et fréquemment que désiré
- capacité à auto évaluer sa tâche
- effacement, renversement du rôle du professeur de musique (facilitateur)

II - La deuxième préoccupation que l'on peut retrouver sous diverses formes suivant les pédagogues : **se mettre à la portée de l'enfant et respecter ses besoins.** Quitte à utiliser ceux-ci, une fois définis, à des fins pédagogiques.

C'est ce que l'on peut sous-entendre par l'expression si souvent reprise : « Respecter le rythme de l'enfant » (ou encore plus expéditif : « respecter l'enfant »...ce en quoi bien entendu tout le monde est d'accord) ...après il s'agit de savoir ce que l'on met dedans et ce qu'on en fait au niveau de l'apprentissage.

Ainsi **Maria Montessori** défend que chez le petit enfant, la découverte, la connaissance passe par ses sensations, elle crée donc un matériel qui a pour objet de mettre en jeu les sensations de l'enfant. Elle définit également des stades de développement spécifiques suivant les âges et des « périodes sensibles », lors desquelles l'enfant aura plus d'intérêt pour l'ordre, le langage, les mathématiques... à l'éducateur de lui présenter le matériel en rapport (au bon moment).

Claparède parle « d'école sur mesure », pour l'enfant. Et il soutient que le « besoin » de l'enfant est moteur à l'apprentissage « L'action a toujours pour cause la présence d'un besoin, et pour fonction la satisfaction de ce besoin ». Mais pour lui, par exemple, le jeu est un des besoins 1ers de l'enfant, alors que ce n'est pas du tout le cas chez Maria Montessori et que pour Freinet « Il n'y a pas chez l'enfant de besoin naturel du jeu ; il n'y a que le besoin de travail, c'est à dire la nécessité organique d'user le potentiel de vie à une activité tout à la fois individuelle et sociale, qui ait un but parfaitement compris, à la mesure des possibilités enfantines, et présentant une grande amplitude de réactions ». L'on voit bien que la phrase souvent lue ou entendue « respecter les besoins de l'enfant », ne peut être comprise qu'à condition que l'on définisse ceux ci et que, ne serait-ce, que parmi les pédagogues dont je parle, ils n'identifient pas les mêmes besoins.

(Parmi les besoins vitaux, dirons-nous, le besoin de sécurité affective est mis en avant par Montessori. Pyramide de Maslow)

Certains identifient des besoins quasi biologiques nécessaires au développement optimal de l'enfant de manière globale. Ainsi **Décroly** insiste sur la nécessité du contact avec la nature pour un enfant et **Freinet** quant à lui insiste sur l'importance du savoir faire autant que du savoir. En effet, et là je voudrais relier cette préoccupation à la précédente, j'entends parler parfois de « bricolage » chez Freinet qui confondrait par là, une réelle pédagogie active (c'est à dire mettant l'élève en action dans la construction de son savoir) avec une agitation physique, en apparence non directement liée à l'apprentissage. Or des recherches en neurosciences nous montrent que ce n'est pas si simple, et en tous cas, pas si hermétiquement (imperméable) séparé que ça ; que la plasticité du cerveau, sa

capacité à se développer est intimement liée à l'activité du corps. Donnant peut être raison, à postériori à Aristote qui parlait « d'intelligence de la main ».

Pour plus de précision vous pouvez aller consulter dans notre dossier documentaire le rapport que je fis sur une conférence à laquelle j'assistais « Le cas neurologique dans l'éducation Montessori ». Alors, oui l'intervenant n'arrêtait pas de nous démontrer à quel point la pédagogie Montessori encourageait en tout point le développement cérébral de l'enfant (partialité ?)...néanmoins les études récentes auxquels il faisait référence, que je suis allée rechercher sur internet, et présentent dans mon rapport, n'en sont pas moins réelles et prouvent l'interpénétration du développement cérébral intellectuel et moteur.

La construction mentale passe chez **Cousinet** par le langage, la maîtrise de celui-ci subordonne l'apprentissage et est donc une nécessité première pour l'apprentissage. Point extrêmement remarquable chez **Cousinet**, c'est qu'il présuppose le besoin de socialisation de l'enfant, comme faisant partie de sa nature profonde. Nous verrons à quel point cette notion sera constitutive de sa « méthode de travail libre par groupe » qu'il va être amené à développer.

Si les besoins chez L'ENFANT (terme générique) identifiés s'avèrent être différents suivant les pédagogues, Il se pourrait également qu'il existe des disparités chez les enfants de même âge.

Hélène **Parkhurst** et Carleton **Washburne**, s'intéressent dans un premier temps au développement psychologique et cognitif de l'enfant suivant les âges pour finalement créer des fiches individuelles et documents d'auto-apprentissage ciblés en fonction du niveau de l'élève et de sa personnalité (Pédagogie d'individualisation, prémices d'une pédagogie différenciée)

--> En musique

- il s'agirait de s'assurer du stade de développement de l'Enfant...et bien de celui que l'on a devant nous, pas uniquement en considérant son âge, avant que de lui demander de réaliser quelque chose qui pourrait bien être totalement hors de portée de sa ZPD, zone proximale de développement.
- de le laisser toucher, manipuler, voir, entendre son instrument dans toutes les configurations possibles
- de l'aider à parler de son apprentissage, formuler, passer par le langage
- de jouer avec son instrument (si le besoin de l'enfant est le jeu) ou d'inscrire son jeu instrumental dans un travail (au sens que lui donne Freinet)
- de l'aider à construire son instrument, de travailler avec un facteur d'instrument
- Inscrire son travail musical dans une démarche naturaliste (le chant des oiseaux)
- Créer des groupes musicaux

III- La 3^{ème} préoccupation que nous abordons maintenant concerne le **libre choix de l'activité, de l'apprentissage**

Elle se traduit chez **Montessori** par une libre circulation dans la classe et l'accessibilité, la mise à disposition, pour l'enfant de la totalité des activités. Chaque élève choisit en fonction de ses centres d'intérêts la tâche qu'il souhaite

accomplir. Il n'est pas d'activité obligée.

Pour **Freinet**, le consentement, l'envie d'effectuer un travail est primordial et **Décroly** insiste sur l'intérêt qu'un enfant peut porter à son travail.

Cette attention portée au consentement actif de l'enfant permettrait de développer son autonomie, sa volonté et serait un élément motivant pour son implication dans son apprentissage. (L'enfant devenant moteur dans son activité serait le point de départ, le point 0, d'une pédagogie active...au sens large)

→ en musique

- choix de l'instrument

- libre choix de l'élève de l'ensemble de ses activités musicales (ateliers...)

- mise à disposition de l'élève musicien d'une multiplicité de situations pédagogiques pour un même apprentissage

Les 3 préoccupations précédemment évoquées participent d'une même démarche devenue leitmotiv : « mettre l'enfant au centre de l'apprentissage »

IV - La **place du réel** et la **fonctionnalité** liés aux situations d'apprentissage sont des préoccupations récurrentes parmi ces pédagogues et constituent la 4^{ème} préoccupation identifiée

Notamment chez **Dewey**, non seulement parce qu'il fait une place importante au travail manuel dans l'apprentissage, il considère, en effet, celui-ci comme permettant d'être en rapport direct avec les conditions d'existence (de la vraie vie), mais aussi par la manière dont il envisage l'apprentissage dans sa globalité. Ainsi, l'évaluation d'une solution doit se faire en terme d'efficacité et non de vérité (;;; elle doit donc être prouvée, ou éprouvée) L'on est bien dans un souci pragmatique en lien avec la réalité. Il prône la valeur expérimentale de l'enseignement : faire et éprouver, « Je crois, dit-il, que l'éducation est un processus de vie et non une préparation à la vie ».

Chez **Montessori** ce réalisme se traduit dans la valorisation des tâches de la vie quotidienne, qui en plus de faire appel aux capacités motrices de l'enfant, seront constitutives de sa vie à l'extérieur de la classe. Pour **Décroly**, ce pragmatisme doit être rappelé à l'enfant par le contact avec la nature.

Nous avons déjà parlé de l'importance que Célestin **Freinet** accordait au travail manuel, et cela participe également de cette considération de coller à la vie réelle, mais il souhaite tout autant que ce savoir soit enraciné dans le milieu social et naturel de l'apprenant dans « la ligne de vie ». Tiziano nous avait rapporté ses paroles lors d'un précédent séminaire : « On ne doit pas créer une société pour de rire ».

Cousinet lui, parle de transformer une « classe fictive » en une « classe réelle », mais aussi de supprimer ou de limiter les intermédiaires entre le réel et l'apprenant.

Il y a également cette volonté de procéder du concret vers l'abstrait, de l'observation à la théorisation dans l'école nouvelle, contrairement à l'école traditionnelle.

-->En musique

- Faire de la musique « pour de vrai »

- inscrire la pratique musicale dans celle qui se fait à l'extérieur de l'école (dans un cadre professionnel ou amateur ?), une pratique musicale de référence.

- limiter les intermédiaires entre la musique et l'élève...à titre d'exemple, la partition vient se mettre entre l'apprenant et la musique...la partition n'est pas l'objet musical réel

V- L'école, entité sociale

Si l'on reprend l'expression de « classe réelle » de Cousinet, l'on en vient alors assez naturellement à considérer **l'école comme entité sociale**. Cette perspective constitue la 5^{ème} préoccupation que j'ai identifiée.

L'école a une fonction sociale indéniable pour **Dewey** et doit être appréhendée comme telle, souvenez vous en effet comme Tiziano nous avait questionné sur la pédagogie de projet qui amenait de fait une organisation démocratique, qui était incompatible avec l'autoritarisme.

Ferrière, lui, pratique le Self-government (mode d'organisation du groupe-autonomie relative des écoliers), comme stratégie d'éducation à la morale.

Cousinet insiste et théorise sur l'importance des échanges, des liens entre les élèves, non plus seulement dans un but d'éducation sociale, ainsi que les 2 pédagogues précédemment cités, mais aussi comme constitutif, moteur à l'apprentissage.

Freinet est fortement militant et politiquement engagé pour la démocratisation de l'enseignement.

--> En musique

- Quels sont les modèles d'organisation sociale proposés par les diverses pratiques collectives présentés dans les écoles de musique (dirigées, non dirigées, ou dirigées non explicitement) ?

- comment articuler les pratiques collectives pour qu'elles permettent les échanges entre les élèves ?

- Comment enseigner à tous, être abordable pour tous sans distinction de classe sociale ?

L'on peut dire que l'ensemble des préoccupations sont communes à l'ensemble des pédagogues, néanmoins, à différents degrés. Et certains avaient une préoccupation, un intérêt prégnant qui peut être relevé et qui fut moteur à la théorisation, à la création de pédagogies spécifiques.

- Les pédagogues pour qui les 3^{èmes} préoccupations étaient prépondérantes pratiquaient alors une pédagogie active : Dewey, Montessori, Ferrière, Cousinet, Freinet,

→ Dewey pose les bases de la pédagogie de projet

→ Cousinet dans sa méthode de travail libre par groupe préfigure la pédagogie de

groupe

- Ceux qui dans ces 3 premiers intérêts se sont penchés plus précisément sur les stades de développement de l'enfant en général et en particulier, ont développé une pédagogie d'individualisation : Parkhurst et Washburne

→ Tout 2 vont être à l'origine de la pédagogie différenciée

- Ceux qui étaient animés essentiellement par les questions de fonctionnalité et de place du réel, pratiquaient une pédagogie fonctionnelle : Décroly, Claparède.

- A noter que Bovet, Claparède et Ferrière fondèrent l'institut Jean Jacques Rousseau, à Genève. Représentants de l'Ecole Nouvelle et de la pédagogie active

La pédagogie de groupe, réunit l'ensemble de ces préoccupations