

**DONNER DU SENS :  
PLAISIR DANS L'APPRENTISSAGE,  
PLAISIR DE L'APPRENTISSAGE.**

**CEFEDM RHÔNE-ALPES  
PROMOTION 2008-2010**

**IRYNA ASIPENKA**

## **SOMMAIRE**

### **INTRODUCTION**

#### **A - L'ENVIRONNEMENT EMOTIONNEL - A LA RECHERCHE DU BONHEUR**

- a - Les philosophes et le bonheur**
- b - Le bonheur dans notre quotidien**
- c - Le bonheur au centre du processus éducatif**
- d - Instruction et éducation**

#### **B - COMPREHENSION, DIRECTIVITE, MOTIVATION.**

- a - Compréhension, logique d'apprentissage**
- b - Directivité, non directivité, accompagnement et efficacité**
- c - Intérêt, motivation**

#### **C - L'ACTE CREATIF – UNE SOLUTION POUR EVITER LA ROUTINE**

- a - Qu'est-ce que la *routine* ? Tentative de définition**
- b - La *créativité* : origine du terme**
- c - La créativité spontanée et développée**
- d - Trouver des liens entre des notions différentes**
- e - La créativité au quotidien, où, quand, comment ?**

### **CONCLUSION**

## INTRODUCTION

Lorsque j'étais inscrite à l'école de musique, en Biélorussie, la seule esthétique que j'ai eue l'occasion d'aborder était classique. Durant la semaine, j'avais l'occasion de me rendre à un cours de solfège, d'histoire de l'art et d'histoire de la musique savante occidentale (organisée selon les périodes et les pays d'origine des compositeurs). La pratique musicale s'articulait autour d'un cours individuel instrumental et d'ateliers de musique d'ensemble: chorale et musique de chambre. Certains enseignants prenaient l'initiative de proposer à leurs élèves d'autres pratiques, mais cela restait rare et n'avait aucun caractère obligatoire. L'école de musique était considérée comme la première étape du parcours professionnel, elle n'était pas vouée à accueillir et à développer la pratique amateur. Celle-ci se développait dans des structures municipales appelées « palais de la culture » où des ateliers divers étaient proposés: théâtre, arts plastiques, musiques actuelles, jazz, musique traditionnelle...

En Biélorussie, j'étais toujours confrontée à l'obligation de travailler afin d'être prête pour les multiples auditions (obligatoires) auxquelles je devais participer et pour lesquelles une exigence de résultat était attendue par mes professeurs, mes amis et mes parents. Il m'était parfois difficile d'accepter de passer du temps à pratiquer le piano, alors que mes camarades m'attendaient pour jouer dehors. Pourtant, seules les heures passées à pratiquer m'ont permis d'acquérir suffisamment de connaissances pour éprouver du plaisir à jouer. Aujourd'hui, les élèves que je rencontre ont toujours autant de difficultés à accepter de dépasser le moment fastidieux du travail, parfois rébarbatif, que suppose la pratique musicale. Susciter une grande motivation, lorsqu'elle n'est pas déjà présente chez l'élève, est une tâche complexe.

C'est la raison pour laquelle j'ai cherché dans ce mémoire à mesurer l'importance de l'atmosphère du cours. Comment rendre l'école accueillante pour un élève ? Comment susciter sa motivation ? Comment le rendre acteur de sa propre formation, afin qu'il sente que la structure est au service de son projet et non, comme ce fût le cas pour moi, que le professeur a un projet pour l'élève.

Si l'on ne remet pas en question les habitudes qui s'installent, la routine se met en place et la motivation diminue. Il peut apparaître nécessaire d'adapter le contenu de notre pédagogie en plaçant l'élève en situation de créativité. C'est dans la diversité des pratiques pédagogiques que l'élève va développer son autonomie en créant des liens entre des champs de connaissances différents.

Dans une première partie **(A)**, nous traiterons du lien entre l'environnement émotionnel de l'élève et sa capacité à s'intéresser à une activité.

Puis nous chercherons **(B)** à développer les termes *compréhension*, *directivité*, *intérêt* et *motivation*.

Dans une troisième partie **(C)**, nous présenterons l'acte créatif comme source de motivation.

En conclusion, nous ferons le constat qu'à toute époque, des idées pédagogiques intéressantes ont été formulées, et que même sans révolutionner fondamentalement la pédagogie, la relecture de certains de ces principes et leur adaptation à un contexte actuel peut parfaitement répondre à l'attente du public et des enseignants.

Tous ces points réunis pourront donner au lecteur quelques outils permettant à l'élève de vivre son parcours en école de musique comme un moment de bonheur, ou tout au moins comme une période d'apprentissage heureuse.

## A - L'ENVIRONNEMENT EMOTIONNEL – A LA RECHERCHE DU BONHEUR

### a – Les philosophes et le bonheur

*Nulla est homini causa pilosophandi nisi ut beatus sit<sup>1</sup>  
Pour l'homme, il n'y a d'autre raison de philosopher qu'être heureux*

La problématique du bien et du mal a soulevé entre les philosophes d'innombrables disputes; remuant cette question avec une attention profonde, ils se sont appliqués à découvrir ce qui rend l'homme heureux. De leurs réflexions, nous pourrions déduire que la recherche du bonheur est liée à la définition que chacun se fait du bien et du mal et de ses capacités à éviter des événements mauvais, et à rechercher ceux qui lui sont favorables.

Saint Augustin continue:

*Quant à ces trois genres de vie, l'un où le loisir est voué non pas à la mollesse, mais à la contemplation et à la recherche de la vérité ; l'autre occupé de la conduite des affaires humaines ; le troisième tempéré d'activité et de repos : si l'on demande lequel on doit élire de préférence, ce n'est plus le souverain bien qui se trouve en discussion, mais le genre de vie le plus propre à l'acquérir ou à le conserver. Car, sitôt que l'on atteint ce bien suprême, l'on est heureux ; tandis que le loisir de l'étude, ou l'agitation des affaires, ou l'alternative du loisir et de l'action, ne met pas soudain l'homme en possession du bonheur.<sup>2</sup>*

Ainsi, il ne s'agirait pas seulement de reconnaître le bien et le mal mais de donner du sens à nos actions pour être heureux. Car c'est le sens et non pas l'action en elle-même qui peut-être la source de bonheur.

La question: « que-ce que le *bonheur* » a toujours attiré les pensées des Hommes de toutes les époques et de toutes les civilisations. La vie, pourtant, évolue en permanence dans son rythme et son contenu, et avec ces changements, la notion de bonheur se transforme dans la conscience individuelle et sociologique de l'Homme. Chaque nouvelle génération a besoin de trouver de nouvelles réponses, et individuellement chacun essaye de comprendre la notion de bonheur afin d'en faire le but de son existence. Nous sommes très rarement satisfaits par la promesse d'une résolution de nos questions et problèmes dans le futur. Nous sommes pressés de vivre, sans nous poser de question sur le sens profond de cette vie. Avec le désir fort de «réussir», on ne cherche pas à comprendre son propre « je ». On cours toujours après un progrès, un succès, une réussite. Mais comment évaluer le niveau de réussite ? A quel moment se pose t-on la question « est-ce vraiment cela que je voulais, est-ce cela qui me fait du bien, quel en est mon niveau de satisfaction ? »

La plupart des élèves qui se présentent dans les écoles de musique ne sont pas intéressés par ce que l'enseignant peut leur raconter de leur vie future, qu'ils deviennent un jour des musiciens professionnels ou non. Ils sont pressés de jouer, avec le désir fort de réussir un morceau qu'ils aiment ou d'effectuer une prouesse technique... Ils ne cherchent pas

---

<sup>1</sup> Saint Augustin, La Ville de Dieu, Livre XIX, chap. 2.

<sup>2</sup> Saint Augustin op. cit., chap 19.

à comprendre leur "je" musical. Bien sûr si on travaille avec le professeur, on suit et on accepte ses propositions et ses conseils, parce qu'il possède une compétence que l'on n'a pas. Mais dans le même temps, un travail plus précieux commence à partir du moment où l'on se pose la question : «comment pourrais-je utiliser ces savoirs pour aller plus loin ou dans une autre direction?»

La phrase de Saint Augustin citée plus haut, reflète le lien qui existe entre la philosophie et la recherche du bonheur. En matière d'enseignement, nous pourrions nous demander quels sont les liens entre éducation et bonheur et nous serions sans doute contraints de faire le constat que l'école ne laisse pas un souvenir heureux à de nombreux élèves.

Tolstoï dans son article « *À propos de Science* » essaie quant à lui, de soulever l'étymologie du mot connaissance et tente une classification (une hiérarchisation) de toutes les connaissances, et s'interroge sur le sens qu'on leur donne. Il conclut :

*Il y a beaucoup de connaissances différentes, mais il y en a une plus importante, plus fondée, c'est savoir comment il faut vivre. Et cette connaissance est négligée et considérée comme sans importance, et infondée.<sup>3</sup>*

Pour Tolstoï, la base de toute éducation devrait être une science de la vie. Il faut savoir ce qu'il faut faire pour vivre le mieux possible dans ce monde, c'est-à-dire de comprendre ce que il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire (le critère du choix entre le bien et le mal). Ce qui nous permet de choisir entre le bien et le mal, c'est le sens que l'on donne aux éléments. On peut être heureux si l'on comprend quel sens on donne à sa vie.

Tolstoï et Rousseau, quant à eux, semblent d'accord sur la finalité de l'existence:

*Vivre est le métier que je veux lui apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre, il sera premièrement homme.<sup>4</sup>*

Nous pouvons maintenant déduire que la problématique principale qui apparaît derrière tout questionnement, derrière toute recherche de nouvelle connaissance comme réponses à toutes nos réflexions se résume à : *comment vivre heureux ?*

## **b - Le bonheur dans notre quotidien**

Dans la pratique, la notion de bonheur, qui paraît si simple et compréhensible, devient très complexe si on parle d'un point de vue quotidien. Le mot *vie* se comprend comme l'interaction de différents événements et objets qui remplissent le quotidien. L'interaction de tous ces éléments importants pour l'homme, définit les moments de satisfaction de la vie. Et toutes les variétés de situations différentes de moments de satisfaction, donnent la satisfaction de la vie en général.

On peut essayer de définir une certaine échelle dans la perception du bonheur. Chacun, à son niveau, possède une échelle de valeurs différente, d'où une différence d'appréciation du sentiment de satisfaction/frustration. Le sentiment de satisfaction/frustration est directement lié à l'accomplissement/non-accomplissement de sa

---

<sup>3</sup> L.N.Tolstoï, *A propos de science*.

<sup>4</sup> J.J.Rousseau, *L'Emile, ou de l'éducation*.

propre ambition (de ses besoins), laquelle est bien entendu différente pour chaque individu (ce qui comblera l'un pourra pour autant laisser l'autre à sa frustration).

Pour pouvoir monter sur cette échelle de satisfaction ou de réalisation de ses besoins (acquis ou culturels), il faut comprendre de façon claire ce système de valeurs et avoir un large savoir-faire pratique pour pouvoir atteindre ce but. Cette capacité de répondre à ses besoins n'est pas innée, naturelle, mais c'est un phénomène d'éducation (l'éducation comme moyen de pouvoir s'approprier, d'apprendre, consciemment ou non les divers éléments d'une culture, d'une société.)

Un être humain doit donc être préparé à vivre au sein de la société. Pour cela, il doit être capable de vivre avec les autres et avec lui-même, car les relations humaines, les rapports entre les personnes sont des éléments primordiaux au sein de notre société.

### **c - Le bonheur au centre du processus éducatif**

Il existe en Russie un courant pédagogique né dans les années 1950, sous l'impulsion du pédagogue Makarenko, qui s'est intitulé la « felixologie » (du latin felix = heureux), qui prône que seul un être humain heureux est en mesure d'apprendre, d'avancer et de créer. Ce courant défend une des idées principales de la pédagogie humaniste : que la préoccupation du bonheur d'un enfant dans le processus d'éducation, est un indicateur du niveau de développement culturel d'une société, car elle contribue au développement de la personnalité de l'enfant et à la réalisation de ses capacités. On ne parle pas ici de la possibilité de former un être humain *heureux*, mais d'une sorte d'accompagnement sage en vue de développer une capacité à vivre pleinement et consciemment chaque période de sa vie.

*On ne peut pas apprendre à un homme à être heureux, mais il est possible l'élever pour qu'il devienne lui-même heureux.*

*Il doit être joyeux, gai, soigné, capable de lutter et construire, capable de vivre et aimer la vie, il doit être heureux. Et il ne doit pas l'être seulement dans le futur, mais il doit l'être au quotidien.<sup>5</sup>*

Le lien entre « bonheur » et « sens de la vie » est important. Le pédagogue, qui guide l'enfant vers la compréhension du sens de la vie l'accompagne dans l'apprentissage de l'expression de son propre « je », dans la réalisation du dialogue avec les autres. Il l'aide à prévoir les conséquences de ses actions, à réaliser librement ses choix et évaluer les résultats de ces choix. Il le guide donc vers l'interaction avec la vie, qu'il pourra finalement construire de façon autonome.

Les préoccupations humanistes de Makarenko en Russie rejoignent celles du français Célestin Freinet, qui jeta les bases de l'Ecole Moderne. Même si l'on ne peut réduire le travail de Freinet à la simple « recherche du bonheur » à la lecture des *thèmes majeurs de la pédagogie de l'Ecole Moderne*, on ne peut que constater que ses objectifs sont très similaires à ceux du courant de la *felixologie* (à la différence que pour Makarenko, l'individu est au service de la société (socialiste), alors que pour Freinet, c'est la société qui doit être au service de l'individu).

---

<sup>5</sup>A. Makarenko *Articles pédagogiques* .

Voici les *Thèmes majeurs de la pédagogie de l'Ecole Moderne*, tels que les synthétise C. Combet :

- *libre épanouissement de l'enfant au sein d'un climat humain favorisant au maximum la spontanéité créatrice;*
- *dialogue de l'enfant avec le monde des hommes et des choses sur un mode poétique et sur un mode technique;*
- *fidélité à une démarche empirique (expérience tâtonnée), exprimant le désir de coïncider avec le vivant dans sa stricte originalité;*
- *opposition à toute scolastique, véritable pétrification de l'esprit et du coeur ;*
- *ouverture sympathique à tout progrès de l'humanité, à toutes les manifestations de culture comme à autant d'expressions originales de la vie.*

*Si, de nos jours, une pédagogie méritât l'épithète de vivante, c'est bien celle de « l'Ecole Moderne. » L'enfant qui invente, celui qui enquête librement sur un sujet qui lui tient à coeur, celui qui participe activement à l'expérience de la coopération scolaire, celui qui assume sa part de responsabilité dans l'édification d'une véritable communauté - ce sont là des enfants qui vivent pleinement leur âge scolaire selon ses meilleures possibilités; sollicités par le maître plutôt que directement orientés par lui, ils deviennent les artisans d'eux-mêmes; ainsi, au plus vif de leur enfance, dans le secret de leur enthousiasme, ils réalisent une expérience de large humanité : advenir à soi-même à travers une vie sociale porteuse de valeurs culturelles.<sup>6</sup>*

#### **d – Instruction et Education**

Quel est le sens final de l'éducation ? L'élève est-il un sujet vide qu'il convient de remplir, ou est-il un être doué de sensibilité à qui il faut apporter un sens moral et un code de conduite en société ? En russe, les termes équivalents à *instruction* et *éducation* ont une différence de signification beaucoup plus marquée qu'en français. *Instruction* signifie l'acquisition d'un savoir brut, d'une somme de connaissances, alors que *éducation* comporte une notion morale, de système de valeurs très forte, et ceci sur la durée (comporte donc une idée d'accompagnement). L'instruction et l'éducation dans leur opposition et leur confrontation, sont les problématiques principales de la pédagogie et de l'éthique.

*Souvent si l'on ne voit pas le lien entre ces deux notions, on est susceptible de négliger soit l'un soit l'autre. Et l'on ne cherchera pas l'harmonie entre l'instruction, laquelle donne la force de la vérité et l'éducation, laquelle remplit notre âme par le bien. Ici on ne peut pas trouver la priorité, car la connaissance du fonctionnement du monde, c'est le moyen d'exister dans ce monde. Mais notre rapport avec ce monde est le contenu de notre vie. Le moyen et le contenu ne peuvent pas être opposés.<sup>7</sup>*

Il est intéressant de constater qu'au fil des époques, l'équilibre entre éducation et instruction dans l'enseignement a évolué :

---

<sup>6</sup>La pédagogie de Freinet par C. COMBET.

<sup>7</sup> Shurkova, Nouvelle éducation.

*Si nous nous reportons à l'enseignement qui se donnait dans les écoles de la Grèce antique, nous constatons que dès la première année, l'acquisition d'un savoir-faire était subordonnée, dans toute la mesure du possible, à l'acquisition d'un contenu littéraire possédant une signification esthétique et morale. Ce qui importait, ce n'est pas d'acquérir les outils pour en faire usage plus tard, mais d'assimiler le sujet lui-même. Néanmoins, le fait d'isoler ces études de leur application pratique, leur réduction à des mécanismes purement symboliques est une survivance de la conception d'une éducation libérale séparée de l'utilité.<sup>8</sup>*

L'importance est dans le vecteur éthique de l'instruction : vers quoi est dirigée la motivation d'être cultivé ? Et comment utilise-t-on les connaissances acquises ? Ces questions entrent avec celles que pose Isabelle Ardoin dans «L'éducation artistique à l'Ecole» :

*« Comment comprendre le terme d'universalité ? »*

*« Comment comprendre le statut des savoirs à l'école ? »*

Et comme réponse, elle oppose deux conceptions possibles :

*La première : l'enfant doit s'adapter à l'école qui «se chargera de lui imposer l'universel, c'est-à-dire l'ensemble des savoirs susceptibles de lui permettre de réaliser son humanité (...), l'ensemble des savoirs qui ont de la valeur».*

*Et la deuxième : «l'école a le devoir de s'organiser autour de la singularité de l'enfant, de prendre en compte sa spécificité (...) Les programmes, les pédagogies, les méthodes, les contenus, devront donc être adaptés à l'âge des enfants, pour développer leur état d'enfance, leur singularité.»*

*Il ne s'agit pas de choisir une éducation centrée exclusivement sur les savoirs ou centrée exclusivement sur l'apprenant [...] [mais de] comprendre l'universalité comme une capacité à faire des liens entre soi-même et les savoirs, entre les savoirs eux-mêmes, dans une actualisation sans cesse renouvelée des savoirs.*

Pour conclure (provisoirement) sur les rapports entre savoir brut et un savoir plus «humanisé», laissons encore une fois la parole à Isabelle Ardoin (op. cité), qui s'exprime sur l'éducation artistique, mais dont le propos peut s'extrapoler à toute matière enseignée :

*L'école doit donner à l'élève l'occasion d'accéder à la culture dans le but de faire découvrir et construire des outils pour apprendre à voir, à analyser les productions d'art, afin de ne plus les considérer comme des énigmes mais comme des compositions explicatives d'une époque, d'un*

---

<sup>8</sup> J. Dewey, *Démocratie et éducation*.

*auteur, d'une technique, d'un type de langage, d'un certain rapport au monde.*

*Ce plaisir de comprendre le point de vue d'un auteur- comprendre comment il a préféré traiter une distance, un volume, un rythme... , comprendre l'imaginaire présent dans son œuvre- n'est qu'une étape vers le plaisir de la pratique.*

*La production de l'élève apparaît alors nourrie par le plaisir de considérer sa propre production parmi un répertoire de possibles. Il ne s'agit pas tant de former un artiste créateur, qu'un amateur amoureux et connaisseur.<sup>9</sup>*

Précisons toutefois qu'en ce qui touche l'enseignement spécialisé qui nous concerne, notre mission ne se cantonne pas uniquement à former des *amateurs amoureux et connaisseurs*, mais que nous formons des « artistes » pratiquant leur discipline, quel que soit le niveau final qu'ils atteindront, amateurs ou professionnels. Les propos d'Isabelle Ardouin n'en restent pas moins intéressants, puisqu'ils posent les bases d'une éducation « humaniste » à l'art.

---

<sup>9</sup> Isabelle Ardouin, *L'éducation artistique à l'école*.

## **B - COMPREHENSION, DIRECTIVITE, MOTIVATION.**

### **a - Compréhension, logique d'apprentissage**

Imaginons que l'on se réveille dans l'obscurité complète et que l'on ne réalise pas où l'on est. Alors qu'on essaye de bouger le bras, pour découvrir à tâtons ce qui nous entoure, brusquement une voix sèche nous dit : « Ne bougez pas ! Ecoutez attentivement, je vais vous expliquer où vous êtes et ce qui vous entoure. » Puis viennent les explications, en évitant les questions. Des objets vagues et sans forme précise surgissent de l'obscurité. Ils apparaissent d'une façon chaotique, sans remplir l'espace, impalpable... Un monde fantastique, effrayant et fragmentaire.

Et pourtant les élèves sont souvent placés dans un monde un peu similaire. L'enfant est assis et il écoute. Il perçoit le monde tel qu'on lui présente. Il ne peut pas toucher ou sentir la fleur, qu'il découvre en cours de biologie, ou expérimenter la vitesse ou la gravité pendant le cours de physique. Et dans chaque cours différent il découvre des éléments dissociés les uns des autres, et sans percevoir leur globalité, qui constitue pourtant le monde auquel il devrait être possible d'avoir accès un jour...

Quel est l'objectif principal d'un pédagogue ? Une des réponses peut-être : apprendre aux enfants comment apprendre. Réveiller leur intérêt, les accompagner vers un apprentissage construit et réfléchi. Un enseignant souhaite qu'en fin de formation les élèves soient capables de répondre à une question donnée, de résoudre un problème. Il souhaite qu'ils acquièrent un comportement nouveau. Il est évident que c'est l'enseignant qui choisit les activités par lesquelles les élèves devraient parvenir à certains résultats. Mais pour que l'élève puisse profiter de cet enseignement, il faut réfléchir à l'organisation du contenu de l'apprentissage, pour lui faire comprendre comment utiliser les situations proposées, afin qu'il y trouve intérêt et utilité.

Comment peut-on être enthousiaste, inventeur et créatif chaque fois que l'on se retrouve avec nos élèves ?

Le professionnalisme de l'enseignant est en grande partie déterminé par l'exigence qu'il a envers lui-même. Pas envers les élèves, mais envers sa propre personne. De temps en temps les élèves peuvent paraître inattentifs, paresseux, agressifs, faibles, ou arrogants ... Pour autant, le but du professeur est, au moyen de ses propres connaissances, et de ses propres outils de recherche, de mettre ses élèves en situation de découvrir de nouvelles connaissances, de travailler avec les autres et de développer leurs propres qualités.

*Enseigner c'est, à chaque fois qu'on donne une information nouvelle, s'assurer que les élèves ont bien les repères permettant de l'intégrer, de « faire le point ». C'est dire que le rôle du maître n'est pas tant d'informer ses élèves que de leur permettre, dans la masse d'informations que leur fournit l'école (et la vie), de se repérer.<sup>10</sup>*

Le fait que beaucoup d'enseignants ne poussent pas les enfants à utiliser leur expérience, a pour conséquence qu'avec l'âge, cette capacité s'atrophie.

Pour la plupart des élèves un nouvel apprentissage n'est pas facile. Et si le pédagogue prévient, que c'est difficile, le travail peut devenir encore moins simple. On peut pourtant

---

<sup>10</sup>Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*

présenter l'apprentissage différemment, comme étant la réorganisation de certains acquis. Dans ce contexte, l'élève pourra avoir un meilleur terrain pour démarrer.

*On peut ainsi dire que pour résoudre un certain type de problème il faut savoir résoudre les problèmes plus simples dont dépend le nouveau problème rencontré... C'est par rapport à ce que nous savons déjà que nous apprenons quelque chose de nouveau.<sup>11</sup>*

Apprendre un nouveau jeu est toujours intéressant. Apprendre de nouvelles choses est aussi intéressant, mais le processus d'apprentissage est souvent entravé par la peur de ne pas y arriver. L'enfant se heurte souvent au décalage entre le résultat idéal souhaité et le résultat effectif. Il est très important pour lui de dépasser le stade de l'inhibition par crainte de « mal faire », ou du sentiment de ne pas progresser, et de se lancer en assumant de « faire ».

### **b Directivité, non directivité, accompagnement et efficacité**

Des nouvelles connaissances sont beaucoup mieux intégrées par l'élève, si l'enfant a lui-même contribué à leur découverte de façon active, plutôt que les recevoir passivement sans participation au processus d'assimilation.

Les pédagogues directifs manquent souvent de patience et ne permettent pas aux enfants de prendre le temps pour démarrer, comprendre, prendre du plaisir. A chaque petit écart, ils ont envie de corriger et de guider selon le « droit chemin ».

*Ne vous précipitez pas, n'instruisez pas, vous irez toujours trop vite. L'enfant n'est pas un vase que l'on remplit, l'enfant est une plante qui croît. Votre seul travail, c'est de lui préparer le terrain autour, et faites le «moderato, cantabile» peut-être... mais «moderato» surtout. Votre seul travail est de préparer le terrain. Quant à la plante, elle croît, elle, toute seule.<sup>12</sup>*

Une question se pose : quel est donc le rôle du professeur, si, après un temps de tâtonnements et d'essais, les enfants arrivent à trouver eux-mêmes les réponses ? Si l'on se place dans la position d'« adulte inventeur » et non d'« adulte autoritaire » ce sera peut-être plus efficace et plus intéressant pour les deux côtés.

*Amusement* ou *divertissement* sont toujours liés avec la sensation de facilité, d'accessibilité alors que *travail* est lié avec la difficulté. Par le jeu, on peut lier les deux aspects. Certains pédagogues disent que si on habitue les enfants à apprendre en jouant, même si le résultat peut-être satisfaisant, ils n'accepteront de faire uniquement ce qui les intéresse. On peut pourtant regarder ce problème différemment: si les enfants prennent l'habitude d'apprendre en jouant, au-delà des résultats immédiats, ils peuvent apprendre à trouver de l'intérêt et donc du plaisir dans tous les champs d'apprentissage.

En 1860, en Russie, est apparue une école si différente des autres, que tout le monde s'est posé la question : est-il possible d'enseigner ainsi ? Dans cette école, les enfants accouraient longtemps avant que la cloche ne sonne. Contrairement aux autres écoles, ici on

---

<sup>11</sup>Jean Berbaum, *Pour mieux Apprendre*.

<sup>12</sup>Jean-Jacques Rousseau cité par Daniel Hameline dans : *Créativité et Création dans l'enseignement et la pratique de la musique*.

n'avait pas peur de ne pas connaître sa leçon, ni peur d'un maître sévère. Mais dès qu'il parlait, tout le monde arrêta de respirer pour ne rien rater de ses mots précieux. Pendant la pause, le professeur « grand, chauve et pas beau » faisait du patinage ou des pompes avec les garçons, quand il ne courrait pas avec eux. Pendant le cours régnait aussi l'égalité : le professeur demande d'écrire un texte sur un proverbe et les enfants lui proposent d'essayer avec eux. Il s'exécute, tous discutent ensemble, corrigent. De temps en temps, tout le monde s'en va avant la fin des cours, le professeur ne se fâche pas, il préfère qu'ils reviennent un autre jour avec envie.

Cela paraît difficile de construire un école comme celle-ci pour un enseignant ayant reçu une éducation pédagogique formelle, mais Tolstoï (car c'était le professeur dont j'ai parlé) n'a suivi aucune école. Il a dit : « *les livres sont mes universités.* » Il a visité par contre plusieurs grandes écoles d'Europe et partout il a vu le même chose : « *absence de désir et apprentissage mécanique... les yeux des élèves éteints, sans lumière.* » Il voulait donc essayer autre chose.

Deux siècles plus tard, les spécialistes de pédagogies se rejoignent sur les idées de Tolstoï: dans l'apprentissage, le contenu n'est pas le seul élément important, mais la façon de s'y prendre (la *méthode*) est primordiale.

*L'influence sur la capacité d'apprendre de l'attitude de l'apprenant a déjà été mentionnée à plusieurs reprises. Aussi importe-t-il que l'enseignant soit préoccupé de créer un climat qui entraîne chez l'apprenant une curiosité pour l'objet d'apprentissage et pour l'apprendre en général, un intérêt pour les situations d'apprentissage qu'il propose. (...). On peut simplement rappeler que la curiosité et l'intérêt seront d'autant plus grands qu'objets et situations proposés seront proches des objets et situations souhaités par l'apprenant. C'est donc en cherchant constamment à connaître les préoccupations des apprenants, leurs propres objectifs, leur démarche spontanée d'apprentissage, que l'enseignant parviendra à créer ce climat propice à l'apprendre. Le plaisir d'apprendre est lié à la fois au contenu de l'apprentissage et à la forme qui lui est donnée, c'est-à-dire à l'objet et à la démarche qui sont les deux dimensions d'un projet.<sup>13</sup>*

### **c Intérêt, motivation**

« *On ne peut pas faire boire un cheval qui n'a pas soif* ».

Ce proverbe est un cliché éprouvé dans de nombreux essais consacrés à la pédagogie, mais il n'en reste pas moins très éloquent : l'acte éducatif et les processus d'apprentissages seront d'autant plus efficaces et réussis que l'apprenant trouvera une *motivation* dans l'apprentissage (ou son contenu), et/ou qu'il y trouvera /comprendra de *l'intérêt* (son *intérêt*). Dans tous les cas, soit il acceptera de fournir un effort, soit l'effort ne sera plus nécessaire.

A ce stade de notre discours, penchons nous sur le sens des termes *motivation* et *intérêt* dans le domaine de la pédagogie.

---

<sup>13</sup>Jean Berbaum, *Développer la capacité d'Apprendre.*

**La motivation** : dans un sens transitif, peut être comprise comme l'acte de communiquer un désir, est du ressort de l'enseignant qui s'efforce de *motiver* ses élèves (qui eux, ne sont pas nécessairement *motivés*). Dans un sens intransitif, il s'agit du phénomène qui porte spontanément vers un apprentissage en général, ou vers une matière en particulier, en acceptant l'effort que cela implique, ou étant un moteur tellement puissant qu'elle supprime tout effort.

**L'intérêt** : il s'agit de l'ensemble des facteurs qui nous sont (ou nous seront) favorables, à plus ou moins long terme. Au nom de notre intérêt, nous sommes prêts à fournir un effort. (Je n'aime pas aller chez le dentiste, mais c'est pour mon bien, je fais un effort !...) Un autre sens du terme est l'inclinaison que l'on a pour une matière ou un apprentissage qui nous attire spontanément, pour lequel nous sommes prêts à fournir un effort, et qui dans certains cas annihile l'effort.

Revenons au rôle de l'enseignant. Son rôle sera de « motiver » les élèves ; soit en arrivant à les convaincre que leur intérêt à terme est de fournir un effort, de *travailler*, soit en leur présentant la matière enseignée de telle manière qu'ils y trouveront un *intérêt*, et que leur *motivation* leur rendra l'effort acceptable, ou le supprimera complètement.

Les sources de motivation d'un élève sont multiples et diverses : elles peuvent être liées à des questions psychologiques ou affectives (relation personnelle avec l'enseignant), d'ego (émulation, compétition, réussite sociale, envie de progrès), d'évaluation (examens, échéances, auditions), sensorielles (convivialité, plaisir d'écouter et/ou de jouer de la musique) etc. Nous ne développerons pas ici l'ensemble de ces paramètres, car ils ne dépendent pas tous de la méthodologie de l'enseignant. Un certain nombre d'entre eux cependant en découlent. Mais suivant les dispositifs proposés, les motivations ne seront pas du même ordre. Un dispositif répressif basé sur la terreur, ou un dispositif basé sur la compétition acharnée pourront donner une certaine *motivation*, mais pas nécessairement communiquer de *l'intérêt*.

Pour justement communiquer de *l'intérêt*, il apparaît fondamental, dans la stratégie de l'enseignant, de replacer l'élève au cœur de son propre apprentissage en le rendant acteur et non récipiendaire, agent et non spectateur.

*Le spectateur est indifférent à ce qui se passe : un résultat en vaut un autre, puisque l'un et l'autre ne sont que des spectacles. L'agent est lié à l'action, dont le résultat l'affecte. Son sort est pour ainsi dire en jeu. Il fait donc tout ce qu'il peut pour influencer la marche des événements. L'un est comme un prisonnier dans sa cellule, qui regarde avec indifférence la pluie tomber. L'autre est comme un homme qui a prévu de sortir à la campagne le lendemain, et dont la pluie va contrecarrer le projet. Il ne peut pas, bien sûr, agir pour modifier le temps qu'il fera, mais il peut prendre des dispositions qui affecteront les événements, ne serait-ce que le report du pique-nique prévu.<sup>14</sup>*

Les situations dans lesquelles l'élève passe du rôle de spectateur à celui d'acteur peuvent être nombreuses et très variées, étant avant tout dépendantes de l'attitude de l'enseignant. et des dispositifs qu'il invente ( propose).

On peut citer toutes les situations se rapportant à des ateliers de création, de composition, d'improvisation, individuellement ou en groupe, dans lesquelles l'imagination, l'initiative de l'élève seront sollicitées, et dans lesquelles sa parole et ses décisions seront prises en compte.

---

<sup>14</sup>John Dewey, *Démocratie et éducation*.

Dans un cadre de pédagogie de groupe bien conduite, les élèves pouvant retirer de l'information aussi bien de l'enseignant que venant de leur(s) camarade(s), il est important d'encourager la parole et les prises de position, même si elles ne correspondent pas à l'explication « directe ».

Dans une situation de musique d'ensemble, l'élève sera sollicité pour choisir répertoire et partenaires, organiser des répétitions, planifier des auditions, etc.

Dans le cadre d'un cours individuel comme dans les situations évoquées plus haut, il sera bénéfique d'encourager l'élève à trouver lui-même les solutions plutôt que de les lui livrer toutes prêtes, de rectifier lui-même ses erreurs, de proposer sa propre interprétation, de choisir son répertoire, de construire une stratégie, un échéancier de travail, etc.

Nous constatons ici que *in fine*, la notion de motivation est indissociable de la notion d'efficacité, évoquée au chapitre précédent, et qu'une stratégie de motivation aura forcément des retombées quant à l'efficacité.

*L'intérêt et la discipline sont les aspects corrélatifs d'une activité ayant un objectif.<sup>15</sup>*

Puisque nous avons commencé ce paragraphe avec un proverbe éculé, n'ayons pas de scrupule à en citer un autre, entendu de la bouche d'un parent d'élève : « *On n'attrape pas des mouches avec du vinaigre !* »

---

<sup>15</sup>John Dewey, *Démocratie et éducation*.

## C - L'ACTE CREATIF – UNE SOLUTION POUR EVITER LA ROUTINE

### a - Qu'est-ce que la *routine* ? Tentative de définition

Précédemment, nous avons essayé de mettre en relief l'importance de l'environnement émotionnel, moteur de la motivation, dans le processus d'apprentissage. Dans cette partie, je m'attellerai à définir plus précisément le terme : « créativité » pour voir quelle incidence son utilisation peut avoir dans l'enseignement en général, puis dans le contexte de l'enseignement de la musique.

Si on se tourne vers la nature, inévitablement on peut voir que tout (l'homme y compris) se soumet à la loi de la répétition (des cycles). L'homme a un besoin de structuration, ancré au fond de lui, un besoin de se structurer, malgré le temps qui passe, de pouvoir se représenter au sein de l'impalpable et du fuyant. Dans ce sens les répétitions, la routine sont des éléments intrinsèques à la vie, avec leurs côtés positifs et constructifs.

Dans un contexte d'enseignement (ou d'apprentissage), la *routine* (un terme plus positif pourrait être *méthode*, avérée ou non) se traduit par la répétition (démarche d'exploitation d'une notion). On suit un cheminement déjà éprouvé à chaque fois, quoique toujours personnalisé, en fonction des différents interlocuteurs. L'avantage de cette méthode peut paraître évident : celle-ci nous permet de fonctionner sans être obligé de mobiliser tous nos efforts physiques ou mentaux et d'économiser beaucoup d'énergie et de temps.

Mais la routine peut également être considérée comme monotone et nuire à la découverte de la diversité. En effet, elle enferme l'individu dans un schéma de fonctionnement dont il n'est pas maître et ne peut sortir. Ce qui peut devenir le cas dans l'enseignement, dans lequel on remarque la même logique : absence de diversité (cours individuels ou collectifs, variabilité des pédagogies...) et peut ainsi diminuer l'intérêt et l'envie.

Aujourd'hui, la société est consciente de la nécessité d'être inventeur, de pouvoir imaginer le monde d'une façon originale et chercher de nouvelles approches aux différents problèmes. C'est la raison pour laquelle les employeurs, les dirigeants, les pédagogues, dans les différents domaines, demandent à leurs collègues ou élèves d'adopter une approche ingénieuse, diversifiée et d'avoir un esprit novateur dans ce qu'ils entreprennent. Aujourd'hui, ces attitudes sont induites dans le mot « *créativité* » qui a fait son apparition récemment dans la langue française. Comme le souligne Daniel Hameline dans son article *Créativité et création dans l'enseignement de la musique* : « En 1960 l'Académie française refusait encore que le mot « *créativité* » entre dans le dictionnaire, parce qu'il était trop récent dans la langue, c'est qu'on ne savait pas encore à cette époque là, quel était son avenir ».

### b *La créativité* : l'origine du terme.

Selon l'explication de Hameline, le terme « créativité » trouve son origine loin des sphères de la pédagogie. Ce terme va apparaître dans un contexte très particulier, au sein de l'armée américaine durant la seconde guerre mondiale. A cette époque, les responsables de l'armée font le constat que leurs services spéciaux sont remplis d'aventuriers extrêmement audacieux, capable de se tirer d'affaire pour sauver leur vie dans les pires situations, mais incapables de déchiffrer un document scientifique. Or, les responsables militaires ont besoin de gens capables de comprendre des documents scientifiques dans des situations extrêmes : temps limité, sous la menace de l'ennemi. Pour résoudre le problème, il fallait inventer un système de choix des « aventuriers intelligents ».

Guilford, professeur d'université en Californie, par ses travaux statistiques, a défini deux types d'intelligence :

- une intelligence qui comprend les choses en les ramenant à un modèle déjà connu (l'intelligence « convergente »),
- une intelligence qui quand elle est en face d'un problème est capable d'imaginer (l'intelligence "divergente"). C'est cette deuxième forme d'intelligence que Guilford va nommer **créativité**.

Il va la détailler et va relever 16 capacités intellectuelles qui caractérisent la créativité. Parmi celles-ci :

- La **fluidité** (la quantité d'idée dans un temps choisi). Elle nécessite une ouverture sur des concepts différents. Cette ouverture à l'expérience implique une souplesse, sans blocages de différentes natures (culturel, émotionnel) ;
- La **flexibilité** (la capacité de passer d'une catégorie à une autre, à ne pas être limité à un seul champ d'investigation) ;
- L'**originalité** (une production de réponses inhabituelles mais pertinentes. Elle nécessite d'imaginer des hypothèses invraisemblables) ;
- La **curiosité** (la sensibilité pour les problématiques de différentes sphères).

Il existait un autre courant : contrairement au premier dont la base était la recherche de corrélation entre créativité et intellect, entre capacités cognitives et réussite réelle, ce courant a étudié la créativité du point de vue de l'individu (particularités psychiques, imagination). La plupart des chercheurs de ce courant (Baron, Maclou) soulignent l'importance de la motivation et des différents facteurs d'environnement (liberté, spontanéité, acceptation de soi) et aussi la capacité d'imaginer les objets et les situations ordinaires dans un façon nouvelle (originale)

Pour préciser, j'aimerais regarder plus attentivement ce qu'est l'imagination. C'est un phénomène très étrange, parce que malgré l'attention que donnent les psychologues de différentes époques et différents pays, il n'existe pas d'information concrète sur son fonctionnement, sur sa base physiologique. Où se localise t-elle dans le cerveau, de quelles structures nerveuse est elle dépendante ? L'imagination soulève beaucoup plus de questions que les recherches sur les sensations, la perception, l'attention, la mémoire.

Grâce à l'imagination, l'homme a la capacité de créer, planifier d'une manière intelligente et logique son activité et la maîtriser. L'imagination nous amène plus loin que notre existence instantanée : elle fixe le passé dans les images de mémoire et ouvre le futur dans les idées fantastiques et irréelles.

L'imagination est la base d'une forme de pensée visuelle, elle permet de régler les situations-problème sans intervention d'action pratique (quand elles sont impossibles, irrationnelles ou difficiles à mettre en œuvre). On imagine tellement souvent, que le cerveau ne peut pas rester sans travail. Il continue à fonctionner même si il ne reçoit pas de nouvelle information, quand il ne règle aucun problème : c'est dans ces moments que l'imagination commence à travailler.

Les différentes recherches et tests dans ce domaine nous amènent à la conclusion que la base de la capacité créative est composée par la fantaisie créative (synthèse de l'imagination et de la métamorphose).

### c - La créativité spontanée et développée.

D'après les travaux du psychanalyste D.Winnicott, et notamment son ouvrage *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, la créativité existe en chacun de nous dès les premiers stades de la vie.

La pulsion créative est essentielle pour l'artiste qui doit réaliser une œuvre d'art, mais elle est également présente chez tout être. Elle est indispensable à la formation de la personnalité. Il faut pourtant comprendre que la créativité d'un enfant comporte une nature et une structure différentes de celle d'un adulte. La créativité infantile est un comportement naturel avec une absence de stéréotype. Le regard « frais » d'un enfant sur le monde vient de son expérience limitée et de sa façon de penser : naïve et courageuse (tout est vraiment possible). La créativité « naïve », caractéristique de l'âge infantile est elle, très courante. Pourtant la créativité chez les adultes est un phénomène peu fréquent. Elle nécessite de l'expérience et la capacité d'utiliser ses connaissances.

Dès l'adolescence (aux alentours de 12 ans), comme l'a remarqué L. Vygotsky, la perception de sa propre création (dessin, musique, ou toute forme d'expression artistique) devient très critique. Dans cette étape elle sera considérée par l'enfant comme une expression « naïve ». Seuls les enfants qui ne peuvent pas fonctionner autrement resteront fidèles à leurs activités créatives.

Il paraît très important de donner confiance aux enfants, de les encourager vers une création personnelle, de leur donner l'occasion de construire des outils qui leur permettent de réfléchir l'art, de pouvoir comprendre en quoi une pratique et une analyse de la pratique permettent d'avoir conscience des valeurs en jeu.

*On n'aura pas en classe à faire des chansons pour qu'elles ressemblent aux chansons qui passe à la radio, ni à faire une histoire de la chanson, mais, tout en se trouvant dans une posture de création de chansons, comprendre comment à certaines époques, et pourquoi, les chansons produites ont eu cette allure-là.<sup>16</sup>*

Dans le domaine de la musique, quand on parle de créativité, on pense surtout au développement de capacités et prédispositions pour différentes formes d'activité, qui conduisent à une « production » nouvelle.

La question qui peut se poser ici est comment accompagner les enfants dans une recherche de nouvelles idées ? Pour y arriver, il peut être utile de déterminer dans leur attitude et leur activité, quels éléments peuvent être développés et approfondis pour trouver des cheminements nouveaux et originaux dans l'optique de résoudre des problématiques différentes et de construire leur personnalité.

Dans son ensemble, la formation des aspects différents de la conscience d'un enfant (artistique et esthétique), est possible quand l'intérêt actif pour l'objet se transfère du contexte d'apprentissage vers l'action créative libre. Pourtant il faut pas oublier que si l'objectif de développer la créativité des élèves n'est pas lié à d'autres objectifs d'apprentissage relatifs au cours, s'il ne donne pas aux élèves un certain nombre de contraintes précises à respecter, il y a un risque de développer une pédagogie tournée uniquement vers la créativité. Laisser les élèves agir spontanément sans aucune intention pédagogique sous prétexte de créativité, peut se transformer en démarche stérile et sans objet.

---

<sup>16</sup>Isabelle Ardouin, *L'Education Artistique à l'école*.

D'autre part il paraît difficile de relier la créativité « spontanée » avec des objectifs concrets. Nous ne pouvons pas toujours demander aux élèves d'être créatifs, comme d'ailleurs nous-même ne pouvons pas toujours enseigner d'une façon très originale et variée. Tout individu a besoin d'un modèle pour apprendre.

Nous avons déjà écrit plus haut que pour avoir une nouvelle idée de résolution d'un problème il faut avoir de l'expérience et certains outils. Si l'on rejoint encore une fois les pensées d'Isabelle Ardouin dans « L'éducation artistique à l'école » sur le langage plastique, on peut les relier avec l'enseignement de la musique. Si l'on suppose que l'on explique aux élèves les nuances de l'« alphabet » musical (notes, nuances, notions harmoniques, rythme, caractère...), et qu'on les met à leur disposition comme autant d'outils qu'ils pourront utiliser à la demande, les élèves pourraient apprendre alors les multiples variations de toutes ces notions et :

*escompter plus tard les utiliser à leur tour afin de produire du sens. Et c'est ici que les problèmes surgissent. N'y a-t-il pas là une confusion entre ce qui est de l'ordre des moyens et ce qui est de l'ordre du sens ? (...) Voir la couleur bleue peut nous évoquer le calme car, par analogie on peut se représenter la mer, le ciel, la pureté, etc. Mais peut-on dire pour autant que tout ce qui est bleu évoque pour nous le calme ? Ne risque-t-on pas de faire de la création, précisément, une non création, étant donné que ce qui est fabriqué se donne à comprendre pour la majorité, donc devient commun ?<sup>17</sup>*

La question qui se pose est : comment éviter l'uniformité dans la pratique musicale (sans exclure les fondamentaux généralement admis) et quelles règles et quels moyens doit-on apprendre pour acquérir son propre style et trouver des idées nouvelles ?

#### **d Trouver des liens entre des notions différentes.**

Quand les jeunes enfants commencent à dessiner le visage de leur maman, ils tracent d'abord un rond, puis des yeux. Plus tard ils sont capables de rajouter des attributs de visage humain. Puis un jour, le petit peintre rajoute à la tête deux tiges, qui symbolisent les bras, puis deux autres pour les jambes. Mais pour éviter qu'il ne place les deux yeux lorsqu'il dessine sa maman de profil, (si l'on veut que son approche du dessin évolue avec le temps), il faut lui expliquer comment voir l'espace dans sa globalité, lui expliquer le lien entre les notions théoriques acquises et la pratique.

Souvent l'évolution est incomplète (ou insatisfaisante) parce que l'on ne voit pas de corrélation entre les choses dans leur globalité. Fréquemment, les enfants n'arrivent pas à reconnaître l'analogie d'une nouvelle situation, alors que le nouveau problème ressemble au précédent pour lequel la résolution était déjà trouvée.

On met des œillères à un cheval afin que rien ne vienne distraire son attention du chemin qu'on lui a assigné. Mais si l'on considère qu'un élève n'est pas un cheval de trait, il vaut beaucoup mieux lui ôter les œillères, afin qu'il ait une perception globale du monde qui l'entoure, et qu'il puisse établir une relation entre différentes choses qui semblent sans rapport. C'est la construction de ces relations qui lui permettra d'évoluer et de construire son apprentissage.

---

<sup>17</sup>Isabelle Ardouin, op cit.

Nous oublions très vite les mille « pourquoi ? » de nos enfants au cours des premiers stades de l'apprentissage du monde qui les entoure. Le désir sous-jacent de toutes ces questions, c'est le désir de construire la chaîne logique des différentes choses qui ne sont pas reliées dans la compréhension enfantine. Et pourtant dans notre enseignement, on choisit souvent le chemin le plus simple dans lequel les questions et les tâtonnement sont exclus.

Avec ces réflexions j'ai essayé de reconstruire de mémoire le discours de mon professeur d'histoire de la musique entendue il y a dix ans et compris autrement aujourd'hui :

*« Chaque fois, quand je prépare un cours, je m'imagine petite, et j'essaye de me souvenir quelles difficultés j'avais avec telle ou telle chose, comment j'ai appris... Quand j'imagine ça pendant une situation concrète, j'essaie de construire les choses pas à pas, mot après mot. Avec ça plusieurs personnages me viennent à l'esprit : mes collègues, mes anciens élèves. Mes élèves virtuels sont différents de mes élèves réels parce que je n'entends pas seulement leurs paroles, mais leurs pensées, donc je ne peux pas me mentir à moi-même. Ces élèves peuvent se moquer des propositions que je trouve intéressantes, peuvent s'ennuyer pendant mes monologues enflammés, peuvent penser à leurs problèmes, quand je leur explique l'essentiel. Et je ne peux pas être fâchée — je dois gagner. Je dois vaincre leur ennui, leur scepticisme, leur absence de motivation. Je suis portée par l'audace. Je commence à chercher ce qui me manque : méthode, informations, images. Je commence à apprendre, et si cet apprentissage devient intéressant pour moi, je suis presque sûre que ce sera intéressant pour mes élèves.*

*Pourtant la vraie situation peut-être différente de celle que j'avais imaginée : les vrais élèves peuvent réagir autrement que ce que j'avais prévu. Mais je ne panique pas. Je pense aux paroles de Socrate : « ce que je sais, c'est que je ne sais rien » et ça me réjouit de partager ses pensées.*

*Et puis j'ai compris que je suis d'abord un être humain et que professeur n'est que mon métier, et pour cela je ne peux pas tout connaître, mes paroles ne sont pas vérité absolue.*

*A propos de la peur de l'imprévisibilité pendant le cours, j'ai beaucoup réfléchi aussi. Les poupées mécaniques du magicien Drosselmeier, dans les contes d'Hofmann, se déplacent sur une trajectoire prédestinée en ne pouvant pas apprendre quoi que soit. Les souris dressées dans les cirques se déplacent sur le chemin indiqué et peuvent apprendre quelque chose, mais elles n'inventent rien. Par contre tous les musiciens-comédiens du Moyen-Âge et de la renaissance, les troubadours, étaient toujours en train d'improviser. Les mêmes sujets, les mêmes personnages devant un public riche et pauvre, dans un endroit ou dans l'autre étaient joués différemment. Et avec le temps, leur manière de jouer évoluait aussi. Leurs expérience de l'improvisation a d'ailleurs été utilisée par tous les grands : Shakespeare, Lope de Vegas, Molière, Pouchkine, Meyerhold.*

*On raconte aux enfants combien est terrible le personnage de «L'homme à l'étui » de Tchekhov. Et pourquoi donc ? Par l'absence d'improvisation. Il peut vivre uniquement selon l'ordre prévu. Il ne voit pas la vie dans son évolution et donc il ne peut pas réagir selon les changements. Je me pose la question, est-ce que je veux être un professeur comme ça ? Je pense que la réponse est évidente. J'ai peur de ça beaucoup plus que de l'imprévisibilité. Est-ce que la vie elle-même est prévisible, est-ce que on peut savoir ce qui nous attend l'instant suivant ? Une chose que je sais, c'est que je tiens au vecteur qui dirige mes choix dans une période de la vie ou dans une autre. Le début d'un cours (le thème et le déroulement) pour moi c'est le choix. Je sais où je dois aller, mais comment y aller, je vais le comprendre en*

*chemin. Bien sûr, quand on prépare un voyage on étudie la carte, mais si en route il nous arrive des choses imprévisibles, il faut chercher un détour. Il faut toujours s'attendre à l'imprévisible : j'ai prévu 10 versions imaginaires, mais j'en ai reçu une 11ème, donc c'est une chance de regarder comment mes élèves peuvent trouver une solution à cette question.*

*Et parfois l'élève découvre la solution par lui-même. Et je suis persuadée, que le moment où l'enfant voit que le pédagogue est heureux de sa découverte, c'est le moment où il reçoit la plus forte impulsion pour continuer. C'est une expérience de joie, et en plus de joie partagée. »*

Combien fois nous arrive t-il de répondre “non“ à une déclaration inattendue d'un élève ? Il est très difficile d'arriver à écouter chacun de façon attentive et bienveillante. La liberté d'une pensée peut s'épanouir quand on est prêt à l'accueillir. Souvent nous devons faire preuve de beaucoup de tact et de patience pour développer la réflexion d'un élève et lui donner envie de partager ses pensées. Une chose importante à apprendre dans notre métier, c'est de remplacer l'envie de donner la réponse qui nous semble correcte par l'envie de vérifier l'hypothèse proposée. Si ça ne marche pas, tant pis, mais si cette pensée peut être utile, profitons de cette découverte.

De temps en temps nous avons du mal à écouter des phrases stéréotypées, des propositions simplistes (de notre point de vue), ou bien on ne croit plus que tout ce que l'on a envie de partager sera reçu... Et dans ce cas, on peut devenir furieux, dire des choses que l'on regrettera plus tard. Nous avons tous le droit de nous tromper, mais si l'on arrive à le reconnaître, on apprend aux autres à ne pas avoir honte de leurs erreurs, mais plutôt à les corriger.

On peut se demander : comment donner l'image d'un professeur « exemplaire ». Mais on peut s'assurer que malgré toute l'importance que l'on donne à l'école et aux enseignants, ça ne remplace jamais l'influence des autres facteurs dans la construction d'une personne. Et heureusement nous sommes tous différents. Ainsi l'enfant peut prendre tout ce qu'il trouve attirant et construire sa propre image de l'adulte, pas parfait (c'est toujours relatif), mais qui lui servira d'exemple. Dans ces conditions, il n'y a pas de simple admiration et reproduction, mais un travail de réflexion et de choix.

## **e La créativité au quotidien, où, quand, comment ?**

Quel doit être la place laissée à la créativité dans l'enseignement en Ecole de Musique? Comment doit-on (peut-on) concilier l'apprentissage d'une certaine technicité, de différents codes, de notions théoriques aussi bien qu'artistiques, avec le développement de l'imagination, de l'expression personnelle, de l'acte créatif ?

Il faut d'abord considérer que si la créativité peut être une finalité, et comporte en elle-même son propre intérêt, elle doit faire partie d'un projet d'enseignement global, qui comprend une variété d'approches complémentaires de la musique et de l'instrument, et que toutes ces approches sont en interaction permanente. Ce projet sera très vaste et couvrira un maximum de styles musicaux, de situations et de pratiques différents.

Prenons l'exemple d'une séance d'improvisation au piano. Elle sera bien sûr l'occasion de développer son imagination et de chercher de nouveaux motifs, accords, ambiances, etc. Mais elle sera également l'occasion de jouer sur son instrument une nouvelle pièce musicale, d'actionner ses doigts (travailler sa technique !...) sans doute beaucoup plus longtemps que lors de l'exécution d'un morceau écrit. Elle sera l'occasion de mettre en

pratique de vrais contrastes de nuances, peut-être beaucoup plus spectaculaires que ceux prévus par un compositeur du 18<sup>e</sup> siècle.

Apprendre à gérer une grille de jazz pourra être également l'occasion d'approfondir une approche harmonique, et par là même de mieux comprendre (et donc apprendre) une partition écrite dans le langage tonal.

On voit là que toutes ces pratiques sont indissociables, et que les acquis de l'une rejaillissent immédiatement sur l'autre. La finalité de la créativité est donc au service de la matière enseignée (la musique en l'occurrence), et de l'individu (l'élève).

Quel doit être le rôle de l'enseignant, et quelle place doit-il prendre (ou ne pas prendre) dans l'accompagnement d'une démarche créative ? Il est évident qu'un acte créatif doit être en relation directe avec la personnalité du créateur, même s'il n'a que 6 ans !... L'enfant doit donc pouvoir réaliser cet acte *personnellement*. C'est l'occasion pour lui de développer son autonomie? L'enseignant est à ses côtés pour l'accompagner, et l'aider à construire son propre chemin.

Pour chercher son chemin, il est préférable de savoir où l'on va ! Le rôle de l'enseignant sera de pointer les différentes directions dans lesquelles l'élève pourra aller, et ce sera à l'élève de trouver lui-même le chemin qu'il empruntera.

L'enseignant encouragera l'élève à développer une confiance en soi, à oser, à prendre la parole, à s'affirmer. Toutes ces qualités d'autonomie et d'assurance seront autant d'atouts et d'outils pour toute sa pratique musicale, même bien sûr dans la pratique du répertoire écrit.

## CONCLUSION

*Ce qui a été, c'est ce qui sera, et ce qui s'est fait, c'est ce qui se fera, il n'y a rien de nouveau sous le soleil. S'il est une chose dont on dise : Vois ceci, c'est nouveau! Cette chose existait déjà dans les siècles qui nous ont précédés. Ecclésiaste 1 :9-10*

Chaque année autour de nous apparaissent beaucoup de nouvelles idées, de nouvelles terminologies, de nouveaux courants. Ce phénomène est le même en pédagogie. On voit les différentes propositions : pédagogie interdisciplinaire, enseignement problématique, l'éveil (musical ou autre), analyse structurelle, transversalité, l'école active...

Derrière chaque terme, on imagine une recherche ou une proposition originale. Mais le sens général de chaque courant peut se résumer finalement à : *élaborer un enseignement de qualité*. Ce qui fait que chaque courant devient un développement et une découverte, une version « moderne » construite sur la base de tout ce que a été déjà découvert. Dans les travaux de Kamenskiï, Pestalozzi, Gerbert, Rousseau, Ushinskiï, Makarenko et d'autres, nous pouvons trouver une quantité énorme de pensées très surprenantes, actuelles, sages, qui peuvent nous aider dans notre relation avec les enfants. Mais la compréhension de ces sages pensées n'est possible qu'après une mise en situation et une découverte dans notre propre pratique. Aucune méthode n'est figée. Même avec une idée de départ similaire, l'expérience devient très différente selon la situation, le contexte, les participants. Et c'est ça qui apporte la richesse au métier d'enseignant, et renouvelle sans cesse nos manières de faire.

Dans la vie de chaque pédagogue, il y a beaucoup de réflexions différentes et originales, d'improvisations, d'illuminations. Quand on découvre des nouvelles méthodes pédagogiques, on peut trouver beaucoup de conseils intéressants, originaux et utiles. Avec l'inspiration on essaye de travailler de façon nouvelle. Pourtant souvent l'erreur pédagogique réside dans le désir de trouver une façon de faire exceptionnelle. Et peut-être que le plus important, c'est de pouvoir enrichir ses connaissances ou les regrouper de manière efficace, ne s'intéresser pas seulement à l'acquisition de contenus, mais aussi aux démarches que mettent en œuvre les élèves.

Il n'y a pas de méthode universelle : dans culture russe de XIX siècle on connaît la phrase de Tutchév : « *la pensée énoncée est mensonge* ». Peut-être faut-il donc éviter de prononcer la pensée et plutôt utiliser la parole pour l'élaboration d'images, qui vont stimuler la pensée des élèves sans remplir leur tête de certitudes. Evidemment ce chemin est beaucoup plus long, mais plus intéressant et plein de surprises.

## BIBLIOGRAPHIE

Isabelle Ardouin, *L'éducation artistique à l'École*, ESF éditeur 1997

A. Asmolov, *La psychologie de l'individu*, Moscou, Sence, 2001

Z. Bogoiavlenskaja, *Hier et aujourd'hui dans la psychologie de l'art*, Moscou, Science, 2000

C. Combet, *Philosophie de l'École Moderne* Techniques de vie n1 - octobre 1959

Daniel Hameline, *Créativité et création dans l'enseignement et la pratique de la Musique* (relevé d'intervention), Cefedem Rhône-Alpes 1996

Jean Berbaum, *Développer la capacité d'apprendre*, Paris, ESF, 1992C.

Jean Berbaum, *Pour mieux apprendre*, ESF éditeur, 1992

J. Dewey, *Démocratie et éducation*, Armand Colin, Sept. 1990

A. Makarenko, *Articles pédagogiques*, Moscou, 1956

Olivier Reboul, *Qu'est-ce que apprendre ?* Ed. PUF, 1980

J.J. Rousseau, *L'Emile, ou de l'éducation*. GF. Flammarion

L. Shurkova, *Nouvelle éducation*, Moscou 2000

L.N. Tolstoï, *A propos de science*, M., Pédagogique

V. Vishniakova, *La psychologie créative*, Minsk, 1995

D.H. Winnicott, *Jeu et réalité (l'espace potentiel)*, Gallimard, N.R.F., Paris, 1975

## **Abstract**

Comment éviter l'ennui, susciter la motivation de nos élèves, les aider à accepter l'effort ? Pourquoi contourner la routine, imaginer de nouveaux dispositifs, de nouvelles situations? Quel est notre objectif idéal concernant nos élèves, et correspond-il à leur propre projet?

Et si la réponse à toutes ces questions ne résidait-elle pas dans la quête du plaisir, la recherche du bonheur?

## **Mots-clés**

Routine

Ennui

Plaisir

Effort

Sens

Bonheur

Intérêt

Construction du savoir

Créativité

Corrélations