

DECOT Sylvère

Enseigner par ou pour la liberté ?

# SOMMAIRE

PREAMBULE EN FORME DE TEMOIGNAGE.....	5
AUTORITE OU AUTORITARISME ?.....	9
Faire autorité ou être autoritaire ?.....	9
Un équilibre précaire entre le statut de professeur et le statut d'élève.....	10
S'interdire toute violence.....	11
L'INSTITUTION : BARRIERE A LA COMMUNICATION ?.....	12
La pesanteur des normes.....	12
Le verrouillage de la communication.....	13
LA RELATION PEDAGOGIQUE MOTEUR DE L'ACTION POSITIVE.....	14
Une relation intelligemment maîtrisée.....	14
La responsabilité pédagogique.....	15
Une force tranquille .....	16
LA PEDAGOGIE FREINET ? PEDAGOGIE DURABLE ?.....	17
Découvrir le milieu de vie.....	17
Communiquer pour être l'auteur de soi-même.....	18
Résister à la pensée dominante.....	19
FREINET, SUITES ET ACTUALITE, LA PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE.....	20
L'apport de la psychiatrie et de la psychanalyse.....	20
La pédagogie du trépied .....	21
LA MOTIVATION COMME « SÉSAME » DE LA REUSSITE.....	22
La démotivation et l'échec.....	22
Rétablir le lien.....	23
La fin des contraintes ? .....	23
Faire jouer pour apprendre, est-ce la solution ?.....	24
La culture matière unique .....	24
Comment donner envie d'apprendre ?.....	24
PEDAGOGIE ET LIBERTE.....	26
Éduquer à la liberté.....	26
Accompagner la recherche .....	27
Quelle utilité à la sanction ?.....	28
Engager sa liberté .....	28
LE PLAISIR D'APPRENDRE.....	29
Le déclic.....	29
Devenir meilleur que soi-même.....	30
Prendre le temps .....	30
La contagion du plaisir .....	31
Le plaisir d'apprendre, une richesse immatérielle. ....	31
CONCLUSION.....	32
COMPTE-RENDU D'EXPERIENCE PERSONNELLE.....	33
GROUPE DE FORMATION MUSICALE ADAPTEE.....	34
Changer le contexte.....	34
Analyse de pratique.....	37
REUNION DE L'EQUIPE PEDAGOGIQUE : .....	39
Le changement cause de malaise.....	39
Analyse du déroulé de cette réunion.....	40
CLASSE DE TROMPETTE : LE PROJET COMME POINT DE BASCULE.....	41
Le refus de l'audition comme axe de réflexion.....	42
Une pédagogie de projet : le projet Miles Davis.....	43
Premier bilan après quelques semaines.....	45
CONCLUSION DU MEMOIRE.....	50
BIBLIOGRAPHIE.....	51
REMERCIEMENTS .....	52

*« Si tu fréquentes les petits d'homme en école, en patronage, en colonie de vacances, tu connais la graine de crapule, comme le cultivateur connaît le chardon, l'ivraie le coquelicot ou la nielle, en les maudissant.*

*Suppose maintenant que, curieux cultivateur, tu aies semé un champ d'ivraie, de chardon, de nielle et de coquelicot. Tu sentiras les mêmes angoisses à les voir sortir de terre que tu en éprouvais à voir germer ton blé.*

*Mais ne te hâte pas de balayer tes greniers, ne prépare pas encore tes cordes à moisson. La récolte, si récolte il y a, sera pour tout à l'heure, pour plus tard ou pour jamais.*

*Avec cette différence que la graine de crapule c'est tout de même de la graine d'homme. »<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Fernand Deligny, *Graine de crapule*, 1, Éditions du scarabée 1960

## PREAMBULE EN FORME DE TEMOIGNAGE

« *L'école a été créée pour transmettre des connaissances. Tu verras avec l'expérience, il n'y a pas de secrets. Pour que ça marche, soit l'élève est naturellement doué et motivé pour travailler, soit ses parents le poussent à la maison. Sinon, il atteindra peut-être péniblement une fin de premier ou deuxième cycle, mais ça ne marchera jamais, la mayonnaise ne prendra pas.* ». Tel était à peu près le conseil qu'un enseignant me glissa en confidence sur un ton paternaliste.

De quelle mayonnaise parle-t-on ? La seule condition de réussite d'un élève est-elle liée à son travail ? Qu'est-ce que le travail ? Par qui est-il défini ?

La motivation peut-elle être reliée aux simples aptitudes (en admettant qu'elles existent) d'une personne pour une pratique ?

Si ce discours existe et qu'on l'accepte, pourquoi laisse-t-on dans ce cas, les feignants, les pas-doués, les inadaptables s'inscrire dans une institution ? Pourquoi ouvre-t-on l'école à tous ? L'école est-elle vraiment ouverte à tous ?

Cette question est fondamentale, et elle me paraît être la base d'une réflexion pédagogique saine et humaine : on ne peut enseigner sans valeurs. Et d'abord, qu'est-ce qu'enseigner ?

Si l'on se réfère à l'intitulé du ministère en charge de l'école, « Éducation nationale », alors enseigner, c'est éduquer, et même éduquer à la nation.

Or notre nation est une démocratie, régie par les principes de liberté, égalité et fraternité. Pourtant, notre système éducatif n'est pas égalitaire. Est-il seulement fraternel ?

Mais si ce système n'est pas égalitaire, peut-on au moins dire qu'il permet la liberté à tous ?

Me voici donc plongeant dans les premiers moments de ma propre éducation scolaire à scruter et à évaluer les petits bonheurs et les heurts de mon parcours.

École élémentaire. Originaire d'un petit village en Haute-Loire, je suis issu d'une classe unique qui pratiquait la méthode Freinet. La classe en primaire était partagée par des enfants de 7 à 12 ans. Je me rappelle avoir eu classe avec des enfants atteints de trisomie et d'autisme ; pour les autres je n'ai que très rarement eu conscience de la moindre différence. Je me rappelle avoir passé du temps dehors, beaucoup de temps dehors. À vrai dire, je ne me rappelle pas vraiment du temps passé en classe, je crois qu'il était minoritaire. Je me rappelle, je rentrais enchanté les soirs à la maison, souvent accompagné d'amis pour poursuivre les jeux de la journée. Je me rappelle, je crois que j'étais heureux.

Je me rappelle, ne pas avoir compris à l'arrivé au collège, l'interdiction de me lever, de bavarder, de demander de l'aide à un camarade, ne pas pouvoir être où je voulais pendant les moments de récréation.....

Je me rappelle aussi ne pas avoir tout de suite compris le concept des exercices à la maison : pour la première fois de ma vie, je répétais quelque chose uniquement dans le but de le répéter. Ce jour-là, je découvrais ce sentiment particulier que l'écolier classique vit au quotidien, je travaillais pour quelqu'un d'autre.

Je me rappelle de ce sentiment, du travail du non-sens, ne correspondant à aucune action que je n'avais pu décider et qui pouvait me plaire et m'attirer.

En fait, je me rappelle avoir eu l'impression de perdre le droit à la parole : ce jour-là, je perdais une grande partie de ma liberté.

Je me rappelle aussi avoir découvert au collège la violence quotidienne du rapport à l'autre. Je me rappelle de mes premières expériences du rejet de l'autre, du jugement négatif, de la prise de conscience critique des différences de milieux sociaux duquel chacun de nous était issu.

Je me rappelle d'une grande nouveauté pour moi : la punition dictée par le professeur et non par la classe. Pourtant, les erreurs commises par chacun n'avaient pour la plupart pas changé de nature par rapport à ce que j'avais connu auparavant. Les premiers concernés, étaient toujours les élèves, mais nous n'avions pas notre mot à dire.

Je me rappelle, les plus punis étaient toujours les mêmes, et au fur et à mesure de l'année, ils étaient toujours plus punis. J'ai rapidement pris conscience que les plus punis étaient ceux qui avaient la plus forte personnalité, les autres, dont je faisais partie, considérés comme plus sages, n'étaient qu'un peu plus apeurés par la punition. Rapidement, j'ai compris que si je voulais que tout se passe bien, je devais mettre ma personnalité de côté à l'école, ne surtout pas la revendiquer.

Si j'ai pris cette décision, c'est sûrement parce que les plus punis avaient des mauvaises notes, et que dans la tête de l'enfant que j'étais, mauvaises notes signifiaient mauvais avenir.

À compter de ce jour, il n'y avait pour moi plus que deux types d'individus à l'école :

- les dominants, ceux qui étaient punis et réprimandés par la hiérarchie adulte
- les dominés, écrasés aussi par la hiérarchie et bien souvent par les élèves dominants

Ensuite, à l'intérieur de ces deux grandes catégories, chacun se débrouillait pour s'en sortir, bref, c'était un peu la guerre, mais surtout, l'égalité n'existait plus à aucun étage.

J'ai obtenu mon Bac mais je ne remerciais jamais l'école, car je ne pense pas y avoir grandi. Pire, j'en veux aujourd'hui à l'Institution, de m'avoir fait oublier le plaisir du travail, du vrai-travail pendant si longtemps. J'ai souvent l'impression d'avoir été perverti par un système qui m'a privé de liberté et qui n'était pas juste.

Si je me suis sorti de ce chantier infernal, c'est peut être grâce à une idée qui me suivait depuis très jeune : je voulais devenir professeur de trompette. Il est vrai que la simple pensée de ce désir m'a souvent fait relever la tête aux moments où le trop plein de non-sens m'affaiblissait. Mais elle m'a également desservi parfois, accentuant pour moi l'ennui.

Lorsque j'ai terminé le lycée, c'était la libération. Je quittais le foyer parental, je débarquais à la faculté de musicologie et poursuivais mon cursus au conservatoire. Rapidement, la faculté est devenue une contrainte. La même autorité réduite, la même séparation des connaissances, parsemées à l'unité dans les programmes. Le non-sens était de retour, mais je ne forçais pas, je n'apprenais rien et vivais sur mes acquis antérieurs, développés au conservatoire.

Mais un beau jour, les acquis n'ont plus suffi et je devais travailler. La situation n'a pas duré longtemps, j'ai fui. Encouragé par mes professeurs du conservatoire, très impliqués dans « la guerre des institutions », je quittais la faculté au bout de 3 semestres avec une impression déjà ressentie : je n'ai rien appris.

Au conservatoire, tout semblait aller bien, je terminais ma deuxième année d'études avec mon DEM de trompette classique en poche et entamais la suivante en entrant en perfectionnement. À ce moment-là, certaines questions me sont apparues. Je devais décider de mon avenir. À nouveau perverti par un système, celui de l'excellence, mon rêve d'être professeur de trompette a été mis de côté. Je voulais/devais devenir interprète. Je rentrais alors dans le système des concours de grandes écoles.

Parallèlement, ma réflexion s'était portée sur le style de musique et le contexte dans lequel je jouais de mon instrument. J'étais bien conscient de ne pas écouter de musique classique et je culpabilisais de ne pas être « cultivé » dans mon domaine d'études. Mes attirances se tournaient bien plus vers la funk et le rock, mais ça, je le gardais pour moi. Je savais ne pas pouvoir jouer ces musiques au conservatoire et je devinais qu'en parler serait gênant. Alors mes rares pratiques externes au conservatoire constituaient un secret.

Ce sont dans ces années-là aussi que je connaissais mes premières expériences d'enseignement. À vrai dire, je n'aimais pas tant cela. Ce n'était pas très dur, et je reproduisais ce que j'avais toujours connu au conservatoire. Pourtant, le comportement des élèves me gênait. Leur abandon me démoralisait, le manque de travail me désorientait, mais le plaisir qu'ils pourraient avoir de jouer de la musique ne m'interrogeait pas vraiment. J'avais vraiment tout oublié.

Lors de cette année où je me « perfectionnais », je connus l'échec. Je ne réussis pas mes concours et je commençais à me demander pourquoi je jouais de la trompette. Pire encore, je jouais de moins en moins bien et j'étais franchement triste lorsque je jouais de mon instrument.

En fin d'année, un groupe de Rock/Cuivré vivant de son art, me proposa d'intégrer la troupe. Incapable de choisir par moi-même, j'ai contacté un grand nombre de personnes pour prendre une décision. Mon esprit me raisonnait. J'avais tellement peur de l'inconnu. Je n'imaginai pas stopper mes études sans diplôme professionnalisant. J'ai donc refusé l'offre avec au fond de moi l'intuition de m'être trompé.

Ce groupe me demanda tout de même de l'accompagner pour une tournée en Europe de l'est. J'ai cette fois accepté, et j'annulai mon inscription d'un concours. Bien entendu, cette décision m'a valu quelques violences morales et punitions dans les institutions où j'étais étudiant.

De ces trois semaines de voyage, de découverte, de rencontres, et joie de jouer de la musique, je ressortais changé. J'avais bien plus grandi de ce séjour que de mes trois dernières années de vie. Cet aveux était cruel et à mon retour, lorsque j'ai voulu « m'y remettre », c'était l'enfer : je ne savais plus jouer de trompette.

Désespéré et paniqué, j'ai choisi de sortir de ce système un temps, et de tenter l'entrée au Cefedem Rhône-Alpes. J'ai réussi tant bien que mal à rejouer de la trompette et je suis entré dans l'école. Dans ma tête, je n'avais rien lâché ; je m'étais fixé de continuer mon travail journalier avec mon instrument. Je m'inscrivais parallèlement au conservatoire de Chalon-sur-Saône dans l'optique de progresser pour plus tard. Rien à faire, je continuais de moins bien jouer.

En même temps, le Cefedem commençait à me plaire. Je m'y sentais bien, j'avais retrouvé mon droit à la parole. On me poussait d'ailleurs à m'exprimer par mon vécu. Grâce à cette redécouverte de la prise de parole, tout un tas de questions sont apparues. Mes remises en question ont été fortes et je me suis parfois trouvé honteux de mon parcours.

Je n'ai plus joué de trompette pendant un an, en dehors de mon cours hebdomadaire à Chalon. J'ai débuté le tuba et connu un grand nombre de nouvelles expériences musicales et humaines. J'ai ressenti un plaisir nouveau en faisant d'autres musiques. Ce plaisir était immense parce que je me savais autorisé à pratiquer ces nouvelles musiques. Ce n'était plus une tare que d'élargir ses compétences.

Je me rendais compte aussi à quel point je ne savais rien. Dure réalité que celle-ci, mais pourtant je crois encore que c'était vrai. Les nouveaux contextes rencontrés m'en faisaient prendre conscience. J'étais incapable de transposer la plupart de mes savoirs d'un domaine à l'autre. Mes connaissances étaient bien sagement rangées dans une commode à tiroirs, avec beaucoup de tiroirs certes, mais sans aucun lien entre eux.

De ce parcours, j'espère retirer tout ce que je ne veux pas voir mes élèves subir.

Je veux retenir une grande force pour douter, douter de moi, peut-être pour rester modeste, et surtout douter de mes méthodes pour être sûr de rester attentif aux autres.

Les questions abondent : entre autorité et autoritarisme, la frontière est bien étroite. Méfiance !

Les normes imposées par les institutions verrouillent les espérances de communiquer. Je sens bien que la bonne relation avec les élèves dépend des manières d'être.

Un regard approfondi sur les méthodes actives de Freinet et ses successeurs m'aide à prendre de la hauteur par rapport à mon vécu et à affirmer mes valeurs.

Motivés, on veut tous des élèves motivés, et bien comment ça fonctionne la motivation ? Et mon rêve de liberté, peut-il trouver sa place dans l'éducation ?

Enseigner, la musique ou autre chose, est-ce bien conduire chacun sur le chemin de sa propre liberté ?

Enfin, dresser un bref compte-rendu de mes expériences, m'a permis de placer en miroir les approches théoriques des penseurs et ma propre réflexion sur mon vécu. Les réalisations collent-elles bien avec les intentions ?

Pour illustrer mes questions de fond, j'ai volontairement choisi des œuvres et des auteurs qui me sont très proches, des sortes de frères de pensée. Parfois, ils m'ont aidé à mieux formuler ce qui m'interroge ou m'angoisse. Parfois aussi, ils m'ont aidé à esquisser des solutions et trouver de bonnes raisons d'espérer et de persévérer.

## AUTORITE OU AUTORITARISME ?

« *Comment en appeler à la tolérance quand la vie scolaire la plus élémentaire lui tourne le dos ?* »

*François Dubet.*<sup>2</sup>

L'autorité est-elle une nécessité incontournable caractéristique de toute démarche pédagogique ? Peut-elle s'exercer sans violence ? La violence instituée dans un rapport de forces est posée en principe ou elle est micro-violence. Alors elle est plus subtile, plus anodine en apparence ; elle est facilement tolérée, difficile à nommer. Ces violences ne sont-elles pas la révélation de failles dans le comportement de l'enseignant ? Ne sont-elles pas également ravageuses sur un long terme pour l'élève ?

Le désir d'être efficace justifie en général l'autorité mise en place par l'enseignant. Ne glisse-t-on pas facilement vers un autoritarisme bien ancré, impressionnant et décourageant pour l'élève ?

La société s'interroge sur la nécessité de rétablir l'autorité dans son ensemble et dans le milieu scolaire, pour prévenir des violences et éviter la désorganisation des cours. L'autorité du maître est ressentie comme un rempart CONTRE ; de même que l'action de la police est une digue contre la délinquance, l'autorité magistrale vise à réprimer, canaliser, empêcher. Ne peut-on pas imaginer que l'autorité ne se bâtisse pas en muraille CONTRE mais en chantier POUR. Ne peut-elle pas œuvrer en faveur d'un projet, d'une accession à la connaissance, en faveur d'une créativité, d'une éclosion de la personne et du talent ?

### **Faire autorité ou être autoritaire ?**

Bruno Robbes, maître de conférences à l'université de Cergy-Pontoise, analyse dans sa thèse de doctorat la complexité de l'autorité de l'enseignant. Il a prolongé sa réflexion dans un livre *L'autorité éducative dans la classe* et l'a développée dans de nombreux articles publiés dans des revues de recherches pédagogiques.

En particulier, son article publié dans la revue *SPIRALE* en 2006 me semble une bonne entrée dans les problématiques de l'autorité. Nous nous appuyerons sur cet article écrit par Bruno Robbes.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> François Dubet « Plaidoyer pour le bonheur scolaire », in Philippe Meirieu (ss la dir), *Le plaisir d'apprendre*, éditions autrement, 2014.

<sup>3</sup> Bruno Robbes, « L'autorité de l'enseignant comme savoir d'action, nouvelle prévention des violences en milieu scolaire » *Spirale*, Revue de recherches en éducation, No 37, p 111-112.2006



Le concept d'autorité redevient objet d'enjeu et d'étude une fois que les effets libertaires de Mai 68 se sont dissipés. Divers travaux de Gérard Mendel décrivent les mécanismes de domination-dépendance sous l'éclairage de la sociologie et de la psychanalyse.

D'après Gérard Mendel, l'autorité s'apparente à un abus de pouvoir, marqué par l'usage de la force et la violence manifeste. La disparition de toute autorité devient une obligation.

Pour Jacques Pain et Fernand Oury : « c'est la compétence qui fait l'autorité et les enfants ne s'y trompent pas ». Il reste une difficulté majeure : « encore faut-il que cette autorité se traduise par des actions observables ». <sup>4</sup>

Des penseurs ont travaillé à développer des conceptions plus égalitaires de la relation pédagogique. On peut mettre en avant la pensée d'Alain Renaut exprimant dans *La fin de l'autorité* « une relation d'égalité et d'inégalité en droits »<sup>5</sup>, relation peu évidente, changeante ou évolutive, selon les situations et les individus. L'élève est bien « un sujet » avec des droits reconnus, mais l'adulte a des devoirs particuliers, dont la protection, ce qui rend leur égalité relative.

## **Un équilibre précaire entre le statut de professeur et le statut d'élève**

L'article de Bruno Robbes permet d'imaginer le comment faire pour peu qu'on ait bien analysé les enjeux de l'autorité.

L'autorité repose sur une relation avec deux aspects. Elle est asymétrique puisque le professeur a le statut d'enseignant et l'élève est dans un statut d'apprenant. Travailler à l'autonomie de l'élève implique une recherche d'équilibre et de symétrie.

L'équilibre entre les deux pôles est fragile et par définition très instable. L'autorité cherche à concilier l'obéissance et un objectif d'autonomie. Il semble que ces deux termes soient en apparence opposés, sauf si obéir c'est définir des règles ensemble. La clef d'une autorité satisfaisante se tient dans la bonne gestion de cet équilibre. On passe alors de l'autorité née du pouvoir statutaire à une relation qui autorise et fait avancer l'autre. Le maître doit « faire autorité » et non pas être autoritaire. Ses compétences et ses capacités sont une condition nécessaire mais pas suffisante. Enseigner n'est pas que transmettre des connaissances ; c'est un acte d'éducation.

Insistons sur les modalités d'action de l'enseignant qui « s'établit en situation dans un réglage constant et précaire entre être, avoir et faire » <sup>6</sup>. Il est indispensable de s'adapter au contexte, à l'individu, au groupe. Parfois l'enseignant accepte une prise de risque en s'éloignant de son champ de compétences en acceptant des propositions de l'élève.

---

<sup>4</sup> Fernand Oury et Jacques Pain, *L'école caserne* 1972, p305 Éditeur Maspero

<sup>5</sup> Alain Renaut, *La fin de l'autorité*. 2004.Ed : Flammarion

<sup>6</sup> B. Robbes. In *Spirale* p 115

L'action pédagogique devient « une relation toujours contextualisée avec l'élève et la classe »<sup>7</sup>. Ainsi chaque jour est une nouvelle aventure et rien n'est définitivement acquis. Souvent on a pu s'interroger sur ce qui fait qu'un enseignant estimé et respecté peut un jour devenir un répétiteur inaudible triste et chahuté. Le pédagogue équilibriste ne travaille-t-il pas sans filet ?

## **S'interdire toute violence**

La pédagogie se définit comme une relation visant à « exercer une influence » sur l'autre qui reconnaît « que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même ».

Bien sûr cette conception s'interdit toute violence et établit nettement la frontière entre l'autoritarisme et l'autorité consentie puisqu'elle négocie sa légitimité. Elle est légitime puisqu'il y a débat sur sa finalité et mise en commun du but librement choisi. A contrario, la violence traduit un échec de l'autorité comme l'exprime Hannah Arendt en 1972 dans *Qu'est ce que l'autorité ?*<sup>8</sup> : « là où la force est employée l'autorité proprement dite a échoué ».

Bruno Robbes synthétise les finalités à long terme de tout enseignement : « faire croître l'autre »<sup>9</sup>, c'est à dire le mettre en situation d'apprentissage pour devenir un être chercheur, démarche utile et source de bonheur. La transmission de connaissances n'est pas la seule fin en soi puisque tout savoir par nature est rapidement dépassé. Elle est l'occasion de développer des capacités de découvertes multiples ou de créations.

---

7 id p 115

8 H.Arendt. In *Qu'est-ce que l'autorité ?* p 123. 1972, Gallimard

9 B. Robbes. In *Spirale*.p 116

## L'INSTITUTION : BARRIÈRE A LA COMMUNICATION ?

*« Arc-boutée sur le culte de la performance, l'école est une véritable fabrique d'humiliés »*

*Boris Cyrulnik.<sup>10</sup>*

Le sociologue Philippe Perrenoud enseigne à la faculté de Sciences de l'éducation de Genève. Il a écrit une bonne douzaine d'ouvrages consacrés à la pédagogie, et en particulier il a travaillé sur l'échec scolaire à travers l'analyse des difficultés de la communication en classe, la relation des maîtres aux élèves et aux parents, les pièges de l'évaluation figée dans des stéréotypes, la construction des curriculum, le travail en équipe...

En 1996, dans la *Revue de psychologie de la motivation*, Perrenoud explicite ce qui pollue le dialogue entre le maître et l'élève.

### **La pesanteur des normes**

La première limite à un vrai dialogue est la pesanteur d'un programme pré-établi à respecter qui borne le temps des échanges réels et en conséquence conduit à codifier les conditions du rapport pédagogique et humain. Mais il est clair que le programme s'impose d'abord à l'enseignant qui le répercute sur l'élève en ayant un objectif d'efficacité ; à s'enfermer dans le programme on pourrait faire oublier d'autres objectifs de l'éducation.

On constate que l'institution a fixé des compétences à atteindre dans un temps donné et l'ensemble des acquisitions se déroule selon un cursus moyen sensé correspondre aux possibilités supposées homogènes d'élèves par catégories d'âge ou durée d'expérience cumulée. En mathématiques ou en français on fait des bilans à des moments-charnières comme par exemple avant l'entrée en sixième de collège. Mais la formalité très institutionnelle de cette évaluation ne donne pas de solution éducative ; elle se résume à un flash à un instant donné. Cela ne permet que de classer les élèves en référence aux objectifs du programme. En éducation musicale les examens de fin de cycles constituent la principale évaluation et donnent une vision restreinte des capacités de l'élève. On laisse de côté des aspects importants tels la progression de l'élève, sa capacité d'intégrer le groupe de musiciens, la qualité de son écoute, sa créativité...

Dans ce contexte, l'enseignant joue un rôle central. Il est « un chef d'orchestre de la communication »<sup>11</sup>. Il incite, lance, freine, corrige, arbitre le dialogue. Il est le maître du temps et des règles du jeu. On repère des attitudes contradictoires : « l'enseignant prétend avoir le privilège à la fois d'imposer le silence et de le rompre »<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Boris Cyrulnik « Des pauses et des détours » p.135, in Philippe Meirieu (ss la dir), *Le plaisir d'apprendre*, Editions autrement, 2014.

<sup>11</sup> Philippe Perrenoud . « Le dialogue scolaire, un échange définitivement inégal ? ». *Revue de psychologie de la motivation*, No 21, p117.1996.

<sup>12</sup> id p 119.

Le contrat de communication risque de ne pas être exprimé avec clarté et de s'imposer à l'élève par des notations négatives dont sont truffés les bulletins scolaires. Par exemple : « ne dit jamais ce qu'il pense, incapable d'expliquer son raisonnement, se perd dans d'innombrables détails inutiles, ferait mieux de réfléchir avant de parler »<sup>13</sup>. L'élève n'est jamais dans le bon positionnement. Il est trop bavard ou trop discret...

On juge l'élève par rapport à des normes confuses qui lui renvoient une « image globale de sa valeur individuelle et sociale ». Il semble que les jugements portés par les enseignants concernent la personnalité alors que leur enseignement ignore l'élève en tant que personne. L'élève n'est donc jamais accepté et observé tel qu'il est, mais tel qu'on voudrait qu'il soit. De là à souhaiter que l'élève soit totalement soumis pour ressembler à un idéal théorique, il n'y a qu'un pas. Alors tout ce qui diffère du modèle devient dangereux et incite l'enseignant à bien maîtriser la communication, pour bien contrôler la situation.

### **Le verrouillage de la communication**

Perrenoud identifie une vingtaine de peurs ressenties par les enseignants qui peuvent les pousser à verrouiller la communication. Par exemple : « peur de perdre du temps, peur du silence, peur de dévoiler son ignorance, peur du désordre dans la construction du savoir »<sup>14</sup>.

Cela amène à refuser toute méthode d'apprentissage par l'expérimentation « il n'y a pas d'espace pour penser à haute voix, se tromper, hésiter ». Il y aurait donc une espèce de « métier d'élève » avec des codes implicites interdisant toute solution alternative.

Dans un groupe classe, on note que le temps de parole potentiel de chacun est fort limité, ce qui fige la communication à des espaces-temps pré-définis par le maître. Le partage du temps entre le maître et l'élève ne devrait-il pas être repensé en faveur de l'élève ?

Dans un enseignement plus individuel par petits groupes, comme dans celui de la musique, on peut penser que les opportunités deviennent nombreuses.

Se réfugier derrière les normes évite de prendre le risque de la liberté de l'élève et apporte un confort un peu passif pour l'enseignant. N'est ce pas la cause de l'ennui et du désinvestissement des enseignants ? On peut considérer que « le dialogue authentique représente un risque, il invite à entendre ce que l'autre a à dire et à en tenir compte ». En acceptant un tel dialogue, l'enseignant doit assumer la situation telle qu'elle est. Il ne peut différer ses réponses, s'abriter derrière des règles hermétiques du type : « c'est pour ton bien, tu comprendras plus tard ».

On peut regretter « la cécité et la surdité du monde des adultes » qui refusent d'ouvrir ce vrai dialogue. S'il est ouvert par un enseignant, il se met éventuellement en péril ou met en péril le groupe professionnel dont il est membre. Les retours de bâton sont alors fréquents.

---

13 id p119

14 id p119

## LA RELATION PEDAGOGIQUE MOTEUR DE L'ACTION POSITIVE

« *Pour que les gens méritent votre confiance, il faut commencer par la leur donner* ».

*Isabelle Peloux.*<sup>15</sup>

En été 1999, la *Revue française de pédagogie* a publié une longue contribution du Docteur Alexandre Cosmopoulos, professeur de sciences de l'éducation à Patras en Grèce. Il y défend une conception de la pédagogie de la Personne, centrée sur la relation, connue sous le nom de Pédagogie de la dynamique relationnelle.

### **Une relation intelligemment maîtrisée**

Cosmopoulos considère que « l'acte éducatif n'est qu'un acte relationnel »<sup>16</sup>. Il s'agit de susciter une relation personnelle du sujet avec des valeurs éducatives. L'école ainsi conçue sert « le développement de la personne de l'élève » qui devient acteur de sa formation ; la démarche pédagogique veut « conduire le sujet à l'éveil du désir d'adaptation et de progrès ». Cette perspective place l'élève dans une situation où savoir n'est pas reproduire. Cette manière d'agir est éloignée des codes habituels fondés sur la notion de progression et d'acquisition définies en termes de programmes et de paliers communs à tous. Ce qui prime alors, c'est les compétences d'un individu. Cela devient le cœur du métier d'enseignant.

Il y a une interaction indispensable entre « émetteur et récepteur », c'est à dire entre le professeur et l'élève. Il s'y ajoute une relation bien plus complexe. Elle met en jeu les affinités, le climat global de la relation, mais aussi le sens de la responsabilité. « Le climat psychologique sert l'aspect thérapeutique (qui est presque intrinsèque à tout acte éducatif) et permet au sujet de prendre conscience beaucoup plus facilement de son état intérieur, de découvrir le manque éventuel d'harmonie entre le corps et l'âme ; c'est ce climat qui permet, ensuite, au sujet d'accepter et d'assumer sa réalité, de mobiliser sa volonté vers le changement »<sup>17</sup>.

On peut donc mettre en relief ce qui relève de l'adhésion-liaison (l'éros) et ce qui est « agapé », c'est à dire la conduite de celui qui donne à autrui de manière désintéressée. Tout cela sous entend que la réflexion

---

15 Isabelle Peloux, « De l'étonnement à la coopération » In Ph. Meirieu, (ss la dir) *Le plaisir d'apprendre*, p81

16 Toutes les citations de cette partie sont extraites de l'article d'Alexandre Cosmopoulos.

17 Alexandre Cosmopoulos. *La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative*, Revue française de pédagogie no128 . 1999. p 99.

pédagogique intègre le sens des limites et des risques que comporte toute relation humaine ; le maître se doit d'être vigilant. La dynamique d'une telle pédagogie cherche à établir des comportements durables de l'élève ; mais la durée n'est acquise que si le Sujet identifie un sens au contenu et au processus de sa formation. C'est une idée clef partagée par d'éminents rénovateurs de la pédagogie tels l'instituteur Freinet.

Dans la même ligne directrice, le climat éducatif, la présence éducative du maître, la constance de son attitude, deviennent essentiels. Comme il est perçu par l'élève comme un élément de stabilité, il doit éviter les changements intempestifs d'humeur et les comportements contradictoires. L'objectif est : « l'épanouissement de la personne de l'élève, la conquête d'un état d'expression de sa personne plus libre, plus équilibrée »<sup>18</sup>.

Si le but général est bien de permettre à l'élève l'exercice de la liberté, encore faut-il que son potentiel émerge des profondeurs de sa personnalité.

La présence du maître place l'élève dans une situation qui « permet l'émergence des motivations ». Son action révèle « son autorité morale et sa capacité relationnelle d'accueil ». En somme, l'élève vit avec le maître une relation « qui colore et filtre tout acte de ce dernier ». On remarque bien que la relation maître/élève est tout sauf neutre. C'est le regard de l'élève qui donne au maître la crédibilité et la capacité de « faire autorité ».

## **La responsabilité pédagogique**

Mais la relation pédagogique humanisée ne peut se concevoir sans une éthique bien réfléchie, constante, une responsabilité pédagogique ferme. Ni dogmatique par des grands principes, ni fusionnelle par une trop grande proximité, la pédagogie doit établir « une relation distanciée » volontairement. Il est important d'expliquer de quoi il retourne. Souvent les pédagogues modernes ont analysé l'asymétrie des rôles du maître et de l'élève. Cette relation distanciée du maître s'inscrit dans cette logique : chacun occupe une place et vit un rôle. La distanciation confirme « un pédagogue sensible à ses élèves et centré sur leur personne »<sup>19</sup>, tout en sachant que lui-même « garde son intégrité de personne et son rôle de responsable pédagogique »<sup>20</sup>. Mais cette distance n'est pas la distance de supériorité ; c'est une distanciation qui ne supprime pas l'affect, et qui responsabilise la relation.

La relation pédagogique ne manque pas de pièges dont il faut avoir conscience :

- Relations oppressives de pédagogues « enivrés du pouvoir » exercées sur l'élève.
- Relations de dépendance durable, frein réel à l'autonomie.
- Relations où l'autre devient objet.

---

18 Id p 99

19 A. Cosmopoulos p 101

20 id p 101

La qualité du dialogue dépend souvent du degré de conscience pour les deux partenaires de leur rôle respectif. Cela suppose que l'élève soit conduit à s'interroger sur son rôle.

Il y a donc égalité des êtres en valeur, mais inégalité en pouvoir. Alors le dialogue n'est pas seulement technique fondée sur la parole, mais il est aussi « comportement communicatif, une façon de vivre l'être ».

L'absence de peurs, l'ouverture aux idées variées, aux individus de toute sorte, s'ajoutent à la culture et aux vécus intérieurs de l'enseignant.

### **Une force tranquille**

On pourrait expliquer l'« agapé » pédagogique comme un état psychologique de l'enseignant « en solidarité » avec ses élèves, « s'intéressant au bien social et au bien de ses élèves ». L'agapé est une action positive tournée vers l'autre dont le but ultime est de permettre au disciple de s'émanciper définitivement ; le maître retourne alors à la « coulisse » et se retire.

Le maître met en œuvre « la force tranquille d'une personne libre, bien structurée et réellement cultivée »<sup>21</sup>. Cette image de l'enseignant d'abord maître de lui-même avant de l'être à l'égard d'autrui est éloignée des définitions promues par les décrets et les lois qui régissent l'enseignement et l'éducation dans notre pays. Peut-être a-t-on trop voulu répondre à des objectifs de massification des connaissances, sans souci de diversifier, d'adapter aux publics, sans imaginer que l'homme dispose de potentiels d'autoformation pour peu qu'on l'aide à les identifier et les mettre en action.

L'enseignement répond-il aux besoins de la société qui traverse une crise sociale grave ?

---

21 id p 104

## LA PEDAGOGIE FREINET ? PEDAGOGIE DURABLE ?

*« Pour offrir le plaisir d'apprendre, il faut prendre du plaisir à prendre. A prendre le monde et la culture à bras-le-corps. A se saisir de ce qui, dans les œuvres humaines, étanche notre propre désir de comprendre. »*

*Philippe Meirieu.<sup>22</sup>*

La modernisation de la pédagogie engagée par Célestin Freinet dans l'immédiat après-guerre de 14-18 est l'œuvre d'une vie d'un instituteur rural désireux de concilier l'école et la vie, on pourrait presque dire les réconcilier. Praticien plus que théoricien, Célestin Freinet a enseigné dans de petites communes rurales des Alpes-Maritimes et s'est souvent heurté aux autorités politiques et académiques. Il faut dire que ses convictions politiques le situent dans le camp des militants laïques communistes ou libertaires. Freinet veut bâtir une école tournant le dos aux valeurs bourgeoises fondées sur l'élitisme et la culture livresque. Ses élèves sont des enfants d'ouvriers et de paysans ; l'école doit être pour eux le moyen de s'émanciper. Il est d'ailleurs le fidèle collaborateur d'une revue d'enseignants d'extrême gauche dont le titre est : *L'école émancipée*, tout un programme !

### **Découvrir le milieu de vie**

La pédagogie Freinet veut ancrer l'école dans l'observation et les pratiques de la vie, la vie rurale des années 20-30, la vie quotidienne de la classe.

C'est donc une pédagogie centrée sur l'enfant, fondée sur plusieurs principes :

- On donne du sens au travail. Par exemple on écrit pour publier ou communiquer : journal de classe, correspondance avec d'autres classes.
- On donne la parole aux enfants : textes libres, récits d'activités et d'expériences, parole libre « au conseil de la classe », participations aux choix et décisions. On « vote » pour des projets.
- On prend en compte la diversité des enfants : travail individualisé, respect des rythmes de chacun, entraide entre élèves.
- On ouvre l'école sur la vie : sorties, observations, enquêtes.

<sup>22</sup> Philippe Meirieu, *Le plaisir d'apprendre* ; Editeur Autrement, 2014, p 43



- On incite à « agir » pour apprendre : c'est le tâtonnement expérimental.
- On forme une micro-société coopérative. On bâtit des projets qu'on réalise en groupe ; chacun contribue selon ses capacités.
- On cherche à faire pratiquer des valeurs humaines de solidarité et d'épanouissement, et à les faire identifier dans les comportements.

## **Communiquer pour être l'auteur de soi-même**

Ainsi Freinet donne à l'élève une existence en tant que personne. La liberté d'expression et de communication, l'autonomie et la responsabilité vis à vis du groupe, l'éveil à la curiosité, le droit à l'erreur sont des concepts modernes pour son époque. L'école traditionnelle offre-t-elle ces possibilités ? Actuellement, le cadre et les méthodes semblent étroits et offrir peu d'issues et de diversité.

Célestin Freinet a conçu des outils propres à mettre en œuvre ses objectifs :

- Il introduit l'imprimerie à l'école : fabrication de A à Z.
- Échange de correspondances
- Reportage filmé.
- Cahier de vie quotidienne, carnet de bord des activités et du vécu de chaque jour.
- Il organise un réseau coopératif qui publie des revues (« La gerbe » coorevue d'enfants, la BT, bibliothèque de travail (revue par thème rédigée par les élèves diffusée au niveau national)
- Une cinémathèque coopérative mettant en réseau les petits films de chaque école.
- Fichiers auto correctifs progressifs.

Grâce à ces techniques et la pédagogie mise en œuvre, l'élève est acteur de sa formation et toute activité prend du sens pour l'individu en apprentissage, pour le groupe-classe et au-delà pour tout le réseau coopératif. Le but recherché a un impact local car on observe le tissu local et la vie quotidienne. Mais il y a aussi un impact social, puisqu'on veut influencer sur la société en créant de nouvelles règles démocratiques appuyées sur la coopération et l'équité. L'enfant devient un vrai citoyen en formation, confronté aux problèmes concrets de l'organisation de la vie en société.

## **Résister à la pensée dominante**

Freinet se heurte rapidement aux élus locaux peu motivés par une éducation progressiste et aux politiques d'extrême droite favorables au fascisme et partisans de régimes forts. Il est sanctionné à plusieurs reprises, déplacé ou mis en congé d'office. Il est même mis en détention pendant 18 mois sous le régime de Vichy.

Freinet situe son action hors des cadres habituels. Il y est contraint à cause de l'hostilité des institutions et de la bourgeoisie locale. L'affaire de Saint Paul de Vence, où on l'accuse de pervertir la jeunesse, le conduit à construire une école libre et à l'animer en 1935 dans le village voisin de Vence. Il résiste aux conceptions autoritaires d'une société fermée à l'innovation. Il résiste en participant à la Résistance armée contre les nazis et le régime du maréchal Pétain ; il résiste avec la même force contre ses compagnons communistes qui veulent lui imposer des manières d'agir contraires à son sens de la démocratie et de la liberté d'expression.

On peut dire que Célestin Freinet n'est jamais en phase avec la pensée dominante de son époque, du moins celle qui exerce le pouvoir. Il reste définitivement un enseignant de base. Pourtant, son influence va perdurer car son mouvement de Pédagogie Nouvelle a essaimé en France et en Europe sous des formes variées, dont l'I.C.E.M ( Institut Coopératif de l'École Moderne) assure la pérennité.

## FREINET, SUITES ET ACTUALITE, LA PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

« *Méfie-toi : celui qui se montre, c'est qu'il a envie de se faire voir, donc de se cacher* ».

*Fernand Deligny.*<sup>23</sup>

Dans les dernières années de sa vie, Célestin Freinet se soucie d'étoffer la Pédagogie Nouvelle en dépassant les simples techniques par une recherche collaborative inspirée de la sociologie et de la philosophie. Cet axe fera plus tard les beaux jours des Sciences de l'éducation dont Astolfi, Pain ou Meirieu et bien d'autres seront les ardents promoteurs.

Il fonde une nouvelle revue qui annonce son ambition : *techniques de vie* avec en sous-titre : « Les fondements philosophiques des techniques Freinet ». Sa mort en 1966 stoppe cette ouverture à peine esquissée.

### **L'apport de la psychiatrie et de la psychanalyse**

Ce sont d'autres pédagogues, compagnons de route ou successeurs, qui poursuivent la rénovation de l'école enfin réconciliée avec la vie. Parmi eux, l'instituteur Fernand Oury élargit la vision de Freinet aux apports de la psychanalyse.

C'est le frère de Fernand, Jean Oury, psychiatre et psychanalyste, qui propose le terme de « Pédagogie Institutionnelle » au congrès de l'École Moderne en 1958.

La psychiatrie moderne a bien défini l'importance du milieu de vie des malades grâce aux travaux de Freud. Fernand Oury a expérimenté la prison pendant l'occupation et il a échappé de peu à la déportation en camp de concentration. L'expérience directe et les connaissances théoriques renforcent son intérêt pour les travaux d'éducateurs accueillant des enfants délinquants ou abandonnés, tels Makarenko ou Deligny, l'auteur de *Graine de crapule* en 1943.

Dans son esprit, l'enjeu est clair : « garder, faire aligner, faire taire : c'était contraire à mon éthique personnelle ». Il s'est rapproché de Célestin Freinet et a étudié ses méthodes. Lui aussi analyse et critique la vision fermée des méthodes éducatives imposée par le ministère de l'Éducation nationale (publication avec Jacques Pain de *Critique de l'école-caserne* en 1972).

---

<sup>23</sup> Fernand Deligny, *Graine de crapule* 56. Editions du scarabée 1960

Cependant, en même temps, il expérimente et cherche comment adapter les méthodes Freinet au contexte urbain qui correspond à ses lieux d'enseignement. Il analyse sous l'angle de la psychiatrie et travaille en I.M.P (instituts médico-professionnels) (= I.M.E : institut médico-éducatifs) pour mettre au point des techniques d'approche de la personne soignée : repérage des compétences, des capacités de comportement dans le groupe, institution d'un Conseil de Régulation et de Gestion du groupe en équipe pluridisciplinaire.

### **La pédagogie du trépied**

Fernand Oury considère que l'éducation fonctionne en appui sur une sorte de trépied. En voici les trois éléments :

- le **matérialisme** : le travail est organisé sur le principe de productions et d'échanges comme dans les techniques Freinet. Les compétences et les marges de progression sont repérées et codifiées selon une hiérarchie de « ceintures », comme au judo.
- **le groupe** : il est ventilé en sous-groupes selon les compétences acquises. Le Conseil organise et fait évoluer la composition des groupes et sous-groupes selon les projets et les acquisitions. Rien n'est statique et définitif.
- **l'inconscient** qui suscite le désir et qui est imprévisible. Pour faire émerger le projet, le Conseil joue un rôle essentiel. La prise de parole est facilitée par des activités rituelles où chacun raconte son vécu. Oury a conçu une rubrique régulière qui se nomme « quoi de neuf ? » et qui répond à ce but. De cette manière on habitue le patient ou l'élève à se placer dans un rôle de communicant ; on encourage au choix d'activités communes faisant sens car elles ont donné lieu à débat et évaluation ; la validation est œuvre collective, ce qui donne de la légitimité au projet. Le groupe choisit ses lois, ses limites, ses règles du jeu.

Chez Oury, la réflexion est d'abord celle d'un instituteur ; elle ne s'enferme jamais dans les murs du Système ou de l'Institution. Les observations et les expériences se font dans la classe et à l'hôpital ou à l'I.M.P.

Des groupes de recherche fonctionnent toujours aujourd'hui et des rencontres périodiques ont lieu. Elles gardent le même cap de poursuivre un processus d'humanisation en éducation comme en thérapie.

## LA MOTIVATION COMME « SÉSAME » DE LA REUSSITE

« *Personne n'éduque autrui ; personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde* »

*Paulo Freire.*<sup>24</sup>

Philippe Meirieu, universitaire lyonnais en sciences de l'éducation, a un parcours professionnel très riche qui le qualifie particulièrement pour développer des analyses pertinentes sur l'ensemble des problématiques éducatives. Il a été professeur de philosophie en lycée, instituteur, professeur de français en lycée professionnel, professeur de sciences de l'éducation et directeur d'I.U.F.M ; il a été chargé de mission à plusieurs reprises par divers ministres de l'Éducation nationale.

Ses expériences de terrain sont très variées ; il passe au crible les lieux communs entendus ici ou là et qui sont sensés représenter les bonnes pratiques, dans un ouvrage de 2013 intitulé : *Des lieux communs aux concepts clés*.<sup>25</sup>

Parmi les thèmes abordés, celui de la motivation m'interpelle plus fortement. Mon interrogation naît sans doute de souvenirs scolaires personnels qui me rappellent que je fus parfois « un élève motivé » pour certains enseignants, et un disciple « dépourvu de motivation » pour d'autres.

Comment un même enfant peut-il être un individu aussi changeant, aussi écartelé entre deux comportements si opposés ? La motivation est-elle une sorte « d'état de grâce » que l'on atteint par un chemin presque magique ?

### **La démotivation et l'échec**

Pour être en position d'efficacité dans l'apprentissage, d'acquisition de savoirs et de réussite, l'élève doit échapper à ses peurs : peur d'affronter la difficulté, peur de la mauvaise note, peur de la punition, peur des regards sévères des adultes, peur de l'amour-propre qui est secoué quand on ne réussit pas. Le regard déçu ou exigeant des parents, le regard moqueur des camarades jouent le même rôle de déclencheurs d'angoisse.

L'élève se démotive dès qu'il entre dans un « cercle vicieux échec/démotivation ». Cette spirale paraît dangereuse. Le mauvais devoir entraîne la mauvaise note qui officialise l'échec et renforce les peurs. Il semble que l'élève en échec se fait une carapace d'indifférence, de repli sur soi ou de révolte ; cela explique sans doute bien des provocations et des chahuts hostiles aux professeurs. Des exemples sont encore bien vivants dans nos souvenirs de collégiens ou de lycéens.

<sup>24</sup> Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés*, Editeur Maspero 1974, p 61

<sup>25</sup> Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, ESF éditeur. 2013

Le travail médiocre n'est jamais dépassé ou remis en chantier dans le but de l'améliorer grâce aux conseils du groupe ou du maître. Paulo Freire, pédagogue brésilien, parle de « pédagogie bancaire »<sup>26</sup>. L'absence de travail collectif ne permet pas le « ciment d'un engagement commun ». Alors, les relations jeune/adulte se distendent ; c'est « une maladie du lien » qui renforce le cercle vicieux échec/ démotivation.

## **Rétablir le lien**

Ce qui permet « la victoire contre la fatalité », c'est de proposer un appui à l'élève. La présence solide, l'attention bienveillante de l'adulte permettent un accompagnement favorisant la réussite et le plaisir d'une fierté positive.

Les conclusions de Pestalozzi, pédagogue suisse qui a créé l'Institut D'Yverdon au début du XIXème siècle vont dans ce sens. Il a expérimenté avec des garçons, des filles, des sourds-muets et des enfants pauvres. Meirieu parle d'un « point de bascule », Pestalozzi parle « d'un point qui sollicitera son individualité ». Il continue en estimant qu'au-delà l'élève trouvera « des forces et des moyens qui l'élèveront au-dessus de son besoin d'aide et de soutien pour sa formation »<sup>27</sup>.

Le lien se rétablit car l'adulte fournit l'appui nécessaire, un appui qu'il veut provisoire puisqu'il a pour but l'autonomie de l'élève. L'autonomie ne consiste pas à laisser l'élève seul, ni à faire reproduire par des exercices des situations semblables ; le maître est bien présent comme référent, évaluateur, appui potentiel, comme un filet de sécurité. Il est le garant du lien ; son métier en fait un acteur du Lien.

On retrouve là une posture fréquente chez les pédagogues modernes qui considèrent que toute aide ne réussit que si elle accepte de s'effacer laissant l'élève à sa liberté, à sa victoire et au plaisir qu'elle lui procure. Mais cet effacement stratégique n'est pas une absence.

## **La fin des contraintes ?**

La liberté est-elle la suppression de toutes les contraintes ? Le fameux slogan de Mai 68 « il est interdit d'interdire » semble être un écho de la pensée d'Alexander Neill qui fonde en 1921 l'école de Summerhill en Angleterre. Cette option paraît discutable. Le simple désir de savoir peut-il spontanément déclencher le désir d'apprendre ? A Summerhill rien n'est obligatoire, mais la réussite est incertaine et elle n'est réelle que grâce au charisme de Neill. La séduction remplace la contrainte et elle met en place une dépendance problématique.

---

26 P. Freire, *Pédagogie des opprimés*

27 J.H Pestalozzi « Esprit et cœur dans la méthode » 1805 cité dans Michel Soëtard, *Pestalozzi pédagogies et pédagogie*, PUF p 114.

## **Faire jouer pour apprendre, est-ce la solution ?**

Meirieu se sent proche des observations du philosophe américain John Dewey qui refuse d'utiliser les désirs existant chez l'enfant dans une finalité d'apprentissage. La solution n'est pas d'utiliser « les séductions et les jeux extérieurs » ou de « distraire éternellement l'enfant ». Cette méthode provoque « la dissipation de l'énergie ». Dewey et Meirieu croient à « l'action de la volonté ». Pour eux le désir d'apprendre s'inscrit « dans un continuum expérimental »<sup>28</sup> ; il y a un lien étroit entre le désir d'apprendre et les expériences de l'enfant, ses activités concrètes.

## **La culture matière unique**

Pour accéder à la culture, il faut des efforts et de la volonté. Mais des efforts pour quelle culture ? La société de masse pense la culture comme un somme de connaissances à l'accès réduit. Or, la culture est la mise en action de conduites et de découvertes en lien avec notre vie. C'est un « ensemble de ressources, de modèles et d'œuvres élaborés par les humains pour apprivoiser et penser le monde ». La culture, c'est s'ouvrir à la vie sous ses formes multiples par un dialogue entre le sujet et la culture et réciproquement. Elle n'est donc pas un objet figé qui se résumerait aux « beaux arts ». Elle est une attitude accessible à tous, donc l'unique matière qui contient à elle seule toutes les matières qu'on étudie à l'école.

## **Comment donner envie d'apprendre ?**

On peut faire accéder l'enfant « au plaisir de comprendre et à la jouissance de la pensée ». Tout cela n'a rien d'inné et rares sont les enfants qui franchissent facilement le cap de travailler sans aucune contrainte extérieure. La posture de l'enseignant compte énormément. Alors comment faire ?

Pour donner envie d'apprendre, il faut se poser les bonnes questions et conduire les enfants à se les approprier. Le maître associe l'exigence intellectuelle et la bienveillance, la maîtrise de soi et la réalisme de prendre les situations comme elles sont. Citons Pestalozzi qui décrit les enfants dont il a la charge à Stans : « effrontés, habitués à la mendicité, à l'hypocrisie... pressés par la misère »<sup>29</sup>. A presque 200 ans de distance, les mots de Pestalozzi rejoignent ceux de Fernand Deligny qui décrit « ses graines de crapules » : « ils sont intoxiqués par 15 ans de vie dans un milieu infect ? Ils n'ont aucun goût pour ce qui est sain, honnête, humain ? Ton travail est justement de leur rendre assimilable ce dont ils se détournent, de savoir leur présenter ce dont ils ont besoin »<sup>30</sup>.

---

28 Ph. Meirieu « La motivation », *Des lieux communs aux concepts clés*

29 Pestalozzi, *Lettre de Stans*, 1799 citée par Ph. Meirieu, site web : [www.meirieu.com](http://www.meirieu.com)

30 Fernand Deligny, *Graine de crapule*, p 103. Ed du scarabée 1960

Plaidons le réalisme en pédagogie, c'est à dire prendre les enfants tels qu'ils sont et devenir à leurs yeux un adulte crédible. Dans un monde où la réussite scolaire n'est plus synonyme de réussite sociale, l'éducateur investi dans la recherche et dans la vie de la Cité, peut ouvrir l'élève au plaisir de l'apprentissage ; il peut lui donner à voir le bonheur que procure la recherche intellectuelle.



## PEDAGOGIE ET LIBERTE

*« Ce qui fonde la pédagogie, c'est l'éducation de la liberté ; L'objectif ce n'est pas d'abord l'employabilité des élèves, c'est d'abord la possibilité donnée à un être de se poser comme sujet »*

*Philippe Meirieu,<sup>31</sup>*

Dans de nombreux ouvrages Philippe Meirieu revient sur une idée de base : la pédagogie a pour but d'éduquer à la liberté. En 2007, il publie un livre au titre significatif : *Pédagogie, le devoir de résister*. Questionné par François Jarraud du *Café pédagogique*, Meirieu fixe son ambition à un niveau élevé : « résister partout où c'est possible à tout ce qui humilie, assujettit et sépare. Pour transmettre ce qui grandit, libère, et réunit ».

Meirieu décrit la « machinerie médiatico-commerciale » qui cherche à piloter les enfants « scotchés aux écrans et manipulables par la publicité ». Face à cette pression permanente de la société de consommation, éduquer c'est permettre à l'enfant de se poser comme sujet.

Lorsque François Jarraud l'interroge sur l'apparente contradiction entre transmission des connaissances et émancipation des enfants, il répond : « il y a une tension féconde » entre « la nécessaire imposition des règles et la formation des élèves à légiférer progressivement »<sup>32</sup>. Cela exclut toute recette ou scénario tout faits. C'est une recherche d'équilibre qui dépend des individus, du moment et de l'identification d'un but autorisé par les partenaires.

Voilà donc posé avec vigueur le débat permanent qui agite la société sur les finalités et les modalités de l'éducation. Meirieu rentre davantage dans le détail dans son livre *Des lieux communs aux concepts clés*. Il montre en quoi il y a toujours « tension féconde » entre la transmission de connaissances et la liberté du sujet apprenant. Pour lui on éduque à la liberté. Il analyse diverses pistes explorées par des penseurs ou des praticiens.

### **Éduquer à la liberté**

Si l'on reprend à son compte la définition de Descartes qui voit dans la liberté une capacité de résister au pouvoir des apparences, de refuser sans réflexion critique les évidences, être libre c'est avoir les moyens de choisir et de douter. Le doute philosophique est l'expression de la « volonté éclairée ». Appliquer ce principe à l'élève, le considérer comme libre, c'est permettre et favoriser l'émergence de sa liberté en devenir.

---

<sup>31</sup> [www.cafepedagogique.net](http://www.cafepedagogique.net). Entretien de François Jarraud avec Philippe Meirieu . Le mensuel 15 Septembre 2007

<sup>32</sup> id

Respecter l'élève, c'est prendre conscience que l'enfance est « un temps de latence.... de maturation progressive ».

Éduquer à la liberté ne se fait pas dans l'abstrait, sans tenir compte de ce qu'est l'enfant, de sa vie et d'où il vient. C'est pour cela que Rousseau est critiqué ; il place son sujet à éduquer dans une situation d'exception, milieu riche et noble, orphelin doublement, donc à l'abri de toute influence des parents.

Meirieu préfère citer Albert Thierry, instituteur tué à la guerre en 1915, qui témoigne dans *L'homme en proie aux enfants*, de la réticence de ses premiers élèves face à sa lecture d'un passage des *Misérables* de Victor Hugo. Le vécu familial pèse. L'instituteur découvre « des enfants en qui coule le sang de leurs pères et de leurs mères et des innombrables morts qui les ont engendrés »<sup>33</sup>.

Trois principes sont identifiés et empruntés par Meirieu aux courts paragraphes de Deligny dans *Graine de crapule* :

- Le refus du compassionnel : « Laisse les bonnes âmes se chatouiller la sensiblerie ; Toi, fais ton métier »<sup>34</sup>.
- Le refus de la démagogie : « Il faut savoir ce que l'on veut. Si c'est te faire aimer d'eux, apporte des bonbons. Mais le jour où tu viendras les mains vides, ils te traiteront de grand dégueulasse »<sup>35</sup>
- L'exigence : « Si tu veux faire ton travail, apporte leur une corde à tirer, du bois à couper, des sacs à porter »<sup>36</sup>.

On éduque donc à la liberté. Au travers de divers exemples expérimentés par des éducateurs, nous sommes incités à des attitudes plus positives et plus respectueuses de l'élève :

- une écoute qui permet aux enfants d'exister et qui évite la surenchère pour attirer l'attention .
- une capacité d'annistier les fautes quand on constate un effort de correction.
- Une reformulation des remarques de l'enfant pour lui permettre de les rendre plus cohérentes.

## **Accompagner la recherche**

La liberté dépend de la capacité à analyser ce qui a pu conduire à un échec ; le maître doit aider à expliquer, nommer et imaginer des solutions alternatives, faire réfléchir ce qui a déterminé un choix erroné. L'éducation au choix est donc la base. On remarque qu'elle est souvent mise en avant dans les processus d'orientation scolaire, mais qu'en réalité les choix sont faits par éliminations successives. La pédagogie de contrat a besoin de choix d'adhésion.

---

33 Albert Thierry, *L'homme en proie aux enfants* Fabert éditeur 2010, p 123

34 F. Deligny, *Graine de crapule*, p 19 Ed du scarabée ;

35 Id ; p 20

36 Id ; P 20

## **Quelle utilité à la sanction ?**

Ne faudrait-t-il pas redéfinir la sanction comme un signe de la reconnaissance du chemin parcouru, des progrès accomplis ? Quand elle est négative, elle marque une limite ; elle aide à se situer à certaines conditions. « Si elle est vécue comme vengeance des adultes ou comme une manière d'avoir la paix, alors elle peut être conjoncturellement utile, mais demeure pédagogiquement absurde »<sup>37</sup>. Imaginons la sanction comme un point de départ et non pas comme un point d'arrivée. Si la faute exclut, la sanction réintègre. Elle est un outil positif qui reconnaît la liberté du sujet.

## **Engager sa liberté**

Dans *Pédagogie, le devoir de résister*, Meirieu revient sur l'idée que « l'apprentissage ne se décrète pas ... rien ne permet de l'imposer ». Ainsi se réaffirme la liberté du sujet qui peut refuser ou adhérer à un projet. Mais on ne peut ignorer que tout individu peut apprendre ; l'« éducatibilité » est caractéristique de l'être humain. Il faut tenir compte à la fois du principe de liberté et d'éducatibilité pour que l'apprenant accepte d'engager sa liberté. La pédagogie, c'est aider à situer dans le temps la question du passage de l'hétéronomie à l'autonomie. En grec le mot « nomos » signifie la règle. Il s'agit donc du moment de « bascule » déjà évoqué qui permet de passer des règles établies par les autres à la sienne personnellement choisie. L'élève, avec le soutien du maître, passe de la contrainte à la liberté ; il engage sa liberté dans un projet librement accepté.

---

37 Ph. Meirieu « L'éducation à la liberté », *Des lieux communs aux concepts clés*, ESF 2013, p 148.

## LE PLAISIR D'APPRENDRE

*« Plaisir d'élargir son périmètre, plaisir de maîtriser une clé ouvrant l'intelligibilité de tout un domaine, plaisir de venir à bout d'une difficulté, qui vue de loin, semblait insurmontable, plaisir de progresser, de se dépasser, plaisir esthétique, de trouver la bonne expression, le mot juste. Le chemin est ardu, mais parvenu au bout, on trouve son compte ».*

*Marcel Gauchet.<sup>38</sup>*

Si l'on pense la transmission des connaissances et la découverte dans un éclairage d'éducation à la liberté, dans une dynamique expérimentale, pourquoi apprendre ne serait-il pas un plaisir ? Dans son dernier ouvrage de mars 2014, Philippe Meirieu pose un regard affûté sur les choses de l'École. Les réalités sont terre à terre. Il dépeint ce qui fait obstacle : une lourde administration (« sa hiérarchie empesée »), des professeurs soumis aux consignes incessantes, des gosses qui pensent à tout sauf l'école ; il nomme les difficultés des familles, les références à risques que sont les petits caïds et les dealers. Le danger de l'échec est grand. Meirieu cite des phrases si souvent prononcés qui sont autant d'aveux d'impuissance : sors ton carnet, tu seras collé, tu ne fais pas d'effort, je t'envoie chez le directeur... Comment surmonter l'impasse ?

### **Le déclic**

Comment passe-t-on d'une situation de blocage où l'élève subit un enseignement à une situation plus positive et active ? Meirieu affirme : « l'élève détient le pouvoir »<sup>39</sup>... « rien ne s'enseigne que l'élève ne désire apprendre, rien ne s'apprend qui ne requiert son engagement »<sup>40</sup>.

L'élève est donc le maître de la relation ; il en est le pivot, celui qui autorise la relation. Or jusqu'à présent nous avons retenu l'idée que l'enseignant joue le rôle central. Mais lorsqu'il s'agit du désir, d'accéder au désir d'apprendre, la liberté de l'élève s'exerce totalement. L'enseignant prend la posture d'un éveilleur de conscience, il doit « mettre l'esprit en alerte et l'intelligence en appétit »... « créer l'énigme, susciter l'attente »<sup>41</sup>.

Le déclic ne repose pas forcément sur un socle rationnel. « Brutalement le discours change de nature. Il fait sens. Il fait lien »<sup>42</sup>. Il y a donc un moment presque magique où l'élève autorise et s'autorise lui-même à entrer dans le processus de découverte et de transmission.

---

38 Marcel Gauchet, philosophe, « Spectateur ou acteur de la culture ? » In Ph. Meirieu (ss la dir), *Le plaisir d'apprendre*, Editions Autrement. 2014. p 118-119

39 Ph. Meirieu « plaisirs d'école » In *Le plaisir d'apprendre*, p 12.

40 Ph. Meirieu, *plaisirs d'école*, p 8.

41 id p 24

42 id p 17

## **Devenir meilleur que soi-même**

Meirieu suggère de retrouver « la pédagogie du chef d'œuvre ». L'allusion aux compagnons du devoir est transparente ; ce n'est pas pour rien qu'il a invité André Malicot, directeur de formation chez les compagnons, à écrire un texte pour son livre.

Si l'élève « s'enkyste dans l'échec »<sup>43</sup>, il faut l'aider à se dépasser : « Un sujet n'apprend et ne grandit que s'il est accompagné sur le chemin de son propre dépassement »<sup>44</sup>. D'où l'idée du chef d'œuvre réalisé par les compagnons après 5 ans de tour de France. L'élève doit tâtonner, corriger, améliorer, « usiner », parfaire un texte ; un dessin, un exercice ou une expérience, peu importe l'objet ; ce qui compte, c'est susciter l'envie, le plaisir d'aller au-delà de soi-même. Le chef-d'œuvre permet de conjuguer « compréhension et création » ; il est le résultat de l'assimilation de savoir-faire antérieurs et de la mise en actes d'une pensée intelligente qui échappe à « la répétition permanente d'exercices standardisés ».

## **Prendre le temps**

La recherche du savoir peut perdre toute saveur.

L'école est trop structurée en programmes, découpages horaires, matières diverses. Tout cela est compliqué et démobilisateur pour l'élève, et sans doute aussi pour les familles. On parle de « repoussoirs pour la curiosité enfantine » .

D'autre part l'élève vit dans un contexte technologique omniprésent qui « répand l'idée que le progrès technique exonère l'utilisateur de la machine de tout apprentissage. On obtient un résultat immédiat sans jamais s'interroger sur la démarche »<sup>45</sup>. Les nouvelles technologies jouent un rôle déstructurant de la pensée et ne sont vraiment bénéfiques qu'aux individus déjà bien structurés. L'outil de n'importe quelle sorte est le prolongement de la pensée agissante et ne peut être son substitut. Il faut résister quand « l'apprentissage est destitué par le prêt à porter technologique »<sup>46</sup>.

Il nous faut prendre le temps pour désirer avoir du plaisir à apprendre et engager la réflexion ; « l'éducation doit imposer le sursis pour permettre l'émergence de la pensée »<sup>47</sup>.

L'éducation déborde largement le cadre scolaire. Astolfi dans *La saveur des savoirs* différencie nettement « les savoirs exigés par l'école » et les « savoirs cachés »<sup>48</sup> qui relèvent de la découverte spontanée et universelle. L'éducation est une somme d'attitudes du quotidien : la discussion, le jeu de société, la promenade, le bricolage, le jardinage, tout ce qui fait lien et valorise ces savoirs cachés. Parents, amis, copains de classe ou de jeu, clubs de loisirs, associations participent à l'éclosion des savoirs. L'éducation est une œuvre diversifiée et partagée ; elle s'inscrit dans la durée et reste toujours inachevée.

---

43 id p 28

44 id p 29

45 id p 34

46 Ph. Meirieu, *plaisirs d'école*, p 35

47 id p 38

48 Jean Pierre Astolfi « la saveur des savoirs » in « l'actualité éducative » No 433 de mai 2005

## **La contagion du plaisir**

Un enseignant qui n'a pas de plaisir d'enseigner et se borne à transmettre ses connaissances ne donne pas l'image de quelqu'un qui éprouve du plaisir à la découverte. Comment pourrait-il alors « offrir le plaisir d'apprendre » ?

Le principe est simple : il faut donner à voir son propre plaisir à l'étude pour espérer convaincre. L'enseignant doit sortir de « la posture du propriétaire »<sup>49</sup> qui possède un capital de connaissances. Ainsi la manière d'être revêt une importance toute particulière. Dans un métier qui évolue sans cesse, le « savoir être » importe tout autant que la qualité et la somme des connaissances. Rien n'est pire que d'entendre un enseignant confronté à une situation inconnue dire « qu'il n'a pas été formé pour cela ».

Le maître vit avec ses élèves « dans un corps-à-corps permanent avec son propre savoir »<sup>50</sup>. Ce corps-à-corps est celui de la recherche et de l'incertitude, mais aussi celui de la création et du lien.

## **Le plaisir d'apprendre, une richesse immatérielle.**

L'enjeu est d'échapper aux idées toutes faites, aux satisfactions fugitives de la consommation, aux forces de pression d'un capitalisme triomphant qui nous matraque de ses publicités. « C'est dans l'apprentissage assumé, quand on écarte les mâchoires de l'immédiateté pulsionnelle, que se déploie la pensée »<sup>51</sup>. Le raisonnement se poursuit : « Seule la pensée peut armer la liberté »<sup>52</sup>. L'éducation a besoin de garder toute sa signification humaine et sa capacité à générer de l'humain. Meirieu suggère des écoles à taille réduite, « des coopératives d'apprentissage ». Il insiste sur le continuum culturel entre les œuvres antérieures et la capacité à s'ouvrir au monde et à créer. Enfin, il situe clairement la responsabilité des adultes qui ont pour mission de mettre en place la communication et d'être exemplaires en la pratiquant au quotidien.

Tout cela dépend de l'homme, tout cela nous fait homme. L'éducation est une générosité, une richesse immatérielle.

---

49 Ph Meirieu, *plaisirs d'école*, p 43

50 id p 42

51 id p 47

52 id p 47

## CONCLUSION

Lorsqu'on aborde les domaines des Sciences humaines ou des Sciences de l'éducation, la difficulté tient à ce qu'à la différence des autres domaines scientifiques, les mêmes causes ne produisent pas forcément les mêmes effets. Le sujet d'étude est marqué par l'instabilité, la diversité, la fluidité des contextes. Chaque individu est unique par sa filiation au travers des générations et par le caractère original de l'addition de ses expériences cumulées au long de sa vie. Même membre d'un groupe auquel on le rattache, l'élève est une personne unique. Il est donc important que l'éducateur prenne en considération cette unicité de la personne de l'élève, ce qui lui permet d'établir le lien nécessaire à une communication satisfaisante. Ainsi, chaque relation éducative fait naître une aventure nouvelle, loin des recettes toutes faites. L'éducation ne se résume pas à des techniques utilisables en toutes circonstances. Les réussites avec les uns ne sont pas obligatoirement applicables aux autres. Le maître se doit de rester modeste et capable de se remettre en cause lui-même.

La gestion d'un groupe exige un effort d'attention identique. Il faut avoir conscience des limites de son homogénéité, de ses tensions internes et de ses blocages. Si l'on veut qu'un contrat clair et négocié lie les membres du groupe, en vue d'un but éducatif commun, il y a lieu de bien poser les conditions du dialogue et autoriser des pratiques réellement démocratiques.

Non seulement la liberté doit « faire bon ménage » avec l'éducation, mais l'éducation est le moyen de faire accéder à des comportements respectueux des libertés de tous. Elle apprend à identifier la fin et les moyens de la liberté.

Pourquoi apprendre la musique ? Pour découvrir un art multiforme, pour accéder aux plaisirs de la connaissance et de la pratique, pour aboutir à une citoyenneté sans cesse enrichie.

## COMPTE-RENDU D'EXPÉRIENCE PERSONNELLE

Mon expérience de professeur de musique est encore récente. En 2010-2011 et 2011-2012, j'enseigne la trompette dans une école de musique associative de la banlieue stéphanoise, à raison de quelques heures. En 2011-2012 et 2012-2013, j'élargis mes champs d'activités en enseignant la trompette et la formation musicale dans une seconde école du même type. Il s'y ajoute quelques remplacements dans d'autres écoles de Haute-Loire, dans des milieux plus ruraux. Des lieux différents, des contextes variés, je découvre la diversité des fonctionnements des écoles de musique ; j'enseigne à des publics d'enfants, d'adolescents et même d'adultes. Je découvre des collègues qui ne sortent pas du même moule, parfois un peu sceptiques sur les manières de faire du petit jeune qui vient d'arriver.

Cet ensemble d'expériences a pour intérêt de me confronter aux réalités du métier. Parfois il me semble que j'ai commencé à enseigner trop jeune. Mais au fond, je me rends compte que ces balbutiements professionnels ont nourri ma réflexion pédagogique et confirmé mon goût profond pour le professorat. Aimer son métier, c'est avoir envie de faire « bouger les choses » et c'est aussi savoir s'adapter au contexte local ; concilier les deux, ce n'est pas mission facile. C'est cette difficulté que je souhaite évoquer dans les comptes-rendus d'expérience qui suivent.



## **GROUPE DE FORMATION MUSICALE ADAPTEE**

Depuis Février 2013, je travaille dans une école de musique associative de la banlieue de Saint Etienne (42) en tant que professeur de trompette. En septembre 2013, on me confie un groupe de FM : « la FM adaptée », accueillant huit élèves de 12 à 16 ans.

Le bureau de l'école intitule ainsi ce cours car il regroupe des élèves jugés par une commission interne comme inadaptés ou en échec trop grand pour poursuivre un cursus classique. Très vite, je me suis battu contre cette appellation car elle me paraît le symbole de l'exclusion et la résignation à un échec. J'ai le souvenir des groupes de niveaux en collège qui isolent des élèves faibles dont personne ne veut et que l'on confie aux professeurs débutants. L'idée non avouée du rejet des enfants en difficulté me choque. Après réflexion, je me dis que ce concept est gratifiant : « un cours adapté à des personnes ». N'est-ce pas le principe même de toute pédagogie que de considérer les élèves comme ils sont ? Le problème n'est donc plus le fait d'isoler un groupe en le rabaisant, mais de faire passer l'idée que l'adaptation doit se faire dans chaque cours. Et cette adaptation doit être au service de la progression de chacun. J'ai envie de démontrer que tout sujet est éduicable pour peu qu'on soit ouvert à la diversité des élèves et des méthodes.

### **Changer le contexte**

Lorsque je débute avec ce groupe, je mets immédiatement en place quelques principes :

- La classe n'est jamais constituée de rangs. Nous devons tous pouvoir nous voir tout le temps.
- L'instrument est présent à chaque cours.
- La parole est libre, il n'est pas obligatoire de lever la main.
- Il n'y a pas de cahiers ou de méthodes.
- Il n'y a pas de devoirs à la maison, seul un carnet de bord avec récits d'expériences à tenir.
- On met en place une bibliothèque sonore commune.
- Les élèves peuvent travailler seuls quand ils le souhaitent et ont accès au matériel de leur choix

Au cours de l'année, je teste les idées surgies au Cefedem ou lors de mes observations.

Je fonctionne principalement par projets. Je suis pour l'instant toujours à l'initiative de ces projets, mais je m'efforce de partir des propositions des élèves. Chaque projet est établi et négocié avec les élèves en amont.

Pour l'instant je rencontre une difficulté importante, liée sans doute à un principe auquel je suis très attaché : les élèves viennent ici pour être musiciens, et on devient musicien en jouant de la musique ; la théorisation ou codification est indispensable mais ne doit être qu'une réponse contextualisée à un problème rencontré lors de la pratique.

Je considère donc qu'une grande part de mon travail consiste en la création de ces contextes. Il est clair que cette manière de travailler demande une adaptation et une imagination permanente, et je suis bien conscient de l'inégalité qualitative des dispositifs que j'ai proposés.

Je me suis fixé une ligne de conduite assez claire : « dé-compliciter » la musique dans la tête des élèves. Ces derniers ont tous connu plusieurs années de « FM classique ». Bien entendu, ils en ont tous retiré de nombreux savoirs, et je me suis rapidement rendu compte qu'ils étaient tous dans le même cas que moi. Ils connaissent, mais ne savent pas faire. Donc connaissons-nous vraiment si l'on ne sait pas utiliser ?

« Dé-compliciter »<sup>53</sup> devient alors comprendre l'utilité de ce j'ai pu entendre, et apprendre à m'en servir.

Je veux amener ces élèves à ne plus associer le travail à l'accumulation de connaissances, mais à réfléchir en terme de compétences.

Au mois de mars, après la présentation de l'un de nos projets, je propose une évaluation au groupe. Je leur demande d'établir un tableau des compétences explorées depuis le début de l'année. Ce travail se fait en petits groupes, puis il y a mise en commun, afin que tout le groupe ait le même tableau. Je demande ensuite à chacun de définir chaque compétence avec ses mots, afin de me rendre compte de l'avancement de son travail. Enfin, chaque élève s'auto-évalue en cochant par un signe + dans chaque colonne.

Par la suite, je conduis sur deux semaines des entretiens individuels. Ces entretiens représentent une évaluation pour les élèves comme pour moi, je propose de témoigner de deux de ces entretiens.

### ***Entretien avec Caroline, 16 ans, violoniste :***

- Sylvère : « Caroline, tu avais fait le choix l'an dernier d'arrêter la FM, risquant de devoir arrêter la pratique du violon à l'école également. Tu as finalement fait le choix d'intégrer ce cours. Comment te sens-tu dans cette nouvelle manière de fonctionner ? »
- Caroline : « beaucoup mieux qu'avant »
- S. : « pourquoi ? »
- C. : « parce que dans ce cours, j'ai ma place, je me sens vivante »
- S. : « Vivante ! Ce mot est très fort, non ? »
- C. : « Et bien ça ne se voit peut être pas ici, mais en fait je suis très timide. Au lycée, je suis souvent seule, je ne vais jamais vers les autres, alors eux, sans méchanceté, ne « me calculent » souvent pas.

---

53 Dé-compliciter : permettre la complexité (le sens) sans la complication.

Ici, le simple fait d'être embêtée par les autres me rend heureuse ».

- S. : « Qu'est-ce qui pour toi fait que ce cours est différent, et que t'y sentes bien ? »
- C. : « Et bien, ici, on a le droit à la parole. Chacun est mis en valeur par ce qu'il a à dire. On travaille souvent tous ensemble, on cherche ensemble. »
- S. : « Est- ce que tu as déjà eu l'impression de chercher avant ? De faire avec les autres ? »
- C. : « non, en fait, je m'amuse plus car on fait de la musique. »
- S. : « Est- ce que tu as l'impression de plus apprendre ? »
- C. : « Non, parce qu'on travaille moins qu'avant, on n'apprend pas grand chose de nouveau »
- S. : « Ah bon, alors qu'est ce qu'on fait ? »
- C. : « Et bien, on fait de la musique, et on apprend à se servir de ce qu'on connaît déjà. »
- S. : « Donc, avant tu apprenais plein de choses mais tu ne savais pas trop à quoi ça servait, ni tu ne savais les utiliser. Maintenant, tu passes ton temps à utiliser ces connaissances, et à les comprendre finalement. En plus tu me dis que tu préfères.  
Et si on appelait ça du travail ! »

### ***Entretien avec Victor, 12 ans, pianiste jazz***

Victor a rejoint le groupe il y a quelques semaines suite à un incident survenu en cours de FM. Il ne voulait alors plus entendre parler de musique.

Ma directrice me demande de l'appeler pour lui parler de notre groupe et je m'exécute. Victor vient le soir même et découvre la manière de travailler du groupe. Je le présente à tous, et naturellement il est intégré par le groupe qui se réjouit de trouver un pianiste jazz deux semaines avant un concert. Victor décide de rester avec nous et de reprendre le reste de ses activités à l'école ; seul son cours de FM est différent.

- Sylvère : « Victor, ton cas est un peu particulier puisque tu nous as rejoint il y seulement quelques semaines, j'aimerais néanmoins savoir comment tu te sens dans ce cours ».
- Victor : « Et ben....Bien ».
- S. : « Pourquoi as-tu décidé de rester avec nous et de finalement ne pas arrêter l'école de musique ? »
- V. : « Parce que c'est pas pareil, c'est mieux »
- S. : « Pourquoi c'est mieux ? Qu'est-ce qui te plaît plus par rapport à avant ? »
- V. : « Ça me plaît parce que l'on joue de la musique ; on travaille sur des vrais morceaux. En plus, il n'y a pas de cahier et pas de devoirs à la maison. On apprend en jouant »
- S. : « Et comment te sens-tu dans ton rapport avec les autres en comparaison avec d'autres cours au collège ou à l'école de musique ? »
- V. : « Ben ici, c'est pas pareil, parce qu'on cherche tous ensemble, on apprend avec les autres. D'habitude je suis très timide, là je le suis un peu moins. »

- S. : « Justement, en terme d'apprentissage, est ce que tu as l'impression de ne pas apprendre ? »
- V. : « Non, j'ai l'impression d'apprendre plus de choses »
- S. : « Pourquoi ? »
- V. : « Ben j'apprends des choses qui me servent vraiment »
- S. : « Donc si je comprends bien, tu penses que tu travailles moins, il n'y a pas de cahiers ni de devoirs, mais pourtant tu apprends plus. J'ai croisé ta maman l'autre jour qui m'a dit que tu travaillais ton piano tous les jours depuis que tu viens ici. Est ce que c'est toujours le cas et aussi pourquoi ? »
- V. : « Oui je ne travaille tous les jours. Avant je n'avais pas l'impression de faire de la musique à l'école de musique donc je voyais pas l'intérêt de travailler. Je le faisais une fois par semaine pour ne pas avoir d'ennuis. »
- S. : « Donc si je reviens encore en arrière, tu me dis que : tu as l'impression de ne pas vraiment travailler et pourtant tu apprends plus. Tu n'as pas de cahier et pas de devoirs et pourtant tu travailles tous les jours... »
- V. : « Mais en fait je ne travaille pas tout le temps quand je suis sur le piano, des fois, je joue pour le plaisir ! » .....

## **Analyse de pratique**

En résumé, si le but était de redonner goût à la pratique de la musique pour ces élèves, on peut penser que la mission est en voie de réussite. Tous les entretiens individuels vont dans le même sens.

### **Points positifs :**

- intégration dans le groupe ; ils se sentent pris en compte. En leur donnant la parole, ils sont reconnus en tant que personne.
- Remise en question de la notion de travail. Le travail n'est pas que douloureux et dénué de sens. Ce travail ne leur pèse pas.
- Ils se sont saisis d'un cadre « les autorisant » sans jamais de problèmes.
- Interrogation sur sa place dans le groupe : passer de l'inconscient au conscient.

*Cette notion me semble primordiale. Je me suis beaucoup questionné sur la pertinence de demander lors de ces entretiens aux élèves de réagir sur leur personne. Je me suis bien entendu demandé si cela était bien mon rôle. Les différentes lectures pour ce mémoire m'ont rassuré, ainsi que les résultats de ces questionnements. En effet, chaque élève « a joué le jeu », et le comportement du groupe a évolué depuis ces entretiens. Les liens ce sont resserrés. Je crois qu'il faut encourager nos élèves à réagir sur leurs propres comportements. Il faut cependant bien veiller de toujours faire réagir l'élève par rapport à lui-même et à ce qu'il nous dit. Ici aussi, l'équilibre est fragile et il faut se méfier de la manipulation.*

- Mise en lien de l'idée de plaisir et de travail : prise de conscience du point de départ de la motivation. *Il me semble incontournable que l'élève apprenne à nommer « travail » l'évolution de son esprit, et son analyse. Dans une société où l'on nomme travail uniquement ce qui se voit et ce qui peut s'acheter, je crois qu'il est important de se rappeler que le « travail visible » et « libre » (ici, le travail d'apprendre), n'apparaît qu'à la condition d'un « travail invisible » de l'esprit. Le problème aujourd'hui est que l'élève refuse d'appeler « travail » ce qu'il a du plaisir à découvrir. Or nous formons de futurs citoyens exerçant leurs droits mais aussi confrontés à des obligations. Ces individus devront travailler, et si l'ont veut qu'ils soient épanouis, nous devons leur apprendre à aimer travailler. Si aimer travailler, c'est travailler avec du sens, ne devons-nous pas travailler ce que l'on aime ? Cela implique de savoir et comprendre ce que l'on aime. Dans ce cas, il faut s'ouvrir à la compréhension de soi, de son désir, moteur de son action. La liberté ne passe-t-elle pas par un tel examen intérieur ? Et cette interrogation sur soi-même n'est-elle pas possible qu'à la condition d'une liberté préalable ?*

**Points non atteints :**

- le carnet de bord n'est pas tenu par tous les élèves (environ ½ )
- autonomie des élèves : je reste trop directif. Je sens mal la limite entre autonomie et directivité. La mise en place d'un cadre intelligent favorisant l'apprentissage de tous et par conséquence, correspondant à chaque personne est quelque chose de très complexe. La seule certitude que j'ai, c'est qu'un cadre ne peut jamais rester le même, puisque les personnalités évoluent, notamment pendant l'enfance. Quelque part, ne pas varier les dispositifs, c'est refuser l'évolution humaine.

## REUNION DE L'EQUIPE PEDAGOGIQUE :

### **Le changement cause de malaise**

Bien sûr, la mise en place de ce cours remue l'école dans son intégralité. Les élèves témoignent aux autres du nouveau cadre qui leur est offert et cela entraîne des jalousies. Des tensions apparaissent alors dans l'équipe enseignante, mais jamais on ne m'en parle directement. La Directrice est l'intermédiaire par laquelle les discussions se passent.

Cette école de musique, comme beaucoup d'écoles de la Loire en ce moment, perd des élèves. Les tensions actuelles, portées par la différence des courants pédagogiques de la FM au sein de l'école obligent à l'organisation d'une réunion en mars 2014 avec toute l'équipe enseignante et le bureau de l'association. Cette réunion est annoncée autour du thème de la FM. Nous sommes une vingtaine de professeurs, dont trois professeurs de FM dans l'école. Bien sûr, je ne suis absolument pas confiant à l'arrivée à cette réunion. J'ai conscience de ma position et j'imagine l'image que je dois renvoyer : un jeune débutant, révolutionnaire, croyant tout savoir, perturbant l'école, se permettant de remettre en cause les convictions et l'expérience de ses collègues...

La réunion débute avec le premier constat d'abandon de certains élèves de l'école. Après échange de quelques idées pour remédier à cela, il est rapidement exprimé par certains que le sujet de la réunion est censé porter sur le contenu des cours de FM. Il faut réformer ces cours, et ce sujet n'est pas en lien avec les baisses d'effectifs.

Jusque là, je suis inquiet à l'idée de m'exprimer face à mes collègues, mais je décide à cet instant de prendre la parole : « Je crois que bien au contraire les deux sujets sont liés. Par contre, peut-être ne s'agit-il pas que d'un problème de pédagogie de la formation musicale, mais que les maux sont plus globaux. Je pense que l'école n'attire plus, elle ne rayonne pas dans le territoire et elle ne touche qu'une partie très infime de la population. »

J'insiste sur le fait de la pertinence d'être tous réunis. J'essaie d'évoquer la pédagogie par projets, je suggère que nous pourrions travailler plus ensemble, et j'ose même parler de l'ENM de Villeurbanne et des pédagogies nouvelles.

Mais l'échange se transforme en confrontation lorsque j'évoque mon groupe de « FM adaptée » En quelque sorte, l'abcès se perce. Je dois alors faire face à une forme d'agression et j'entends presque tous les arguments déjà envisagés :

- je suis sur un nuage et je suis naïf
- mes élèves n'ont fait qu'un seul morceau depuis le début
- je ne propose que de l'animation
- je vais faire baisser le niveau
- je n'ai rien préparé d'écrit, qui prouverait l'efficacité de mes méthodes
- on ne peut pas faire travailler des enfants ensemble et/ou seuls sans que ça ne soit le bazar
- l'orchestre et la pratique d'ensemble sont un plus, ce n'est pas le lieu d'apprentissage
- si nous n'étions pas soumis aux examens, on ferait comme toi
- lorsqu'un élève apprend l'imparfait à l'école, il ne demande pas pourquoi, et heureusement. Pourquoi en serait-il différemment à l'école de musique ?
- Victor est incapable de se concentrer ; il ne tient pas en place.
- La mère de Victor est insupportable ; elle soutient toujours son gamin.

Dans tous les cas, les solutions proposées visent à exclure certains élèves. La stratégie générale est d'exclure certains élèves du « cours normal ».

### **Analyse du déroulé de cette réunion**

À la sortie de cette réunion, je fais plusieurs constats assez personnels. Certains me rapprochent de plusieurs collègues et m'éloignent d'autres.

#### **Éléments désagréables :**

- proposer des changements perturbe tout le groupe
- les questions de fond sont refusées par la majorité
- l'élève et sa famille comme bouc émissaire : cela évite la remise en question de l'équipe pédagogique
- disparition du dialogue entre collègue : agressivité
- Risque de créer des « ghettos » dans l'école

#### **Les avancées :**

- prise de conscience qu'il est difficile de faire avancer des propositions pédagogiques
- création de liens avec certains collègues
- soutien et intérêt de la hiérarchie (à la fois de la présidente de l'association et de la directrice)
- des actions proposées sont retenues : création d'un « coin de vie » pour les élèves, bibliothèque pédagogique pour les professeurs, formation d'un bureau des élèves, financement d'un projet original avec la venue d'intermittents...

Cette expérience me montre donc que, si la confrontation n'est peut-être pas la solution la plus apte à porter un changement fort, elle a néanmoins eu l'immense mérite de débloquent une situation critique dont personne ne voulait s'occuper. Elle représente un moment important pour l'école.

Je comprends que ces débats remettent en question de manière puissante les croyances de chacun et qu'il doit y avoir d'autres entrées pour faire « bouger les choses ». Cela me conforte donc dans l'idée que la pratique reste le terrain de jeu le plus favorable pour inspirer confiance à autrui, et aspirer à éveiller un questionnement.

## **CLASSE DE TROMPETTE : LE PROJET COMME POINT DE BASCULE**

Au cours de ma formation au Cefedem, mes observations et différentes réflexions m'amènent à remettre fortement en question l'enseignement que j'ai pu recevoir. Il en est de même pour l'enseignement que je pratique. J'essaie donc au fur et à mesure de changer, « de faire selon mes croyances ». Mais fondamentalement, je revendique beaucoup, mais ne change pas grand chose. Je ne veux plus d'un enseignement traditionnel, mais pourtant, il est extrêmement difficile d'en sortir. Au fil du temps, cela pose de réels problèmes. Je rentre dans une spirale négative. Mes élèves ne sont pas très motivés, presque aucun ne travaille, ils ne semblent pas avoir de plaisir et je n'en éprouve pas vraiment non plus. Mon enseignement est justement, comme le décrit Meirieu, « figé dans des lieux communs », que je me contente de transmettre alors qu'ils ne m'évoquent plus rien.

Je suis au bord de la cassure mais Yuri, 7 ans, qui débute la trompette, me permet de rebondir. Depuis septembre 2013 déjà, je m'autorise à procéder différemment avec lui. Peut-être est-ce plus facile, du fait qu'il n'est encore asservi à aucun système dans l'école. Il y a clairement moins de freins, moins de barrières pour procéder autrement, de manière moins « scolaire ». Certes, j'ai demandé à Yuri d'acheter une méthode écrite, mais elle n'est absolument pas l'objet central du cours. Je procède énormément par l'oral, et j'encourage fortement le dialogue, le questionnement. En adoptant une posture d'accompagnant, plus que de sachant, je crois que j'ai réussi à provoquer chez lui une curiosité qu'il aime partager en cours. S'intéresser à l'élève, à ce qu'il sait, ce qu'il fait, ce qu'il est, m'a permis de le libérer. Yuri se sent autorisé, et il se saisit de cette liberté. Je ne lui ai pratiquement jamais donné le moindre devoir à la maison et pourtant, il n'est jamais venu sans rien. Les moments avec Yuri ne ressemblent pas vraiment aux cours traditionnels auxquels je suis habitué. Je me rends aussi compte qu'il ne développe pas du tout les mêmes compétences que les autres. Ces compétences sont clairement beaucoup plus nombreuses. Bien entendu, il y a des contre-parties à tout cela et notamment dans le rapport à la partition. Je décide néanmoins de me faire violence, et me force à accepter de « prendre le temps ». Je suis persuadé de cela : « Yuri n'aime pas la partition, elle le décourage », je dois me battre contre ce lieu commun : « pour que l'élève sache lire, il doit manger de la lecture ». Je décide que non ! Pour que mon élève sache lire, je dois d'abord lui en donner l'envie, et cela prendra du temps.



Un jour, Yuri arrive en me parlant de Miles Davis. Il a regardé des vidéos, imprimé plusieurs photos, et essayé de rejouer quelques notes. Ce jour-là, Yuri n'est plus le même. Je m'appuie sur ses découvertes et tout devient plus naturel. L'échange que nous avons n'est plus celui d'un « simple élève » avec son maître qui « sait ». Son esprit d'auto-critique s'est mis en éveil, sa capacité vive « d'enfant créateur » devient centrale dans le cours. Je comprends que mon métier avec Yuri n'est absolument plus le même. Je ne dois pas uniquement lui faire maîtriser une trompette. Nous cherchons, nous créons, nous utilisons sans cesse tout ce qu'il découvre tous les jours, à l'école ou ailleurs. Il y a quelques semaines, j'ai demandé à Yuri d'écrire pendant les vacances une petite improvisation qu'il aime jouer à la maison. J'ai été plus qu'étonné par le résultat. Lorsque Yuri me joue sa partition, le blocage n'existe plus. Le débat du rapport à la partition n'a plus lieu d'être. J'ai conscience qu'il aura fallu presque une année complète, mais aujourd'hui Yuri lit et joue de la musique comme un autre. Mais il y a une différence : il écrit, chaque semaine il crée. La lecture a pris sens pour lui parce qu'il y éprouve du plaisir. Bien sûr, cela prend du temps, parce que pour inventer, écrire, lire, jouer.... et faire tout en même temps, il faut des outils. Mais lorsqu'une globalité avance, c'est magique. Ce qui se passe avec cet élève entre clairement en résonance avec mes convictions et m'offre de nombreux indices pour la suite.

Je dresse alors une espèce de « tableau noir » de tout ce qui ne me convient pas dans la classe de trompette :

- les élèves ne sont pas motivés : le fonctionnement régulier en cours individuel et avec les méthodes ne marche plus.
- les élèves ne jouent jamais la musique qu'ils aiment écouter.
- je ne sais pas quelle musique mes élèves aiment écouter et leur demander ne suffira pas.
- les élèves jouent la plupart du temps seuls de leur instrument.
- les élèves communiquent très rarement. Parfois, ils se croisent dans la salle de cours, l'élève qui arrive me dit bonjour, mais pas forcément à son camarade qui part.
- Les élèves ne savent pas réinvestir les connaissances qu'ils ont par ailleurs, ils n'en ont souvent pas l'idée. Il n'y a pas de lieu pour cela à l'école.
- Jamais les élèves ne se sont plongés dans une démarche artistique « de A à Z ».
- Je pense ne transmettre aucune passion, je redoute de perdre mon enthousiasme.

### **Le refus de l'audition comme axe de réflexion**

L'audition est l'exercice habituel qui vient terminer une période de travail. Je suis assez déçu du côté formel et uniforme qu'elle revêt en général. Hésitant entre l'évaluation et la présentation d'un programme, l'audition manque d'envergure et de tonus. Il me semble qu'elle restreint de manière drastique la mise en œuvre des compétences diverses dont les élèves sont capables, et elle fige l'enseignement dans un modèle unique.

De tous ces constats, j'essaie d'imaginer en janvier 2014 une nouvelle manière de faire, qui répondrait à chaque point de mes inquiétudes.

L'une de mes élèves, Sarah, passe l'option musique au bac. L'un des trois artistes étudiés cette année est Miles Davis et Sarah souhaite également interpréter un thème de Miles Davis pour cette épreuve.

Je demande alors à chacun de mes élèves s'ils connaissent Miles Davis. La plupart ne le connaissent que de nom, sauf Yuri.

La semaine suivante, je propose à l'ensemble des élèves de monter un projet autour de Miles Davis. Ce projet impliquerait de la musique et du théâtre. En voici le scénario.

### **Une pédagogie de projet : le projet Miles Davis**

Il y a six élèves en classe de trompette : Nathan (14 ans), Benjamin (12 ans), Jacques (64 ans), Sarah (17 ans), Julien (16 ans) et Yuri (7 ans).

Lorsque j'évoque l'idée d'un projet, les élèves semblent tous enthousiastes. Nous nous retrouvons donc tous une première fois pour une réunion. Sarah nous fait un petit « cours magistral » sur la vie de Miles Davis, puis nous échangeons nos idées pour imaginer un spectacle. Je donne quelques pistes de réflexions au groupe, puis les laisse travailler seuls. Voici les axes validés après débats :

- Le spectacle sera pensé de manière globale. Il y aura du théâtre, de la musique, des décors.... Nous trouverons les lieux pour le produire, ferons la communication...
- Jacques ne pourra pas participer aux représentations, il ne sera plus là. Il souhaite tout de même aider à la préparation.
- Yuri débute seulement la trompette. Le groupe ne veut pas le mettre en péril, et devra réfléchir comment intégrer Yuri dans le spectacle.
- Le « fil rouge » du spectacle sera Miles Davis
- Chacun sera chargé à l'intérieur du projet, de gérer un morceau de musique
- Chacun est libre d'arranger son morceau dans le style de son choix
- Il faudra trouver d'autres musiciens

Après cette présentation par le groupe, je propose de fixer un premier cadre, qui nous permettrait de commencer. Une première consigne apparaît : « vous devrez reprendre et arranger un thème de Miles Davis dans le style de votre choix et pour la formation de votre choix ».

Nous ressortons avec quatre projets :

- Benjamin arrangera *TUTU* en mode « Rock'n Roll »
- Nathan arrangera *So What* en mode « Reggae »
- Sarah reprend aussi *So What*, et en fait son propre arrangement Jazz
- Julien s'investit de l'informatique musicale, et veut transformer *Jean-Pierre* en musique électro.

J'alerte très rapidement le groupe sur le mode de fonctionnement habituel des cours individuels. Il me semble compliqué de collaborer sans se voir, sans faire ensemble. Donc, il s'impose de réinventer un système d'emploi du temps. Je réunis alors tous les élèves et leurs parents, afin d'expliquer notre démarche et de leur proposer ce nouveau système :

- Suppression du cours individuel proprement dit : j'insiste sur le fait que la fin « officielle » du cours individuel ne signifie pas la disparition de moments en face à face. La gestion des temps est ajustée aux besoins des élèves.

Jacques et Yuri choisissent de conserver leurs cours individuels.

- Mutualisation de toutes mes heures : les élèves ne viennent plus simplement pendant une demi-heure pour leur cours individuel. Nous disposons d'un espace temps que j'ai volontairement agrandi à 3h15. La plage horaire du vendredi de 16h30 à 19h45 est donc ouverte à tous, la présence des élèves varie selon leurs disponibilités.
- Ouverture du cours à nos collaborateurs : les différents moments peuvent être très variés. L'élève peut venir seul ou accompagné par ses camarades avec qui il va jouer, selon ses besoins et ses avancées.
- Élaboration d'un planning : Chaque semaine, en fonction des difficultés, j'accompagne plus particulièrement certains projets. Nous anticipons donc chaque semaine, la découpe du temps pour la semaine suivante, tout en considérant les cours de Yuri et Jacques.
- Mise à disposition des locaux : les élèves ont plusieurs salles à disposition durant les cours. Même si la journée n'est pas consacrée à leur projet, ils peuvent venir répéter et savent qu'ils peuvent me trouver.
- Incitation à la communication : chaque semaine, les élèves échangent sur l'avancement de leur projet. Ils font régulièrement un bilan général d'avancement du projet. Nous mettons aussi en place des échanges par mail pour rester en contact le reste du temps.

## **Premier bilan après quelques semaines**

Pour analyser les changements provoqués par cette démarche, saisissons nous des observations faites à propos d'un jeune élève prénommé Benjamin.

Benjamin a 12 ans et vient d'entrer en classe de 6ème au collège. Il a obtenu sa fin de premier cycle en trompette au mois de Juin 2013. Benjamin pourrait être, dans un système traditionnel, classé dans la catégorie des élèves modèles. Il est doué, il travaille et il réussit.

En septembre 2013, je lui ai demandé d'acheter une nouvelle méthode et je poursuis avec lui le même travail que l'an passé. Mais Benjamin a évolué, et le modèle basé en grande partie sur le travail fourni à la maison ne fonctionne plus vraiment. Je comprends bien que seules les bonnes relations que nous avons le conduisent à poursuivre son parcours musical.

Benjamin est fan de Rock. Il me dit souvent vouloir faire de la batterie comme son frère. Je semble que pour lui, le plaisir de jouer passe par cette pratique. Je cherche alors à le convaincre qu'il est possible de faire du Rock avec une trompette. Nous regardons des vidéos de l'artiste « Trombone shorty », jouons avec des bandes sons. Peut-être est-ce un peu mieux, mais Benjamin ne fait pas de Rock et son enthousiasme retombe aussi vite qu'il apparaît.

Lors de l'établissement du projet Miles Davis, Benjamin peut enfin envisager de faire du Rock. Il choisit d'arranger TUTU.

Lorsque l'on démarre le projet, il vient avec son frère, qui accepte de participer au projet en qualité de batteur. Dès que nous abordons le travail à accomplir, Benjamin panique un peu. Il n'a aucune idée de comment faire, ni avec qui il va jouer.

Nous faisons un point et j'amène Benjamin à réfléchir sur les différentes entrées qui s'offrent à lui. Après lecture de la consigne, Benjamin estime qu'il a deux pistes à explorer. Il souhaite repiquer le thème principal de TUTU et repérer les caractéristiques qui lui plaisent dans le rock qu'il écoute. Son frère et lui décident dans un premier temps de se consacrer à la reprise du thème. Ils se saisissent de mon ordinateur, mon enregistreur, de la trompette de Benjamin et s'installent dans une salle avec une chaîne-hifi et un piano. Je décide de les laisser travailler seuls et pars pour aider Julien.

Lorsque je reviens je suis étonné du résultat, Benjamin joue avec l'enregistrement le thème qu'il connaît maintenant par cœur et sans partition. Son frère tente de l'accompagner en « pianotant », ce qui me servira plus tard pour amener les questions harmoniques du morceau.

*Par ce dispositif, je vois déjà quelques blocages disparaître. J'ai déjà tenté auparavant de faire reprendre oralement un thème de Miles Davis à Benjamin. Ce fut un grand échec. Benjamin se croyait incapable d'y parvenir et ma seule réponse était de l'encourager et de lui demander de poursuivre ce travail à la maison. Même si cela partait d'un bon sentiment puisque j'étais convaincu qu'il pouvait y arriver, je*

*comprends avec le recul que si l'effort que je lui demandais ne se produisait pas, c'est parce qu'il n'avait pas vraiment de sens. Pourquoi se dépasser si l'on n'en a pas un besoin précis ? Finalement, j'étais suis dans une posture où j'indiquais « comment se dépasser » et où je justifiais encore une fois par « des lieux communs » le « pourquoi se dépasser ». Mais si j'analyse le moment où Benjamin inverse la tendance, je pense avoir traité en premier lieux le « pourquoi se dépasser ». Ce « pourquoi » n'est pas évoqué explicitement avec Benjamin et son frère. Il est provoqué implicitement par le dispositif que nous avons fixé ensemble à ce jour. Le « comment se dépasser » ne vient qu'après, il n'est absolument pas pré-défini. Il s'invente et se crée au fur et à mesure. Il s'agit d'un tâtonnement encadré, accompagné par un dispositif et les outils qui le rendent possible.*

*Lorsque j'entends Benjamin jouer ce thème par cœur, je remarque également son adaptation naturelle au style de musique joué. Nous travaillions ce point ensemble lorsque j'adoptais ma posture de « sachant » pour la reprise du thème de Miles Davis quelques semaines auparavant. Là aussi, je me heurtais à un mur. Dans le cadre du nouveau dispositif, je fais un constat simple : mon élève réussit mieux sans mes indications et quand je ne suis pas à côté de lui. Peut-être suis-je un très mauvais « indicateur », ou alors peut-être ne faut-il pas toujours indiquer.*

*Cette fois, Benjamin s'adapte, et créé une « contrainte » seul ; il fait preuve de maturité. Peut-être cette réussite est-elle liée à la discussion préalable que nous avons eu au sujet du style rock. Difficile de savoir, et peut-être que n'est-ce pas important. Je juge à ce moment plus judicieux de faire réagir Benjamin sur sa manière de jouer. Qu'est-ce qui se passe ? Son frère nous aide à analyser et Benjamin prend conscience de l'avancée qui vient de se produire. Sa réaction n'est pas très expansive, il n'a pas eu conscience de l'effort fourni. Dans ce cas, c'est le contexte qui lui a naturellement suggéré une avancée. Cette avancée n'est « pas forcément prévue » mais elle est là, et Benjamin s'en est saisi. Si l'auto-formation existe à l'école, alors dans ce cas, le travail consiste aussi en ce que l'élève en ait conscience. Cette conscience ne peut-elle pas mettre en confiance, et décomplexer la personne ?*

Dans la semaine qui suit, je reçois un mail de la maman de Benjamin :

« Bonsoir Sylvère,

Benjamin ne viendra pas ce vendredi car nous avons rendez-vous au collège à 18h30 (nous avons un correspondant espagnol pour son grand frère Alexandre et il y a une soirée prévue entre toutes les familles qui accueillent ces jeunes espagnols).

Mais il a quand même travaillé pour le projet Miles Davis. Il a donc recruté son grand frère pour la batterie et Un ami de son frère qui fait de la guitare depuis 9 ans et qui est partant pour le projet.

Mais je sens Benjamin un peu dépassé, car il ne sais pas comment transformer la partition pour en faire la version rock. Et nous n'avons pas non plus de partition à transmettre aux 2 comparses pour les versions guitare et batterie. Comment faut-il faire pour qu'ils puissent commencer à répéter tous les 3 s'il n'y a pas de support !! Ou bien est ce à Benjamin de créer de toute pièce les partitions de ses 2 acolytes...

Merci de nous éclairer pour qu'Alexandre et Gauthier ( c'est le nom du guitariste) puissent commencer à s'impliquer dans le projet de manière plus concrète.

Cordialement, Mme M..»

*Je souris à la réception de ce mail et je me dis que le changement n'est évident pour personne, pas même pour les parents qui portaient pourtant tous enthousiastes à l'idée de ce projet et de cette nouvelle pédagogie. Je décide de rassurer la maman de Benjamin et de positiver l'attitude de son fils qui a fait l'effort de contacter un guitariste. Voilà quelques signes encourageants.*

« Bonjour Madame M.

Pas de problème pour vendredi.

Pour Benjamin, c'est super s'il a trouvé un copain guitariste. Il est aussi tout à fait normal qu'il soit un peu perdu puisque nous abordons une manière complètement nouvelle de travailler. Le fait qu'il n'ait pas de partition est volontaire.

J'ai tout de même senti quelque chose se passer chez Benjamin lors du dernier cours qui ne s'était jamais produit auparavant : il était heureux d'être ici et de travailler avec son frère. Le travail a été positif et il a su faire certaines choses dont il se sentait incapable et surtout, il en a pris conscience.

Je trouve la démarche très positive pour lui.

S'il peut venir avec Alexandre et Gauthier vendredi prochain, ce serait vraiment très bien.

N'hésitez pas à passer me voir si vous avez d'autres questions.

Très bonne semaine à vous,

Sylvère.D »

La semaine suivante, Benjamin revient avec son frère mais sans Gauthier qui ne peut pas venir le vendredi soir. Nous constatons donc qu'il leur faudra répéter majoritairement en dehors de ce moment.

Je demande ensuite quels problèmes ont rencontrés Benjamin et Alexandre pour qu'ils soient bloqués toute la semaine. Benjamin me répond qu'il ne sait toujours pas comment faire. Nous repartons à nouveau de notre consigne de base. L'entrée par le thème de Miles Davis ne permet pas de lancer le travail, alors nous partons de la seconde entrée évoquée, les caractéristiques du style rock. Benjamin a l'impression de ne pas avoir avancé et son sentiment d'incapacité refait surface. Je m'appuie alors sur les avancées puisqu'il y en a. Qu'avons-nous de nouveau ? Un guitariste ! Comme l'avait dit Benjamin : « pour faire du rock, il faut une partie de guitare ». Nous essayons donc d'imaginer cette partie. Après plusieurs écoutes de morceaux de rock divers, nous dessinons les contours rythmiques d'une partie de guitare. Les questions fusent alors : Mais quelles notes jouer ? Qu'est-ce qu'un accord ? Comment les trouver ? Comment les écrire ?

Je fais le choix de chercher avec Benjamin la grille de TUTU sur internet. Il découvre à ce moment une fonction qu'il n'imaginait pas sur le net. Une fois cette grille imprimée, nous nous installons autour du piano pour décortiquer les accords. Nous jouons la mélodie par dessus, mesurons les rapports qui les unissent. Tout cela semble nouveau pour Benjamin et son frère. Je sais que je « les porte » un peu, mais je sens que le projet doit avancer aujourd'hui et Benjamin et Alexandre ne sont pas insensibles à ce qui se passe. Les explications ne sont peut être pas toutes intégrées, mais le fait de manipuler un clavier de piano simplement et de l'associer à une démarche d'ensemble semble faire sens au vu de l'investissement des deux frères.

Nous réunissons rythmes et accords et l'enthousiasme renaît. « ça fait rock » me dit Benjamin. Chacun prend son instrument, je reste au piano et l'étincelle se produit. Une attitude positive nous emporte dans un échange soutenu et créatif.

*Je ressors assez confiant de cette journée, je sens qu'il s'est à nouveau produit quelque chose aujourd'hui, notamment dans la communication avec les élèves. Aujourd'hui comme au cours précédent, nous n'avons presque pas parlé de trompette, pourtant Benjamin continue de mieux jouer et son comportement évolue très positivement.*

*Après cette journée je suis envahi par un sentiment de bien être que je n'avais jamais connu dans ce contexte. Je me rends compte que je me suis amusé. Je me suis aventuré sur de nombreux terrains inconnus pour moi dans mon métier d'enseignant, mais qui, il faut le dire, ne l'étaient pas dans mon métier de musicien... (jouer du piano, de la batterie, improviser une partie de guitare rock, rechercher une grille sur le net...). Je deviens à ce jour, un « enseignant-chercheur » acceptant le risque de ne pas savoir : « Je ne sais pas quelle est la grille de TUTU, cherchons ensemble », « je ne sais pas ce que va jouer ton ami guitariste, devinons ensemble »...*

*Nous avons eu ce vendredi, le plaisir de ne pas savoir tous les trois, et d'inventer. Ce jour-là, peut-être que je deviens plus humain pour l'élève. En tout cas je sens un changement fort qui arrive.*

La semaine suivante, alors que le groupe a jugé préférable de passer du temps sur les projets de Nathan et Sarah, Benjamin vient tout de même me voir. Il veut absolument me parler :

« Ça y est. On a répété et c'était génial ! La partie de guitare est trop bien, on a inventé tout le morceau, ça rend vraiment bien. »

Il me montre alors un bout de papier sur lequel il a écrit tout la structure du morceau. Elle est assez claire et emploie des termes justes. Je suis impressionné, jamais nous n'avons parlé de structure ensemble. Je lui demande s'il a déjà travaillé cela avant. Il se trouve qu'il a tout inventé. Cette manière de faire lui appartient et je sens une fierté immense chez lui. Il me raconte tout en détails. Plusieurs paramètres sont encore confus alors je fais semblant de ne pas tout comprendre. Cela l'oblige à reformuler un peu tout et il se rend compte de quelques incohérences. Alors automatiquement, le voilà reparti au travail.

Quelques minutes plus tard, je croise sa maman, rayonnante, dans le couloir. Il s'est écoulé trois semaines depuis notre échange de mail :

« Sylvère, c'est incroyable, je n'ai jamais vu Benjamin travailler autant son instrument. Ils se sont réunis tous les trois mercredi et c'était impossible de les arrêter. Ils ont joué tout l'après-midi ensemble, jamais ça ne s'était produit, c'est vraiment bien. »

Effectivement, Benjamin a deux frères musiciens qui sont également inscrits à l'école de musique. Jamais ils ne pratiquent de musique ensemble à la maison ; ils n'ont jamais collaboré dans la moindre tentative de création. Gauthier est leur voisin, jamais ils n'avaient envisagé de jouer avec lui...

*En quelques semaines, j'ai donc vu Benjamin se transformer. Son rapport à la musique ne semble plus être le même. Il y a eu un travail important sur son complexe par rapport à son instrument et sur la confiance en son potentiel. Être un musicien ! Voilà un terme que nous avons redéfini ou en tout cas élargi*

*considérablement en peu de temps. Le plaisir de faire avec ses amis, de découvrir, de tâtonner, de trouver, a entraîné une pratique constructrice, à la fois formelle et informelle. « Constructrice formelle » puisqu'elle existe par le biais d'un projet né en institution et qu'elle nourrit un plaisir de faire, de réussite nouvelle, et une motivation dont je me sers. « Constructrice informelle » parce qu'elle crée de nouvelles compétences insoupçonnées, parce qu'elle crée des liens entre des personnes sans qu'un individu externe ne les contrôle. Enfin, « constructrice informelle » parce qu'elle apporte un plaisir général, le plaisir de la musique qu'on aime jouer et partager, un plaisir qui ne s'explique pas forcément et qui n'en a peut-être pas besoin. Finalement, ce que je veux faire, c'est être au service de ce plaisir.*

Ces dernières semaines, nous travaillons avec Benjamin à l'approfondissement d'un travail déjà bien accompli. Les répétitions « entre potes » continuent et servent désormais de « laboratoire » à Benjamin. L'énergie et la motivation de Benjamin ne sont pas toujours égales d'une semaine à l'autre. Je prends conscience de l'importance pour moi d'avoir une exigence toujours plus grande, mais aussi toujours extrêmement réfléchie. C'est cette exigence qui me permettra de conserver l'équilibre qui s'est établi et d'accompagner Benjamin sur le chemin de l'émancipation et de la liberté.



## CONCLUSION DU MEMOIRE

Le mémoire que je viens de rédiger agit dans mon esprit comme un questionnement global sur les finalités et les modalités du métier de professeur.

L'approche théorique a contribué à poser les questions difficiles à résoudre. Comment tracer un chemin original et honnête entre l'indispensable organisation des cours, l'acceptation d'une autorité née de la compétence, et une vision humaniste de l'élève, considéré comme une personne, sensible et en devenir ?

Comment surmonter les obstacles à la communication qui figent la relation pédagogique dans un schéma classique où les rôles sont distribués d'avance ? Comment exercer à plein la responsabilité de l'adulte sans tomber dans les travers de la démagogie ? Comment intégrer dans sa réflexion et ses futures pratiques les apports qu'ont initiés Freinet, les frères Oury, Philippe Meirieu et bien d'autres ? Comment concilier la rigueur des méthodes, les exigences du travail et le plaisir d'apprendre ? Comment faire cohabiter la liberté de l'individu qui accepte le pari du lien et de la confiance avec la liberté plus globale espérée par une société qui a besoin de l'éducation pour offrir des chances à chacun ?

Au-delà des questions qui me passionnent, j'ai compris que la pédagogie est une œuvre en perpétuelle construction qui ne peut se satisfaire de simples techniques qui ignorent le moment, le contexte et la réalité humaine.

En confrontant les positions des pédagogues et mes observations personnelles sur le terrain, j'ai fini de me convaincre que mon chemin de professeur sera long, parfois hésitant ou mal assuré, en tout cas il sera attentif aux autres et désireux de servir les autres. Au terme de ma formation au Cefedem, j'ai conscience que l'élève est une personne libre que l'on doit accompagner dans ses apprentissages. J'ai le sentiment que le respect de l'individu, du contrat négocié, et d'une éthique solide, sont les atouts d'une éducation à la liberté, pour la liberté, par la liberté.

## BIBLIOGRAPHIE

H.Arendt. In *Qu'est-ce que l'autorité ?* 1972, Gallimard

Jean Pierre Astolfi « la saveur des savoirs » in « *l'actualité éducative* » No 433 de mai 2005

Bernard Collot, *Une école du 3ème type ou « la pédagogie de la mouche »*, éditions l'Harmattan, 2002

Alexandre Cosmopoulos. « La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative », in *Revue française de pédagogie* n°128 , 1999.

Boris Cyrulnik « Des pauses et des détours » in Philippe Meirieu (ss la dir), *Le plaisir d'apprendre*, Editions autrement, 2014.

Fernand Deligny, *Graine de crapule*, 1, Éditions du scarabée 1960

François Dubet « Plaidoyer pour le bonheur scolaire », in Philippe Meirieu (ss la dir), *Le plaisir d'apprendre*, éditions autrement, 2014.

Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés*, Editeur Maspero 1974,

Marcel Gauchet, philosophe, « Spectateur ou acteur de la culture ? » In Ph. Meirieu (ss la dir), *Le plaisir d'apprendre*, Éditions Autrement.

Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, ESF éditeur. 2013

Philippe Meirieu, *Le plaisir d'apprendre ; Éditions Autrement*, 2014,

Fernand Oury et Jacques Pain, *L'école caserne* 1972, Éditions Maspero

Isabelle Peloux, « De l'étonnement à la coopération » In Ph. Meirieu, (ss la dir) *Le plaisir d'apprendre*,

Philippe Perrrenoud . « Le dialogue scolaire, un échange définitivement inégal ? ».Revue de psychologie de la motivation, No 21, 1996.

J.H Pestalozzi « *Esprit et cœur dans la méthode* » 1805 cité dans Michel Soëtard, *Pestalozzi pédagogies et pédagogie*, PUF

Pestalozzi, Lettre de Stans, 1799 citée par Ph. Meirieu, site web : [www.meirieu.com](http://www.meirieu.com)

Alain Renaut, *La fin de l'autorité*. 2004. Éditions Flammarion

Bruno Robbes, « L'autorité de l'enseignant comme savoir d'action, nouvelle prévention des violences en milieu scolaire » *Spirale*, Revue de recherches en éducation,

Albert Thierry, *L'homme en proie aux enfants* Fabert éditeur, 2010.

*www.cafepedagogique.net. Entretien de François Jarraud avec Philippe Meirieu. 15 Sept. 2007*

## REMERCIEMENTS

Lors de ces deux dernières années, je crois avoir vécu une aventure incroyable. Le Cefedem Rhône-Alpes n'est pas une école comme les autres. Ouverte aux individus et à leurs différences, soucieuse des libertés communes et individuelles tout en étant équilibrée, je prends conscience de la chance que j'ai eu de grandir dans cette institution, assaisonnée aux couleurs de la vie.

Mais si je crois autant à ces valeurs humanistes, c'est aussi grâce à mon instituteur, Gérard Méry, qui m'a fait goûter aux bonheurs sensés d'une méthode Freinet.

Mon mémoire est le fruit d'une réflexion sur mon parcours et de ses expériences. Si ce regard critique a pu être construit, c'est grâce à Hélène Gonon et mon père, Daniel, qui m'ont permis de concilier ma colère et mon enthousiasme « libertaires ».

J'aimerais également remercier ma mère et ma marraine, pour leur soutien permanent. Emeric, pour ses conseils de lectures, Clélia Bobichon, pour m'avoir éveillé l'esprit tout en douceur, l'ensemble de ma promotion du Cefedem Rhône-Alpes, pour tous les bons moments partagés ainsi que toute l'équipe administrative et enseignante du Cefedem, qui nous ont accompagné dans tous nos travaux.

Enfin, merci à mes deux pères spirituels, Dominique Clément et Philippe Genet.