

Diplôme d'Etat de professeur de musique

Mémoire de fin d'études / juin 2017

Jeu et apprentissage dans l'enseignement musical

Quentin DEGEORGES

Promotion 2015 / 2017



Quelques remerciements s'imposent...

*Aux belles rencontres et à la sincère complicité,
Aux conseils avisés, aux avis éclairés et à la patience,
Aux encouragements toujours appréciés,
Aux échanges formels et informels,
Au temps passé à rattraper mon éducation,
Et bien-sûr, et surtout, au temps manqué, au soutien infallible, aux
encouragements, et tout ce que j'espère te rendre un jour.*

Ils se reconnaîtront... peut-être !

SOMMAIRE

Introduction	5
Partie 1 : Jeu, socialisation et apprentissage : de la définition à l'expérience	6
I - Définitions	6
1. Le jeu	6
2. L'apprentissage : processus de reconstruction	9
3. La socialisation	10
II - Jouer pour apprendre à vivre ensemble	12
1. Vivre avec l'autre...	12
2. ... dans un cadre social	13
III - Vivre ensemble pour mieux apprendre : un exemple concret	15
Partie 2 : jeu et création	17
I - Créer son savoir	17
1. L'éducation nouvelle	17
2. Le constructivisme	18
II - Jouer pour créer	20
1. L'imaginaire	20
2. L'imaginaire dans l'apprentissage	21

Partie 3 : Conditions et limites d'une pédagogie par le jeu	23
I - Posture de l'enseignant	23
1. Laisser faire, faire avec, faire à la place de, faire faire	23
2. Le triangle pédagogique	24
II - Prise en compte des contextes	26
1. Temporalité	26
2. Contexte institutionnel	27
Conclusion	28
Bibliographie et sitographie	30

Introduction

« Avec un crayon de couleur j'ai tracé mon premier dessin. Mon dessin numéro 1 : J'ai montré mon chef-d'oeuvre aux grandes personnes et je leur ai demandé si mon dessin leur faisait peur. Elles m'ont répondu : "Pourquoi un chapeau ferait-il peur ?" Mon dessin ne représentait pas un chapeau. Il représentait un serpent boa qui digérait un éléphant. J'ai alors dessiné l'intérieur du serpent boa, afin que les grandes personnes puissent comprendre. Elles ont toujours besoin d'explications. »

Le Petit Prince, Antoine de St Exupéry (1943).

C'est lorsque l'adulte pense mieux savoir que l'enfant, que le pédagogue fait fausse route. L'enseignement doit, selon moi, s'attacher à valoriser l'enfant dans les savoirs, savoir-être et savoir-faire qu'il possède déjà pour lui permettre de se développer, de s'inventer, de se construire.

L'enseignant, dans son irréprouvable envie et excitation de transmettre sa passion et son savoir, invente et met en place des situations pédagogiques dans lesquelles l'enfant doit pouvoir apprendre. Mais il oublie souvent que l'enfant lui-même crée des situations dans lesquelles il apprend tout seul. Il joue, invente, s'invente, découvre... souvent sans même en être conscient. Alors comment le pédagogue peut-il utiliser cet énergie créatrice, inhérente à l'enfant, pour la mettre au service d'un apprentissage ciblé ? En quoi le jeu est-il un élément essentiel du processus d'apprentissage ?

A partir de cette question, cet écrit sera articulé en trois parties. Je m'attacherai tout d'abord à définir quelques notions et mettre en relation le jeu, la socialisation et l'apprentissage. Dans un deuxième temps, il s'agira d'explorer ensemble les liens entre le jeu et la création des savoirs. Enfin, je mettrai en relief mes différentes approches avec une réflexion sur les conditions d'une pédagogie nouvelle tout en les replaçant dans un contexte politique, social et culturel.

Partie 1 : Jeu, socialisation et apprentissage : de la définition à l'expérience

I - Définitions

1. Le jeu

Lorsque l'on parle de jeu, le premier réflexe serait d'essayer de définir ce qu'est un jeu. Et si, à propos d'une situation, la réponse à la question "est-ce un jeu ?" est évidente, la définition même d'un jeu ne l'est absolument pas. En effet, nous avons tous été à un moment ou un autre confrontés à une situation de jeu (en famille, à l'école, dans la cours de récréation, entre amis...), et il paraît très facile de différencier le moment où l'on joue de l'instant où l'on ne joue pas. En revanche, lorsque qu'il s'agit de donner une définition claire du jeu, on constate qu'il n'en existe pas une seule mais autant que d'auteurs de ces définitions.

Jeu : Activité libre et plaisante

Le Petit Larousse illustré - Edition 2016 présente la définition suivante : "Activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir". Selon ce dictionnaire, le jeu présente alors trois caractéristiques principales.

La première met en avant l'aspect **non imposé** de l'activité. Le jeu serait donc une action volontaire, qui impose la libre participation du joueur.

Et l'on retrouve une concordance de cette aspect dans la notion de spontanéité dans le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation écrit par Philippe Champy et Christiane Etévé (1994) : "Le terme de jeu désigne toute activité physique ou mentale spontanée, trouvant sa satisfaction et son but en elle-même". On ne peut donc pas obliger quelqu'un à jouer. Un joueur qui serait obligé de jouer, devient alors le simple participant à une activité qui n'a plus la caractéristique d'un jeu.

La deuxième caractéristique définie par le dictionnaire attrait à l'**absence d'une "fin utilitaire"**. Le jeu n'a pas d'autre but que d'exister. Il s'agit donc d'une activité auto-centrée, autotélique. C'est à dire que le jeu existe uniquement parce des joueurs se reconnaissent en tant que tels et reconnaissent le fait de jouer. Et l'on retrouve la même notion dans l'ouvrage de Philippe Champy et Christiane Etévé précédemment cité.

Le troisième axe défini par le dictionnaire Larousse, est la notion **de plaisir et de divertissement**. Le jeu est fait pour que le joueur s'amuse. Ou si l'on se rapproche de la notion précédente, puisque le joueur fait que le jeu existe, c'est lui-même qui fait le jeu, et le rend amusant. On ne peut pas vraiment dire que "le jeu est fait pour..." car le jeu et le joueur se construisent mutuellement. Cette construction sera alors le reflet de l'envie du joueur de se divertir.

Le jeu s'inscrit dans un contexte

Par ailleurs, dans Les jeux et les hommes : le masque et le vertige, Roger Callois (1958) définit quant à lui six caractéristiques pour le jeu : "il s'agit d'une activité libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive". On retrouve ici des notions communes avec la précédente définition dans les termes "libre" (le jeu est volontaire) et "improductive" (le jeu ne produit ni biens, ni richesses, son but est directement lié à son existence).

Roger Callois met en avant la notion de "séparée". Pour comprendre cette idée, je dirais que l'activité de jeu doit être contextualisée, elle s'inscrit (ou s'impose) dans une contrainte spatio-temporelle. Le jeu est donc délimité dans l'espace (le "terrain de jeu") et n'a lieu que dans celui-ci. A l'extérieur de ce "terrain", le jeu s'arrête, ou un autre commence. Le jeu est aussi fini dans le temps, puisqu'il a un début et une fin, qui permettent de dire, quand il a commencé et quand il a terminé et donc de matérialiser son existence.

A ce concept de contextualisation j'ajouterais la notion d'activité "réglée". Le jeu est soumis à ses règles propres. Ces règles peuvent être décidées par les joueurs eux-même, par l'encadrant, ou par un tiers (le public par exemple). Elles n'appartiennent qu'au jeu et définissent ce qui est du ressort du jeu en cours et ce qui ne l'est pas. Ces règles peuvent être modifiées ou adaptées mais dans tous les cas doivent être assez souples pour permettre l'amusement.

Roger Callois parle d'activité "incertaine" à propos du jeu. Il s'agit ici de se pencher sur l'issue du jeu. Cette issue n'est pas connue d'avance. C'est d'ailleurs ce qui motive les joueurs à jouer et rejoint l'idée de la liberté de participation au jeu. Si le joueur connaissait déjà l'issue, quel

intérêt de jouer ? Il n'y aurait ni l'envie, ni le plaisir de participer, et le jeu n'en serait plus un (selon la définition du dictionnaire Larousse) puisque plusieurs caractéristiques manqueraient.

Enfin, attardons nous sur l'idée du jeu comme activité "fictive". Il s'agit de définir l'activité de jeu comme étant hors du réel. C'est à dire que l'enfant qui joue se crée un environnement qui permet de repousser les contraintes rencontrées dans le "vrai" monde. Ces contraintes peuvent être sociales, familiales, culturelles, physiques, temporelles. Ainsi en créant un espace de jeu dans lequel il est affranchi des limites, l'enfant a la possibilité de développer sa personnalité en sécurité (particulière affective et morale) et d'expérimenter son existence par l'irréel avant de l'adapter à la vie réelle. C'est d'ailleurs la théorie que développe Donald W. Winnicott, notamment dans Jeu et réalité, l'espace potentiel (1971), lorsqu'il parle d'espace potentiel. Il s'agit d'un univers sécurisant créé par l'enfant, sous forme de jeu, qui lui permet d'appréhender et d'assimiler les contraintes extérieures pour les intégrer à un fonctionnement personnel inscrit dans l'environnement social, culturel, politique (etc...) l'entourant.

Jeu : Activité conventionnelle et sociale

D'autre part, la deuxième définition donnée par Le Petit Larousse illustré - Edition 2016 donne le jeu comme étant une "Activité de loisir soumise à des règles conventionnelles [...]". L'idée de règles conventionnelles met en avant la relation entre le jeu, le "je" et le "nous". Pour qu'il y ait convention, il faut nécessairement des parties qui interagissent (les joueurs entre eux ou les joueurs avec un encadrant, par exemple). Le jeu est alors par définition vecteur de socialisation, non unique, mais privilégié dans la relation infantile. Il permet une communication non simplifiée mais facilitée car les joueurs pourront, par l'intermédiaire de cette activité commune, trouver un système d'échange relationnel établi dans un environnement collectif propre à eux.

Par ailleurs, au début du XXème siècle, Jean Piaget, psychologue, sociologue, pédagogue, se propose de classer les formes de jeu de la manière suivante : *Le jeu d'exercice* qui se compose de tous les exercices sensori-moteurs. On y trouve les jeux de mouvements (gestes, danse), les jeux d'activités physiques (courir, sauter, grimper) et les jeux de manipulation d'objets ou de matières (sable, eau, étoffes, etc.) ; *Le jeu symbolique* qui se compose des jeux de rôles (papa maman, maîtresse, marchande), des jeux de reproduction (animaux, personnages), des fabulations (à partir de la réalité ou de la fiction) ; *Le jeu de règles* qui est composé soit de jeux ritualisés (comptines) soit de jeux ayant des règles existantes (billes, de société, etc).

Pour Piaget, les formes de jeux évoluent avec l'âge et correspondent aux stades qu'il a décrits. Au stade *sensori-moteur*, ce sont essentiellement les jeux d'exercice qui sont en vigueur.

Ils permettent de progresser sur le plan moteur et facilitent l'accommodation (modification des schèmes pour s'adapter à des situations nouvelles). Au stade dit *préopératoire* (qui est le stade où l'enfant commence à pouvoir se représenter les objets absents), ce sont les jeux symboliques qui apparaissent. Ils permettent notamment d'assimiler les situations affectives nouvelles liées à la situation œdipienne, par exemple. Au stade dit *opératoire concret* (7-11 ans), les jeux de règles s'ajoutent aux autres types de jeux. Piaget décrit le jeu de billes, par exemple.

Les types de jeux ne sont pas remplacés les uns par les autres. Ils sont prédominants à certaines périodes de la vie. Ils correspondent en fait à des phénomènes d'apprentissage liés soit à la perception de son corps par l'enfant, soit à sa relation avec son environnement proche soit à l'assimilation d'un environnement extérieur plus étendu.

Pour conclure, bien que les définitions du jeu soient multiples, parfois très différentes, complémentaires voir contradictoires je retiendrai comme centraux, les éléments suivants : le jeu est libre (et spontané), sans but, hors du réel, conventionnel (et donc possédant un rôle social fort), tourné vers le plaisir et central dans un processus d'apprentissage et de développement chez l'enfant.

2. L'apprentissage : processus de reconstruction

L'apprentissage se réfère généralement à la dimension scolaire. C'est une entrée évidente si l'on se place dans le contexte sociétal moderne européen, puisque plus de 95% des enfants vont ou sont allés à l'école. l'apprentissage se définit alors comme l'assimilation de savoirs, savoir-faire et savoir-être en lien direct avec une activité future dans un environnement social précis qui définira d'ailleurs les normes et rituels très nombreux que l'enfant devra maîtriser.

Mais dans une dimension plus globale, moins centrée sur le sens institutionnel, et comme le dit Laurent Lescouarch, Maître de conférences à l'Université de Rouen, "apprendre c'est [...] construire car c'est le fruit d'un travail de reconstruction et de réorganisation du système cognitif de l'apprenant mais dans un environnement impliquant des tiers." ([Apprentissage et didactique, Chapitre 1 : "Apprentissages et enseignement"](#)).

Nous pourrions ainsi concevoir l'apprentissage comme la transition entre un moment d'équilibre du savoir chez l'apprenant et une situation nouvelle où le savoir n'est pas seulement accumulé mais totalement modifié. L'apprentissage n'est alors pas un processus cumulatif mais plutôt évolutif, c'est à dire que l'apprenant se trouve dans un état nouveau qui n'est pas réversible et qui lui permet d'utiliser ses savoirs dans d'autres situations.

Apprendre c'est par ailleurs accepter de se confronter à l'autre, puisque l'interaction, et la compréhension d'une identité étrangère à soi (en terme d'action ou de réflexion) influent sur la construction de notre personnalité. L'environnement extérieur est dans tous les cas pris en compte que ce soit par identification ou par distanciation. Et dans le processus d'apprentissage, l'apport de l'autre est essentiel à l'organisation ou la réorganisation des connaissances en savoirs, savoir-faire ou savoir-être.

Par ailleurs, le processus d'apprentissage peut se situer en deux espaces très différents : l'un est formel et l'autre informel. Et s'il est plus évident (pour le spectateur mais aussi pour l'apprenant lui-même) de se saisir d'un objectif d'apprentissage et de constater l'existence d'un apprentissage dans une situation formelle, il ne faut pas négliger l'importance de l'espace informel. Celui-ci servira particulièrement à développer l'apprentissage par la création ou re-création du savoir par l'apprenant et favorisera la spontanéité du désir d'apprendre, moteur incontestable de l'apprentissage.

L'apprentissage est donc un processus de construction, d'organisation, d'invention, de création, ou de transformation individuel alimenté par un contexte collectif dans un cadre de référence d'ordre social, culturel, géographique, politique, ou encore familial.

3. La socialisation

Selon le Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), le terme "socialisation" correspond au "*processus d'adaptation de l'enfant à la vie en société, aux rapports sociaux.*" (<http://www.cnrtl.fr/definition/socialisation>). Toutes les définitions vont dans ce sens.

La socialisation est donc le fait de transmettre des valeurs, des codes, des règles de conduite et des normes dans le but d'intégrer l'individu à la société. Selon cette définition, il s'agit donc d'une transmission descendante de la société vers l'individu. Et l'utilisation du mot "intégrer", qui revient

dans de nombreuses définitions, renvoie pour moi à une approche "déterministe" qui consiste à favoriser l'idée que c'est la société qui fabrique des rôles et des statuts sociaux. On conçoit alors qu'il existe une prédominance de la société sur l'individualité et ceci renforce l'idée de cette transmission à sens unique.

Cependant, il me semble que le processus de socialisation est, dans les faits, interactif. Chaque individu est "socialisé" mais est aussi "socialisateur". Par le simple fait des interactions sociales entre individus (l'un des principes même de la vie en collectivité), chaque personne influe sur l'autre et est en sens un agent socialisateur. Ainsi le phénomène de socialisation est aussi produit par l'interaction entre deux individus (ou plus). Il ne s'agit plus d'un rapport descendant mais en "aller-retour". La construction de l'identité sociale de chacun, est de fait une co-construction, quelle soit consciente ou inconsciente.

Par ailleurs, il est important pour moi de considérer la société non pas uniquement comme une entité en tant que telle mais aussi comme la somme des individus qui la composent. En ce sens, chacun devient sculpteur d'une partie de l'oeuvre sociale et de celle-ci dans son ensemble. Cette approche dite "interactionniste" met en jeu un rapport inversé entre ce qui était auparavant considéré comme "sujet socialisé" et "agent socialisateur". Ici, il n'est plus question d'intégration de normes ou d'adaptation de l'individu, mais plutôt de conciliation entre la société et l'individu. Ce dernier en vient donc à agir, en partie, sur sa propre socialisation.

Puisque je mettais en cause, dans le premier paragraphe de ce chapitre, l'idée d'une transmission à sens unique, il convient de signaler que considérer que chaque individu à 100% d'impact sur sa socialisation est une utopie. Le fait même d'utiliser le terme "société" sous-entend qu'il y a quelque part quelque chose de commun entre les membres de cette société. Et penser que chacun est intégralement indépendant est contradictoire avec le concept même de société.

Pour conclure, je me permets de reprendre les mots du dictionnaire "La toupie" (<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Socialisation.htm>) : *"la socialisation nécessite l'acquisition et l'intériorisation des modèles culturels, des pratiques, des normes sociales, des codes symboliques, des règles de conduite et des valeurs de la société dans laquelle vit l'individu."* Et j'y ajoute que l'individu lui-même influe sur ces codes, normes, et autre éléments cités précédemment, si bien que le phénomène de socialisation favorise la reproduction d'un modèle social mais aussi l'évolution et le renouvellement de celui-ci.

II - Jouer pour apprendre à vivre ensemble

1. Vivre avec l'autre...

Il suffit de regarder une cour d'école, ou simplement d'observer des enfants dans la rue pour se rendre compte que l'une des principales interactions entre deux enfants passe par le jeu. C'est un moyen pour communiquer, créer des liens, s'apprécier, rivaliser, rire, apprendre à connaître l'autre : sa façon de penser, ses réactions, ses aptitudes physiques...

Par le jeu, le rapport social entre deux individus (particulièrement des enfants) se simplifie donc et permet de créer un lien réel à partir d'une situation parfois imposée artificiellement. En effet, des enfants amenés à se rencontrer à cause d'une situation commune (l'école, des parents qui se connaissent, le hasard...) n'ont pas forcément de points communs, et ceci lié à des éducations, des environnements sociaux ou bien des zones géographiques d'habitation différents (par exemple). Mais dès lors qu'ils ont la possibilité de jouer ensemble, les différences, inégalités ou les oppositions ne sont plus un problème et disparaissent en tant qu'obstacles à un lien potentiel.

Le jeu permet justement d'exprimer, d'affirmer, d'utiliser sa différence, dans un environnement commun aux joueurs, qui définissent eux-même cet environnement (parfois avec l'aide d'un adulte). La création commune de cet espace de jeu (ici, "espace" est utilisé pour parler du cadre, des règles sociales établies par et pour les joueurs) doit servir à chacun, d'une part, à exprimer sa personnalité en toute sécurité (particulièrement affective) et d'autre part à recevoir l'autre dans son entièreté et sans violence (morale ou affective).

Par ailleurs, si nous nous intéressons à l'étude du rapport humain à travers le jeu entre deux enfants, il convient aussi de prendre en compte l'intégration progressive du groupe au cours du développement de l'enfant. Et s'ajoute alors à la complexité d'une relation entre les enfants les multiples mécaniques qui animent la vie d'un groupe en terme de relations individuelles et pluri-individuelles. Souvent l'enfant se retrouve en groupe (plus ou moins grand) de par l'organisation sociale et institutionnelle existante : l'école en est un exemple !

On observe alors, à travers le jeu de groupe, l'émergence des différentes personnalités : le ou les meneur(s), les "suiveurs" directs et les personnalités plus satellites. Le groupe se structure ainsi et permet à chacun de trouver une place en son sein. Ces places ne sont pas définitives et peuvent varier lors de la constitution d'un nouveau groupe ou même au sein du groupe d'origine.

Mais ces mécaniques de groupes se retrouvent dans tout regroupement collectif (au sein d'une promotion du Cefedem par exemple) et ne sont pas réservées aux groupes d'enfants. On est alors en droit de se demander quel est l'intérêt et l'influence du jeu dans ces mécaniques sociales. Pour moi, la réponse se situe dans l'expression des pulsions cachées qui peuvent se manifester à l'occasion du jeu. Pour simplifier ma pensée, je dirais que les relations entre individus se résument en un enchaînement de tensions (positives ou négatives) et de détente. A l'occasion de ces tensions, le jeu permet l'expression des pulsions jusqu'alors non manifestées, en restant dans un cadre fictif (puisque nous l'avons décrit comme ça plus haut) et donc ne risquant pas de blesser quiconque : ni celui qui exprime, ni ceux qui en sont les destinataires ou les "collatéraux".

Le jeu entre dans un rôle de médiation entre les individus grâce auquel chacun pourra trouver et/ou modifier sa place et son rôle au sein du groupe et dans un rapport plus individuel à l'autre.

2. ... dans un un cadre social

Puisque nous avons parlé de l'individu, de son rapport individuel à l'autre et de son implication collective dans un groupe, il convient à présent d'adopter une vision à une échelle macroscopique. Le groupe n'est jamais intégralement autonome et s'inscrit dans un contexte plus grand que lui, dans un monde social plus vaste, qui l'englobe, l'influence et le cadre.

Ludovic Gaussoit, sociologie et Maître de conférences à l'université de Poitiers, décrit le jeu chez l'enfant comme "*l'une des modalités d'expérimentation du monde social*" ([Les variations sociales du rapport aux jeux et aux jouets chez les enfants de 9 à 11 ans](#)). De plus, Hélène Vaillé le cite dans son article [Le rôle du jeu dans la construction de soi \(2004\)](#) en disant que "[...] à travers le jeu, la structure et les échanges qu'il implique, les enfants [construisent] leur identité et [s'approprient] les règles de la vie en société."

Ici, l'essentiel est pour moi de mettre en exergue l'enjeu du jeu en groupe en rapport à la "vraie" vie. Le groupe, et particulièrement le jeu au sein de celui-ci, avec tous les avantages qu'il présente du fait de son indépendance vis à vis de la société, permet donc de créer un espace de transition entre l'expérimentation dans le groupe et la confrontation au réel, à la vie sociale, au cadre social général, dans lequel s'inscrit le groupe et qui avait été dans un premier temps mis de côté (Donald W. Winnicott parle quant à lui "d'espace potentiel", notamment dans Jeu et réalité : l'espace potentiel, 1971).

Et cette idée n'est pas nouvelle puisque dès le début du XXème siècle, Adolphe Ferrière, pédagogue et l'un des fondateurs de l'école nouvelle, écrivait "*[Les jeux] sont, par eux-même, une occasion d'expérience et de préparation à la vie*" (Projet d'école nouvelle, 1909).

Par ailleurs, George H. Mead, un sociologue du début du XXème siècle, décrit le jeu comme une métaphores du « vrai » jeu social (The Philosophy of the Act, 1938). Il est question pour lui de re-création du monde qui nous entoure pour expérimenter par la pratique l'intégration du joueur à celui-ci.

Il distingue deux types de pratiques (dont les termes sont aussi repris et développés par Winnicott) : le jeu libre (game) et le jeu réglementé (play). Le premier consiste à s'identifier à quelque chose ou à quelqu'un (par exemple, il peut s'agir pour l'enfant de "faussement" préparer à manger comme il voit ses parents le faire). Le second désigne les jeux collectifs (de société, sportifs, à règles), dans lesquels les différents rôles sont prédéfinis et provoquent l'interaction entre joueurs. Ces deux types de jeux impliquent des interactions sociales qui permettent à l'enfant d'intégrer la norme collective et de développer une construction sociale de son identité propre et de la réalité.

Pour résumer, je dirais que le groupe est la construction à petite échelle d'un reflet de la société, qui permet (suivant le niveau d'observation auquel on se place) à l'enfant de développer une identité subjective (sa personnalité) entremêlée à une identité objective (liée à la réalité qui l'entoure). Et c'est ce que souligne Paul L. Harris, psychologue spécialisé dans le développement de l'enfant : "*L'enfant s'essaie sans danger à ces représentations miniatures de la société et de ses rôles que sont les activités [de jeu]. Les sociologues y trouvent en retour un reflet éclairant du monde contemporain. S'il fallait en faire le dessin, le jeu pourrait être un chemin semé d'obstacles, reliant, à double sens, le monde des enfants à celui des adultes.*" (entretien dans la revue "Sciences Humaines ", 2004)

III - Vivre ensemble pour mieux apprendre : un exemple concret

Pour éclairer à la fois les définitions et le rôle du jeu dans la facilitation de l'apprentissage, il me semble utile de décrire une expérience d'enseignement par le jeu.

Depuis plusieurs mois, l'équipe du Conservatoire de Saint Priest (69) mène une réflexion globale sur la formation musicale. Les enseignants impliqués ont décidé qu'à partir de la rentrée 2016, la première année de deuxième cycle de Formation Musicale (2C1) se ferait sous forme de "modules". C'est à dire que les élèves sont répartis par groupes de 5 à 10 et chaque groupe a cours avec un enseignant pendant 7 séances. Le groupe change ensuite d'enseignant pour les 7 séances suivantes. Au terme de l'année, chaque groupe a donc eu 5 enseignants différents, autour de problématiques différentes.

Etant impliqué dans cette organisation, j'ai donc eu à faire à deux types de groupes durant l'année :

- 1) Les groupes qui sont entrés directement dans le travail de formation musicale, et que je n'ai vu qu'à partir du milieu d'année.
- 2) Les groupes dont les enseignants ont commencé l'année par des jeux de rencontres, de connaissances, par le développement des relations à l'intérieur du groupe.

J'ai répété toute l'année la même séquence de cours et suivant les types de groupes, le travail a été très différent. Dans les groupes de type 1, les élèves ont été très dépendants de moi en tant qu'enseignant. Leur préparation d'un cours sur l'autre a été souvent légère voire inexistante. L'enjeu pour eux était d'arriver à proposer des travaux qui pourraient me plaire et la réalisation de ceux-ci attendait mon approbation au fur et à mesure. Au moment de la restitution de leurs travaux, les élèves ont rarement écouté et pris en compte les remarques de leurs camarades. Ils attendaient visiblement mon retour sur leurs productions.

Dans les groupes de type 2, les élèves ont souvent fait la demande spontanée de travailler en binôme ou trinôme, et ont passé beaucoup de temps, de manière autonome, à préparer la réalisation de la tâche demandée. Leur analyse des travaux des autres a été souvent pertinente et

certains élèves ont demandé, après l'écoute des remarques de leurs camarades, à refaire le travail pour l'améliorer.

A partir de cette expérience, je mets en relief deux phénomènes provoqués par la prise de conscience des élèves (favorisée par les jeux de rencontre et le développement du vivre ensemble au sein du groupe, au moment de sa formation) de leur existence en tant que groupe : le **développement de la collaboration et la motivation**.

Dans le cas numéro 2, les élèves ont en effet eu à cœur de partager entre eux des connaissances, des recherches, des découvertes et des bons moments. Ils ont collaboré et leur travail en a été facilité par un gain de temps et d'énergie. L'entraide a été au centre de leurs préoccupations, puisqu'il s'agissait d'entraîner l'ensemble du groupe vers les apprentissages nécessaires à la réalisation de la tâche. Ils ont mis à profit leurs connaissances personnelles pour s'enrichir les uns, les autres. Enfin, le plaisir de faire a été décuplé puisqu'il était partagé par tous. Le fait de mieux se connaître a permis d'effacer les angoisses du jugement et regard de l'autre, et donc d'augmenter la confiance en soi. La participation en cours est alors plus spontanée, et les limites que les élèves s'imposent sont repoussées : ils osent !

D'autre part, il est évident que la motivation a été un facteur clé de la réussite du dispositif chez les groupes de type 2. Chaque élève s'est retrouvé dans la situation d'appartenir à un groupe dont l'énergie et la motivation dépasse la somme des énergies et motivations de chacun. Ainsi, l'apprenant est automatiquement pris d'une volonté de "faire plus" et "faire mieux". Il se donne alors les moyens (souvent en terme de temps) d'avancer en autonomie dans la tâche à effectuer et arrive d'avantage à comprendre les enjeux de l'apprentissage en rapport à son parcours et son projet personnel.

Le développement du "vivre ensemble" et la prise de conscience de l'existence du groupe en tant que tel permettent donc à l'apprenant de s'emparer d'avantage de son apprentissage, d'en devenir acteur. Il peut alors se permettre de questionner cette apprentissage, pour en comprendre les tenants et les aboutissants. Ainsi, l'apprenant est sur la piste de la définition de son projet personnel et s'arme pour créer son parcours.

Partie 2 : Jeu et création

I - Créer son savoir

1. L'éducation nouvelle

Depuis la fin du XIXème siècle, nombre de grands psychologues et pédagogues (Piaget, Montessori et Freinet, par exemple) spécialisés dans l'étude du développement de l'enfant ont émis des théories quant aux conditions de l'apprentissage. Ainsi, ces penseurs ont bouleversé les rapports établis depuis plusieurs siècles entre le maître et l'élève, entre le maître et le savoir et entre l'élève et l'apprentissage.

C'est à ce moment que l'on voit apparaître le courant "d'éducation nouvelle". Il s'agit pour les pédagogues de défendre, entre autre, l'idée que l'enfant n'est pas seulement un contenant à remplir d'informations, mais qu'il doit être actif dans son apprentissage. L'enfant est mis en situation d'expérimentation, et de création de son propre savoir. Il manipule, tâtonne, échange, cherche, pour acquérir une expérience nouvelle et construire un savoir personnel.

C'est d'ailleurs le cheval de bataille de Maria Montessori. Sa réflexion est basé sur le postulat de départ suivant : L'abstraction ne se transmet pas. Et pour s'appropriier les concepts, l'enfant doit manipuler, de façon tangible et concrète, avec cinq sens. Et cela passe bien-sûr par l'utilisation de matériel adapté. Il s'agit par exemple, pour expérimenter l'unité, la dizaine, la centaine etc, d'utiliser des perles. Les enfants peuvent les soupeser, les comparer, et intégrer, par la vue et le toucher, leurs différences ou leurs proportionnalités.

Célestin Freinet, lui aussi, s'élève contre une école aux méthodes traditionnelles d'enseignement. Il la compare à un temple où l'on apporte la connaissance abstraite, la culture des idées, le culte des mots. Pour Freinet, l'école ne doit pas, dans ses méthodes d'apprentissage, s'éloigner de la vie véritable. Sa vision est que les apprentissages fondamentaux doivent s'effectuer à partir de recherches, essais, critiques de l'expérience, en prenant des situations de la vie. Ainsi, il développe l'idée d'un apprentissage de la lecture à partir de textes libres, l'apprentissage du calcul à partir de ce qu'il appelle le calcul vivant. Il prône le tâtonnement

expérimental à partir de situations vraies et l'aspect inductif de l'apprentissage, c'est-à-dire un apprentissage qui part de cas atypiques et qui permet de remonter jusqu'à une généralité.

L'enseignement musical ne gagnerait-il pas à être marqué par ce courant d'éducation nouvelle ?

2. Le constructivisme

Ces idées notamment défendues par M.Montessori ou C.Freinet rejoignent la notion de constructivisme, notamment développé par Jean Piaget dès 1923 dans Le Langage et la pensée chez l'enfant.

Ce concept met en jeu l'idée que les connaissances de chacun ne sont pas un clonage d'une réalité existante mais plutôt une « construction » de celle-ci, à partir d'éléments déjà intégrés.

Le savoir s'élabore à partir des représentations « emmagasinées » lors d'expériences passées. C'est-à-dire que l'enfant modèle les informations reçues, et les assimile en regard de ses propres concepts. Le constructivisme est une orientation de la psychologie du développement qui ne s'intéresse pas à l'enfant en tant que tel mais à la manière dont il intègre, structure et transforme ses connaissances.

Ainsi, entrent en jeu les notions d'assimilation et d'accommodation. La première correspond au fait d'incorporer un savoir, d'intégrer une expérience à une structure cognitive existante (par exemple, chez le bébé, il s'agira de téter le sein, le pouce ou un objet). Lors de ce phénomène la "structure d'accueil" n'est pas modifiée. Ainsi, l'enfant transforme les éléments provenant de son environnement pour pouvoir les incorporer à son expérience, à sa personnalité déjà établie.

Lorsque l'on parle d'accommodation, cela fait référence au phénomène qui permet l'adaptation aux situations nouvelles par la modification d'un comportement, d'un savoir déjà établi (par exemple, se servir de la deuxième main pour saisir un gros objet ou mettre les mains en creux pour saisir l'eau qui coule). Dans ce cas, c'est l'enfant qui est transformé par son environnement. Pour Piaget, l'apprentissage est une alternance constante entre des phases d'assimilation et d'accommodation.

Dans sa présentation des études épistémologiques de Jean Piaget, Marie-Françoise Legendre écrit : "*Les processus interactifs et adaptatifs, en jeu dans l'évolution des connaissances, s'accompagnent d'une modification graduelle de l'organisation cognitive. Ils engendrent un double*

mouvement de reconstruction de l'objet par le sujet, à partir des actions qu'il exerce sur lui, et d'élaboration de nouveaux instruments de connaissances, permettant au sujet de vaincre progressivement les résistances de l'objet." (Fondation Jean Piaget, Piaget et l'épistémologie). Et c'est tout à le propos que je soutiens plus haut, dans l'idée d'une interaction constante entre l'enfant et le savoir, durant laquelle l'un influence et modifie l'autre, et vice et versa. Et M-F. Legendre ajoute que "*la connaissance n'est donc jamais une copie de la réalité, mais une reconstruction active de celle-ci à partir de nos propres actions sur l'objet et de leurs résultats*" (Fondation Jean Piaget, Piaget et l'épistémologie).

J'en veux pour exemple cet élève de 2ème cycle du Conservatoire de Saint Priest, dans le département des Musiques Actuelles Amplifiées. Son apprentissage de la guitare électrique l'a poussé à s'interroger sur l'utilisation des pédales d'effets avec son instrument. Il a alors pris l'initiative de construire ses propres pédales (conception, soudure...) pour produire des effets propres à son jeu et adapter le matériel à son projet personnel.

II - Jouer pour créer

1. L'imaginaire

Avant de développer l'idée de l'imaginaire dans la création, faisons un point sur quelques définitions. On utilise souvent les termes "imaginaire" et "imagination" indifféremment. Pour moi, l'imagination est le fait de créer des images non réelles à partir d'une expérience ou d'une situation réelle. L'imagination permet donc d'inventer quelque chose de concret, de visualiser un objet (matériel ou non) alors que celui-ci n'existe pas dans l'environnement immédiat de l'inventeur. En revanche, l'imaginaire correspond plus exactement au contexte entourant cet inventeur. L'imaginaire englobe l'imagination et lui permet de se développer hors du réel.

L'enfant, dès le plus jeune âge, se met lui-même en situation d'inventer, d'imaginer. Qui n'a jamais fait manger sa poupée ? Qui n'a jamais imaginé une vie de famille à un escargot ? Il ne s'agit pas pour lui d'inventer seulement une situation absurde mais surtout de projeter dans un monde sans risque une vision personnelle de la vie.

Mettre une situation dans une perspective d'un monde imaginaire donne donc la possibilité à l'enfant de créer, d'inventer, de découvrir et développer sa personnalité, de tester ses aptitudes, tout en se libérant de la peur habituellement solidaire d'une situation nouvelle. Cette peur peut être celle de l'échec, du jugement, de la réaction de l'autre, de l'abandon, etc.... Utiliser l'imaginaire, c'est ainsi permettre à l'enfant d'inventer en toute sécurité affective et morale.

De plus, je dirais que l'imaginaire permet la projection de la réalité subjective de l'enfant. C'est-à-dire que dans la perspective de mettre en sécurité l'enfant dans son apprentissage (et par là, j'entends dans ses tâtonnements, expérimentations, erreurs, etc...), l'imaginaire peut permettre à l'enfant de projeter sa personnalité, de développer sa créativité hors du réel, pour mieux appréhender celui-ci. L'imaginaire devient support de créativité et d'imagination, un fond neutre et bienveillant pour une construction saine du savoir par l'apprenant.

2. L'imaginaire dans l'apprentissage

"Le rôle [...] de l'imaginaire dans l'apprentissage est manifeste : par sa capacité à imaginer, l'enfant devient capable de construire des outils qui faciliteront sa confrontation avec la réalité". Voilà ce qu'écrit Chantal Lacourarie dans Les Cahiers de l'APLIUT ("L'imaginaire : une place dans l'enseignement des langues de spécialité").

Et au delà des outils fabriqués grâce à l'imaginaire, ce dernier permet de concevoir des solutions parallèles à la réalité. Il s'agit d'alternatives envisageables uniquement dans l'imaginaire et que le réel ne permet pas de projeter. L'imaginaire permet ainsi de comprendre les autres, de juger, d'argumenter, d'exprimer, d'entendre et de comprendre des raisonnements logiques.

En 2008, dans l'Education Nationale, le Programme de l'école maternelle - petite section, moyenne section, grande section (paru dans le Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008) mettait en avant l'intérêt du jeu dans l'apprentissage. Les enseignants étaient encouragés dans l'utilisation du "plaisir du jeu" chez l'enfant. Le texte officiel incite les enseignants d'école maternelle à mettre en place des « situations de jeux, de recherches, de productions libres ou guidées ». Et le "développement de l'imagination" est un objectif central dans la pratique des activités artistiques.

"Percevoir, sentir, imaginer, créer" est un pôle éducatif qui fait explicitement appel à l'imagination. Le développement de l'imagination et de l'imaginaire a ainsi pour but d'inscrire l'apprenant dans une démarche de concentration et d'enrichissement personnel, des connaissances et de la capacité à exprimer et à s'exprimer.

De plus, à l'école primaire, dans le Socle commun de connaissances du programme de l'école élémentaire (paru notamment sur le site de l'Education Nationale), les compétences développées au sujet de l'éducation musicale incluent "explorer et imaginer" (pour le cycle 2, c'est à dire CP-CE1-CE2). Au cours du cycle 3 (CM1-CM2-6ème), ces notions sont reprises et on y ajoute le terme "créer".

Dans la partie "Questionner le monde", l'Education Nationale vise de permettre aux enfants *"d'acquérir des connaissances nécessaires pour décrire et comprendre le monde qui les entoure [...], développer leur capacité à raisonner [...] et contribuer à leur formation de citoyens"*.

Dans l'étude de l'histoire de l'art (cycle 3), il est demandé aux élèves d'exercer leur imagination, pour dépasser leur expérience immédiate et ainsi concevoir des époques et espaces de plus en plus éloignés.

L'imagination et l'imaginaire tiennent donc une place essentielle dans le développement de l'expression et la création. Ils favorisent ainsi l'autonomie, l'épanouissement de la personnalité et sont essentiels dans l'apprentissage de concepts nouveaux. Ces concepts ne restent pas bloqués dans l'imaginaire puisqu'ils sont mis en relation directe avec le monde qui nous entoure. L'imaginaire permet ainsi de comprendre et saisir les réalités du monde, et sert à concevoir sa place dans un environnement dont l'étendu n'est pas compréhensible uniquement avec notre réalité immédiate.

Pour les apprenants, la finalité de l'enseignement musical n'est-il pas de permettre le développement de leur imaginaire et de se situer dans le monde musical ?

Partie 3 : Conditions et limites d'une pédagogie par le jeu

L'idée de développer une pédagogie utilisant le jeu et le vivre ensemble pour mieux apprendre induit certains changements notamment dans les postures et relations avec les apprenants. Cependant, ces changements s'inscrivent dans des contextes institutionnels, politiques, sociaux et culturels. C'est ce qui nous emmène à poser les conditions et les limites de ces perspectives d'enseignement.

I - Posture de l'enseignant

1. Laisser faire, faire avec, faire à la place de, faire faire

Sur le plan pédagogique, du point de vue de l'enfant, le jeu ne peut pas avoir un but d'apprentissage (d'après la définition donnée au début de ce mémoire), et ne doit pas servir à développer ou acquérir un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être. A partir du moment où l'enfant participe à une activité de jeu pour apprendre consciemment quelque chose, nous sortons de la définition même du jeu comme étant autotélique.

C'est donc au pédagogue de tirer profit d'une situation de jeu afin de développer un savoir, savoir-faire ou savoir-être chez l'enfant.

Pour mettre en lien une situation de jeu avec un apprentissage il convient donc d'adopter une posture particulière. Le pédagogue ne peut plus être dans une relation de transmission au premier degré (relation directe avec l'enfant), mais doit se positionner pour permettre à l'enfant d'acquérir un savoir qu'il construira lui-même grâce à la situation mise en place par le pédagogue.

Ainsi, ce dernier peut adopter deux postures : "laisser-faire" ou "faire avec".

Chacune de ces postures présentent des avantages et des inconvénients.

"Laisser-faire", c'est permettre à l'apprenant de construire intégralement son savoir par lui-même (ou avec les autres) et d'en tirer toute la satisfaction qui en découle. Pour l'enseignant, c'est reconnaître que le sens du jeu nous est extérieur, que les joueurs ne peuvent pas et ne veulent pas tout faire connaître, tout partager. L'enseignant doit se tenir en retrait pour permettre à

l'apprenant de jouer et inventer sans qu'il y ai besoin d'en demander l'autorisation. Il observe, écoute, comprend et cette situation permet d'étudier les comportements des différentes personnes dans le groupe. L'apprenant, en jouant "en autonomie" pourra ainsi développer son caractère, son point de vue, sa relation à l'autre... Mais c'est aussi le risque que le jeu n'amène pas directement là où l'enseignant le souhaite. C'est donc permettre la possibilité de l'inefficacité immédiate (ou à moyen terme) d'une situation de jeu sans rapport avec un ou des objectifs pédagogiques.

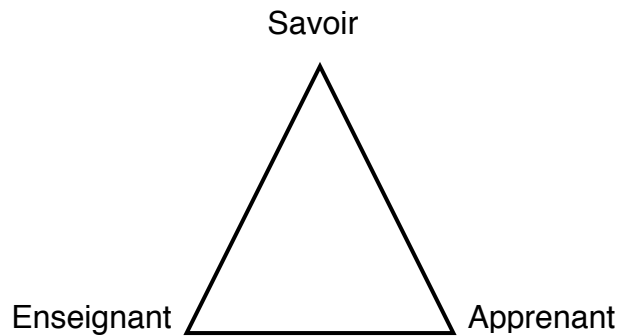
"Faire avec", en revanche, c'est s'assurer pour l'enseignant d'emmener le jeu et la situation globale exactement là où il l'envisage dès le début. Le "faire avec" peut permettre d'atteindre un objectif très précisément dans une contrainte temporelle fixée par avance. Par ailleurs, il peut aussi s'agir pour l'enseignant de se mettre dans une situation proche de celle de l'apprenant, pour d'un côté développer un lien social particulier avec ce dernier et d'un autre côté se mettre en situation d'apprendre, de s'enrichir par la relation à l'autre et à lui même. Ici l'enseignant n'a pas le rôle de leader, il est un partenaire à niveau égal. En participant, il fait participer (on peut en profiter pour faire participer ceux qui ne trouvent pas leur place). Cependant, cette posture de "faire avec" peut empêcher une spontanéité de la part de l'apprenant et occulter un possible apprentissage collatéral non anticipé. De plus lorsque l'adulte est présent, l'attitude de l'apprenant est nécessairement différente, d'un point de vue personnel ou relationnel.

Le "faire a la place de" et le "faire faire", n'ont plus leurs places dans ce contexte et c'est peut-être d'ailleurs ce qui fait que beaucoup d'enseignants aujourd'hui refusent cette posture. Il me semble que lorsque l'on parle de construction d'un savoir grâce à une situation rendue propice par l'enseignant, tout le monde tombera d'accord. Mais quand il s'agit pour l'enseignant d'adopter une des postures dont je parle plus haut, il est plus difficile de convaincre. Ici, chaque enseignant devra mettre son ego de côté et accepter de ne plus être le seul détenteur du savoir. L'adulte n'est plus mis en avant dans la relation de l'apprenant au savoir mais devient simple médiateur, titulaire d'un rôle secondaire.

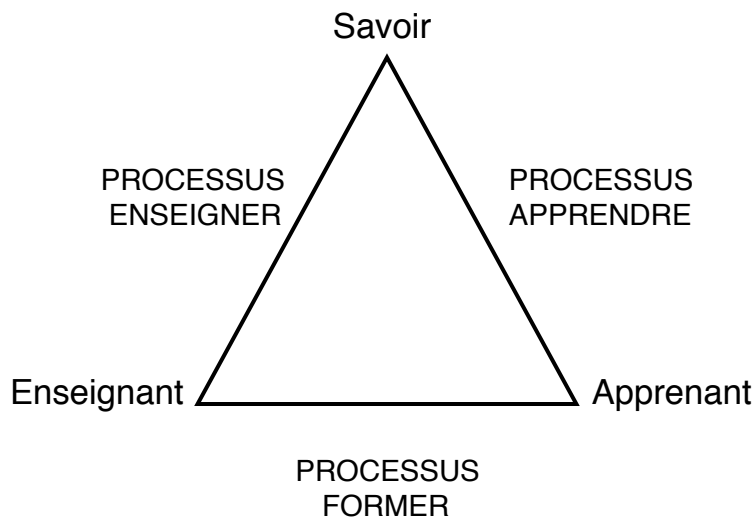
2. Le triangle pédagogique

C'est d'ailleurs ce qu'explique Jean Houssaye, pédagogue français, lorsqu'il élabore le "triangle pédagogique". Dans Le triangle pédagogique (1988), J. Houssaye met en perspective, dans les approches pédagogiques, la place dévolue à la logique d'enseignement d'une part, et au processus d'apprentissage, d'autre part. Pour lui, les éléments d'une situation pédagogique

peuvent se modéliser sous la forme d'un triangle dont chaque sommet représente une entité en jeu dans les relations pédagogiques : l'apprenant, le savoir et l'enseignant.



J. Houssaye considère alors que dans toute relation pédagogique, il y aurait en fait deux sujets principaux et un troisième prenant la place du "mort", c'est à dire qui est exclu et seulement annexé à la relation entre les deux sujets principaux. Ainsi chaque côté du triangle relie les sommets et induisent un processus unique et identifiable.



Dans l'optique d'une approche constructiviste, dans laquelle l'apprenant entretiendra une relation privilégiée avec le savoir (en le construisant ou le reconstruisant), l'enseignant doit permettre et accepter l'exclusivité de cette relation, non seulement en se mettant de côté mais aussi en créant les conditions favorisant le développement du "processus apprendre".

II - Prise en compte des contextes

Au delà des conditions de changement de posture proposées plus haut, il faut que la réflexion pédagogique prenne en compte et s'appuie sur le contexte dans lequel elle s'inscrit. Au niveau des écoles de musique et conservatoires, ce contexte est politique et social, et au niveau de l'apprenant, il peut s'agir d'un contexte familial, social, lié au cadre scolaire, etc...

1. Temporalité

Il est souvent allégué que l'apprentissage par une méthode constructiviste prendrait plus de temps dans l'absolu. N'est-ce pas une idée reçue ? Ce qui est sans doute vrai par contre, c'est que cette manière d'apprendre est différemment progressive au regard de la finalité généralement supposée. En effet, aujourd'hui encore, des programmes sont établis, basés sur un système d'apprentissage ancien qui consiste à ordonner le savoir, et à supposer un savoir dans un temps donné. Alors, pour que l'élève maîtrise les savoirs dans ce temps donné, la méthode classique consiste à donner accès au savoir fragment par fragment : pour apprendre la gamme de Fa Majeur, il faut connaître la gamme de Do Majeur. Pour comprendre les modes, il faut connaître les gammes majeures et mineures d'abord. Pour faire des doubles, il faut savoir faire des blanches et des noires ! Le savoir ne prend son sens que lorsque les fragments sont regroupés.

Par contre, la méthode constructiviste part du sens général de l'harmonie perçue. Et c'est ensuite seulement que les détails du savoir sont appréhendés. C'est, par exemple, en percevant la différence entre les gammes que l'apprenant va progressivement apprendre les notes qui composent l'harmonie globale.

On voit bien dans ces exemples que le type de progressivité change mais le temps dans l'absolu est le même. Il faut le même temps pour appréhender une notion d'harmonie par une méthode classique que par une méthode constructiviste. Si les méthodes se valent, on peut tout de même s'interroger sur les finalités.

Les apprenants passent le plus clair de leur temps à l'école et l'établissement des programmes de l'Education Nationale ne vont pas dans le sens d'une méthode constructiviste. Alors, comment inscrire une démarche proche des pédagogies nouvelles dans l'enseignement de la musique sans provoquer une rupture avec le système d'apprentissage formel (l'école) ? Il s'agit là d'une première limite à la méthode d'enseignement proposée.

2. Contexte institutionnel

Toutefois, les enseignants doivent se conformer aux institutions qui financent et donnent des orientations. Il semblerait que la logique politique soit de proposer un plan d'action, et notamment sur le plan culturel, pour 6 ans (le temps d'un mandat municipal), visant le rayonnement de l'institution. Les équipes pédagogiques en réflexion depuis plusieurs années maintenant sur ces nouvelles pédagogies doivent accentuer le débat sur les modalités de mise en place concrète des orientations définies.

La difficulté tient alors à concilier les orientations prescrites visant à montrer un résultat et une pédagogie visant à exposer la démarche de construction de l'apprenant.

Par exemple, on peut tout à fait faire aboutir un projet de rayonnement de l'institution en exposant la part d'initiative, d'autonomie et de construction des apprenants eux-mêmes.

A Saint-Priest, nous avons pensé plusieurs projets associant des élèves débutants à des représentations de grande ampleur (au Théâtre de la ville par exemple). L'objet d'attention est alors de montrer au public les enjeux et intérêts des pratiques proposées aux apprenants et non de montrer un résultat abouti.

On voit bien ici la nécessité d'une communication adaptée à la fois à l'institution qui décide des orientations et au public, notamment les parents, qui sont tentés d'attendre les résultats probants sans avoir forcément conscience de l'intérêt de la progressivité de l'apprentissage.

Conclusion

A travers ce mémoire, j'ai voulu explorer les possibilités qu'offrent le jeu en terme d'apprentissage. Ce jeu, parfois individuel, parfois collectif, permet à l'enfant de découvrir, d'explorer, de se former, et d'apprendre. Les objets de l'apprentissage seront à la fois des savoirs mais aussi des savoir-faire. Au détour des objectifs pédagogiques liés à ces savoirs et savoir-faire, se trouvent souvent des savoir-être qui devraient peut-être, malgré la place en marge qu'ils occupent, être le centre de notre attention. Ils sont en effet l'essence du développement de la personnalité des enfants et sont par là des moteurs de leur avenir citoyen.

L'enseignant peut orienter l'apprentissage mais ne peut pas apprendre à la place de l'apprenant. Et si la démarche pédagogique formelle est au coeur de notre métier, nous ne pouvons négliger l'importance des apprentissages informels. Ces apprentissages peuvent se faire seuls ou grâce aux interactions avec "l'autre". C'est en partageant des expériences, des mots, des jeux, que les enfants interagissent et se forment les uns, les autres. La notion du "bien vivre ensemble" devient alors cruciale et le jeu permettra de favoriser son existence.

Par ailleurs, Jacques André a écrit "ce n'est pas parce que l'enseignant enseigne que l'apprenant apprend" (Eduquer à la motivation, 2005). Et les courants d'Education nouvelle vont dans ce sens : l'apprenant doit être acteur de son apprentissage. Il doit créer son savoir, l'inventer, le réinventer. L'enseignant, lui, n'est plus au centre de la situation pédagogique, il la permet, la favorise et l'encourage .

Autrement dit, il me semble qu'une profonde remise en question de son positionnement en tant qu'enseignant est l'une des clés du plaisir de transmettre et surtout de celui d'apprendre pour l'apprenant. L'enseignant, aujourd'hui, doit être capable de mettre l'apprenant au coeur du processus d'apprentissage, en étant conscient de l'environnement qui l'entoure.

Cet environnement induit un cadre politique, social, familial, économique, culturel, géographique, etc... qu'il convient de connaître, de prendre en compte et de concilier avec les valeurs éducatives, humaines, pédagogiques, philosophique et sociologiques que nous souhaitons défendre.

Il ne s'agit pas ici d'apporter des réponses et des solutions à des problématiques qui animent les débats pédagogiques. Je ne prétends pas non plus pouvoir répondre à toutes les situations qui se présentent. Car il faut bien rappeler, je pense, que chaque apprenant est unique dans son rapport au savoir, à l'apprentissage et simplement à sa personnalité.

Enfin, les pistes de réflexion que je propose, ouvrent particulièrement la voie à d'autres interrogations :

Le jeu musical est-il de même nature que le jeu naturel des enfants ?

Si les enfants recréent continuellement les savoirs que l'apprentissage doit leur permettre d'acquérir, les enseignants et pédagogues peuvent-ils, de manière analogue, réinventer sans cesse leurs approches pédagogiques ?

Les adultes que nous sommes ont parfois oublié les enfants qu'ils ont été. Peuvent-ils, dans une posture "de retrait", retrouver, à travers le plaisir d'enseigner, le plaisir de la découverte de leur enfance ?

Ainsi nous verrions à la manière de Saint-Exupéry, non pas un vulgaire chapeau, mais effectivement un éléphant dans un boa.

Bibliographie et Sitographie

André, Jacques. *Eduquer à la motivation*. Paris : L'Harmattan, 2005. 272 p.

Callois, Roger. *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*. Paris : Gallimard, 1958. 306 p.

Champy, Philippe et Etévé, Christiane. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, 2000. 1994. 1167 p.

Ferrière, Adolphe. *Projet d'école nouvelle*. Foyer Solidariste, 1909. 63 p.

Gaussot, Ludovic. *Les variations sociales du rapport aux jeux et aux jouets chez les enfants de 9 à 11 ans*. in G. Brougères (dir.) *Jouets et objets ludiques*. Les champs de la recherche, GREC-Université Paris-Nord, Centre Universitaire de la Charente, p. 139-157.

Harris, Paul.L. *Entretien dans la revue "Sciences Humaines "*. Hors-série N° 45, Juin-Juillet-Août 2004, propos recueillis par Gaëtane Chapelle

Houssaye, Jean. *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang, 1988.

Lacourarie, Chantal. *L'imaginaire : une place dans l'enseignement des langues de spécialité* in Les Cahiers de l'APLIUT - Vol. XXVII N° 3. 2008

Legendre, Marie-Françoise. *Piaget et l'épistémologie*, Fondation Jean Piaget.

Lescouarch, Laurent. *Apprentissage et didactique, chapitre 1 "Apprentissages et enseignement"*

Mead, Georges Herbert. *The Philosophy of the Act*, ed. C.W. Morris et al. University of Chicago Press, 1938.

Piaget, Jean. *Le Langage et la pensée chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1923. 213 p.

Saint Exupéry, Antoine (de). *Le Petit Prince*. Paris : Reynal & Hitchcock, Éd. Gallimard, 1943. 93 p.

Vaillé, Hélène. - *Le rôle du jeu dans la construction de soi* in Sciences Humaines.
Hors-série N° 45, Juin-Juillet-Août 2004

Winnicott Donald Woods. - *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Éd. Gallimard, 1971. 276 p.

Socialisation In Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) [en ligne].
Disponible sur : < <http://www.cnrtl.fr/definition/socialisation>>. [Page consultée le 19 juin 2017]

Socialisation In Dictionnaire La toupie [en ligne]. Disponible sur : <<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Socialisation.htm>>. [Page consultée le 19 juin 2017]

Le Petit Larousse illustré - Edition 2016

Programme de l'école maternelle - petite section, moyenne section, grande section. Bulletin officiel
hors-série n°3 du 19 juin 2008.

Socle commun de connaissances du programme de l'école élémentaire [en ligne]. Disponible sur
<education.gouv.fr>

Quentin DEGEORGES

Promotion 2015 - 2017

Jeu et apprentissage dans l'enseignement musical

Abstract

Cet écrit a pour ambition de mettre en avant la relation entre le jeu et l'apprentissage. L'impact du "vivre ensemble" dans l'enseignement est ici présenté comme l'une des clés de mise en place de nouvelles situations pédagogiques. En passant par le constructivisme et l'éducation nouvelle, je propose de mener une réflexion globale sur l'apprentissage et donc sur l'enseignement, tout en tenant compte du contexte dans lequel ils s'inscrivent.

Mots-clés : jeu, apprentissage, vivre ensemble, constructivisme, création, posture, contexte.

