

Diplôme d'état de professeur de musique

Mémoire de fin d'études, Juin 2016

Happy

Comment penser la formation des individus vers le bonheur

FABRE Benjamin

Promotion 2014/2016

Introduction	1
I le travail et ses enjeux	2
1) Différentes versions du travail	2
a) Définition	2
b) Le labeur	3
c) Construction	4
2) Le travail et le jeu	5
a) Le jeu, définissons	5
b) le constructif et récréatif	7
c) Le “travail jeu”/ “Jeu travail”	7
3) La portée sociale du travail	9
a) Le mérite	9
b) La nécessité de la paresse	10
c) la dévalorisation du “travail agréable”	11
II L’apprentissage, ses liens avec le travail et ses conditions	11
1) apprendre est-ce travailler?	11
a) L’école, un autre monde?	11
b) Le travail scolaire	12
c) L’évaluation	13
2) Le Cadre, porteur d’activité	15
a) liberté et libertaire, autorité et autoritaire	15
b) L’institution	16
c) L’environnement, le groupe, ses tâches	17
3) Le sens du travail, le sens du jeu	18
a) apprendre par le jeu, apprendre par le plaisir	18
b) donner du sens, faire sens?	20
4) La démarche de projet	20
a) La pédagogie de projet	20
b) Autonomie ?	21
III Travailler la musique	22
1) le rôle de l’école de musique, limite et ouverture possible	22
a) Le cours individuel	22
b) Technique et musique, exercice et art	23
c) Un lieu de musique, un lieu de vie	24
2) La formation d’individus heureux et indépendants	25
a) Quels apprentissages ?	25
b) Cursus personnalisés, exigence et contrat	26
Conclusion	28
Bibliographie	29
Annexe	30

“L’Homme n’est pas fait pour travailler, la preuve, c’est que ça le fatigue”

Marcel Proust

Introduction

Je voulais, au début de cette réflexion sur le travail, le démonter. Cette citation de Proust m’a longtemps accompagné. J’avais une vision assez fermée du travail. Je voulais alors voir si on pouvait passer notre vie dans le plaisir. Se libérer des contraintes désagréables. En filtrant ma recherche à travers la musique, qui est souvent vue, et que je vis comme un loisir, je pensais que ce serait chose faisable.

J’ai longtemps cherché mes mots, pour caractériser les différents types de travaux. J’ai beaucoup travaillé en musique. Et c’est un travail dont je suis heureux, sans avoir osé l’appeler ainsi. C’est pourquoi, en ouvrant mes questions, en me demandant de quoi je voulais parler dans mon mémoire, ce concept de travail m’a intéressé. Mais j’associais beaucoup de choses négatives autour de ce mot.

En avançant dans ma recherche, je me suis rendu compte que refuser toute contrainte ne permettait pas d’atteindre le vrai plaisir de réaliser, de faire, c’est insipide. Le travail a une réelle saveur, et même s’il n’est pas nécessairement contraignant, et laborieux, un travail peut être difficile *et* plaisant. Cette ambivalence peut se présenter comme ce qu’on appelle le “challenge”, ou la vocation. Il faut trouver ce que peut être le travail qui nous plait, celui qu’on a envie de faire. Il représente la construction, l’action des hommes et des femmes, leur efforts, et une bonne partie de leur vie.

Je voulais aussi voir si on pouvait apprendre, et même vivre sans travail. En recherchant sur ce concept, sur qu’est-ce qu’était le travail, j’ai complètement perdu le sens du mot. J’en avais au début une compréhension superficielle qui me convenait. En la remettant en question je me suis rendu compte de la richesse du terme. Et avant d’en détailler le sens, avant de le réapprendre, je ne savais plus ce qu’il signifiait. Petit à petit, je l’ai délimité dans sa polysémie. Et j’ai compris qu’il était si riche à cause de la place qu’il prend dans notre vie, chaque fois à notre propre manière.

Je cherche à comprendre quels sont les liens entre le travail de tous, quel est sa place dans l’enseignement, et en particulier dans la musique. Quel est le sens du travail, et comment est-ce qu’on peut apprendre pour devenir des êtres heureux, accéder à la satisfaction par l’effort. Comment est-ce qu’on peut trouver une manière saine de travailler à l’école, et en particulier comment fait on ça dans la musique, pour trouver du sens dans l’apprentissage. Et peut-on de façon agréable former des individus heureux.

I le travail et ses enjeux

1) Différentes *versions* du travail

a) Définition

Je veux commencer par chercher les différentes définitions de ce mot dans des dictionnaires (Larousse et Robert). En en sélectionnant quelques-unes on a ça :

Larousse :

TRAVAIL :

- Vers 1100 : ensemble des phénomènes qui préparent l'accouchement
- Vers 1800 : activité rémunérée.
- Œuvre réalisée ou à réaliser.
- Manière dont un ouvrage est exécuté.
- Vers 1790 : effet utile produit.
- Déformation subie progressivement par un matériau
- Du latin 'tripalium' appareil avec lequel on fixe et oriente un grand animal pour le ferrer ou l'opérer
- l'action d'un outil de tourment ou de torture

Robert:

TRAVAIL :

- État pénible : *vers le milieu du XII siècle* : état d'une personne qui souffre, qui est tourmentée
- Ensemble des activités humaines orientés vers un but (en vue de produire quelque chose)
- Entreprises difficiles et glorieuses
- Activité laborieuse, professionnelle et rétribuée
- *Physique* : produit d'une force par le déplacement de son point d'application

Ce terme regroupe donc beaucoup de sens différents et qui peuvent paraître éloignés : l'accouchement, les activités utiles, ou encore les activités engrangeant de la richesse. Il s'est petit à petit enrichi pour devenir - comme beaucoup des mots très utilisés par la langue - lourd de sens. Si on rassemble ces définitions autour des activités qu'il représente, on en trouve plusieurs types. On a d'abord celles qui demandent un effort aux hommes et aux femmes, qui sont une souffrance, une peine. Puis on a celles qui peuvent être utiles en tant que telles, et d'où découle l'idée d'ouvrage ou d'œuvre. Enfin ce sont les activités rémunérées.

D'ailleurs cette polysémie s'exprime aussi par la richesse du champ lexical autour de ce mot : le travail, le métier, l'ouvrage, la profession, l'emploi, le labeur, la force...

Mais alors qu'est-ce qui relie le travail d'une femme donnant naissance avec la machine économique, ou avec le travail du bois qui subit une pression?

Tentons de nous accorder sur ce qui *fait* travail. Je propose que l'une des constante puisse être le mouvement, l'activité. En effet le bois ne produit ni effort ni n'a de but, le travail de la mère qui accouche n'est pas rémunéré etc... la seule idée commune est celle de mouvement, et d'action. Ça ne définit pas le travail mais c'est la seule constante entre ses différentes acceptions.

Je tiens maintenant à regarder de plus près certains de ces aspects qu'on vient de soulever, à commencer par le travail laborieux, celui qu'on tend à éviter, qui est difficile et désagréable

b) Le labeur

Penser au travail implique souvent penser à la tâche besogneuse, ou laborieuse qu'on doit faire. Que ce soit difficile, rébarbatif : on peut tous imaginer un travail qui nous attend et qui va nous demander un effort désagréable. On a vu beaucoup de satires, de diabolisations du travail qui asservit, aliène l'homme. Du travail à la chaîne dans *Les Temps modernes* de C. Chaplin, summum du travail élémentarisé "machinisant" l'être humain, l'aliénation du travail décrite par Marx, jusqu'au diabolique *Arbeit macht frei (Travailler rend libre)* à l'entrée des camps de la mort.

Tout travail demande des efforts, mais justement, là ils deviennent tels qu'il en sont insupportables, en cela, le travail peut être destructeur, il peut briser l'homme et la femme. Krishnamurti associe "effort" et "lutte" ; selon lui ils privent l'homme du bonheur.

ce qui nous détruit, ce sont ces efforts [...] un homme qui est joyeux, vraiment heureux, n'est pas esclave de l'effort. ¹

J. KRISHNAMURTI

D'autres penseurs comme Zola, et Lafargue nous expliquent comment la société industrielle s'avilit. Paul Lafargue nous montre dans *Le droit à la paresse* que le travail, son idéologie, et sa mécanisation ont asservi l'homme et la femme.

Une étrange folie possède les classes ouvrières des nations où règne la civilisation capitaliste. Cette folie trame à sa suite des misères individuelles et sociales qui, depuis deux siècles, torturent la triste humanité. Cette folie est l'amour du travail, la passion moribonde du travail, poussée jusqu'à l'épuisement des forces vitales de l'individu et de sa progéniture. Au lieu de réagir contre cette aberration mentale, les prêtres, les économistes, les moralistes, ont sacro-sanctifié le travail. Hommes aveugles et bornés, ils ont voulu être plus sages que leur Dieu ; hommes faibles et méprisables, ils ont voulu réhabiliter ce que leur Dieu avait maudit. ²

P. LAFARGUE

On peut comprendre Lafargue. À l'époque où il écrit ça, on est en plein milieu du travail à la chaîne, ou du travail dans les mines décrites dans *Germinal* où les hommes et les femmes sont réduits à l'état de pièce d'une machine. Ce travail, si ce n'est gagner sa pitance, est creux, dénué de sens, les travailleurs deviennent un tout petit maillon dans la chaîne immense de l'industrie. De plus c'est un travail difficile. Ces deux éléments combinés en font un travail pénible. Il est alors difficile de faire l'éloge du travail, qui passe pour la doctrine dominante au nom du profit - de ce qu'il nomme le « bourgeoisisme ». Et surtout au détriment de la santé physique et morale des hommes et des femmes. Trop occupés au travail, ils n'ont plus le temps de penser. C'est la théorie de la pyramide des besoins de Maslow³, quand les hommes et les femmes ont du mal à satisfaire leurs besoins vitaux (comme boire, manger...) ils ne prennent plus le temps de "se réaliser", de penser plus loin. Et dans la période décrite, la misère est telle

¹ Jiddu Krishnamurti, *Le Sens du bonheur*, p 267

² Paul Lafargue, *Le Droit à la paresse*, (1883) p. 7

³ Voir annexe

que les hommes et les femmes sont obligés de se consacrer à survivre, rendus incapables à cette paresse louée par Lafargue, qui permet de penser, de se réaliser, de vivre.

Mais ce n'est pas la seule version du travail. Il nous vante des bienfaits de la paresse « En régime de paresse, pour tuer le temps qui nous tue seconde par seconde, il y aura des spectacles et des représentations théâtrales toujours et toujours [...] on les organisera par bandes courants les foires et les villages, donnant des représentations législatives. » Ce que Lafargue décrit comme la paresse, est donc une activité humaine quand celui-ci est libre de contraintes. Toutefois, les spectacles qu'il recommande, se matérialisent par une activité, permettant une réflexion, un activité aux spectateurs, elles demandent une préparation aux artistes, ou autres animateurs, aussi, elles ne sont pas si éloignées du travail. Il nous parle également dans d'autres passages de la réflexion, de la pensée, de la philosophie permise par ce temps qui peut être riche. La paresse n'est donc pas le repos et l'inaction. On est loin des usines, mais ces activités possibles dans ces temps de paresse peuvent être considérés comme un travail, un travail plus riche, humain et constructif.

c) Construction

Pour Krishnamurti aussi « L'absence d'effort n'est pas synonyme de stagnation »⁴ il nous invite plutôt à vivre, mener des actions en se libérant de cette lutte pour parvenir à une "attention stupéfiante", une fois libéré de cette lutte, de ce conflit⁵. Le travail peut rendre l'homme heureux dans certaines conditions (donc sans lutte ou conflit). Il s'agit donc de vivre avec des efforts, mais de les considérer dans une tâche globale, enrichissante. Quand il nous dit de ne pas lutter, il s'agit plutôt de comprendre, et d'accepter le monde tel qu'il est, au lieu de constamment se languir de ce qu'il devrait être. Ça ne veut pas dire tout accepter mais accepter l'endroit où l'on se trouve pour y construire quelque chose et ainsi pouvoir l'améliorer si besoin, et ce par notre travail.

L'animateur de la vie dès le plus jeune âge, le meilleur ferment de satisfaction saine et dynamique dans le cadre normal de la famille et de la communauté [...] c'est le TRAVAIL ! ⁶

C. Freinet

Le moteur doit donc être de trouver plaisir dans son travail, que celui-ci soit constructif, créatif et nous apporte satisfaction. On entend parler souvent du "plaisir de la tâche bien faite", et quiconque a déjà construit quelque œuvre de ses mains (manuellement ou intellectuellement) comprend ce plaisir. On peut s'engager dans une construction, et comme le dit si bien Freinet, je vais donc lui emprunter les mots « À la peine, que ce travail m'avait coûté, à l'obstination patiente qu'il avait exigé de moi, je

⁴ extrait de *Le sens du bonheur*, p. 267

⁵ Par conflit, Krishnamurti entend ce qui nous oppose au reste du monde. Il prône l'acceptation des événements extérieurs nous arrivant, nous entourant, et leur compréhension. Ainsi, il explique qu'il ne faut pas tenter de vivre en opposition avec ceux-ci, puisque par définition, ils nous sont extérieurs et nous n'avons aucun contrôle sur eux. Lutter contre eux revient alors à lutter contre le courant, on s'épuise vainement. Il nous conseille plutôt de chercher à les améliorer en les acceptant, et en les prenant en compte.

⁶ *L'éducation au travail*, Celestin Freinet, p. 115

mesure maintenant la hardiesse de l'effort ». Le travail peut alors également être générateur de satisfaction. L'objet créé à la suite d'un grand effort est un exploit, un chef d'œuvre, il rend son créateur fier, et heureux, ainsi le travail prend vie et trouve son sens.

Par ailleurs, il est important de souligner la participation dans un tout, dans une entreprise de groupe. Bien sûr, le groupe n'est pas "bon en soi". Par exemple, le travail à la chaîne *machinise* l'homme et la femme, les privant du sens de leur travail. Mais le travail de groupe est sain quand les hommes et les femmes peuvent apprécier la réalisation finale, en comprenant la place qu'il y ont tenu, le rôle qu'ils y ont joué. Le travail de groupe permet de construire de plus grandes choses, et c'est le seul biais possible car il demande une organisation, une répartition des tâches et crée une structure. C'est donc là que je trouve la limite avec Lafargue, car la paresse, selon moi, ne permet pas ce genre de structure. On peut être plusieurs à *paresser*, à moins d'imaginer un "groupe de paresse" très sérieux dans celle-ci, organisée autour d'un objectif, d'une réalisation, à ce moment, ça devient du travail dans le sens où l'emploie Freinet.

2) Le travail et le jeu

"Jeu", ce mot aussi est riche de sens. Sans être le contraire du travail, il représente toutefois un pôle qui en est éloigné. Nous allons donc voir en quoi ces termes se différencient, et en quoi ils peuvent se rejoindre. Après tout, le travail de certains, comme les musiciens est de jouer. (Il y aurait plusieurs sens au jeu?) Tous les termes ont plusieurs sens et c'est troublant. Commençons alors par définir le jeu seul, sans le mettre au regard du travail.

a) **Le jeu, définissons**

Comme pour le travail, allons chercher le mot 'jeu' dans les dictionnaires.

Larousse:

JEU :

- une activité physique ou intellectuelle visant au plaisir, à la distraction de soi-même ou des autres, la manière de s'y livrer
- s'adonner à des divertissements intéressés
- jouer d'un instrument de musique [...] représenter au théâtre, au cinéma, etc. interpréter
- jouer quelqu'un, le tromper [...] l'induire en erreur.

Robert :

JEU :

- Activité ludique organisée selon des règles [...] définissant un succès, un échec, un gain et une perte.
- Fonctionnement, mouvement aisé, régulier d'un objet, d'un organe, d'une mécanique.

Jouer est ainsi beaucoup de choses à la fois. Prenons les définitions comme elles viennent. Plusieurs sens apparaissent : on a le plaisir, le jeu est agréable en soi, sans se soucier du résultat ou de l'objectif du jeu. Ensuite c'est aussi l'idée de mouvement d'un objet non conscient ou non vivant « cette pièce est

mal vissée, elle a du jeu »⁷ . On a aussi le jeu selon les règles, “tricher n’est pas jouer“, on joue à quelque chose, le jeu a un but, et pour gagner il faut le remplir; le jeu est constructif. Qui plus est, le jeu peut comporter divers éléments, il permet parfois de développer de nouvelles qualités. Ainsi le jeu peut avoir des objectifs extérieurs au but principal du jeu et des conséquences. Par exemple, on développe des qualités d’adresse avec les jeux de ballon; d’autres permettent de développer les réflexes. On reconnaît ici qu’on peut apprendre en jouant.

Le jeu déploie donc son sens de l’activité plaisante sans intérêt externe à l’activité elle-même, jusqu’à l’activité remplie de règle et de sens dans laquelle la réussite inclut une récompense externe et possible. Ici, la limite entre jeu et travail s’affine. On peut travailler bénévolement, ou on peut être payé, rétribué. De la même façon le jeu peut être “gratuit“ ou on peut gagner quelque chose, ou être récompensé pour un jeu. De plus le jeu correspond à la constante qu’on a trouvé plus haut pour le travail : l’activité, le mouvement.

On peut dire qu’une autre constante du jeu est le plaisir qu’on éprouve à y jouer. Le jeu est agréable, il tient une place importante dans la vie, on s’imagine difficilement se consacrer uniquement au travail - dans le sens de labeur - et aux tâches de la vie quotidienne, on a *besoin* de moments où on s’active à faire d’autres choses. De la même façon qu’on a besoin de repos, on a besoin de moments d’activités ludiques. Une autre hypothèse est qu’on peut jouer à beaucoup de choses, c’est à dire en changer, varier facilement, parce que le jeu n’a pas de grande conséquences. Les jeux d’argent ou les jeux récompensés viennent gêner cette affirmation, mais le problème n’est pas tout à fait le même. Le jeu lui-même n’entraîne pas de conséquence, mais ce sont plutôt ses enjeux : ici, la ‘mise’ ; le jeu n’est que l’instrument pour la faire changer de main. On s’approche de la limite où le joueur devient professionnel, il devient “travailleur du jeu“ comme les sportifs ou les acteurs, le jeu devient donc le travail du joueur.

Un autre point permet aussi de s’accorder; il n’est pas *utilitaire*. Le jeu a bien un but, des règles, mais il peut ne servir à rien. Par exemple, on joue de la musique, et même si ça peut être notre travail, il n’a pas d’utilité concrète. Même si on *donne* un but⁸, celui-ci n’est qu’un résultat auxiliaire à sa fonction qui se trouve dans l’instant et le plaisir. De la même façon une partie de belote ne va pas arrêter la faim dans le monde (je sais, ça serait vraiment bien).

Je me permet de faire un parallèle entre art et jeu, puisqu’on joue sur scène, de façon générale, on joue de l’art dans le spectacle vivant. Et à la manière du jeu, à la fin du XIXème siècle apparaissait le slogan de “l’art pour l’art“ prônant son inutilité.

Ainsi le joueur, l’artiste travaille en jouant, c’est vrai. Et bien que sa pratique apporte beaucoup, par la distraction, par les réflexions qu’il peut apporter, l’art n’a pas de but, il n’a pas d’utilité concrète. Selon certains, comme Yves Klein⁹, ou Theodor Adorno¹⁰ il doit même être *absolu*, c’est à dire n’avoir aucun objet, il doit se détacher du concret. Ils refusent que l’art serve à distraire, toutefois, ils s’accordent sur

⁷ Dictionnaire *Le Robert*, Article “jeu“

⁸ Là on parle d’un but autre que le but du jeu. Quand on l’utilise comme support pour remplir un but, un objectif différent de lui-même.

⁹ Yves Klein était un plasticien d’*avant garde*, il se positionnait sur l’immatérialité de l’art, il est surtout connu pour ses monochromes

¹⁰ Theodor W Adorno est un musicien, musicologue, et philosophe de l’art qui a aussi traité de l’art d’*avant garde*

la nécessité de l'art. Il est si ce n'est *beau* - car le terme est lui aussi assez complexe - saisissant, puissant, vivant.

b) le constructif et récréatif

C'est en jouant et peut-être seulement en jouant que l'individu, enfant ou adulte, est libre de se montrer créatif ¹¹

D.W. Winnicott

Nous l'avons vu plus haut, on a besoin de jouer. Toutefois le jeu n'est pas seulement une pause dans le travail, il peut être récréatif. En effet, les enfants à l'école ne vont pas en pause, mais en récréation. Le mot est certainement une façon de dire « détente ou divertissement après une activité plus sérieuse » (Robert) . Toujours étant, le mot est basé sur "créer", on reconnaît au divertissement, et donc en partie, au jeu, une activité créatrice, sensée.

La récréation est un cadre dans lequel le jeu peut s'installer, ce n'est pas le seul élément qui la compose, bien qu'il y tienne une place privilégiée. Le jeu n'est jamais vraiment 'gratuit'. On fait des choses en jouant, certes cela représente une activité plaisante, mais on y crée, on y développe quelque chose, que ce soient des capacités ou des objets "réels", concrets. Dans de nombreux mouvements d'éducation par l'animation comme le scoutisme, on place le jeu au centre des activités. C'est à dire que le projet éducatif se décline par le jeu, mais aussi que le jeu est intégré au projet.

Le jeu : Des jeux, du folklore, des aventures, des histoires à inventer, à vivre et raconter, qui, par l'imaginaire, permettent à la personnalité de se construire, et soudent le groupe. ¹²

Il peut donc être considéré comme cadre porteur d'activités, comme une manière de les rendre agréables, mais aussi comme une fin en soi. Le jeu est constructif par sa dimension collective, technique, de mobilisation, et de réalisation d'un but.

c) Le "travail jeu"/ "Jeu travail"¹³

Célestin Freinet était instituteur dans l'arrière pays niçois. Il a repensé comment enseigner, en changeant le rapport à l'apprentissage, et en passant par la pratique, par le travail. Il nous dit que « L'enfant joue lorsque le travail n'a pas suffi à épuiser toute son activité ». Selon lui, il est surtout un moyen que l'enfant trouve pour se défouler. L'enfant n'a pas besoin de jouer, mais de travailler. Bien sûr, pas comme le travail des enfants qu'on a aboli il y a plus d'un siècle. L'enfant a besoin d'un travail adapté, un "travail d'enfant" qui réponde à ses besoins, non pas pour produire, ou pour gagner quelque chose, ou encore comme une activité purement utile. Mais bien pour se réaliser, par besoin de faire, d'agir et de voir que son action a un impact sur le monde. Il explique que le travail d'adulte comme

¹¹ *Jeu et réalité*, D.W. Winnicott p 75

¹² extrait du projet éducatif des EEUdF Éclaireurs et Éclaireuses unionistes de France (branche du scoutisme français)

¹³ extrait de *l'éducation au travail*, C. Freinet p 120 (en majuscules dans le texte).

d'enfant répond au « besoin universel de conserver la vie, de la rendre aussi puissante que possible, et de la transmettre pour la continuer »¹⁴.

Son point de vue se base sur le fait que l'enfant a besoin de travail, de vrai travail. Comme on voit des animaux jouer quand ils sont jeunes pour se développer, et que l'activité naturelle de l'enfant humain est le travail. Celui-ci est riche de sens, et apporte satisfaction. Le jeu n'est qu'une façon de recréer le réel. On voit souvent l'enfant s'imaginer dans des situations connues, qu'il a déjà vues, et qu'il va "incarner", comme le policier, ou le pompier qui sauve la ville ou toute sorte de jeux plein de sens où son action va avoir un réel but. C'est cela que nous cherchons, c'est la vie, la vraie, c'est d'avoir une influence sur le réel.

Par son entrée rurale Freinet nous décrit les plaisirs d'enfance à aller travailler dans les champs où le produit de son travail était concret, observable et sain. Il nous explique que le problème du jeu est qu'il n'est qu'un substitut du travail dont on a privé l'enfant. Que ce soit parce que le travail est "une affaire d'adulte", une activité où l'enfant ne progresse pas assez vite pour suivre la cadence, ou qu'il soit quelque peu dangereux pour son jeune âge. Toujours est-il que le jeu n'est donc selon lui, qu'une activité que l'enfant crée pour dépenser son énergie « l'enfant a bien besoin de dépenser son activité, même sans but, il faut bien qu'il la dépense ». On voit là ce qui gêne Freinet, c'est "l'artificialité" du jeu. Retirer le jeu tel qu'on le connaît est alors possible si on a une vision très positive du travail. Ainsi, il peut prendre place au centre de la civilisation, en tant qu'activité naturelle, créatrice des hommes et des femmes.

Mettons le en regard de ce qu'on a vu plus haut : on est loin du travail aliénant et de l'homme machine. C'est vrai on a une grande différence entre ce travail rural constructif, qui apporte satisfaction que Freinet décrit, et celui de l'usine ou de certains travaux agricoles. Selon Freinet le plaisir ne doit pas être le moteur du travail, ce dernier peut même être difficile, tant que le résultat est à la hauteur de l'effort, et qu'il permet une saine dépense de l'activité humaine. Alors, il peut apporter du plaisir, de la satisfaction. Cela ne veut pas dire exclure totalement le plaisir du travail, mais ne pas en faire une fin en soi.

Il faut arriver à trouver cette satisfaction dans le travail. Cherchons alors ce qui rend le travail 'sain'. C'est un travail dont on peut se saisir des étapes et de la finalité. Le problème des travaux pénibles comme celui de l'usine est le désengagement du travailleur pour la tâche répétitive, ou peu sensée qu'il a à y accomplir. On perd le sens du travail, on ne sait plus pourquoi on le fait. Le produit s'est détaché de l'activité et cette perte de sens transforme le travail. Il perd sa qualité d'activité humaine, et devient simplement un moyen de subvenir à nos besoins, il se déconnecte ainsi de la réalité dans laquelle il devrait s'inscrire.

¹⁴extrait de l'éducation au travail P 140

3) La portée sociale du travail

a) Le mérite

On est récompensé pour notre travail. C'est bien normal. Prenons l'agriculteur qui "travaille" sa terre, c'est bien pour récolter ses fruits quand la saison vient, le musicien qui travaille ses exercices, c'est pour s'améliorer, et de la même façon, voir porter les fruits de son travail.

On fonctionne ainsi, on travaille et on obtient quelque chose en retour, c'est de là que vient le travail, il est utile, c'est une de ses définitions et certainement un de ses objets.

En plus, le résultat est à la hauteur de l'effort fourni. Alors on a déduit que plus on travaille longtemps, plus on travaille dur, plus on a un résultat probant. Ceux qui travaillent dur devraient gagner logiquement plus, dans un lien de cause à effet, ceux qui travaillent plus gagnent plus. Et "c'est bien" de travailler, le travailleur en plus de son salaire, mérite le respect dû à celui ou celle "qui se lève tôt", à celui ou celle qui fait des efforts. Car notre société est organisée autour du travail. La paresse, n'en déplaise à Lafargue peut être mal perçue.

La reconnaissance de notre travail a une forte tendance à s'associer à notre milieu social, et à la richesse que ce travail engendre. En effet, plus le travail est dur, plus il apporte une reconnaissance importante.¹⁵

On dit que "on mérite ce qui nous arrive", qu'il faut se donner à fond pour réussir, se mettre à la hauteur de nos attentes. "C'est très dur, si tu veux réussir, il va falloir beaucoup travailler". Ainsi, on se place comme seul responsable de notre futur. C'est une vision qui glorifie le travail. Beaucoup de grands artistes expliquent qu'il n'y a pas de talent, il n'y a que du travail. Le travail est alors le premier vecteur d'ascension (sociale, culturelle, artistique), on a un mérite équivalent à la peine.

L'idée du travail qui permet à lui seul la réussite et de pouvoir en tirer crédit est plaisante, dans le sens où tous peuvent arriver au résultat qu'ils visent en se donnant à fond. Si on y croit dur comme fer, on peut arriver à tout.

Mais c'est là que le mérite est sournois, car rien n'est jamais si simple. Nos conditions de travail dépendent de nos conditions de vie et nous ne sommes pas tous égaux dans notre travail. On peut, je pense (j'espère) en effet arriver à surmonter les difficultés par le travail, mais pour citer Coluche, « on est tous libre et égaux, mais y'en a des plus égaux que d'autres » . C'est à dire que l'on n'a pas le même point de départ (social, culturel ...) et pas les mêmes facilités pour progresser. On donc va avoir plus ou moins de travail à fournir, ainsi le mérite ne peut se juger que sur le résultat. Ainsi, il est agréable de penser qu'on peut combler les inégalités par le travail. Mais la peine endurée pour les combler peut être accablante pour certains, et cette doctrine comme quoi tout se mérite, le rêve américain, est vicieuse. C'est comme encourager un cul-de-jatte dont le rêve est de devenir basketteur professionnel, et en plus, le traiter de fainéant s'il échoue.

Le mérite est donc quelque chose de délicat. Une autre question que je me pose comme ouverture est que de la même façon qu'on a eu le slogan de l'art pour l'art, ne peut-on pas imaginer le

¹⁵ Bien sur, les plus riches ne sont pas toujours ceux qui travaillent le plus. Pourtant, on garde cette association ancrée. On ne se cache pas que la richesse est plus une question qui est amenée à varier bien plus d'une personne à l'autre, que par rapport de leur propre travail. Mais on continue de penser que, si nous travaillons plus dur, nous gagnerons plus. Étrange...

travail pour le travail ? Il devient alors plus valorisé par cette satisfaction de réaliser un travail par envie, et de vouloir profiter du résultat même de ce dernier et non de sa rétribution (le problème reste qu'il faille évidemment ensuite en vivre). La reconnaissance, le mérite, devrait être une conséquence et non une condition au travail. On ne travaillera pas pour mériter notre salaire, mais on travaillera par envie, et le mérite ne serait qu'une conséquence fortuite (pour autant agréable) dans la limite de pouvoir en tout cas subvenir à nos besoins. L'avantage serait que le travail devrait alors toujours être pensé pour être suffisamment prenant, passionnant, et riche pour qu'il vaille la peine d'être fait, et non pour la rétribution qu'il rapportera.

b) La nécessité de la paresse

*Le travail c'est la santé, rien faire, c'est la conserver*¹⁶

H. SALVADOR

La paresse est, selon Le Robert¹⁷, « le goût pour l'oisiveté, le comportement d'une personne qui évite et refuse l'effort ». Evidemment, il n'y a pas de mérite à ne rien faire (ce serait trop facile). Mais si on suit Lafargue, *paresser* ne veut pas dire ne rien faire. La paresse est le moment où l'esprit peut aspirer à d'autres choses, on peut se sortir du travail qui parfois nous bloque et nous contraint dans une tâche unique, aussi agréable puisse-t-il être. Il est bon de paresser. Ça peut être le moment où on s'adonne à des réflexions inhabituelles, nouvelles, où on découvre de nouvelles choses. C'est en cela que le travail nous contraint, il faut parfois prendre de la distance pour s'ouvrir.

Pourrait-on aller jusqu'au refus du travail? Si dans la paresse, on peut se nourrir d'activités plus variées, plus constructives, pourquoi ne pas le refuser complètement ? Mais peut-être que dans l'acceptation d'un travail créatif, intéressant, qui se veut humain, la paresse doit se placer sur un autre plan. Elle ne permet pas d'activer, de créer les choses. Son rôle est autre, elle doit trouver une place avec le travail, elle lui donne du sens et du relief. Il ne faut alors pas la mépriser. L'adjectif paresseux n'est pas réellement un éloge. Pourtant, la paresse est nécessaire au bon travail.

En effet, on peut s'enfermer dans le travail. Avoir un fonctionnement qui soit bon, qui marche, même qui soit varié pour ne jamais s'ennuyer, et pour disposer d'une "panoplie" efficace dans les problèmes qu'on rencontre. Mais pour autant, ne peut-on aspirer à mieux ? Il faut chercher de nouvelles façons de nouveaux moyens, prendre le temps de les imaginer pour vivre le plus de situations possibles, oser le changement. Ainsi on pourra avoir une activité plus riche, plus complexe, plus intéressante. Et cela on ne peut que rarement prendre le temps de le faire au travail. C'est plutôt ce qu'on fait lors de la "paresse". Elle permet d'enrichir notre travail, notre activité. Car c'est le moment où on peut remettre en questions nos méthodes et notre activité elle-même.

¹⁶ Paroles de Henri Salvador dans la chanson *Le travail c'est la santé*

¹⁷ Le nouveau petit dictionnaire ROBRET 2008

c) la dévalorisation du “travail agréable”

On l’a vu, on dit que “certain travaux sont plus méritant que d’autres“. L’art est, dans beaucoup de cas, perçu comme un loisir, donc “c’est pas vraiment du travail“.

Emil Cioran¹⁸ nous dit « J’appelle travail tout effort exempt de plaisir, ou plutôt : un effort qui vous diminue à vos propres yeux ». On entend bien cette vision qui est assez partagée, mais sa réciproque est gênante; elle implique que les professions agréables ne soient pas du travail. Comme on l’a dit plus haut, plus la tâche est ardue, plus elle demande de travail, d’effort, plus la satisfaction est importante, donc plus il mérite de la reconnaissance. Il y a pourtant un effort dans les professions “agréables“. Peut-être que dans ces cas là, l’effort est occulté, ou peut-être que l’effort en vue d’une activité perçue comme plaisante n’en est plus vraiment un; pourtant Freinet nous explique qu’il prend tout autant de plaisir à réaliser une tâche qui de prime abord paraît loin d’être plaisir. Il faut faire valoir le travail d’une passion grâce à l’exigence qu’on y porte, qui le “hausse“ au niveau de travail et non de divertissement ou de loisir. L’exigence peut alors être ce qui donne du crédit à un travail qui peut sembler “moins méritant“.

II L’apprentissage, ses liens avec le travail et ses conditions

1) apprendre est-ce travailler?

À l’école, en tant qu’élève, on travaille. L’étudiant étudie, les élèves ne “élèvent“ pas, ils travaillent. On l’a vu plus haut le travail est une activité qui n’est pas nécessairement rémunérée, mais qui construit, crée quelque chose. Dans ce cas-ci, l’élève se construit-il lui-même?

L’élève ne va ni à l’école pour travailler, on a aboli le travail des enfants, ni il n’élève. Il y va pour apprendre. Il doit travailler pour apprendre, est-ce un raccourci, un abus de langage, quel est le fondement du travail d’apprenant?

a) L’école, un autre monde?

On fait donc des ponts entre ces deux mondes qu’on cloisonne pourtant si fort. Les enfants doivent aller à l’école, pas travailler. Par contre, ils doivent travailler à l’école, pour pouvoir un jour, plus tard travailler, dans un vrai métier ...

Entre l’école et le “reste du monde“, ce qui diffère est le but du travail. Quand on est professionnel on a pour objectif d’accomplir une ou plusieurs tâches, l’élève, à travers la réalisation de ces tâches, doit créer des savoir (techniques, ou intellectuels).

18 Emil Cioran est un philosophe et écrivain roumain, *Carnets*

Les tâches sont donc l'action réalisées dans les deux cas, mais l'objectif diffère. On peut échouer dans la réalisation de la tâche en tant qu'élève et tout de même réussir à intégrer le savoir, et inversement. On n'a pas d'enjeu de productivité. Toutefois l'utilisation d'une tâche concrète comme support donne du sens à l'apprentissage scolaire. Freinet explique que si l'enfant *fait* des choses, il va les apprendre. L'exercice décontextualisé ne permet pas l'apprentissage - ou difficilement. On apprend en faisant. Dans cette optique l'enfant ne va donc plus apprendre tout un tas de savoirs, pour ensuite les mettre en branle. Mais il va devoir faire des choses qui vont lui demander d'aller chercher ces savoirs. Ce que l'élève apprend, il sait s'en servir, et c'est pourquoi on dit que ces savoirs prennent du sens. Car c'est là le propos défendu par Freinet, l'école appartient au monde, il ne faut pas cloisonner ce lieu, ainsi on créera un modèle plus riche, plus vaste, où tout est possible, comme en vrai, mais aménagé pour les élèves. Dewey¹⁹ appelle ça le "learning by doing" (apprendre en faisant). Pour lui, l'éducation fait partie de la vie et doit se passer en tant que telle. Ce n'est plus une petite bulle à l'abri du monde plus dur, mais un endroit privilégié qui amène les élèves vers la découverte du monde, par le monde, par l'action. Ainsi on apprend de l'expérience.

L'action peut être dirigée de telle sorte qu'elle introduise dans son propre contenu tout ce que la pensée suggère et qu'il en résulte une connaissance éprouvée et garantie. L'« expérience » cesse alors d'être empirique et devient expérimentale.²⁰

J. DEWEY

L'école doit être un lieu d'expérimentation, un endroit où on permet toute chose, avec une sécurité vis à vis de l'erreur. Cette dernière n'est pas décisive, elle est primordiale pour l'apprentissage. Et le "travail" qu'on y propose doit permettre ces expériences, et les moyens de s'y lancer.

b) Le travail scolaire

L'élève est donc là - à l'école - pour apprendre à travers un ensemble de tâches qui lui sont proposées. Il faut donc lui proposer du travail à sa mesure, du *travail d'enfant*. Ce travail peut s'inscrire dans le travail scolaire, il doit présenter des apprentissages. Freinet utilisait comme support pour l'apprentissage de l'écriture la publication d'un journal. Les élèves devaient écrire les textes, les installer dans la presse, les distribuer, les vendre, comptabiliser les recettes. Le processus permet de toucher à plusieurs savoirs à la fois. Ils sont reliés dans un même dispositif, et ainsi on ne sépare pas les savoirs par matière. Ce qui en effet contribue à cloisonner l'école de son extérieur car toutes nos activités sont "complexes". Toutes les choses que l'on peut faire touchent à plusieurs domaines, requièrent plusieurs *savoirs*, plusieurs *savoirs faire*. Le physicien, doit savoir faire de la *physique* - évidemment - mais aussi des *maths* qui servent ses opérations, ses calculs, et s'il veut publier son travail, il va faire du *français* pour écrire son article...

Mais alors quelles activités sont proposées par l'école, et comment bien les proposer ? Comment les inscrire dans le réel, et ne pas proposer des *exercices*. Car ceux-ci sont une façon d'extraire une singularité, une petite notion de l'apprentissage pour la "travailler", la perfectionner. Ainsi on développe

¹⁹ John Dewey est un psychologue et philosophe américain majeur du courant pragmatiste

²⁰ John DEWEY *Démocratie et éducation*

un point précis se fermant au reste, et là, on se déconnecte du véritable travail, qui est moteur et dont le succès apporte de la joie.

Si on utilise des exercices ce doit être pour développer ces capacités précises dans un but précis. Quand on sait ce qu'on veut, ce qu'on cherche, on va utiliser les outils adaptés pour y parvenir. Cette utilisation de l'exercice est saine, car la réalisation de la tâche ne permet pas toujours en soi de maîtriser certains gestes, parfois elle se présente comme trop complexe, et l'exercice arrive comme ressource pour sa réalisation. Sans quoi, on perd en exigence sur le produit de la tâche. Or, la réussite de la tâche et l'objectif pédagogique sont liés par cette exigence qui permet l'apprentissage, et la reconnaissance du travail.

L'exercice est donc une "ressource", ce sont l'ensemble des moyens mis en place pour aider l'apprenant à réaliser la tâche qu'on lui propose. Elle doit permettre le développement de l'élève, lui demander de nouvelles choses qui lui sont inconnues, sinon on tombe dans un travail sans apprentissage. Ce dernier, sans forcément être répétitif ou ennuyeux, ne permet pas de créer de nouveaux savoirs, pourtant c'est bien là le rôle de l'enseignement. Mais on ne peut pas "mettre l'enfant en danger", c'est à dire qu'il faut le pousser à l'exploration mais si on lui demande trop il risque de se trouver confronté à l'échec, et de perdre confiance. C'est ce que Vigotski appelle la « zone proximale de développement ». Si on reste trop près de ce qu'on sait déjà faire, on ne crée pas de savoir, on se "repose sur ses acquis", et à l'inverse si on demande la réalisation d'une tâche trop éloignée de ce que l'apprenant sait faire, on arrive à ce qu'il appelle la "zone de rupture". Le risque est de confronter l'élève à l'échec suite à la demande d'une tâche irréalisable. De sorte que l'on crée du découragement, dans une situation déplaisante, et qu'on risque de provoquer un mal être.

Il faut donc adapter les activités au niveau des personnes, ainsi que l'exigence. Il est important de permettre l'échec, le considérer en tant que tel, et s'en servir comme outil. On doit le banaliser, tout le monde se trompe, et c'est ainsi qu'on apprend. On ne repart pas de zéro non plus. On doit trouver le point difficile, l'endroit où le problème a eu lieu, et reconnaître les points qui ont marché. Ainsi, on peut proposer la remédiation utile et ciblée des travaux.

Les activités proposées à l'école doivent donc être complexes, et suffisamment riches pour inclure en leur sein succès et échecs. De la même façon qu'on dit qu'on pourrait toujours mieux faire, il faut se dire qu'on a toujours réussi une partie. Et c'est là le rôle de l'évaluation.

c) L'évaluation

L'évaluation, dans mes souvenirs, c'était l'examen. J'associais et confondais ces deux notions. On avait les devoirs sur table ou à faire à la maison, mais tous sous le même modèle. C'était la seule forme à laquelle j'avais conscience d'être confronté, on avait aussi le "contrôle continu" mais qui se passait généralement sous la forme de "petits examens" en cours de route, la seule différence étant qu'ils n'étaient pas terminaux. Bien sûr ce n'était pas la seule forme, mais c'est la seule qui était formalisée et dont j'ai souvenir. Je le vivais comme une punition, et comme une corvée. Et dès que j'ai commencé à être confronté à l'erreur, c'est devenu un symbole de peur. En tant qu'élève, je voyais l'évaluation comme un moyen de vérifier si on avait appris, et quelques semaines plus tard on avait totalement oublié comment on faisait l'exercice. J'ai alors commencé à me désintéresser de

certaines matières, au lycée c'est devenu complètement vide, presque plus rien ne me faisait envie dans les activités proposées, et surtout dans la manière dont elles étaient proposées. C'est assez paradoxal : on travaillait en vue de l'évaluation, qui est censée nous indiquer si on a compris, assimilé une notion, pour ne plus avoir à en entendre parler ensuite. J'avais l'impression de ne pas vraiment apprendre, mais de rendre des "travaux intellectuels" comme un travail pénible qu'on rend le plus vite possible pour s'en débarrasser. Alors que le but est de l'ancrer en nous, on cherchait à le faire sortir le plus vite possible. On passait à côté du but essentiel de l'école qui est de créer des savoirs.

Cette représentation est assez commune. Mais comment alors se servir de l'évaluation comme d'un outil d'apprentissage au même titre que les exercices ? Car s'il est vrai qu'elle peut être anxiogène, créer des situations humiliantes ou stressantes, son absence n'est pas la solution. Comme j'en parlais plus haut, si on veut proposer une activité à la hauteur de l'élève, il faut établir une évaluation pronostique ou prédictive afin que la tâche présente suffisamment de difficultés tout en restant surmontable.

L'évaluation doit trouver son sens dans la formation des élèves, être présente à plusieurs moments, sous plusieurs formes. L'erreur doit être "dé-diabolisée", elle fait partie du processus d'apprentissage. D'autant plus si on propose aux formés des activités à réaliser par eux même dans une globalité. Si on repense le cursus, et qu'on donne aux élèves une tâche à accomplir, et les moyens d'y parvenir, l'erreur sera omniprésente, par l'essai, le tâtonnement. Le rôle de l'enseignant va être de fournir les ressources, de guider les élèves, de leur montrer leurs erreurs sans les condamner, et de les aider à les résoudre.

Car c'est bien là le problème qu'on voit souvent : sitôt l'examen passé, on met une note et on passe à la suite. On n'aide pas l'élève en difficulté, on l'enforce, s'il n'a pas la volonté de chercher la solution par lui-même, en cherchant dans les livres, ou en allant chercher les autres, il ne la trouvera pas. Et d'ailleurs, à quoi bon ? La note a déjà été attribuée. Maintenant, s'il veut comprendre ce n'est plus que par plaisir, curiosité (s'il ou elle en a toujours l'envie après qu'on lui ai dit qu'il était médiocre). Et en plus, on est déjà passé à la suite, avec son lot de nouvelles notions à apprendre en vue d'une réalité très concrète : une nouvelle note.

Je ne veux pas forcément faire le procès de la forme examen, ou des notes (bon, un peu quand même) mais le plus gros problème est le modèle unique. En soi, sanctionner, valider en fin de parcours une progression peut même être motivant, le problème est qu'utilisé seul, il ne permet pas d'accompagner les élèves et on les jette directement à la case finale sans trouver les problèmes en cours de route et ainsi aider à les résoudre. Non, là on arrive après la phase d'apprentissage et on colle une étiquette disant "bon", "moyen" ou "mauvais". Et la plupart du temps, il est trop tard pour pouvoir résoudre les erreurs, puisque c'est un contrôle qui se place en général à la fin de la période.

Donc, il ne faut pas confondre erreur et échec, et il faut prendre soin d'aider à corriger et non stigmatiser, car le rôle de l'école est que les élèves apprennent.

Cette vision de l'évaluation est *l'évaluation formative*, une évaluation tout le long de la formation. C'est à dire utiliser des moyens de contrôle disponible : évaluer d'où on part, et décider jusqu'où on eut aller, contrôler la progression tout au long de l'apprentissage et valider les succès. Ces moyens découlent des critères d'évaluation. Il est d'ailleurs beaucoup plus intéressant que ces moyens et critères soient connus de l'apprenant, il saura comment relier l'activité au savoir qu'il doit y développer, et saura lui même petit à petit juger de son propre succès ou savoir s'il doit encore travailler. L'échec est une partie qui

doit être acceptée, autorisée. On peut se rater, ça permet d'ailleurs de se lancer, d'oser plus facilement. Et on tend à résoudre ses erreurs. On n'a pas de problème de rendement, on est dans le travail scolaire, pas dans le professionnel, l'objectif est pédagogique. On garde une certaine exigence par rapport à la tâche demandée, et elle permet de valider un succès, et une gratification des participants, mais si elle est ratée, il faut persévérer, et peut-être trouver un autre moyen et ne pas s'arrêter à l'erreur ou l'échec.

2) Le Cadre²¹, porteur d'activité

Dans cette réflexion sur le plaisir, l'accès au bonheur, le cadre est la manière de travailler. Le jeu est un cadre, la forme de cours magistral en est un autre. Quel cadre choisit-t-on pour arriver à faire les choses de façon agréable?

Le cadre est, dans le sens qui nous intéresse, l'environnement dans lequel on va pouvoir *faire*. Il délimite et définit la qualité des activités, ainsi que les conditions dans lesquelles elles sont pratiquées. On va installer un groupe dans un espace physique (dans une classe, en extérieur ...), et délimiter ce qu'il va y faire, et comment. Le cadre est très important car c'est lui qui permet l'activité. C'est le contrat de base, (on peut faire ça , on ne peut pas faire ça, "c'est contre la règle"). Un cadre trop strict empêche le mouvement et l'activité à la manière d'une camisole, un cadre trop large se confond avec son absence, tout étant possible, plus rien ne l'est, sans un sol pour s'appuyer, point de déplacement.

a) liberté et libertaire, autorité et autoritaire

La taille du cadre doit donc être adaptée à l'activité proposée. On doit pouvoir être libre dans le cadre. Tout et rien sont deux concepts qui dans ce sens là se rejoignent. Que l'on empêche tout mouvement, ou qu'on les permette tous, rien ne peut se passer. Prenons le jeu d'échec, un jeu aux règles simples, chaque pièce peut effectuer un mouvement très spécifique, et à l'intérieur de ce cadre les possibilités sont gigantesque. Alors que si on dit « fais ce que tu veux », il n'y a pas de règle, pas de cadre, on ne fait rien de particulier, on ne peut pas jouer.

Il est important de trouver dans le cadre proposé des possibilité de *liberté*, on joue à notre façon, mais suivant les règles, d'où le principe d'*autorité*. Paolo Freire nous parle de "*Libertaire* "et "*autoritaire* "²² ce sont les dérives, les écueils. Un environnement *libertaire* laisse trop faire, et ce n'est pas le but. C'est le moment où on perd les repères nécessaires au bon déroulement de l'activité, parfois, en laissant trop de place à l'exploration, à l'expérimentation, on se perd et on ne propose en fait rien de concret, un activité quelle qu'elle soit demande des règles, un but, on ne peut pas faire absolument ce qu'on veut. Pourtant l'exploration est nécessaire, Proust nous dit que « nous ne connaissons vraiment

²¹ Ce qui circonscrit, définit, entoure un espace, une scène, une action (dictionnaire Robert)
Ce qui entoure un objet, un lieu, une personne (Larousse)

²² Paolo Freire, dans *Pédagogie de l'autonomie*

²³ Extrait du dictionnaire Robert, à l'article recréer

que ce que ce que nous sommes obligés de recréer par la pensée »²³. La liberté est primordiale, c'est son excès qui l'empoisonne.

Il faut ainsi donner suffisamment de liberté pour autoriser. Il faut avoir de l'autorité, mais sans en abuser, et tomber dans *l'autoritarisme*. Le problème est alors de définir la juste dose, et trouver la limite avec l'excès.

Autorité vient du latin *auctoritas* cette racine est commune aux mots "acteur" et "autoriser". Elle est le pouvoir d'agir, « le droit de commander »²⁴. Ce droit est reconnu ou non, et c'est certainement là la limite avec l'autoritaire, le pouvoir pris par la force, imposé aux individus. L'autorité est saine quand elle est reconnue par les individus, elle doit être comprise et acceptée. Le professeur, l'animateur, le pédagogue est institué d'une autorité de par sa fonction, c'est lui qui est responsable du groupe, sa fonction est de donner les consignes, de commander.

Ensuite, il doit se faire reconnaître par le groupe sans force, par ses propositions. On doit garder la possibilité de faire, et créer un espace de négociation. Le contrat est un bon moyen d'y parvenir, qu'il soit tacite, oral, ou écrit, il permet d'avoir une règle acceptée et comprise par tous.

b) L'institution

L'institution n'est pas seulement le groupe dans une structure organisée. L'institution est la structure créée par le groupe, à son image et répondant à ses besoins. Une structure imposant un ensemble de règles aux individus le composant en partant d'un "pouvoir" de décision, comme un conseil qui décide de règles, ne suffit pas. Tous doivent pouvoir *faire* l'institution, la voix de tous doit pouvoir être entendue, et avoir un impact sur la structure. L'institution est organisée à la manière d'une petite société au sein de la société, elle *vit*. Des actions se créent à l'intérieur, les individus sont considérés en tant que tels, libérés de leur "rôle" comme celui de l'enseignant, ou celui de l'élève. On considère tous selon ses qualités, envies, et capacités. Il y a un cadre, mais on lui donne la possibilité de s'adapter à la structure et à ses acteurs.

Fernand Oury, un instituteur, met en place la pédagogie institutionnelle, sur le modèle de la psychiatrie du même nom dans les années 50. L'idée fondamentale est que le groupe fait institution, donc qu'il définit le cadre. Les activités ne sont pas proposées de façon descendante, mais réfléchies dans les deux sens. Les élèves peuvent proposer des activités par exemple. Il s'appuie également sur la pédagogie de Freinet et sur ses dispositifs. C'est un cadre très structuré, avec beaucoup de règles qu'on définit ensemble. Il est important de les établir, elles permettent la liberté à l'intérieur, car une fois le cadre défini, on a moins besoin d'intervenir.

Dans ces classes, de nombreux dispositifs sont mis en place pour permettre aux élèves de se situer et de prendre possession de l'espace, de le rendre leur. Les élèves disposent d'un organe qui leur donne la parole sur le fonctionnement de la classe, de sa vie, du groupe, des tâches à réaliser et comment: le conseil. Pour être fonctionnel, il se tient régulièrement.

²⁴ Extrait du Dictionnaire *Robert*, article "Autorité"

Fernand Oury nous explique dans ses livres la mise en place de ces dispositifs. On lit, à travers les diverses expériences dont il parle, que cette démarche prend du temps. Mais petit à petit les groupes constituant les classes trouvent leur marques et arrivent à s'exprimer, laissant de la place à tous, dans l'intérêt du groupe et non de la somme des individus. Un des dispositifs : les ceintures consiste à la reconnaissance des capacités. Les élèves savent ce qu'ils doivent faire pour progresser dans les différentes branches, on passe avec eux un contrat pour monter d'un niveau (d'une ceinture), ils doivent réaliser certaines tâches, quand ils y arrivent, on valide leur progression, ils sont donc au courant de leur qualités, faiblesses, et comment s'améliorer. Ainsi un élève très fort en calcul mais avec des lacunes en écriture n'est pas moyen, il est bon quelque part et doit encore travailler ailleurs. Et quand ils doivent réaliser des projets communs, puisqu'ils sont complexes, et font appel à diverses compétences, on peut mélanger les plus et les moins expérimentés dans telle ou telle catégorie, ils savent à qui demander les information entre eux. Car comme dans les arts martiaux, ils "portent leur grade", il est visible. Ils ne portent pas vraiment une ceinture, mais il est affiché dans la salle. Salle qui devient un lieu de vie, avec un groupe capable de se gérer petit à petit avec le moins d'interventions de l'enseignant. Évidemment il y a encore beaucoup d'autre moyens mis en œuvre pour y arriver, mais l'idée de cadre est là, l'institution est le moment où tous ont une place, un rôle à jouer.

On donne donc des libertés aux élèves et de fait on les responsabilise. Ils ont des objectifs clairs, les moyens d'y parvenir, et ils peuvent demander aux autre plus expérimentés qu'eux, donc pas seulement à l'instituteur. On reconnait leur niveau et il est valorisé car il sert au groupe au travers échanges.

c) L'environnement, le groupe, ses tâches

Le groupe est une entité très différente de l'individu. Il n'est pas la sommes de ses membres, il est son mélange, son produit. Il peut être propice à l'activité, dans le sens où il permet l'émulation, il se complète par ses différents participants. Bien sûr il peut se comporter de très différentes manières, et une ensemble d'individus ne suffit pas à faire groupe. Il faut les rassembler autour d'intérêts communs. Ses membres prendront alors des rôles, il est important que chacun s'intègre au groupe pour qu'il se constitue sainement. Ainsi par l'échange interne on verra se former une évolution par la co-éducation²⁵, et par l'émulation. Il sera alors important pour le médiateur (rôle que peut prendre l'enseignant, l'animateur...) de définir un cadre, un environnement agréable et propice à l'activité qu'il va proposer, à travers des consignes, des ressources claires.

Car là est tout l'enjeu de ce dosage de liberté. Il doit être pensée pour le groupe, évoluer avec lui, il ne peut y avoir de modèle préfabriqué. Ici, le cadre prend en compte l'espace et temps (par exemple le format du cours), les actions, et donc les acteur qui y prennent part. On n'a pas simplement une salle dans laquelle des élèves viennent s'asseoir. Le principe est justement qu'ils puissent y être mobile, utiliser des ressources, échanger entre eux. Leur activité va donc faire changer le cadre. Évidemment on peut avoir besoin de bouger la place les meubles, les tables en fonction de ce qu'on y fait. Mais c'est même plus que ça, l'activité elle même fait cadre, ce dernier est aussi défini par les actions.

²⁵ la co-éducation se base sur le principe, à la manière des ceintures de Oury, de laisser les plus expérimentés transmettre des savoir. De les prendre en compte et de les responsabiliser vis-à-vis de ça, on sait qu'ils en sont capable donc on va leur demander de guider les moins expérimentés.

On doit donc penser l'environnement pour qu'il autorise l'action et empêche les travers. Il faut qu'il soit "sécurisant" et "autorisant", et qu'il puisse être modulé par le groupe, que ce dernier puisse le modifier selon ses besoins.

3) Le sens du travail, le sens du jeu

J'ai mentionné plusieurs fois la nécessité de faire sens dans le travail. En effet, si on sait pourquoi on travaille, on l'accepte car on comprend que notre acte sert, qu'il est utile, et c'est de ce sentiment que vient le plaisir, et bonheur dans la réalisation de toute activité, travail ou jeu. Quoi que l'on fasse, on y trouve un sens. Si on veut que l'activité soit plaisante, il faut que ce sens lui soit propre. Si on fait quelque chose pour gagner de l'argent, pour faire plaisir à quelqu'un, on trouve une motivation extérieure qui ne permet pas de s'épanouir strictement dans la tâche. Connaître le sens est primordial, ça ne suffit pas à rendre les tâches les plus barbares agréables, mais privé de sens aucune activité ne reste agréable longtemps même si c'est un jeu procurant du plaisir. Les activités plus agréables développent des règles, des succès, des compétences.

a) apprendre par le jeu, apprendre par le plaisir

Apprendre par le jeu, une idée d'apparence peu sérieuse, mais plaisante. Nombre de projets d'animations cherchent à développer par le jeu des compétences, des *savoirs être*, et même des savoirs "intellectuels" : des connaissances. Le jeu prend son sens dans le plaisir, bien qu'il puisse en plus être utile, il est agréable même sans fonction, c'est là son intérêt. On joue pour s'amuser.

Toutefois, il n'est qu'une *forme*, il ne représente pas le fond de l'activité, il est un déroulé. On peut faire des test de connaissance sous forme de jeu avec un système de récompense, de difficulté croissante qui soit agréable, on peut apprendre à jouer, améliorer ses réflexes. Et on peut même travailler en vue de s'améliorer au jeu, comme dans beaucoup de jeux sportifs qui demandent des capacités physiques qu'on entraîne.

On peut donc apprendre essentiellement par cette forme : "travailler en jouant". Les exercices les plus rébarbatifs peuvent se placer dans la sphère du plaisir s'ils sont bien introduits. Quel que soit le sujet, on peut toujours l'amener par le jeu, mais on ne le fait qu'occasionnellement. Certains trouvent dans les exercices, un plaisir propre au jeu, parce qu'ils sont confrontés à un problème avec une difficulté à résoudre, et trouvent du plaisir à réussir comme dans un jeu. Toutefois ça n'est pas suffisant pour être un jeu, car ça reste présenté comme du travail, et chaque tâche n'apporte comme plaisir, que la récompense de son succès lui-même. Mais il n'y a pas de succès apparenté, si l'on veut apporter du plaisir de façon plus générale, il faut l'inclure dans un jeu, dans un cadre plus large. Si la tâche seule n'est pas un plaisir direct, ce n'est plus gênant car il est inclut dans une globalité, qui permet aux joueurs de s'amuser qu'ils prennent plaisir à réaliser les différentes activités du jeu ou non. C'est le "grand tout" qu'il est plaisant d'accomplir.

Mais en fait là, on touche du doigt un problème. Comme disait Mary Poppins, « c'est le morceau de sucre qui aide la médecine à couler ». Le jeu peut être inconsistant. Il détourne l'attention du réel problème et ne laisse le joueur que dans le plaisir. Rendre le travail agréable est un objectif intéressant, et à mon sens pertinent. Le problème est plutôt que dans ce cas-ci, il devient un moyen de sortir le joueur du réel. Au lieu de se confronter à la réalité, il ne reste que dans le cadre du jeu. Le plaisir peut être sain, le jeu aussi, mais le risque est, pour donner envie, de séparer le plaisir du sens de l'activité - comme la récompense après l'effort. On fait alors avancer les individus à la carotte. L'activité même perd son sens et on n'agit que pour obtenir la récompense, donc par intérêt (comme un ouvrier las, qui travaille simplement pour son salaire). À ceci près qu'on mélange les deux, et c'est en ce sens que le jeu peut être pervers, on déplace l'objet de l'activité de son but premier vers un plaisir artificiel. Et en plus de ça il peut donc mettre les participants dans une situation intéressée. C'est à dire que ce modèle leur permet d'agir par plaisir immédiat et non sur le plaisir d'apprendre ou de créer sur le plus long terme. Pour faire une comparaison diététique, ce serait comme ne manger plus que du sucre, et boudier les féculents, plus difficiles à digérer, mais plus consistants. Bien qu'il nous faille des deux. On peut relier ça à ce que Freinet appelle le "jeu-haschich". Freinet a un rapport très concret avec la réalité, pour lui beaucoup de choses ne sont que de la pacotille. « Nous perdons notre temps à orner du lustre d'une fausse richesse des colonnes dont nous n'avons pas même été capables de vérifier l'aplomb ».

Tous ces moyens de sortir du réel, de l'enjoliver nous empêchent de le voir tel qu'il est et ne sont que distraction de ce monde. Quand il nous parle de "haschich" la drogue qui procure du plaisir, par extension, il signifie tous les moyens d'évasion, de "faux" qui permettent de se distraire de la réalité.

La solution haschich est toujours, en tout cas, une solution d'impuissance, de lâcheté et d'abdication devant les exigences de la vie héroïque ²⁶

C. FREINET

Ainsi, Freinet nous explique que souvent, le jeu n'est qu'un procédé qui nous détournerait du vrai, de la vie. Toutefois, certains jeux sont des activités très intéressantes, et souvent ce sont des conceptions d'adultes de nommer "jeu" ce que les enfants font pour pratiquer des gestes, des activités nécessaires pour eux, qui nous paraissent inutiles, donc de l'ordre du jeu, mais qui sont plus que ça. Le jeu a donc du bon, simplement prendre garde à l'utiliser en tant que tel, et pas essayer de le faire passer pour ce qu'il n'est pas. On peut bien apprendre en jouant, et effectuer un vrai travail par le jeu, mais il ne faut pas priver le travail de son goût en y mettant du sucre.

Selon Freinet, comme on l'a vu plus haut le travail est l'activité normale de tous, de tout âge. Il faut alors trouver le sens dans le travail que celui-ci devienne plaisant en tant que tel, sans subterfuge.

²⁶ Freinet, *L'éducation au travail* p.185

b) donner du sens, *faire sens*?

Il faut donc trouver le sens de l'apprentissage, il peut être le plaisir d'apprendre, en soi, sans fard ni détour. C'est un sens comme un autre. Il peut aussi être plus utilitaire, dans une formation professionnalisante, on apprend un métier, tout ce qu'on apprend va nous servir. Mais la formation professionnelle ne peut pas faire règle dans l'école où les enfants arrivent jeunes sans savoir quel métier, quelle occupation ils auront plus tard. On commence par un programme assez varié de connaissances, qui sont vues par les équipes pédagogiques, comme importantes. L'idée n'est pas ici de débattre sur les programmes, mais de montrer que tout ce qu'on apprend n'est pas forcément clairement utile ici et maintenant, et ne le sera pas "pour plus tard" non plus.

Alors comment "donner du sens" à ce qu'on enseigne, à ce qu'on fait faire ? Tout ne peut pas se placer dans le plaisir direct, on l'a vu avec le jeu. C'est parce qu'on sent qu'une chose est *vraie*, qu'elle prend du sens et qu'on trouve plaisir, de la satisfaction à sa réalisation. Et la démarche utilitaire n'est pas forcément la bonne, car elle demande de savoir au préalable ce qu'on veut. Il faut arriver à proposer des options, des activités qui aient du sens pour les participants. Il est alors, je pense, essentiel de passer par la pratique, par le *faire* - à la manière du "learning by doing" de Dewey. Il faut proposer une activité concrète, qui ait un résultat qui le soit tout autant. Que les participants comprennent ce qu'ils font et pourquoi. À ce moment là, on peut arriver et proposer une activité, qui ne soit pas un jeu, pas directement plaisante. Mais elle doit susciter l'implication de ses participants dans la réussite, car ils savent pourquoi ils le font, et le résultat pourra être plaisant. Ce qui est différent de la récompense que je dénigre plus haut, en ce que le résultat provient directement du travail alors que la récompense lui est extérieure. Il faudra veiller à ce que le sens soit celui de l'élève et non celui du pédagogue. L'attention de ce dernier devra être portée sur le désir qu'il arrive à créer chez les élèves en vue de la réalisation de la tâche proposée. Elle devra être assez proche d'eux pour être réalisable, et donner un 'challenge' suffisamment important (donc se trouver dans leur *zone proximale de développement*). On va apprendre et retenir ce qui est utile à la réalisation de la tâche.

4) La démarche de projet

a) La pédagogie de projet

La pédagogie de projet est un principe mis en œuvre par Dewey, Freinet et beaucoup d'autres - il serait très poli, mais très long de tous les citer - , au début du XXème siècle. Elle consiste à proposer un projet et le confier à réaliser à un groupe. Le pédagogue propose au groupe une tâche, dont le groupe doit s'emparer et faire sienne. Pour la réaliser, ils vont être confrontés à des difficultés et vont apprendre en les résolvant. Le pédagogue fixe donc des objectifs d'apprentissage que la tâche doit permettre de remplir. L'avantage de ce dispositif est qu'on propose au groupe de faire quelque chose, et qu'à la fin il en sort un produit, on réalise un projet, il y a donc un résultat concret. On se place réellement dans le *faire*, dans l'action du groupe, et tous les apprentissages qu'il va en dégager, tout le travail qu'il va fournir vont naître du projet et seront donc riches de sens. De plus ce projet place l'individu dans une démarche responsable, libre, et d'acteur. Les participants ne peuvent pas se laisser porter par le flot des paroles d'un cours magistral, ils sont sollicités par le groupe et la réalisation de leur production. Cette

position d'acteur est à mon sens centrale dans l'enseignement. Parce que trop fréquemment on appelle au silence - et bien qu'il puisse être propice au travail, il représente souvent l'absence d'activité. Alors que ce dispositif permet de garder dans un cadre bien délimité, l'activité nécessaire à la pratique de la tâche demandée.

Le projet doit susciter le désir, et l'envie. De sorte que sa réalisation implique le travail du groupe. Et à partir de ce travail on va apprendre, comprendre et créer des savoirs qui seront réels, ils ne seront pas "utile pour plus tard", on va aller les chercher car sinon on ne peut pas avancer dans la tâche qui petit à petit devient celle du groupe. Chaque individu doit donc trouver pour que groupe fonctionne, une place en son sein. L'idée de rôle dans une "entreprise"²⁷ à sa hauteur vient conforter les individus dans leur appartenance au groupe, et dans leur utilité.

« Cessez de concevoir l'éducation comme une préparation à une vie ultérieure et faites en la signification entière de la vie présente. Ajouter que seulement dans ce cas l'éducation deviendrait vraiment une préparation à une vie ultérieure ne serait pas un paradoxe. Une activité qui ne mérite pas d'être exercée pour elle-même ne peut être efficace comme préparation à quelque chose d'autre »²⁸

J. DEWEY

b) Autonomie ²⁹?

Un autre point fort intéressant de la démarche de projet est l'autonomie des groupes. Ainsi la tâche devient celle du groupe, il va évoluer sur ses tâches et va travailler dans une situation où le pédagogue n'est pas au centre. Dans ce cadre moins formel, le groupe va évoluer différemment. De façon indépendante, non pas comme du travail à la maison, mais comme du travail que les élèves auront à faire seuls ou en groupe, dans le cadre de l'institution. Ce qui est intéressant est le changement de posture du pédagogue, il met les élèves dans une situation où il doivent comprendre la tâche à réaliser, et l'achever avant de la rendre. Ainsi avoir un regard critique et s'auto évaluer.

Toutefois, laisser un individu, ou un groupe travailler de manière autonome représente beaucoup de choses. Ce n'est pas simplement le laisser seul (on appelle ça l'abandon). Il faut pour que cette démarche soit constructive, (insérée dans un projet ou non) que les individus soient responsabilisés par rapport au but qu'ils doivent atteindre. Par ailleurs, il faudra qu'ils aient en main toutes les ressources nécessaires - ou la possibilité d'aller les chercher - pour réaliser la tâche qu'on leur demande.

Si on n'implique pas les individus dans la tâche, les laisser "en autonomie" risque de les laisser désœuvrés, libérés de la contrainte par l'élargissement du cadre, et de finir dans la *paresse* car ils n'auraient pas envie de réaliser la tâche. Il faut que la tâche leur présente du plaisir dans sa réalisation, et/ou un challenge, qui donne l'envie d'y arriver.

²⁷ dans le sens de projet mis en œuvre, entrepris par un groupe

²⁸ Cité par Guy Palmade, in "Les méthodes en pédagogie" Que sais-je, PUF.

²⁹ Du grec *autonomos*; qui se gouverne par ses propres lois, dans le sens qui nous intéresse (a propos de personnes) : droit pour un individu de se déterminer librement. (Larousse)

1) Droit de se gouverner par ses propres lois; 2) Droit pour un individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet ; 3) liberté, indépendance matérielle ou intellectuelle. (Robert)

Et sans les ressources nécessaires, on risque le désintérêt dû à l'impossibilité de réaliser la tâche. Aussi on arrive au même résultat, les individus se détournent de l'activité proposée, en s'étant découragés, après avoir été mis en situation de malaise, en situation d'échec.

III Travailler la musique

Le travail d'un musicien professionnel est de jouer. Le musicien place sa pratique dans le plaisir, le sien et celui des autres, donc on dit qu'il joue. Chez le professionnel, la pratique se place au centre de sa vie. Par les efforts et le temps qu'elle implique, elle devient son travail. On le rémunère pour celui-ci - car il faut qu'il subvienne à ses besoins. Et il construit quelque chose de suffisamment difficile, de suffisamment riche pour être considéré comme un travail et payé pour celui-ci. Donc on peut "travailler à jouer".

1) le rôle de l'école de musique, limite et ouverture possible

a) Le cours individuel

Le format de cours individuel d'instrument est un modèle très ancré dans les représentations de l'école musicale aussi regardons en quoi il est intéressant, et quelles sont ses limites. Chaque individu est, par définition, particulier. Le format individuel peut alors paraître conseillé. En effet, il permet de se caler sur le rythme des individus, de résoudre les problèmes qui leur sont propres. Le cours de musique sert à apprendre à jouer de la musique. Il faut donc proposer aux élèves de jouer de la musique. Si on veut trouver tout le sens de la pratique musicale, il faut les mettre en situation de musiciens. Bien sûr il existe un grand nombre d'œuvres écrites pour être jouées *solo*, mais qu'en est-il des autres? La musique faite pour être jouée à plusieurs devrait d'abord être apprise seul pour ensuite être jouée ensemble? On risque de passer à côté du sens de la musique de groupe si on la prive de sa dimension plurielle. Et le travail seul oblige à se projeter sur les problèmes du groupe à venir. Par exemple on devra anticiper qu'il y aura des instruments plus ou moins sonores, et imaginer un moyen pour tous les entendre. Si on les fait jouer tous ensemble, on fait vivre aux musiciens ce problème et la solution peut s'essayer directement, et ainsi prendre du sens, au lieu de devoir être livrée par l'enseignant au préalable.

Le jeu en groupe permet de faire comprendre un grand nombre de contraintes de la musique. Le jeu ensemble, en rythme, la nécessité de donner un départ ne vient qu'avec la confrontation avec l'autre. Et il permet de varier les postures; l'élève peut écouter, aider les autres, jouer avec eux, obtenir leur retour, leur avis...

Il n'y a pas de problème à avoir un rapport duel avec les élèves, le problème est de n'entretenir que celui-là; il faut accorder de la place à d'autres types de rapports. La dualité reste possible au sein d'autres formats, on peut diviser le groupe ponctuellement, et il peut être intéressant d'aménager des moments pour la mise place du face à face enseignant élève en certains moments. Ce qui me gêne dans le cours

individuel est plutôt son unicité, son caractère systématique et sa récurrence. On n'y va pas pour résoudre un problème particulier, mais de façon régulière, souvent hebdomadaire. Son utilisation au sein d'un programme peut même être fondamentale pour justement résoudre ces problèmes très particuliers, mais ceux-ci sont plutôt ponctuels.

Les groupes sont souvent confrontés à divers problèmes qu'ils peuvent arriver à résoudre ensemble. Et si bien sûr, le groupe résout ses problèmes de groupe, la plupart de ces problèmes sont aussi des problèmes individuels.

La relation à l'autre permet de révéler les problèmes, qui contextualisés, deviennent bien plus clairs et visibles pour les individus. Quand par exemple on a un problème pour tenir un tempo, une pulsation régulière, le groupe peut permettre de s'en rendre compte - on ne se décale que par rapport à quelque chose, tant qu'on joue tout seul, on est forcément *ensemble* avec soi-même.

C'est un outil qui pourrait permettre l'intégration d'une pulsation. Le travail de groupe aide le groupe lui-même comme les différents individus le composant.

b) Technique et musique, exercice et art

La technique est un outil dont le musicien se sert pour exprimer son art. C'est la maîtrise du geste instrumental pour qu'il serve un sens musical. Elle est importante puisqu'elle permet la musique. Mais alors, qu'est-ce que *travailler la technique* ? Ça peut être travailler les gammes, arpèges, des exercices qui tendent à améliorer la rapidité d'exécution, la précision rythmique et la justesse. Il est organisé vers la pratique tout en étant détaché. On extrait un aspect qui pose problème, pour le travailler. Toutefois la technique n'est pas suffisante pour faire musique. Même, on dit de certains qu'ils s'enferment dans la technique. C'est à dire qu'à force de travailler sur les mêmes aspects, on peut se bloquer dessus. Alors il faut "s'en détacher" "oublier qu'on sait faire ces choses là pour interpréter, créer, jouer à partir de notre sens artistique. Il faut faire ce que l'on veut et non pas ce que l'on peut.

En cela, le cours d'instrument individuel tel qu'on le voit encore souvent pratiqué n'est pas un cours de musique, mais bien un cours de technique. Et cette conception de la pratique, en plus de son côté laborieux, du temps et des efforts, présente plusieurs problèmes. Prenons un apprenti dessinateur qui aurait du mal à dessiner des formes droites. Dans ce format là, dans ses "cours de technique", son professeur de dessin lui conseillera de passer un grand nombre d'heures à dessiner des traits bien droits pour résoudre son problème, s'exercer. Mais s'il adore et ne veut dessiner seulement que des ronds, il passera des heures à travailler quelque chose qui jamais ne lui sera utile, parce qu'on estime qu'il ne peut pas passer en deuxième année de dessin sans savoir tracer droit. Or à moins qu'il ne désire devenir professionnel et se soumettre à la commande, la demande des autres, s'il ne veut pas tracer de traits, il n'aura jamais besoin d'en tracer. Et surtout, il faut que le traçage de ces traits ait du sens. Même si on lui accorde de ne faire que des ronds (il adore ça, rappelons-le), si la seule tâche qu'on lui propose est de tracer des ronds, son travail risque de devenir redondant. Car ce fonctionnement fait apprendre les techniques aux élèves, avant de leur donner un contexte, un sens. On se détache de leur pratique artistique.

Et l'école est le lieu où on peut apprendre des choses, et on apprend ce qu'on ne connaît pas. Il faut donc donner aux élèves la possibilité de faire des traits, comme des ronds, mais surtout leur faire comprendre pourquoi, alors ils pourront décider de ne plus en faire. Imposer de travailler le trait - ou de quoi que ce soit d'ailleurs -, en dehors du ou des contextes dans lesquels ils s'inscrivent n'est pas réaliste. L'exercice n'est pas art, on a besoin de maîtriser un geste quand notre pratique nous demande de l'exécuter. C'est seulement alors qu'il faudra l'apprendre, et si besoin est, de le travailler en tant que tel. Il faut que l'étude des traits passe par une tâche, un projet artistique qui permettra de travailler les traits.

Un autre problème est que cet apprentissage peut "normaliser", c'est à dire former des musiciens similaires. On parle même parfois *d'école* pour désigner un type d'apprentissage. C'est à dire que telle école, tel professeur, forme ses élèves de la même façon, peut être pas comme des reproductions conforme, mais ils auront été marqués artistiquement par leur apprentissage. Si leur but est clairement de s'inscrire dans cet esthétique, c'est très bien, sinon il faut faire autrement. Si on veut former des artistes, et non des techniciens, il faut leur donner à pratiquer de la musique, avec les outils techniques comme ressources.

c) Un lieu de musique, un lieu de vie

Pour proposer à des élèves de jouer de la musique, voir le lieu de musique comme un lieu de vie est une conception qui permet beaucoup de choses. Si on veut favoriser l'échange, le jeu ensemble, la création de projets, il faut que les membres de l'école³⁰ disposent de temps pour se rencontrer, pour échanger dans d'autres moments que celui dédié à leur pratique. Il est évidemment intéressant de proposer des projets aux élèves pour qu'ils s'en emparent, mais pour aller plus loin, il faut leur permettre de se rencontrer et décider eux même de projet qui pourront être supportés, encadré par la structure ou pas, mais permis par elle.

Pour ce faire, il faut rendre possible les rencontres autour d'autre thèmes que la musique. Certaines écoles disposent de "lieux de vie", elles sont ouvertes et les locaux sont à la disposition des élèves (et des professeurs) en dehors des temps de cours. Il est possible d'y faire d'autres choses. Elles peuvent prendre la forme de travail, de jeu, de repos, de paresse, mais pensés pour l'échange et le partage entre les individus. On peut imaginer d'autres lieux, dans cet esprit qui aillent plus loin que la machine à café. L'idée est de voir l'école comme bien plus qu'un endroit où on va prendre ou donner son cours, puis rentrer chez soi.

Ce que j'ai constaté surtout en tant qu'enseignant est que trop souvent on peut s'enfermer dans les différents cours. Et ça arrive même quand il y a la volonté d'aller vers les autres, souvent pour des questions d'emploi du temps. Et les moments d'échanges entre élèves et professeurs hors de la classe sont encore plus durs à trouver.

Penser des projets communs est une bonne idée, mais l'équipe ne se rencontre en entier que lors de réunions axées autour du travail relatif à l'école. Qui plus est il y a souvent beaucoup de chose à traiter

³⁰ ici, on revient à l'école dans le sens de lieu, d'établissement

en peu de temps, ce qui ne permet pas de penser à des projets ensemble. On met en place les évaluations, les projets des classes. Ces temps ne permettent pas de penser, d'imaginer ensemble car ils sont trop courts. Les rallonger, représente souvent un casse-tête d'organisation, de plus, j'ai souvent l'impression que ces moments sont vécus comme des corvées.

Alors réunir les personnes qui *font* l'école ensemble, qui la constitue autour de travaux, de moments de jeux, de projets peut lui donner de la vie, et du sens. On peut alors penser l'école comme une institution. On peut voir dans certaines écoles des temps autour de repas partagés ensemble, au milieu des cours, à la manière d'une récréation, les élèves et les professeurs des différentes classes se rencontrent, échangent sur le déroulement des cours. Et tous se retrouvent mélangés dans une posture où ils ne portent plus la "casquette" d'élève ou d'enseignants. Alors, ils peuvent penser la création de projet, au travers de discussions.³¹

On peut imaginer d'autres activités, des moments de jeu musical ensemble hors du cadre du cours. On peut aussi penser d'autres activités plus éloignées de la musique mais dont le point commun se trouve dans les personnes qui font partie de l'institution. Et dans la cohésion qu'elle crée entre elles. Ainsi, ces moments de réunion cessent d'être vus comme une corvée, ou comme une tâche séparée du reste de l'activité de l'école.

Le sens de la musique s'articule autour des personnes qui la jouent, qui la proposent. Et jouer de la musique implique bien plus que simplement la technique instrumentale (ou vocale) : jouer ensemble demande de jouer ensemble, de penser ensemble à la direction artistique des projets. Il faut alors que ces moments soient organisés, possibles et impliquants pour tous dans l'école. Les cours d'instrument sont alors des moments d'exercice, dont le but est la réalisation de projets plus profonds que simplement monter un répertoire pour présenter un examen ou une audition. Si on apprend en faisant, alors on place l'apprentissage dans le même monde que la pratique. On prépare des événements musicaux, on prépare des spectacles, on en décide la forme, ils deviennent l'objectif, et non un moyen de contrôle. On pense au projet artistique et non à l'évaluation quand on pense à la forme que va prendre le spectacle.

2) La formation d'individus heureux et indépendants

a) Quels apprentissages ?

Si la formation que j'ai reçue m'a permis de jouer ce que je voulais, elle ne m'a pas permis de monter des projets. Les produire m'a posé des problèmes, comprendre comment marchaient les autres pendant de la musique, comment aller jouer dehors. Aussi, nous avons monté des projets hors et dans le cadre de l'école, mais avons tout le mal du monde à aller ensuite jouer.

On peut légitimement se demander à quoi bon apprendre à jouer tant de morceaux, faire tant de répétitions si on n'a pas pour but d'aller ensuite les jouer. Si on ne veut que jouer entre soi et pour soi, c'est très bien. Mais si on pense porter cette musique à l'extérieur il est fondamental de savoir comment. Il est aussi délicat de laisser les individus aller chercher à se produire par eux-même, que de laisser le travail instrumental à leur propre recherche. Car si par exemple l'objectif est d'amener les individus à

³¹ On peut voir ce genre de fonctionnement par exemple au Gamounet, une école en région Clermontoise. Ils y organisent les "Week-end enfants", des week ends passés ensemble. Ils se retrouvent autour de la musique, ils montent des projets musicaux, mais vivent ensemble, ils jouent, préparent les repas et les mangent ensemble...

produire la musique qu'ils souhaitent, ils auront autant besoin de savoir la jouer, que de savoir où et comment aller la jouer, la production inclut toutes ces étapes, il faut donc les considérer comme égales. On se pose alors la question de ce qu'on apprend dans l'école de musique. On peut y apprendre jouer, à créer des projets, à les développer, à composer. Il y a autant de formules, de façons de faire de la musique, que d'individus. On peut donc logiquement proposer des parcours personnalisés.

Mais ceux-ci sont boudés, puisqu'on leur reproche d'être trop à la carte. Et que, à trop s'adapter aux élèves, on risquerait soit de les aider seulement à faire ce qu'ils connaissent déjà et on perdrait l'idée de découverte liée à l'école. Soit, à l'inverse, trop de découvertes différentes pourraient venir gêner l'approfondissement des différents sujets qu'on aborde. On doit bien choisir une entrée, sinon on survole tout. De la même façon qu'on commence par un instrument, et qu'on en pratique pas tout de suite plusieurs³². Si on veut maîtriser un instrument, il va falloir passer du temps dessus. On voit parfois des cursus où on installe des temps de découverte en début de cursus pour sensibiliser les débutants aux différentes pratiques pour avoir un choix lucide. On leur présente divers instruments qu'ils sont amenés à explorer, essayer dans des temps dédiés.

Dans les cursus adaptés, il ne faut ni avoir peur de l'excès ni du manque de variété, mais bien trouver comment encourager la pratique de tous vers leurs projets musicaux et le pédagogue doit pouvoir offrir aux individus une vision lucide de la pratique vers laquelle ils tendent. Il doit leur proposer la découverte. On ne peut pas décider de si on aime ou n'aime pas quelque chose sans l'avoir essayé. (Et ces découvertes pourront enrichir les pratiques, présenter de l'intérêt en tant que telles ...)

Il faut également leur demander une exigence par rapport à leurs objectifs au sein de leur champ artistique. Ainsi on permet leur approfondissement. Il faudra aussi leur faire comprendre que les aspects de leur pratique qui peuvent être moins plaisants, vont être nécessaires pour la réalisation des divers projets. Ainsi on aidera les individus à s'enrichir, et à approfondir dans les choses qui comptent réellement pour eux sans leur faire faire ni du survol, ni leur mettre des œillères en les enfermant dans un seul type de pratique.

b) Cursus personnalisés, exigence et contrat

Le contrat est un bon moyen d'arriver à cette responsabilité des individus par rapport à leur apprentissage. Dans un rapport entre enseignant et élève, il permet de ne rien cacher, que tous les éléments du projet soient compris ou discutés avant qu'il ne commence. L'élève saura alors ce qu'on attend de lui. Le but est que *on* devienne *lui*. C'est à dire que l'exigence des projets devra devenir sienne, au même titre que leur création et leur réalisation. Si on veut faire un cursus personnalisé pour les élèves, ils devront en devenir acteurs. Plus ils avanceront, plus le but sera de leur *lâcher la main*. Il faut au début les confronter à l'inconnu, pour qu'ils découvrent. On doit continuer à cultiver leur curiosité par l'expérimentation, leur donner les outils nécessaires pour l'exploration et l'apprentissage.

³² Est-ce d'ailleurs justifié? puisque l'on développe de nombreuses qualités à travailler différents instruments qui se rejoignent. Comme le rythme, les mélodies etc... jouer de différents instruments peut d'ailleurs aider à avoir une entrée plus large sur la musique, jouer d'un instrument monodique peut aider à la compréhension de la ligne mélodique de façon plus intense, les polyphoniques aident plutôt sur l'harmonie par exemple.

Le système de contrat s'appuie sur la négociation, les individus ont leur mot à dire sur la tâche qu'on leur demande, sur les objectifs visés puisqu'on les en informe et sur l'exigence qu'elle représente. Alors, « cette démarche, en effet, les incite à exprimer leurs désirs, leurs opinions et leurs goûts de façon concrète »³³.

C'est ainsi, via la compréhension de leur apprentissage qu'ils en deviendront acteurs. On leur permet de comprendre les mécanismes d'apprentissage, de la création des projets, pour ensuite les reproduire. On leur donne les outils qui leur permettront de reproduire la démarche et de l'adapter aux prochains projets qu'ils voudront monter par la suite. On leur apprend à apprendre, à rechercher ce dont ils ont besoin car on a toujours quelque chose à apprendre (quand bien même on devient enseignant).

Concrètement, appliquer cette réflexion à l'apprentissage de la musique implique de penser de nouveaux projets, des projets riches. Il faut repenser à ce qu'on veut travailler, ce qu'on veut apprendre, ce qu'on veut faire, et proposer des projets musicaux. Il va être nécessaire de passer par la pratique, de jouer de la musique avant de la comprendre. Je ne veux pas apprendre aux individus de jouer de la musique, mais leur permettre de jouer de la musique pour l'apprendre. Je veux proposer autant que possible, et impliquer l'école dans la création de projets. Le but est que les personnes se rencontrent et fassent de la musique. Il faut aménager de réels lieux et temps dans l'école, qui permettent des échanges, la création de ces projets entre élèves et enseignants.

³³ *La pédagogie de contrat* H. Przesmycki p.15

Conclusion

Le travail est l'activité au cœur de la vie. Il peut prendre autant de forme que d'individus. Son sens est la clé. Il faut par l'apprentissage, comprendre tout ce qu'on fait, ainsi, on y porte un regard critique et constructif. Si on veut former au bonheur, il faut donner du sens à tout ce qu'on fait. Il faut impliquer les individus dans des démarches créatrices, où ils recréent à leur façon le monde pour s'en saisir. Le travail peut bien sûr être laborieux, et difficile, mais on doit prendre le temps de lui trouver et de lui donner du sens, ainsi que de l'aménager pour qu'il soit agréable. On doit travailler en vue d'un but. Le travail est une activité créatrice, on doit sentir son utilité, et donc la nôtre à travers cette activité. Il faut que les individus s'emparent des tâches qu'ils doivent réaliser et puissent en comprendre la globalité. Pour cela ils doivent y avoir été habitués. On doit permettre aux individus à tout moment de comprendre et de manipuler la totalité des activités qu'ils font. Ce qui n'empêche pas la spécialisation. Mais ils ne doivent pas nécessairement devenir spécialistes de toutes les parties de la tâche. Justement l'intérêt d'un projet à plusieurs est la complémentarité des compétences, l'entraide, la répartition des tâches, et la réalisation de ce qu'on ne peut pas faire seul. L'idée est plutôt d'avoir toujours une vision d'ensemble, et la compréhension de cet ensemble, ainsi que la possibilité de s'intéresser à diverses choses.

C'est en cela que l'éducation joue un rôle prépondérant : c'est bien elle qui permet d'habituer les individus à chercher le sens des choses, à garder un esprit ouvert et critique.

La variété des activités, est aussi importante. Le jeu, le repos, la paresse, permettent de changer, repenser notre rapport au monde et à la vie, elles nous rappellent également que si le travail peut être central dans notre vie, il ne suffit clairement pas à la définir, encore moins à nous définir.

Il faut s'engager vis-à-vis du travail, toujours chercher son sens, et sinon le refuser. Un travail qui ne fait pas sens pour son exécutant est un qui le rendra malheureux, et la vie est trop courte pour se consacrer à de telles absurdités. Mais cet engagement s'apprend, et se développe. On doit pour garder l'esprit ouvert vis-à-vis de nos projets, en faire, être amené à pratiquer cette démarche. Il faut vivre à travers le travail des expériences riches complexes et qui apportent satisfaction et bonheur.

Bibliographie

CIORAN Emil, *Carnets 1957-1972*, 2 juillet 1970

DEWEY John, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 1990

FREINET Celestin, *L'éducation au travail*. Paris, Delachaux et Niestlé spes, 1978

FREIRE Paolo, *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse, ERES, 2014

DELORME Charles, *L'évaluation en questions*, Paris, ESF, 1987

KRISHNAMURTI Jiddu, *Le sens du bonheur* Editions Stock, 2006

LAFARGUE Paul, *Le droit à la paresse*, Allia, 1883

MEIRIEU Phillipe, *Plaisir d'apprendre*, Autrement, 2014

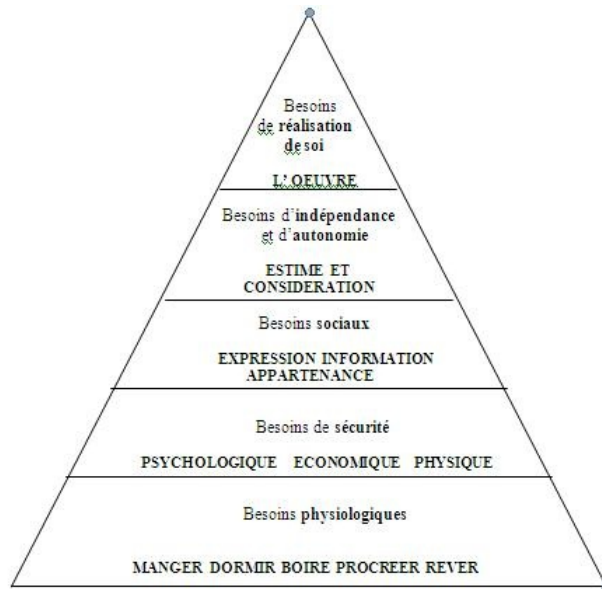
VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Matrice, 2001

POCHET Catherine, OURY Jean, OURY Fernand “*L'année dernière j'étais mort...*“, signé Miloud, Pédagogie et psychothérapie institutionnelle, Matrice, 1986

PRZESMYCKI Halina, *La Pédagogie de contrat*, Paris, Hachette, 1994

WINNICOT, Donald Woods, *Jeu et réalité*, éditions Gallimard, 1975

Annexe



Abstract :

Ce mémoire s'intéresse au sens du travail, et comment il s'insère dans la vie. Comment se libérer du travail pénible ? Proust dit que "l'homme n'est pas fait pour travailler", comment alors repenser le travail comme une activité au centre de la vie, pour qu'elle soit agréable, créatrice, et génératrice de satisfaction ? Cette réflexion s'applique particulièrement au travail scolaire, est-il différent des autres travaux ? C'est une recherche sur le plaisir d'apprendre et l'accès au bonheur à travers l'apprentissage.

Mots clés :

Travail, plaisir, jeu, bonheur, école, apprentissage