

**POLEGGI serge**

**Discipline : Saxophone**

**C.FREINET**  
**et**  
**R.COUSINET**

**Des pédagogies pour la  
musique ?**

**Promotion 1999-2001**

**C.E.F.E.D.E.M. Rhône-Alpes**

# SOMMAIRE

*Introduction* p 2

Chapitre I p 4

## Célestin FREINET et Roger COUSINET

I C.FREINET p 5

1-Une classe remodelée d'un point de vue de pédagogie p 6

2-Une classe remodelée d'un point de vue géographique p 8

II R.COUSINET p 9

1-L'importance du jeu p 9

2-"Méthode de travail libre par groupe" p 11

Chapitre II p 13

## Un regard nouveau

I L'intérêt du groupe p 14

II L'importance de l'erreur p 16

Chapitre III p 18

## Applications en musique

I Le tâtonnement expérimental p 19

1-Dans le cadre d'un cours collectif p 19

2-Dans le cadre d'un cours individuel p 21

II L'imprimerie à l'école p 22

III Le groupe et son application p 24

IV La musique en dehors de l'école p 26

V L'absence de programme p 26

*Conclusion* p 29

*Bibliographie* p 30

*«Je trouve que c'est le métier le meilleur du monde ; car, soit qu'on fasse bien, soit qu'on fasse mal, on est toujours payé de même sorte. ( ... ) Un cordonnier, en faisant ses souliers, ne saurait gâter un morceau de cuir qu'il n'en paye les pots cassés, mais ici, l'on peut gâter un homme sans qu'il n'en coûte rien... »*

(MOLIÈRE, *Le Médecin malgré lui*.)

A première vue, et pour peu que l'on ait un regard critique, ce texte semble écrit pour le métier d'enseignant. Mais la source du texte nous fait dire, oh soulagement, qu'il ne nous est pas destiné. Pourtant si l'on y regarde de plus près, il n'y a peut-être pas tant d'anachronisme.

Si l'on prend dans ce texte le mot "payé" non pas au sens pécunier mais plutôt au sens de valoriser, on perçoit mieux l'idée sous-jacente, à laquelle je fais allusion.

Dans l'enseignement de la musique, seule une petite partie des enseignants ont suivi une formation pédagogique, phénomène quelque peu illogique lorsqu'il s'agit d'enseignement. Pourtant ceci ne semble pas inquiéter grand monde. Ainsi on confie à une personne (censée savoir enseigner un art mais qui peut très bien ne jamais avoir entendu parler de pédagogie et, du coup, ne pas savoir comment si prendre) un enfant dont on espère qu'il apprendra quelque chose.

L'exemple peut paraître stéréotypé, mais si l'on ajoute à cela le fait que la plupart des élèves qui arrête de prendre des cours cesse toute activité musicale, on est en droit de se demander si cela est normal.

Pourquoi un enfant, après deux ou dix ans de cours de musique, arrête-t-il toute démarche musicale ?

Ne serait-ce pas parce qu'il a été "gâté" ?

Sans vouloir tirer de conclusions hâtives, il semblerait que pour une partie d'entre eux ce soit le cas.

Est-ce la faute du professeur ? Peut-être.

Est-ce la faute de son enseignement ? Probablement.

On dira bien sûr que le professeur est un très bon musicien et qu'il a fait ses preuves par les diplômes reçus dans des établissements renommés.

Alors, le simple fait "d'être passé" par un C.N.R ou une E.N.M. et d'avoir obtenu une médaille d'or suffirait à savoir enseigner. N'est-ce pas simplement la preuve d'un savoir-faire instrumental ?

De nos jours, ce diplôme n'existe plus, il a été remplacé par le D.E.M qui confère une plus grande maîtrise musicale, grâce aux diverses unités de valeurs dont il faut disposer pour l'obtenir.

Y-a-t-il pour autant une différence du point de vue pédagogique ?

Est-ce que le métier d'enseignant en musique se limite à montrer à l'élève que l'on est plus fort que lui et que "s'il travaille bien", dans vingt ans peut-être, il pourra faire de même ? Le problème est posé.

Pendant longtemps, on a cru qu'enseigner la musique n'était que reproduire ce

que le professeur faisait. Même si cela peut être utile à certains moments, de multiples recherches pédagogiques dans l'enseignement général nous ouvrent les yeux sur bien d'autres possibilités.

Cette réflexion sur la formation des enseignants en musique m'a conduit à mon expérience personnelle.

Malgré les critiques annoncées plus haut, j'avoue avoir fait de même durant un certain nombre d'années. J'ai "donné" des cours de saxophone, sans me préoccuper de ce qu'était la pédagogie ou la psychologie de l'enfant.

Sans chercher à m'excuser, je dirais que cela provient sûrement du fait, que tout au long de mon apprentissage musical, on ne m'a jamais parlé de pédagogie. Le seul exemple dont je disposais, était celui que l'on me faisait "subir". Même si j'étais conscient des défauts d'une pédagogie aussi directive, je ne voyais pas comment faire autrement puisque toutes les personnes que "j'idéalisais" avaient reçu cet enseignement. Puisque celle-ci fonctionnait très bien, pourquoi la remettre en cause ?

Un cours de saxophone se résumait donc pour moi, à jouer une série d'exercices travaillés à la maison, pour un jour, peut-être, jouer aussi bien que mes "maîtres".

Lorsque l'on vous a "formé" de la sorte, comment faire pour en sortir ?

Pour ma part, cela a été long, il a fallu que je rencontre les quelques rares personnes d'avis différents, pour me convaincre de faire des recherches voire une formation.

J'ai donc entrepris de suivre une formation auprès d'un C.E.F.E.D.E.M.

C'est ainsi que, grâce à celle-ci et à mes recherches personnelles, je suis venu à m'intéresser aux travaux de deux pédagogues qui ont, d'après moi, marqués la pédagogie, Célestin FREINET et Roger COUSINET.

J'ai donc entrepris de faire mon mémoire de fin de formation sur ces deux pédagogues.

Dans une première partie, je vais les présenter au-travers de leur pédagogie, en essayant de reprendre aux mieux les traits principaux de celles-ci.

N'étant pas les seuls à avoir réfléchi sur l'enseignement et leurs travaux pouvant être considérés ( par certains ) comme obsolètes, ils seront analysés dans une seconde partie par d'autres personnes telles que, P.MEIRIEU, M.DEVELAY, JP.ASTOLFI ou encore J.PIAGET par le biais de mon interprétation.

Enfin, dans une troisième partie, je vais tenter de proposer des solutions d'application de ces pédagogies, en musique, en reprenant autant que possible les différentes manières de procéder énumérées jusque là.

# **Chapitre I**

**C.FREINET**  
**et**  
**R.COUSINET**

# I Célestin FREINET

Au début du vingtième siècle Célestin FREINET, instituteur dans une école de campagne dans le sud de la France, juge l'école trop ennuyeuse et trop éloignée de la réalité. Il cherche alors à relier les apprentissages scolaires aux besoins réels des enfants.

Durant la guerre, Célestin FREINET est grièvement blessé aux poumons. Après deux ans de convalescence, il est considéré comme mutilé à 70%. Ceci l'empêche de pouvoir continuer à donner des cours de manière magistrale. Ce sont ces deux raisons qui vont pousser Célestin FREINET à modifier de manière considérable ses procédés.

Pour mettre au point sa pédagogie il s'inspire des divers courants tel que ceux de R. COUSINET, A. FERRIERE, J. DEWEY, ne trouvant toutefois jamais quelque chose de totalement applicable à sa situation.

Pour lui, **il faut permettre aux enfants de maîtriser leur progression sans être assujettis à un parcours unique et à un rythme imposé.** Il ne faut pas imposer de modèle aux enfants, mais les inciter à s'exprimer souvent en échangeant avec les autres. Il faut les inciter à expérimenter, observer, comparer, imaginer des théories, à les vérifier.

Ainsi, il parlera de **tâtonnement expérimental**, qu'il considère comme étant la base de tous les apprentissages.

Pour C.FREINET, l'école n'est pas un endroit où l'on vient pour écouter un cours, mais pour identifier, comparer, construire de nouvelles choses qui du fait de leur **reconstruction** vont permettre à l'élève d'apprendre, d'acquérir de nouvelles connaissances utilisables à une autre échelle, sur un autre support.

L'usage de l'imprimerie sera une des bases de sa pédagogie, il utilisera également des fichiers autocorrectifs permettant aux enfants de travailler à leur rythme en se corrigeant d'eux-mêmes.

Tout cela ne pouvant se faire dans les mêmes conditions de travail, il décide alors d'une nouvelle organisation de l'espace, du temps, mais aussi du contenu des travaux destinés aux enfants.

## **1-Une classe remodelée d'un point de vue pédagogique**

Tout cela à été le fruit d'une longue réflexion.

Lorsque Célestin FREINET revient de la guerre et reprend son activité professionnelle malgré son handicap, il entreprend de sortir souvent avec ses élèves voir travailler des gens du village, observer la nature, faire sur le terrain des leçons de "vraie géographie". Au retour en classe, les enfants rédigent un compte rendu collectif, mais quand chacun l'a recopié sur son cahier, il faut revenir aux exercices sans vie des manuels scolaires et l'enthousiasme des jeunes élèves retombe rapidement. Ceci ne lui convient donc pas totalement. Il veut mettre en valeur leurs textes, et leur permettre diverses recherches personnelles.

C'est grâce à une petite presse en bois qu'il va pouvoir commencer à reproduire lisiblement les textes des enfants. Grâce à "l'imprimerie à l'école" il n'y a plus désormais de fossé entre ce qui est exprimé en classe et ce que l'on peut lire dans les livres, ce qui permet aux élèves de moins rejeter les manuels scolaires. Tous les jours, chaque enfant reçoit un exemplaire du ou des textes optés pour être imprimés et les ajoute dans son classeur pour constituer "le livre de vie" de la classe.

Ainsi, dans l'école de C.FREINET la journée de cours commence dès la "causette" du matin. Elle va lui servir de base de travail car elle demande une multitude d'aptitudes pour l'élève.

Au cours de ces discussions Célestin FREINET n'intervient presque jamais de manière à laisser les enfants s'exprimer sans peur. Lorsqu'une idée lui semble intéressante pour aborder une notion il propose aux élèves une réflexion plus poussée. Si ce ou ces sujets soulèvent un certain enthousiasme chez les élèves, il les invite à concrétiser un projet autour de ce ou ces thèmes.

La mise au point de ces textes ce fait de la manière suivante.

Après avoir décidé d'un sujet (un rêve, quelque chose que l'on a vu en venant à l'école, etc.), on forme une équipe, un groupe, qui se chargera de l'écriture du texte, un autre de son impression et si nécessaire un troisième pour défendre ce sujet aux yeux des autres. En effet, chaque élève ou groupe d'élèves doit soumettre son texte à toute la classe pour qu'ils décident tous ensemble si le texte doit être inclus dans le journal de l'école et/ou classé dans la bibliothèque pour qu'il serve de référence, de ressource à de futurs élèves. Un texte est donc toujours rendu utile. De manière générale, aucun des travaux effectués par les élèves ne sera rejeté. Ceci les oblige donc encore à être très soigneux dans leurs travaux. Par ce travail, l'élève est à la fois la personne qui propose un sujet et le défend aux yeux d'autrui. Il s'investit donc davantage tout en apprenant.

Cet "outil" va donc servir plusieurs objectifs.

Si l'élève veut que son texte soit imprimé, il va falloir qu'il fasse attention à la grammaire, à l'orthographe, mais aussi à la mise en forme de son texte. Ainsi l'élève ne peut plus se contenter d'écrire sans réfléchir ce qu'il a en tête. Il sera obligé de faire des recherches, soit dans des textes écrits par d'autres élèves soit dans des manuels scolaires ou encore en demandant au professeur. Ainsi l'élève apprend ces matières réputées difficiles presque sans s'en rendre compte mais surtout **sans y être forcé par le professeur.**

Cela ne s'arrête pas là, Célestin FREINET propose aussi à ses élèves de gérer les fournitures nécessaires à cette imprimerie, ce qui induit des calculs sur les coûts, les quantités de matériels et de matériaux nécessaires, etc.

De plus elle permet d'établir un lien avec d'autres personnes extérieures à l'école. Ainsi un journal, regroupant les divers textes des élèves, est édité et créé par l'école. Il est destiné aux habitants du village ainsi qu'aux élèves d'autres écoles limitrophes.

Enfin, il permet un investissement important de la part de l'élève, en comparaison à d'autres techniques dites traditionnelles, du fait que tout cela a désormais un sens pour lui.

A l'identique, J. DEWEY déclare « *qu'Une activité qui ne mérite pas d'être exercée pour elle-même ne peut être efficace comme préparation à quelque chose d'autre.* »

(Quinze Pédagogues, Textes choisis, Edition Armand Colin, page 114.)

Ainsi le fait de partir d'une idée de l'élève permet, à cet élève de voir rapidement le pourquoi de ce travail.

Ici, le souci n'est donc plus de suivre un programme imposé par une tierce personne mais de réaliser un projet venant de l'élève (qui donc, fait sens pour lui), et cela, même si bien sûr, l'objectif final de cet artéfact est préétabli par le professeur et vise donc un apprentissage précis.



## 2-Une classe remodelée d'un point de vue géographique

L'organisation spatiale va elle aussi changer, car dorénavant Célestin FREINET ne peut plus parler à haute voix. Son plan de classe étant encore basé sur le cours magistral (c'est à dire un professeur qui parle soit du haut de son estrade, soit de derrière son bureau), l'empêche de pouvoir appliquer pleinement sa pédagogie. En effet, pour lui l'échange d'informations entre les élèves est fondamental. Il va donc créer de petits groupes de tables autour desquelles les enfants vont s'installer pour effectuer leurs travaux.

Au fond de la classe, est située une bibliothèque où sont entreposés les textes des élèves passés ou présents, ainsi que tous les "documents ressources" nécessaires à la classe. Pour ce qui est de l'estrade, elle a disparue. Ce qui n'est pas le cas du bureau du professeur qui, quant à lui, se trouve pratiquement toujours inoccupé au fond de la classe.

Cette organisation du travail donne un autre statut à la discussion entre élèves. La discussion n'est plus sanctionnée, elle est au contraire "stimulée" par le professeur. Aider son voisin n'est plus une faute, mais un processus d'apprentissage. Autant pour celui qui parle ( qui devra donc choisir ses mots, structurer sa pensée), que pour celui qui écoute (qui devra être attentif de manière à pouvoir comprendre, analyser, répondre). Qui d'autre qu'un camarade peut sentir aussi précisément ce que ressent celui qui ne comprend pas ? De ce fait l'idée ou l'avis d'une personne est exploitée par l'ensemble des élèves en cours.

Cette notion est toute aussi importante pour J.DEWEY car « *Aider les autres, au lieu d'être une forme de charité qui appauvrit le destinataire, est simplement une aide à libérer les possibilités et pousser plus loin l'impulsion de celui qui est aidé.* »

(Quinze pédagogues, Textes choisis, édition : Armand Colin, page 120.)

Au travers de toutes ces démarches, Célestin FREINET montre bien **sa volonté de centrer la pédagogie sur l'élève et son apprentissage**. Plutôt que de faire subir un programme aux élèves, il va leur faire reconstruire de manière à ne plus partir de ses représentations du savoir, comme le font les enseignants qui appliquent une pédagogie traditionnelle, mais de celles de ses élèves.

La force de C.FREINET est sa responsabilité vis-à-vis des contenus de l'enseignement. Ils sont apportés à l'élève par des procédés concrets à l'image de pratiques existantes dans notre société.

**« L'éducation est un processus de vie et non une préparation à une vie future. »**

(J. DEWEY, Quinze Pédagogues, Textes choisis, Edition Armand Colin, page 114.)

## II Roger COUSINET

Né en 1881, Roger COUSINET sera un bon élève, studieux et un lecteur acharné. Il obtiendra une licence de Lettres à la Sorbonne et s'intéressera très vite à la pédagogie. Voulant devenir inspecteur, il commence par être instituteur en 1903 à Malakoff où on lui confie un cours préparatoire avec soixante-quatre élèves. Il observe beaucoup les enfants dans sa classe et, à la recherche d'une pédagogie expérimentale fondée sur la psychologie de l'enfant, il participe dès 1904 à la Société Libre pour l'Etude Psychologique de L'Enfant fondée par Alfred Binet. Cette Société édite une revue en 1906, *l'Éducateur moderne* ; R.COUSINET en sera le secrétaire de rédaction, puis le directeur en 1913 à la mort de COMPAYRE ; cela l'amènera à lire énormément et à faire part des publications pédagogiques dans le monde.

Reçu Inspecteur de l'Enseignement Primaire en 1909, il sera nommé à Arcy-sur-Aube en 1910, à Sedan en 1924 et à Étampes en 1932. Il prendra sa retraite en 1942.

Militant de l'Éducation nouvelle, il fait connaître dans la revue Claparède, Ferrière, Montessori et bien d'autres ; il participe à de nombreux congrès, nouant ainsi des contacts étroits avec Ferrière.

Mobilisé pendant la Première Guerre mondiale, il sera blessé. De 1922 à 1929 il publie, *l'Oiseau bleu*, une revue de textes littéraires écrits par les enfants. En 1945, COUSINET assure à la Sorbonne un Cours complémentaire de pédagogie pratique, ce jusqu'en 1957. C'est encore en 1945 que paraît sa célèbre *Une Méthode libre de travail en groupes*.

### **1-L'importance du jeu**

Pour R. COUSINET il faut calquer le travail en classe sur le jeu. Ceci entraîne donc une activité libre. Durant leurs jeux, les élèves sont libres de jouer ou non à ce qu'ils veulent et aussi longtemps qu'ils le désirent. Dans ces pratiques il y a une mise en œuvre d'un instinct naturel, de jeux organisés, de jeux d'imagination ou d'imitation. Il y a aussi une connaissance, une constitution et un respect de règles. Ces règles, vraisemblablement imaginées par des grandes personnes, pouvant être modifiées par les joueurs, sont une condition de la liberté et non une diminution de cette liberté. Enfin, il y a un côté collectif car les jeux entraînent cette communauté, qui adjointe aux règles évite toute intervention extérieure au groupe. Le jeu devient donc auto-éducateur.

Cette idée de liberté, R.COUSINET l'a tirée des livres de TOLSTOI : "*La liberté dans l'école et L'école de Yasnaïa Poliana*". Dans ces livres TOLSTOI

parle de cette liberté allant même jusqu'à parler d'une école où les élèves sont libres de venir ou non, selon l'intérêt trouvé en cours. N'appliquant toutefois jamais entièrement toutes les idées de TOLSTOI, R.COUSINET troublé par tant de "vérité", ne verra plus jamais l'enseignement sous le même angle.

La liberté de l'enfant est donc importante.

Finalement, pour lui, si l'on ne procède pas ainsi, tout un "peuple enfant" n'apprend à l'école qu'à être uni, solidaire, contre quelqu'un, contre quelque chose, mais bien rarement pour construire, pour coopérer dans une tâche longue et obstinée. *« Ce véritable instinct de la vie sociale est, chez l'enfant, si puissant que la classe traditionnelle passe le plus clair de son temps à le combattre en voulant que les enfants soient des individus juxtaposer les uns à côté des autres, sans communiquer entre eux. »\** Probablement parce que *« cette société (contrairement à ce qu'il se passait dans la cour de récréation) se trouve désormais placé sous l'autorité autocratique d'un homme qui en nie l'existence. »\** Pour R.COUSINET, cette solidarité des élèves est plus un esclavage face à un professeur qui cherche à imposer sa vision des choses qu'une réelle union. C'est pourquoi, la liberté qu'entraîne le jeu peut palier à ce phénomène.

De plus, *« Les enfants qui arrivent à l'école primaire ont (...) une morale dont on ne voit pas pourquoi nous nous refuserions systématiquement à tenir compte. En agissant de cette manière, nous nous éloignons du réel et nous donnons aux enfants une morale créée de toutes pièces qui leur paraît sans contact avec la vie. Il suit naturellement qu'ils gardent leur morale et qu'ils se moquent de la nôtre. (...) »*

*Cette morale collective, il faut que nous en prenions connaissances. Faute de la connaître, nous risquons de construire, devant l'esprit des enfants, une morale qui aura aussi peu d'assises et qui sera aussi peu durable que les palais de nos Expositions Universelles. »\**

*\* ( Une pédagogie de la liberté ; Louis RAILLON; Armand Collin ; 1990; p199, 200,201,207)*

En définitive, si l'on ne se préoccupe pas de tout cela on risque fort de ne créer que des esclaves d'une société et des être soucieux d'échapper aux lois dès qu'ils en auront l'occasion.

Il faut donc faire confiance au jeu. D'autant que ces jeux évoluent selon l'âge. Les jeux d'imitation et d'imagination vont laisser place à des jeux sociaux où la coopération avec division du travail devient importante, ainsi que l'usage d'une règle. Ceci entraîne donc l'enfant à considérer l'individu au sein d'une société et non plus, d'un côté la société et de l'autre une personne.

Cela démontre aussi une autre idée de R.COUSINET, l'importance de la confiance en l'enfant, en sa capacité à s'élever seul au sein d'un groupe.

## **De multiples méthodes d'enseignements mais pas de méthodes d'apprentissages.**

*« Le maître a fait son apprentissage d'enseignant, l'élève n'a pas fait son apprentissage d'apprenant. Le maître sait, avant d'enseigner, comment on enseigne, l'écopier, avant d'apprendre, ne sait pas comment on apprend. »*

( Pédagogie de l'apprentissage, R.COUSINET, PUF, Paris, 1959, p2)

Par cette citation R.COUSINET dénonce l'usage de méthodes soit disant destinées à l'apprentissage, mais qui finalement ne servent que l'enseignement. Pour lui, apprendre revient d'abord, à savoir ce que l'on ne sait pas, pour pouvoir demander ensuite avec précision, à qui sait, les moyens de trouver ce que l'on cherche.

*« Ce n'est pas en étant enseigné et parce qu'on est enseigné qu'on apprend. Et nous pourrions dire au moins, que moins on est enseigné, plus on apprend, puisque être enseigné c'est recevoir des informations, et qu'apprendre c'est les chercher. »*

( Pédagogie de l'apprentissage, R.COUSINET, PUF, Paris, 1959, p125)

La logique de l'apprentissage n'est donc pas celle du programme. Il ira jusqu'à dire que si l'on veut retrouver une logique de l'apprentissage il ne faut plus d'horaire fixe par matière ou par sujet, plus de discipline close, pas de classements, juste la liberté d'apprendre.

## **2-"Méthode de travail libre par groupe"**

Roger COUSINET va se pencher sur les processus d'apprentissage en groupe.

Sa méthode consiste à laisser les enfants libres de choisir leurs activités, les personnes constituant le groupe, mais aussi leur emplacement dans la classe.

*« Chacun apporte ses mots, des mots différents (qui parfois désigne la même chose, mais il n'importe) et comme chacun perçoit désormais dans toute signification, le langage qu'il entend, les mots qui désignent des explications, se heurtent et s'oppose... Il faut regarder de plus près, reprendre sa propre analyse, la vérifier et y incorporées les explications d'autrui. »*

( Une pédagogie de la liberté, Louis RAILLON, Armand Collins, 1990, p206)

Ils n'ont comme consigne que de se mettre en position où ils puissent coopérer. L'éducateur (comme l'appelle R.COUSINET ) doit juste s'assurer que chaque groupe dispose bien d'un tableau noir, outil nécessaire à la rédaction collective. Il y a deux formes d'activité : les activités de création ( toute activité manuelle où les ressources matérielles de l'école le permettent : cuisine, jardinage,

élevage, etc., mais aussi l'art dramatique, le dessin, etc.) et les activités de connaissances.

Pour cette activité R.COUSINET précise quelques règles.

1. Le travail consiste à observer les objets, les documents et à rédiger les observations communes sur le tableau du groupe.

2. Le travail, une fois réalisé, est présenté au maître qui en vérifie la correction orthographique en respectant les consignes suivantes :

- le maître signale les mots mal orthographiés
- si c'est nécessaire, il intervient une deuxième fois, en soulignant les mots fautifs
- en cas de carence, il les corrige, *sans donner d'explication*, sauf si celle-ci est demandée.

3. Le travail est recopié sur le cahier du groupe, illustré au besoin et présenté au maître (Les enfants peuvent avoir un cahier individuel).

4. Le travail écrit est résumé sur des *fiches d'analyse*.

Peu à peu les fiches comportent les mêmes rubriques et les enfants deviennent capables de les préparer. L'établissement et l'utilisation de ces fiches conduisent tout naturellement à l'idée d'un classement, puis à la confection de tableaux synoptiques.

(R.COUSINET précise que ce classement en deux activités ne constitue pas un programme mais sert juste à faciliter l'analyse de ces travaux.)

En résumé, pour que sa méthode fonctionne "*il faut* :

- 1) *Laisser les enfants se grouper librement*
- 2) *Ne jamais intervenir pendant q'un groupe est au travail ; laisser les enfants entièrement seuls*
- 3) *Faire corriger le travail ; les enfants doivent prendre l'habitude d'un travail correct."*

( Une pédagogie de la liberté ; Louis RAILLON ; Armand Collin ; 1990 ; p 97)

Lorsque l'on y regarde de plus près on retrouve dans ces règles, la **confiance en l'enfant**, le **respect de la vie sociale de l'enfant** mais aussi une **simplicité rappelant les règles des jeux d'enfants**. Ainsi cette méthode se décline comme une méthode d'apprentissage et non une méthode d'enseignement puisque toutes les règles sont données et destinées aux enfants.

Tout cela me permet de dire qu'au travers de cette méthode on peut retracer toute la pédagogie de R.COUSINET

# **Chapitre II**

## **Un regard nouveau**

## I L'intérêt du groupe

Chez l'un comme chez l'autre nous retrouvons l'importance du groupe comme moyen d'apprentissage. Il paraît être une solution à de nombreux problèmes.

P.MEIRIEU, en accord avec cette idée, considère toutefois que le système utilisé par R.COUSINET risque fort de conduire vers deux dérives.

Premièrement, le fait de laisser les élèves se grouper seuls, risque d'entraîner une dérive économique.

Les élèves vont avoir tendance à se grouper par niveaux homogènes excluant ainsi les plus faibles (ils en ont tout au moins la possibilité) et ceci pour produire le travail demandé. Le côté "qualité de production" l'emporte alors sur celui de l'apprentissage. Dans ce cas, aucun apprentissage ne sera fait et l'on assistera davantage à un perfectionnement individuel qu'à un échange de connaissances.

Cela sous-entend donc qu'il faut, selon P.MEIRIEU, qu'un groupe soit hétérogène si l'on veut qu'il y ait apprentissage mais aussi que la qualité du produit fini ne soit pas la source directe de l'évaluation.

Deuxièmement le groupe peut devenir un lieu de retrouvaille entre amis, de ce fait on risque de voir le simple fait "du bien être ensemble" se substituer à la tâche à accomplir. Il parlera alors de dérive fusionnelle.

Vue comme cela, la confiance presque aveugle de R.COUSINET envers les enfants, semble quelque peu utopique. Sans dire que sa méthode soit dépassée, il conviendra d'y inclure quelques modifications si l'on veut l'appliquer.

J'ajouterai que cette analyse de P.MEIRIEU n'est pas spécialement destinée à R.COUSINET puisqu'elle dénonce les dérives que l'on risque de retrouver à chaque fois que l'on applique une pédagogie de groupe. Ainsi on peut imaginer leurs existences au sein de la classe de C.FREINET puisque lui aussi l'utilise comme moyen d'apprentissage.

Malgré cela, le groupe est bien un lieu d'apprentissage, puisque les élèves peuvent échanger leurs idées.

Un élève qui affirme quelque chose à une collectivité se trouve presque obligatoirement devant une personne qui n'est pas d'accord avec ses propos. C'est durant la discussion, qui est induite par cet échange d'idées, que les conflits cognitifs (sociaux cognitifs) trouvent naissance. *« Le fait d'expliquer pourquoi l'on voit les choses de telle ou telle façon, et de tenter de réfuter les arguments du partenaire, fait évoluer les représentations jusqu'à ce que les schèmes d'action se modifient et deviennent plus performants. »*

( Dictionnaire des pédagogies)

Sachant cela, il devient évident que les situations de groupe créées par les deux pédagogues sont un processus d'apprentissage à part entière.

Grâce à ses travaux sur la genèse de l'apprentissage, J.PIAGET à mis en évidence que tout apprentissage se fait lorsqu'il y a à la base un déséquilibre, un conflit (cognitif) entre ce que l'on croit savoir et ce que l'on constate.

M.DEVELAY rajoute à cette analyse le côté affectif de l'apprentissage. Le moment du déséquilibre, donc celui où le système de représentation du sujet ne lui permet plus d'expliquer ce face à quoi il se trouve, est synonyme d'incertitude. Entre alors en compte, en plus de la peur de ne pas y arriver, celle du regard des autres sur soi-même.

M.DEVELAY parlera alors de "l'hypothèse" qui est, l'aptitude à donner naissance à quelque chose de nouveau, une activité par laquelle le sujet propose un nouvel ordre à son environnement, l'émergence d'un objet nouveau. Il la propose comme *"la seule possibilité d'échapper à la déstabilisation consécutive au déséquilibre initial de la situation d'apprentissage"*.

( M.DEVELAY, De l'apprentissage à l'enseignement, ESF, 1999, p 129)

Il précise que celle-ci ne peut se produire que si certaines conditions sont présentes. *"Toute situation d'apprentissage nécessite une confiance en soi"* (*ibid.*). Cette confiance en soi, ne peut-être ressentie que lorsque l'on sent que ses propos sont écoutés, discutés mais respectés et qu'ils ne sont pas sujets à des moqueries.

Ainsi, si l'on analyse la manière de faire de C.FREINET avec "la causette du matin", on s'aperçoit du soucis de la mise en valeur de l'expression de chacun qui contribue ainsi à créer ce climat de "sécurité" nécessaire à l'émergence de cette hypothèse. Il conviendra évidemment de bien gérer les interactions et les réactions de chacun, afin de ne pas laisser s'installer une quelconque moquerie ou un rejet systématique des dires de certains.

R.COUSINET par le fait de laisser les groupes se former seuls et donc autorisant aux élèves de se mettre entre amis leur permet de recréer ce climat de "sécurité". Le danger est bien sûr cette dérive fusionnelle décrite auparavant.

En définitive, nous pouvons dire que dans une situation d'apprentissage, un enfant n'est motivé pour apprendre que s'il perçoit un déséquilibre, un conflit entre ce qu'il croit savoir et ce qu'il constate. Ainsi les pédagogies présentées ici permettent dans une certaine mesure de créer de telles situations.



## II L'importance de l'erreur

Le mot erreur vient du latin *error* provenant du verbe *errare*, errer (aller çà et là, marcher à l'aventure, s'égarer, se tromper). Aujourd'hui le sens donné à l'erreur, si tant est qu'il n'y en ait qu'un, se rapproche plus de celui de la faute, au sens du manquement à une règle ou à une morale, que de celui précédemment donné.

C'est peut-être pourquoi elle fait tant peur aux enseignants et aux élèves. A ce propos JP.ASTOLFI déclare que « *L'objectif premier de chacun, dans la classe, est peut être en premier lieu de s'arranger pour passer entre les gouttes.* »

(JP.ASTOLFI, *L'erreur un outil pour enseigner*, ESF, Paris, 1997)

Dans cette phrase, il met en évidence la tension engendrée par cette peur de l'erreur, obligatoirement suivie d'une sanction.

Ceci nous montre bien l'amalgame fait entre ces deux définitions. L'une indiquant un passage obligé de l'apprentissage et l'autre, l'échec d'un enseignement entraînant le malaise voire la crainte face à l'erreur.

Ainsi ne pourrions-nous pas imaginer retrouver l'erreur comme étape de recherche vers la "vérité", comme nous le proposent de récents travaux à ce sujet ?

Doit-elle servir au classement et à l'exclusion, plutôt qu'à l'évaluation ?

Ne pourrions-nous pas réellement permettre à l'élève de comprendre ses erreurs et de ce fait, de mieux les éviter ?

Pourtant des solutions existent.

Des méthodes d'évaluation, telle que l'évaluation formative, n'incluent pas la notion de classement. L'évaluation, ne représente pas uniquement l'aboutissement du travail de l'élève comme l'évaluation sommative. Elle se sert de celui-ci comme élément moteur de formation en utilisant principalement les erreurs comme base de travail. Tout ceci en vue d'une modification des représentations de l'élève, face à ses difficultés.

C.FREINET, par le biais de ces dispositifs d'apprentissage (fichiers autocorrectifs, documents ressources,...) laisse les élèves faire des erreurs ou tout au moins leur laisse le temps de les constater, de les corriger pour mieux apprendre ( tâtonnement expérimental).

Il s'inscrit donc dans cette vision de l'erreur comme moment d'apprentissage.

R.COUSINET dans sa méthode de travail libre par groupe précise, pour les activités de connaissances, un processus de corrections qui impose aux élèves une certaine recherche.

Les élèves verront tout d'abord leurs erreurs soulignées ou signalées par deux fois sans qu'une correction ne soit proposée. Ceci leur permet donc de les visualiser en leur laissant le temps de les corriger d'eux même et/ou d'en demander une explication auprès du professeur.

Par l'utilisation de tels procédés, on voit bien que le statut de l'erreur est aussi pour R.COUSINET, une étape de l'apprentissage.

# **Chapitre III**

## **Applications en musique**

Comme je l'ai précisé dans mon introduction, je vais essayer de prendre les éléments qui me semble être les plus importants (sans idée de classement qualitatif) chez R.COUSINET et de C.FREINET et d'en proposer des applications en musique.

## **I Le tâtonnement expérimental**

Par cette idée C.FREINET évoque le fait de laisser les élèves chercher une solution face à un problème inconnu par succession d'essais et donc d'erreurs. A ce stade de la réflexion nous savons que l'erreur est un signe de progression, une étape de l'apprentissage, donc si l'élève n'est pas confronté à l'erreur, il ne se trouvera jamais dans cette situation de déséquilibre cognitif nécessaire à tout apprentissage.

Prenons pour exemple le fonctionnement d'un cours, au sein d'une quelconque structure d'enseignement musical. Quel qu'il soit, il reprend bien souvent le statut de l'erreur comme faute qu'il va falloir gommer, éliminer, ne laissant que très rarement l'élève libre de faire des essais et de les corriger lui-même.

Ainsi se pose le problème de l'écriture musicale. Celle-ci n'est seulement abordée qu'après de longues années de formation musicale, auxquelles il aura fallu rajouter quelques années d'analyse, d'harmonie, etc.

Dans cet exemple on voit bien quels sont les préjugés que l'on va rencontrer face à ce tâtonnement :

- Comment les élèves vont-ils faire pour écrire alors qu'ils ne connaissent pas toutes les règles ?
- Les élèves risquent d'apprendre des choses contenant beaucoup d'erreurs qu'il va falloir ensuite corriger ( travail supplémentaire et perte de temps).
- Comment vais-je leur apprendre une chose que je ne maîtrise pas moi-même totalement ?

On peut imaginer la situation suivante :

### **1- Dans le cadre d'un cours collectif**

On propose à un groupe d'instrumentistes de 1<sup>er</sup> cycle, un sujet ou plutôt une tâche qui consiste à écrire l'accompagnement d'une mélodie. Notre objectif sera que les élèves acquièrent les notions d'accords et de degrés harmoniques.

Pour mettre en place une telle situation tout en respectant le tâtonnement des élèves, il faudra chercher à savoir exactement ce qu'entraîne chaque étape supposée du cours, de manière à anticiper le maximum de difficultés mais aussi le matériel nécessaire.

Ainsi il faut prévoir : Des documents ressources (partition de duo, trio, quatuor mais aussi des enregistrements ) permettant aux élèves de comparer leurs écrits avec des textes déjà existants et donc de s'auto corriger si nécessaire.

Une mélodie adaptée à leur niveau, c'est à dire qui ne comporte pas de difficultés insurmontables pour des novices dans ce domaine (harmoniques ou techniques).

Un appareil leur permettant de faire un enregistrement pour qu'ils aient une écoute plus distante de leurs créations.

Des locaux adéquats, permettant aux élèves des phases d'écriture sur table et de réflexion, ainsi qu'un espace suffisant leur permettant des essais instrumentaux.

Lors de la première séance, il convient de présenter aux élèves le projet dans son intégralité, pour qu'ils puissent mieux saisir le pourquoi d'un tel travail, ses tenants et ses aboutissants. Il faut aussi leur présenter la manière dont ils vont être évalués pour qu'ils sachent sur quoi elle va porter. Cette évaluation doit pouvoir être remodelée avec eux, leur permettant ainsi de reformuler ce sur quoi il pourrait y avoir une ambiguïté, de supprimer ou rajouter un ou plusieurs critères.

Une fois la séance commencée, il faut autant que possible les laisser seuls, de manière à ce qu'un climat de confiance puisse s'installer.

Ceci peut aussi permettre à certains professeurs, de ne pas être tenté d'intervenir et du coup, de reproduire un schéma traditionnel où tout passe par celui-ci. En agissant de la sorte, il risque d'empêcher les élèves de se retrouver dans cette situation de déséquilibre cognitif et affectif, créatrice à elle seule (à condition que ce déséquilibre ne soit pas trop important ) de la motivation nécessaire à la réalisation de la tâche.

Bien sûr, des moments où le professeur explique un point précis et donne des exemples restent inévitables et nécessaires, mais doivent être gérés avec beaucoup d'attention.

De plus notre objectif, au lieu d'être celui sus-cité, aurait pu être :

De mettre en évidence le rapport qui existe entre la mélodie et son accompagnement.

De mieux appréhender les accords pour un futur travail sur l'improvisation.

De mieux comprendre les annotations de phrasé indiquées sur les partitions, offrant ainsi la possibilité d'en enlever où d'en rajouter pour une meilleure interprétation.

Une même tâche peut donc recouper plusieurs apprentissages, plusieurs enjeux et donc convenir à plusieurs objectifs. Les "savoirs-faire" ainsi acquis vont permettre à l'élève de mieux appréhender d'autres problèmes, dans d'autres situations. C'est ce qu'appellent certains pédagogues **la transversalité des savoirs**

## **2- Dans le cadre d'un cours individuel**

En règle générale lorsque l'on apprend à jouer d'un instrument, se pose très rapidement le problème des doigtés. Source de conflits pour certains instruments tel que le piano, ils restent relativement unanimes chez les saxophonistes.

Cependant la manière de les enseigner reste identique chez tout le monde. Le professeur les donne aux élèves, avec aux mieux quelques explications sur la facilité de jeu qu'ils entraînent. Dans certains cas les professeurs interdisent même aux élèves toutes expériences en dehors des cours, de peur qu'ils ne prennent de "fâcheuses" habitudes.

Dans ces circonstances, le tâtonnement est donc bien peu fréquent.

Voyons comment faire autrement.

L'émission d'un son n'étant pas le sujet que je veux aborder, prenons le cas d'un élève sachant émettre un son mais ne sachant pas comment s'y prendre pour changer de note (de hauteur de son) ou ayant seulement du mal à mémoriser des doigtés.

Une fois un premier son émis, on pourra demander à l'élève de reproduire une comptine telle que "J'ai du bon tabac"\*. On lui indiquera uniquement la première note de manière à ce que les doigtés qui découleront de la comptine ne soient pas trop complexes (dièses, bémols). Je ne dit pas qu'il faille éviter ces doigtés, mais exposer l'élève à une difficulté trop importante lors d'une première

\*L'exemple choisi ici n'est pas anodin, car contrairement à "Au clair de la lune", il y a tout de suite un changement de note. Je précise cela, car lors de mes expériences personnelles, j'ai pu constater que certains élèves étaient gênés du fait que la première note soit répétée.

séance pourrait rendre le tâtonnement trop ardu et conduirait à une démotivation de l'élève (déséquilibre cognitif et affectif trop important).

Si malgré toutes nos précautions, l'élève rencontre trop de difficultés, on pourra alors parler de la longueur du tube qui va produire en s'allongeant, un son de plus en plus grave et inversement. On s'appuiera sur des métaphores reflétant le rapport entre la grosseur de l'instrument et le son émis, etc.

Bien sûr il faudra veiller à ne pas employer de termes trop complexes pour de jeunes élèves, de manière à ce qu'ils puissent saisir pleinement ce fonctionnement.

En agissant de la sorte, l'élève sera capable de retrouver seul toutes les notes de son instrument y compris les dièses et les bémols.

Dans ce genre de situation, le tâtonnement expérimental est bel et bien présent. L'élève peut essayer des choses, soumettre des hypothèses, les vérifier. Il crée ainsi sa propre expérience.

## **II "L'imprimerie à l'école"**

A défaut de trouver une presse qui permette l'impression de partitions, mais aussi parce qu'il existe des moyens plus modernes, on peut tout à fait transposer cette idée sur l'ordinateur. Élément qui dorénavant fait partie intégrante de notre "chez nous" et qui est pourtant le grand absent de nos écoles de musique. Même s'il est vrai que cela coûte encore cher, il représente pour moi la solution d'application de l'imprimerie à l'école à qui veut bien l'essayer.

A l'image de C.FREINET, pour qui l'édition d'un journal et l'impression de divers autres documents n'était qu'un prétexte, un artéfact servant à de multiples apprentissages, on peut concevoir l'utilisation de l'ordinateur au sein d'une école de musique comme il suit :

Cette application peut se faire dans le cadre d'un projet d'école débouchant sur un concert telle qu'une comédie musicale.

On peut demander à un ou plusieurs groupes d'élèves de créer, d'arranger ou simplement de recopier les partitions nécessaires à ce projet via l'ordinateur.

Cette démarche peut ainsi permettre aux élèves, de réinventer le code d'écriture musicale qui d'habitude leur est imposé, afin de mieux comprendre celui existant ou encore, d'induire tout un travail sur l'analyse, l'harmonie, etc.

Cela se fera bien sûr selon l'avancement de chacun des groupes.

Par l'usage de logiciels spécialisés dans le traitement audio, un groupe pourrait assurer la fabrication de bandes sonores servant soit à l'accompagnement de l'un d'entre eux ou, simplement de fond sonore illustrant, par exemple, un texte déclamé.

Même si cela sort un peu du cadre de l'imprimerie, on peut imaginer avec ce genre de logiciel la mise en place d'effets lumineux et/ou musicaux préprogrammés qui pourront faire l'objet d'un travail effectué par des élèves plus âgés et maîtrisant mieux cet "outil".

De plus, l'édition d'affiches, de tracts, de programmes, la recherche de locaux si besoin est,...permettraient aux élèves de mieux s'apercevoir de ce qu'est la partie organisation d'un tel projet, les confrontant ainsi à certaine réalité plus "terre à terre" mais bien existante dans ce métier.

Tous ces travaux pourront faire l'objet d'une classification pour une utilisation ultérieure.

Celle-ci permettra aux élèves de constituer une bibliothèque de documents ressources pouvant servir à d'autres élèves d'autres classes, rejoignant ainsi l'idée de la "bibliothèque de travail" de C.FREINET.

L'ordinateur, en plus de son côté novateur et donc de son attraction induite par la curiosité, peut permettre à l'élève de mieux se rendre compte de ce qu'il fait puisqu'il le visualise et l'entend directement.

Il y a aussi le côté ludique de cet "outil" qui n'est certainement pas à négliger et qui peut aider à sa promotion si besoin est.

D'autres applications sont possibles pour l'ordinateur, on peut l'envisager dans un cours d'éveil pour faire des reconnaissances d'instruments, grâce à un logiciel interactif permettant aux élèves de gérer eux même cette phase de travail, etc.

Présenté comme cela, l'ordinateur semble être une solution miracle, mais **comme tout les "outils" pédagogiques, l'utilisation que l'on en fait est bien plus importante que "l'outil" en lui-même.**



### **III Le groupe et son application**

Que ce soit pour C.FREINET ou R.COUSINET, le groupe est un des moyens essentiels de leur pédagogie.

Dans notre domaine, le fait de retrouver plusieurs élèves dans une même salle est maintenant devenu courant. La "tendance du moment" aidant à cela.

Pourtant, y-a-t-il vraiment une pédagogie de groupe comme celle observée chez nos deux pédagogues ?

Je n'en suis pas certain.

Pour preuve j'en veux le cours de musique de chambre.

Des élèves sont bel et bien rassemblés dans une même pièce mais aucun échange d'informations n'est installé entre eux. Dans ce cours, comme dans la plupart des autres cours d'ensemble (en musique), on ne fait que rassembler les élèves en espérant que des apprentissages seront effectués, parfois même dans le seul but de jouer ensemble ( même si cela reste bien sûr très important pour la notion de plaisir).

Pire encore le gain d'argent engendré par les cours collectifs peut attirer des établissements peu scrupuleux vers de telles pratiques, en prétextant une meilleure formation de l'élève.

Prenons l'exemple d'un cours de musique de chambre où un départ pose problème.

L'élève qui en est chargé ( par le professeur ) recommencera le même geste autant de fois que le supportera son professeur, probablement sans savoir ce que ce geste indique, ni à quoi il sert.

Si ce geste est réussi, le professeur pourra alors se gratifier du fait qu'un de ses élèves a assimilé cette notion grâce à son cours, rejetant les autres élèves au rang de "mauvais élèves" ayant au mieux quelques difficultés.

Dans cet exemple, volontairement stéréotypé ( peut-être pas autant que cela ), on voit bien l'inactivité de l'élève dans une telle situation. Tout vient et ne peut venir que du professeur puisque aucune volonté de celui-ci ne va vers l'activité de l'élève. Il veut juste que l'élève répète inlassablement ce geste jusqu'à ce qu'il ne fasse plus de "faux départ".

Ne peut-on pas imaginer une situation où les élèves fassent ce travail seul ?  
Est-ce que cette notion de départ est un réel problème ?

Face à ce genre de situation, il faut tout d'abord se demander pourquoi cela ne fonctionne pas.

Est-ce le fait d'un mauvais geste, d'un manque de pulsation commune ?

Est-ce que cet obstacle n'est présent qu'au moment du départ ?

Imaginons dans un cours de musique de chambre, un groupe d'élèves à qui on veut faire "toucher du doigt" cette notion.

Il nous faut prévoir une partition leur permettant de se rendre compte seuls des difficultés face auxquelles ils vont être confrontés. On choisira alors une pièce comportant de nombreux départs dû par exemple, à des cadences ou encore à des changements de tempo, obligeant ainsi les élèves à être confrontés à ce problème de gestuelle.

Dans le cas de cadences successives, chaque instrumentiste se verra dans l'obligation d'indiquer la reprise du "tutti" d'une manière ou d'une autre. A l'identique, lors de changements de tempo à l'intérieur d'une même pièce, il faudra qu'ils indiquent ces différents "tempi".

Dans ces deux situations, le simple fait d'écouter les autres et/ou de garder la pulsation ne sera certainement pas suffisant.

Chaque élève sera donc obligé d'apporter et de trouver des solutions leur permettant d'exécuter l'œuvre du mieux possible.

C'est seulement s'ils n'y arrivent pas et qu'ils sont à court d'idées, qu'on leur proposera de faire des gestes permettant de fixer les entrées et le maintien de la pulsation. Ainsi cette notion de geste, de départ ou autre, deviendra pour l'élève un des outils nécessaire à la bonne réalisation de cette œuvre, mais aussi pour celles à venir.

L'avantage d'une telle situation réside dans le fait que l'élève se rendra lui même compte de l'importance de la gestique en musique de chambre

Dans le cas où tout fonctionne du premier coup, on devra s'assurer par un autre travail nécessitant les mêmes aptitudes, du bon apprentissage de chacune de ces diverses notions.

Si l'on cherche cette fois à reproduire le concept du jeu tel que le définit R.COUSINET, on peut imaginer une séance collective, où chaque élève à tour de rôle prend la direction d'une activité qu'il aura lui-même défini auparavant.

Par exemple, un élève propose une séance d'improvisation où il imposera au groupe sa vision des choses. Cela pourrait être un tapis sonore nécessaire à son improvisation ou une succession d'interventions qu'il gèrera grâce à un code prédéfini. Par cette action l'élève établira des règles qui lui permettront de mieux comprendre par la suite celles qu'on lui proposera dans un cadre précis d'apprentissage.

## **IV La musique en dehors de l'école**

C.FREINET propose à ses élèves, de sortir des murs de l'école pour observer des gens en train de travailler. Par cette action, il permet aux élèves de toujours rester en contact avec l'extérieur.

Rares sont les écoles de musique qui vont pratiquer cela.

A mes yeux, il s'agit encore d'un point important.

Comment un élève peut-il comprendre ce que sont les métiers de la musique s'il ne les constatent pas par lui même.

Bien sûr, tous les élèves ne se destinent pas à ces métiers, mais le simple fait de voir comment ils se déroulent et leurs applications réelles, peut engendrer chez les élèves diverses motivations et leur permettent de mieux voir à quoi sert le travail fournit en cours.

Le simple fait d'aller écouter la prestation d'un orchestre peut déboucher sur une idée de concert où les élèves auront à gérer l'intégralité du projet, ce qui entraînera une multitude d'ateliers possibles.

La visite d'ateliers de facteurs d'instruments peut être l'occasion de mieux connaître son instrument ou de mieux comprendre certaines difficultés techniques rencontrées en cours.

Discuter avec un musicien professionnel ou amateur permettrait aux élèves de ce faire leur avis sur ce qu'entraîne de tels métiers.

On peut ajouter à cela le fait d'aller jouer en dehors de l'école, soit à l'intérieur d'autres écoles, soit dans des lieux publics à l'occasion d'œuvres caritatives ou encore d'un simple concert "hors les murs".

## **V L'absence de programme**

Chez R.COUSINET le programme est une chose qui à disparu.

En musique, même s'il n'existe pas concrètement un texte précisant "le chemin à suivre" année par année, il semble évident qu'un certain nombre d'œuvres musicales fassent état de programme. Ainsi, elles balisent le parcours d'un élève instrumentiste tout au long de son apprentissage. Telle pièce doit être jouée en telle année, etc.

J'en veux pour preuve les recueils appelés "Dix ans avec ..." existant pour une bonne partie des instruments. Ils indiquent précisément le nombre d'années de pratique instrumentale nécessaire à la bonne exécution des pièces du répertoire. On voit bien ici la volonté à peine camouflée de créer un référent, indiquant ainsi aux professeurs la marche à suivre s'ils ne veulent pas être pris pour de mauvais enseignants. Tout ceci crée une dépendance, les incitant à ne plus se poser de questions vis à vis du répertoire à aborder et des apprentissages qu'ils entraînent.

Ne peut-on pas imaginer, comme chez R.COUSINET, que les enfants soient libres vis à vis du choix des pièces qu'ils veulent aborder, mais aussi du répertoire qui les attire. Dans une telle situation, la difficulté sera pour l'enseignant de pouvoir extraire de ces pièces les enjeux nécessaires aux apprentissages escomptés. On voit donc alors pourquoi de telles pratiques ne sont presque jamais mises en place.

Cette expérience peut pourtant permettre à l'élève de s'intéresser davantage à son instrument, du fait que l'on parte de ses envies.

Cependant, ceci ne doit être à mes yeux qu'une phase du travail, car si nous laissons l'élève seul face à ces choix nous pouvons être confrontés à deux genres de situations :

- L'élève peut ne pas avoir d'idée sur ce qu'il veut jouer du fait de son manque de culture face à la musique.
- Le fait de travailler uniquement certains répertoires risquent de limiter l'élève à ne jouer que ce qu'il connaît sans aller vers d'autres répertoires.

R.COUSINET ne serait certainement pas d'accord avec la deuxième raison, car pour lui rappelons que l'enfant évolue. Il demanderait donc de lui même à jouer des pièces d'autres répertoires.

N'en étant pas personnellement convaincu, je préfère prévenir une telle dérive.

Ainsi l'alternance d'œuvres suggérées par le professeur avec celles proposées par l'élève constitue pour moi, un compromis intéressant.

## Conclusion

Toutes les situations décrites dans cette dernière partie le sont, bien sûr, à titre d'exemples. Même si elles sont attaquables sur divers points de vue, elles permettent d'envisager une application de ces pédagogies en musique et démontrent bien le malaise qu'il peut y avoir à continuer celles utilisées parfois.

Une des difficultés majeure de ces pédagogies (qui n'en est peut être pas une) réside dans la mise en pratique de celles-ci. Cette démarche demande beaucoup plus d'énergie du fait de l'invention et de la réflexion qu'elle sollicite, contrairement à celles utilisées traditionnellement. Elles demandent une remise en question de son enseignement et un investissement permanent du fait du manque de références concrètes existantes.

Je pense que si on veut appliquer ces pédagogies de manière efficace, il faut repenser l'école dans son intégralité de manière à les inclure au projet d'établissement au lieu de les ajouter.

Toutefois, chaque activité proposée ici peut être envisagée à l'intérieur du système existant.

Pour ceux qui tenteront l'expérience, la route sera certainement longue avant de faire accepter par certains directeurs, par les autres professeurs et/ou par les parents de telles pédagogies.

Tous ne comprennent pas toujours notre démarche et demandent parfois une plus grande rigueur ou encore, plus de discipline, prétextant que tout ceci n'est que de la théorie.

Malgré tout, si l'on nous laisse le temps de les appliquer et pour peu que l'on ait à faire à des personnes un peu ouvertes d'esprit, on peut espérer quelques compliments sur une certaine autonomie que l'élève aura acquis ou encore une motivation renaissante vis à vis de la Musique.

Ayant quelque peu appliqué ce genre d'expériences, je peux témoigner d'un côté, de cette réticence vis à vis de ces pédagogies provenant aussi parfois de certains élèves (trop habitués à attendre la solution ) et de l'autre d'un réel intérêt et/ou d'une réelle motivation.

Même si cette motivation est peut être plus de l'ordre de la curiosité face à une "nouveau" que d'une réelle volonté de changer de position, j'espère faire évoluer ces réticences vers une acceptation même partielle de tels procédés.

En dernier point je tiens à préciser que ces pédagogies ne nuisent en rien à une spécialisation, voire à une professionnalisation des élèves puisqu'elles demanderont toujours davantage de précision à ceux-ci (si elles sont appliquées consciencieusement).

De plus l'élève ainsi formé ne se sera pas contenté, tout au long de son cursus, d'apprendre à jouer de son instrument et aura l'expérience de multiples applications. On peut ainsi espérer une plus grande autonomie face à de nouvelles situations pouvant se produire lors de leur sortie du contexte offert par l'école et de ce fait de leur continuation dans leur pratique musicale.

Ce mémoire m'aura permis de fixer bon nombre de données que j'ai accumulées durant ces deux années de formation et permis de répondre à beaucoup de questions, même s'il en a soulevé d'autres.

Il n'est pas le résumé de mon opinion mais en révèle les traits principaux. Il reflète donc l'état d'esprit dans lequel je me trouve à ce moment précis de mon apprentissage, de ma recherche.

## Bibliographie

ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997

DEVELAY Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992

FREINET Célestin, *Œuvres Pédagogiques, Vol. I et II*, Editions du Seuil, 1994

HOUSSAYE Jean, *Quinze pédagogues, Textes choisis*, Paris, Armand Colin/Masson, 1994

HOUSSAYE Jean, *Quinze pédagogues, Leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin/Masson, 1994

MEIRIEU Michel, *Apprendre ... oui, mais comment ?*, Paris, ESF, 1957

RAILLON Louis, *Roger Cousinet, Une pédagogie de la liberté*, Armand Colin, 1990

## **Abstract :**

Dans un souci de faire évoluer la pédagogie de la musique vers une plus grande autonomie de l'élève, ce mémoire s'appuie sur les procédés pédagogiques de C.FREINET et R.COUSINET.

Loin d'être dépassés, ils permettent d'envisager différemment l'enseignement musical.

## **Mots clés :**

Enseignant, Elève, Groupe, Tâtonnement, Apprentissage.