

Anna Bertrand

**Le jeu : comment l'intégrer comme un outil pédagogique, un
moyen d'apprentissage ?**

ESM Bourgogne Franche-Comté 2018

Anna Bertrand

**Le jeu : comment l'intégrer comme un outil pédagogique, un
moyen d'apprentissage ?**

Directeur de mémoire : Jean Tabouret

ESM Bourgogne Franche-Comté 2018

Introduction.....	p 7
I : Le jeu dans la pédagogie.....	p 9
<i>Ia : Le jeu de manière générale : comment le définirait-on ?.....</i>	<i>p 9</i>
<i>Ib : Le jeu au cœur du développement personnel de l'élève.....</i>	<i>p 12</i>
II : Le jeu, moteur de développement des aptitudes musicales, pour qui ?.....	p 15
<i>IIa : Comment lier jeu et maîtrise « technique » de l'instrument ?.....</i>	<i>p 15</i>
<i>IIb : Le rapport au jeu chez les enfants.....</i>	<i>p 18</i>
<i>IIc : Le rapport au jeu chez les adultes.....</i>	<i>p 20</i>
III : L'attitude pédagogique.....	p 23
<i>IIIa : Jeu-travail, ou travail-jeu ?.....</i>	<i>p 23</i>
<i>IIIc : Dynamique et autorité.....</i>	<i>p 27</i>
<i>IIIb : La gestion de l'erreur.....</i>	<i>p 28</i>
Conclusion.....	p 32
Bibliographie.....	p 34
Annexe.....	p 35

Introduction

A chaque rentrée scolaire, de nouveaux élèves viennent pousser la porte d'écoles de musique ou de conservatoires pour apprendre une discipline instrumentale.

Ces orientations sont influencées par plusieurs facteurs : la famille, le désir mimétique, les amis, la sensibilité d'un son, un concert ou un événement marquant... Quoi qu'il en soit, ces démarches sont déclenchées généralement par l'envie première de se faire plaisir.

En effet, la musique est un art qui procure une grande joie : c'est un nouveau moyen d'expression, un nouveau langage, la découverte d'un instrument dont le son et le timbre nous touchent. Dans le cadre d'un cours individuel, l'élève a l'opportunité de bénéficier d'un suivi personnalisé avec l'enseignant qui peut répondre à ses attentes, son rythme, ses questionnements, ses envies...

La musique est aussi très plaisante lorsqu'elle est partagée. La musique de chambre, l'orchestre, les cours à plusieurs impliquent les élèves dans une conscience du groupe, du collectif, qui sont des aspects essentiels et très enrichissants pour l'être humain.

Cependant, pour se faire plaisir, il faut pouvoir constater les progrès que l'on fait, arriver à dompter ses difficultés, être membre de projets dans lesquels on trouve sa place et l'on s'épanouit... Et tout cela s'acquiert en partie grâce au travail.

« Le travail » est un mot qui résonne en nous de manière quasi-omniprésente dans le monde occidental contemporain. Dans notre héritage culturel, la notion de travail est prégnante.

L'imprégnation de cette notion de travail se fait dès l'entrée à l'école, quelques années après avoir appris à marcher. Le travail nous accompagne tout au long de notre scolarité, et nous poursuit dans les années à venir...

Souvent c'est un mot qui peut impressionner, qui ne nous renvoie pas seulement à des images positives, qui peut rimer avec « pression » ou « stress ».

Dans ce mémoire, nous ne parlerons pas du travail qui nous garantit une somme à peu près fixe chaque mois, mais du travail qui doit être fourni par les élèves et par les enseignants dans les établissements dans lesquels nous avons la responsabilité d'éduquer, d'élever chaque élève dans sa spécificité.

Il y a là une question qui peut être posée : comment, dans une société où le travail nous renvoie à une image négative, faire comprendre et mettre en œuvre avec nos élèves la preuve qu'il est un moyen de dépassement de soi et facteur du développement de l'esprit critique ?

Je me suis donc interrogée, et continue aujourd'hui dans chaque préparation et temps de cours, sur ces notions de travail, de plaisir. Ces réflexions m'ont ainsi menée à la notion de « jeu » que je teste avec mes élèves lors des cours de violon.

Est-il un moyen motivant pour les élèves ? Quelle forme doit-il prendre ? Pour quel public est-il visé ?

Après quelques expérimentations, j'ai ressenti l'envie d'approfondir mes recherches dans ce domaine d'en faire l'objet de mon mémoire... Voici la tournure qu'a pris mon sujet :

« Le jeu : comment l'intégrer comme un outil pédagogique, un moyen d'apprentissage? »

Dans ce travail, je procéderai en trois temps.

Le premier, assez général, tentera en préambule une définition de la notion de « jeu » selon deux auteurs et pédagogues contemporains, pour avoir une idée de son impact sur le développement personnel de l'élève.

Le deuxième mettra le « jeu » au cœur de l'apprentissage de l'élève. Nous verrons selon mes expériences personnelles et un entretien avec une professeur de violon que j'admire particulièrement en quoi le jeu permet d'acquérir et développer certaines aptitudes musicales.

Enfin, la dernière partie sera axée sur l'attitude pédagogique : elle interrogera les limites de ces pratiques, exposera le point de vue d'un grand pédagogue novateur du XXème siècle et s'ouvrira sur la question de l'erreur. Qu'est-ce que l'erreur ? Y-a-t-il un ou une responsable ? Quelle place lui accorder ?

I : Le jeu dans la pédagogie

Ia : Le jeu de manière générale : comment le définirait-on ?

Le jeu est défini dans la plupart des dictionnaires de langue courante comme une activité physique ou mentale, non imposée, purement gratuite, généralement fondée sur la convention ou la fiction, qui n'a dans la conscience de celui qui s'y livre d'autre fin qu'elle-même, d'autre but que le plaisir qu'elle procure. Parmi ces caractéristiques, les notions de gratuité et de plaisir sont dominantes, et font que cette activité semble s'éloigner des obligations de la vie sociale. En tant que divertissement et amusement, il s'oppose à la contrainte.

Je me suis tout d'abord accompagnée de Nicole de Grandmont, pédagogue canadienne, et de son livre *La pédagogie du jeu*¹, pour commencer l'élaboration de ma réflexion pédagogique à ce sujet. Cette dernière explicite dans son livre trois types de jeux d'apprentissage : le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique. Je vais tenter d'en cerner les distinctions dans les lignes suivantes .

D'après l'auteur, le jeu ludique évoque tout ce qui a trait à l'expérimentation, l'imprévisible, l'imaginaire, l'émotion, la surprise... Cette dernière développe trois notions qui concernent l'aspect « ludique » du jeu :

- Le plaisir, qui donne le goût du risque, et le sens du merveilleux. Si nous prenons exemple du scrabble, on peut s'amuser à inventer des mots avec les lettres qui nous sont données, au risque qu'ils soient considérés comme barbarismes.
- La gratuité : c'est-à-dire accomplir un acte pour ce qu'il est en soi, sans but à atteindre.
- La créativité : s'opère lorsqu'aucune règle préalable n'est établie. Le jeu est le fruit d'une élaboration non hiérarchique et non autoritaire.

La passerelle entre le jeu ludique et le jeu éducatif est très fine, néanmoins elle est présente.

Le jeu éducatif utilise des objets, ces derniers conduisent le jeu et donc la pensée de l'élève vers son

¹ GRANDMONT Nicole de, *Le jeu pédagogique*, Ed. Éditions logiques, Montréal, 2006

potentiel de progression. Les objets doivent être adaptés aux atouts et aux difficultés de chacun dans un moment donné, ils changent et évoluent donc en même temps que l'élève. Ainsi la pratique du jeu est vouée à l'adaptation, il est modulable par et pour chacun. C'est donc par l'objet que le pédagogue oriente le jeu et le structure.

Enfin, l'intérêt du jeu pédagogique se différencie des deux autres car il doit mettre en avant l'intégration réelle de nouveaux concepts. Il franchit une étape après l'expérimentation, l'imprévisible, l'imaginaire... La finalité n'est pas l'accumulation d'un apprentissage mais un encrage de nouvelles notions. Ceci peut se vérifier quand un élève explique avec ses mots ce qu'il a compris à quelqu'un d'autre.

Comme l'exprime Nicole de Grandmont dans son livre *La pédagogie du jeu*, le plaisir du jeu est régi par son aspect imprévisible.

En effet, la destinée de chaque événement n'est pas préalablement choisie, elle est à construire pas à pas. Lorsque l'on accepte de jouer, il faut donc pouvoir se marier avec l'incertitude et le doute que le jeu est susceptible de provoquer. On en revient donc à appréhender la notion du risque.

Le risque doit avoir sa place dans notre travail en tant que musicien et en tant que pédagogue. Il constitue une étape très importante à la réalisation d'un ou une instrumentiste. Dans la vie, comme dans son rapport avec l'instrument, et ce à tous les âges, il faut prendre des risques. Prendre des risques, c'est accepter de sortir de son confort, c'est repousser ses limites (dans un cadre pédagogique bien entendu). Du risque émanent les notions de confiance en soi, d'une forme de lâcher prise.

Prendre des risques, c'est aussi s'autoriser à se tromper, une notion que l'on développera dans la dernière partie de cette réflexion.

Suite à ses recherches, je me suis penchée sur le point de vue de Gilles Brougère, responsable DESS en sciences du jeu à l'université de Paris 13. Dans sa définition du jeu, il distingue cinq éléments indissociables en situation.

- Le jeu débute par une « fiction réelle » : « faire semblant » part toujours de la réalité. En partant d'une situation potentiellement réelle, le joueur est pris dans le jeu. Il s'investira alors avec autant de sérieux que dans la réalité.
- Pour qu'il y ait une situation de jeu, il faut une « adhésion » : il n'y a jeu que si le joueur le décide, s'il veut jouer et accepte la situation initiale.

- Évidemment, il n'y a pas de jeu sans « règle » : elle est indispensable pour sa structuration. Et c'est là un des points essentiels : le respect des règles garantit l'intérêt du jeu. Surtout, l'acceptation de celles-ci mène à comprendre l'importance de règles dans un groupe.
- La « frivolité » est un pan essentiel du jeu : il n'y a aucune conséquence sur la réalité. Le jeu est une invitation à de nouvelles expériences où il n'y a pas besoin de mesurer le danger ou le risque. On est force de proposition et créatif (même si l'objectif étant d'aller plus loin d'une manière autre que dans un système scolaire et directif).
- Enfin, la dernière pièce du puzzle que constitue le jeu est « l'incertitude » : en effet, elle est moteur du jeu. Un jeu n'est jamais deux fois pareil : on ne sait pas comment il va commencer ni comment il va finir.

Nicole de Grandmont et Gilles Brougères ont deux manières différentes d'aborder le jeu.

La première développe trois catégories différentes du jeu, alors que le deuxième dégage ses différentes composantes. Cependant, les cinq éléments de Gilles Brougères pour définir le jeu sont parfaitement intégrables et en adéquation avec les différents univers du jeu de Nicole de Grandmont.

Il me semble important de souligner un aspect essentiel évoqué par les deux pédagogues : il s'agit de la notion du risque. La forme d'incertitude et de doute qui font partie intégrante du jeu lorsqu'on l'accepte d'emblée induit le risque, et donc l'erreur potentielle.

On remarque que ces deux visions sont complémentaires et qu'elles peuvent tout à fait correspondre à l'idée que l'on aurait du « jeu », à priori, en tentant de le définir.

Seulement, quels sont les liens avec l'apprentissage d'un instrument ? Quels aspects utiliser et traiter selon les âges ? Y a-t-il un format de cours plus approprié (qu'il soit individuel ou collectif) ? Quel espace laisser au jeu pendant le cours ? Est-ce une forme de distraction pour renouveler l'attention des élèves ? Sous quelle forme le présenter ?

Avant de tenter de donner des éléments de réflexion autour de ces questions, nous allons voir en quoi le jeu, selon différents pédagogues, psychanalystes, ou encore d'après mon expérience en tant que professeur de violon, participe au développement personnel des élèves.

Ib : Jeu et développement personnel

Chez les enfants, le goût de la musique est naturel : on les entend souvent chanter lorsqu'ils vaquent à leurs occupations, ils recherchent (même sans le savoir) et découvrent les sons d'objets courants, ou de leurs jouets.

La création musicale spontanée fait donc partie de la vie quotidienne des enfants. Qu'est-ce que celle-ci peut apporter à l'élève lorsqu'elle est pratiquée en cours ?

Pour donner des éléments de réponse à cette question, je vais commencer par évoquer une expérience faite avec un élève de dix ans à l'école de musique de Talant (21) que j'ai pu suivre tout au long de l'année 2016/2017.

Alban, élève dyslexique et dyspraxique (dont sa maman m'avait évoqué ses difficultés à être au même rythme que les autres à l'école), peinait régulièrement pour retenir ses morceaux, pour assimiler les notes écrites sur la partition par rapport à la position des doigts sur le manche. Je lui ai donc proposé pour le cours suivant de composer son morceau, avec un réservoir de notes pré-établi. L'objectif principal était de lui faire acquérir le moule de la main gauche en première position suivant les notes que j'avais choisies.

Une semaine après le lancement de ce projet, nous avons fait ensemble un bilan, et on a tous les deux constaté des progrès, sur différents plans.

Tout d'abord, Alban avait mieux assimilé la position de la main gauche et le repérage des notes sur le violon. Il a aussi fait des progrès d'écriture, puisque je lui avais demandé de noter sur du papier à musique sa composition, pour qu'il puisse s'en souvenir, l'agrémenter chaque jour, et pouvoir s'en rappeler lors du cours. Cet exercice l'a aussi aidé à garder sa concentration en cours : puisque la règle du jeu était de composer avec 5 notes, son attention s'est focalisée en priorité sur ce paramètre, et a donc facilité la réalisation.

Enfin, j'ai pu remarquer l'aspect gratifiant d'avoir composé lui-même un court morceau, qu'il pouvait présenter à sa famille, et son soin particulier porté au moment où il me l'a joué.

J'ai aussi pu expérimenter le jeu à la même période avec une élève du même âge, inscrite au CRR de Dijon. Elle avait notamment comme support d'apprentissage la méthode avec CD « Je joue du violon », volume 1. Sur un morceau, il y avait une séquence d'improvisation avec une gamme

notée sur la partition, pour indiquer à l'élève quelles notes il pouvait utiliser pendant que la grille d'accords se répétait sur la piste. J'ai pu constater qu'elle portait un intérêt particulier à cette partie, que son écoute s'était développée car elle ne se contentait plus de jouer les notes écrites sur une partition, mais de soigner et de profiter de chacune d'elles. J'ai remarqué que son oreille et sa justesse étaient en voie de progression, puisqu'elle y portait une nouvelle attention. J'ai pu soulever deux derniers points, celui de la spontanéité et la désacralisation de l'instrument.

Comme complément d'exemple, je fais débiter cette année le violon à une enfant de 6 ans. A son deuxième cours, nous apprenons les cordes à vide en pizz. Je lui ai proposé d'écrire sur du papier à musique un morceau de deux lignes où elle placera, dans l'ordre qu'elle souhaite, ces quatre cordes qu'elle jouera ensuite.

Au cours suivant, Diane était très enthousiaste à l'idée de me montrer ce qu'elle avait écrit, et surtout de me jouer son petit morceau. Je voulais l'amener à connaître ses cordes, à lui faire faire le lien entre leur place sur la partition et leur tessiture.

Par la même occasion, j'ai voulu lui faire consacrer dès le début de son apprentissage un moment créatif lors de son travail à la maison.

Suite à ces observations, je peux dire que jeu et développement sont liés. D'une part, l'enfant grandit et l'évolution de son développement retentit sur son jeu, et d'autre part, le jeu contribue à cette croissance. L'évolution des jeux traduit une maturité cognitive, affective et sociale. Mettre en situation un jeu permet d'apprendre aux élèves à mobiliser leurs atouts rationnels et spontanés face aux situations imminentes.

Lors de nos cours de sciences de l'éducation de l'année 2016/2017, nous avons eu la chance de pouvoir échanger sur le thème du jeu avec notre intervenant.

Voici ce que nous avons mis en exergue, selon les réflexions de trois pédagogues du XXème siècle :

Jean Piaget, psychologue et épistémologue reconnu du XXème siècle, affirme que le jeu a un impact sur le plan cognitif de l'enfant : il lui permet de comprendre le monde qui l'entoure et de mieux saisir les rapports entre les différents éléments de son environnement.

Donald Winnicott, psychanalyste britannique, lui, pense que la pratique du jeu a des répercussions sur le plan affectif de l'enfant : le jeu est l'espace intermédiaire où se négocie pour lui l'acceptation de la réalité. Ce dernier pense que l'enfant joue par plaisir, pour exprimer son agressivité,

l'expression réprimée de la violence, maîtriser l'angoisse, accroître son expérience, établir des contacts sociaux. Winnicott fait clairement la distinction entre « Game » : jeu où les règles sont définies et « Play », où le jeu se déploie librement au cours de diverses expérimentations.

Enfin, Roger Caillois, sociologue, axe son discours du jeu sur un plan social. D'après lui, le jeu est un agent d'intégration sociale et culturelle. Il sert à transformer l'instinct en social, le naturel en culturel. Il traduit et développe des investissements psychologiques qui peuvent constituer d'importants facteurs de civilisation. Roger Caillois détermine quatre types de jeux différents : Agon (jeu de compétition), Alea (jeu de hasard), Mimicry (jeu de simulacre) et Ilinx (jeu de vertige).

Pour revenir sur les expérimentations faites avec les élèves, j'aimerais évoquer Robert Gloton et Claude Clero, deux pédagogues et auteurs de *L'activité créatrice de l'enfant*.

Selon eux, l'enfant est par nature créateur. L'activité créatrice répond à une nécessité de développement de l'être humain en croissance.

Intégrer le jeu dans un cours de violon me semble donc pertinent pour un enfant car cela lui permettra d'adopter une nouvelle posture dans le cours et ne sera pas enfermé par un enseignement directif et sclérosant. Le jeu est donc une activité créatrice qui permet d'acquérir des contenus, du savoir (oreille, maîtrise instrumentale, acquis...) mais tend aussi vers la confiance et la connaissance de soi, la curiosité, la concentration.

II : Le jeu, moteur de développement des aptitudes musicales, pour qui ?

IIa : *Comment lier jeu et maîtrise de l'instrument ?*

Pour faire progresser un élève sur une difficulté technique qui le ralentit de manière récurrente, comme l'assise rythmique, ou la justesse, le ou la pédagogue doit faire preuve d'imagination. Il est intéressant de commencer un processus de travail à durée déterminée qui aura pour finalité une meilleure imprégnation et compréhension de l'aspect choisi.

J'ai pu effectuer deux expériences de ce genre pour deux élèves, qui avaient des difficultés à trouver une pulsation régulière et donc à jouer en rythme.

Le premier avait 10 ans, et acceptait toujours avec enthousiasme les jeux proposés en cours. Mon objectif était donc de le faire progresser sur l'assise rythmique. On s'est mis d'accord pour dérouler notre projet sur 4 séances et accéder à notre objectif. A chaque début de séance, nous passions 10 minutes du cours à travailler autour du rythme, sans le violon, ni partition. Le but était d'inventer une histoire sur 4 séances qui allait mettre en scène des personnages aux noms de « blanche », « noire », « croche », « double ».

De séance en séance, il fallait avoir intégré une pulsation « fixe » et régulière, ou tout au moins adapter la vitesse des rythmes rapides par rapport à la pulsation fondamentale donnée de la noire. L'expérimentation se faisait grâce aux percussions corporelles et en mouvement : l'utilisation de l'espace était vivement conseillé pour libérer le corps et vivre pleinement gestes. L'appellation volontaire des rythmes par leur nom permettait de faire le lien ensuite avec le violon et la partition. L'évolution des progrès a été fulgurante car au bout de quatre semaines nous sommes arrivés à faire de la polyrythmie ensemble. Tout comme deux chanteurs arrivent à chanter ensemble deux parties différentes, ici l'élève a appris à prendre confiance en sa pulsation et à consolider son rythme intérieur pour ne pas se laisser perturber par ce que je faisais.

Pour le deuxième élève, adulte cette fois, qui a débuté la musique avec le violon en 2017, j'ai constaté une demande d'apprentissage théorique pour mieux comprendre les « mécanismes »

rythmiques. Le processus se met en place avec un cahier progressif de rythmes, en alternant parole et diction, percussions corporelles, et violon.

Pour ce cas, je remarque un besoin théorique et pragmatique pour apprendre à ressentir le rythme, qui est tout à fait différent de la première expérimentation avec mon élève enfant, pour qui cette méthode n'aurait pas été adaptée et réalisée sans succès.

La méthode Dalcroze :

"On n'écoute pas la musique uniquement avec les oreilles, on l'entend résonner dans le corps tout entier, dans le cerveau et dans le cœur"²

La méthode Dalcroze est une pédagogie active et musicale fondée sur le mouvement corporel de la musique. Son créateur, Emile Jaques-Dalcroze est un pédagogue d'origine Suisse né en 1865 et mort en 1950. Les élèves sont amenés à interpréter la musique en utilisant leur corps comme premier instrument.

Cette méthode développe inconsciemment l'écoute, la motricité, qui seront nécessaires à l'apprentissage d'un instrument.

Voici quelques exemples d'exercices de la méthode Dalcroze, fondée sur la thématique des animaux :

Montrer une image d'éléphant et demander comment l'éléphant marche puis inviter les enfants à marcher comme un troupeau d'éléphants. Insister auprès des enfants pour qu'ils se comportent comme des éléphants en utilisant les mots «lent» et «fort» : les éléphants font beaucoup de bruit avec leurs pieds et vont doucement. L'adulte pourra accompagner les enfants dans leurs mouvements puis jouer ou passer une musique lente et forte pendant que les enfants continuent leurs mouvements.

Montrer une image de souris et demander comment les souris marchent puis inviter les enfants à courir comme des souris. Insister auprès des enfants pour qu'ils se comportent comme des souris en utilisant les mots «rapide» et «doux». Les souris courent sans bruit car le chat rôde dans les

2 JAQUES-DALCROZE Emile, Notes bariolées, Ed Jeheber, Genève, 1948

parages ! L'adulte pourra accompagner les enfants dans leurs mouvements puis jouer ou passer une musique rapide et douce pendant que les enfants continuent leurs mouvements.

Montrer une image de tortue et demander comment les tortues marchent puis inviter les enfants à marcher comme des tortues. Insister auprès des enfants pour qu'ils se comportent comme des tortues en utilisant les mots «lent» et «doux». Les tortues marchent très lentement. L'adulte pourra accompagner les enfants dans leurs mouvements puis jouer ou passer une musique lente et douce pendant que les enfants continuent leurs mouvements.

Montrer une image de cheval et demander comment les chevaux courent puis inviter les enfants à courir comme des chevaux. Insister auprès des enfants pour qu'ils se comportent comme des chevaux en utilisant les mots «vite» et «fort». Les chevaux galopent et font beaucoup de bruit avec leurs sabots. L'adulte pourra accompagner les enfants dans leurs mouvements puis jouer ou passer une musique rapide et forte pendant que les enfants continuent leurs mouvements.

Je m'inspire souvent de ce genre de méthode lorsque je veux axer mon travail avec l'élève sur l'expressivité. Je remarque que ces images sont très parlantes pour des élèves en bas âge, entre 5 et 7 ans. Aussi, je pense qu'il est à l'imagination du professeur, ou de l'élève, de trouver des formes, des couleurs, des goûts, des matières, ou des adjectifs qui seront adaptés pour parler à chacun, suivant leur caractère, leurs aspirations, leur personnalité...

Seulement, lorsque l'on fait débiter un instrument à un enfant, et dans ce cas le violon, il faut pouvoir lui donner des bases stables pour qu'il puisse se faire plaisir dans ce domaine. En effet, le violon (et comme beaucoup) est un instrument très technique, qui ne pardonne rien : si l'on ne place pas ses doigts aux bons endroits, on joue faux, si l'on ne les appuie pas assez, le son ne sort pas, si l'archet n'est pas tiré droit, la note siffle, et sans parler de la posture contre-intuitive qui peut souvent créer des gênes ou des douleurs si l'on ne prend pas en compte la complexité de cet instrument ni son rapport avec le corps.

Alors, je cherche justement à expérimenter le « jeu » comme moyen mnémotechnique, sensoriel, visuel, ou encore auditif pour donner des outils clairs et simples aux élèves que je suis.

Par exemple, j'utilise souvent l'image du « trou à souris » pour les débutants enfants concernant le placement de la main gauche sur le manche. Cette image, si elle est adaptée à l'élève, permettra un maintien « sain » du manche avec l'aide du professeur si nécessaire.

Pour le port de l'archet, je prends aussi beaucoup de plaisir à leur faire faire un jeu ludique afin que les élèves comprennent le rôle du petit doigt, avec sa position arrondie et sur le bout de la première phalange.

Je leur demande de tenir leur archet normalement, horizontalement, et avec comme support la main gauche que si tiendrait juste en dessous pour l'assurer. L'expérience démarre lorsque que je demande à l'élève, en le faisant avec lui, de soulever trois fois l'index de l'archet et de m'en expliquer les conséquences. La réponse est : rien. L'absence temporaire de l'index ne fragilise ou du moins ne perturbe pas le port de l'archet. L'étape suivante est de reproduire le geste avec le majeur, puis l'annulaire : le même constat est fait. Lorsque l'on arrive au petit doigt, et si l'élève « joue le jeu », l'archet est censé tomber (d'où la main gauche pour le rattraper). Cet exercice permet d'approuver l'utilité du

petit doigt dans sa position originale, et si l'expérimentation a plu, l'élève y repense quand il reprend son archet.

Un autre exercice ludique aux finalités similaires peut être essayé. Cette fois, on tient l'archet dans la bonne position, mais verticalement, et on peut imaginer vouloir percer un ballon avec la pointe de l'archet seulement à l'aide des doigts et du poignet. Pour l'obtention du bon geste, la « souplesse tonique » des doigts et du poignet son indispensables, et puisque cet exercice est parfois plus difficile à réaliser que sur le violon, il peut créer un effet de confort quand l'élève reprends son instrument.

Pour prendre un autre exemple, comme la justesse, une quantité innombrable d'exercices est à inventer ou à tester. Une des manières qui est intéressante à mes yeux à expérimenter en cours, est de jouer une note le dos tourné à l'élève (pour qu'il ne mime pas la position) et de la lui faire trouver en arpentant et glissant sur le manche de son violon jusqu'à s'en rapprocher au plus près. Ce jeu cours et ludique peut varier d'un autre exercice tout en focaliser l'attention et l'écoute à l'élève.

On peut même aller plus loin en montrant à l'élève qu'il a trouvé la bonne note, mais qu'elle n'est pas jouée sur la même corde que celle choisie par le professeur. On peut à ce moment faire comparer les timbres différents de la même hauteur de note.

IIb : le rapport au jeu chez les enfants

Voici l'entretien que j'ai pu avoir avec Claire Couic, professeure de violon au conservatoire du Perreux-sur-marne. J'ai découvert une autre vision du jeu en cours de violon... Du point de vue du professeur, et de l'élève...

Un jour, elle demande à son élève :

- "Bon, alors Sophie, tu viens? on va jouer?"

Quelle ne fut pas sa surprise de la voir se relever et l'attendre devant la porte de la sortie !

Après lui avoir demandé ce qu'elle faisait, Claire a compris que l'élève l'attendait pour aller jouer dehors dans la cour du conservatoire...

Pour la professeure, la réaction très spontanée de Sophie illustre à quel point les enfants font très bien la différence entre un jeu d'enfants et jouer d'un instrument, ce qui, même si le mot « jeu » revient tout le temps dans la bouche du professeur, représente une activité qui ne s'apparente pas forcément à un jeu d'enfants...

Concrètement, et depuis lors, c'est plus la « forme » et non le « fond » qui est important dans l'esprit du jeu.

Claire entend par là que c'est dans l'énergie, la conviction, le ton, la passion et donc la forme, que le pédagogue va faire passer un message et non dans le fond (le jeu lui même, comme support)

Cette dernière lutte contre ces méthodes qui infantilisent inutilement les acquis de base en donnant des surnoms aux notes ou encore en assimilant les cordes à des couleurs...

Les enfants n'aiment pas être "bêbêtisés". Cela les vexa et les empêche de se projeter.

Il vaut beaucoup mieux leur expliquer que tout jeu a des règles et que pour arriver à "gagner" l'objectif, il faut les respecter.

Le passage à l'école primaire avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture permet à l'enfant de franchir un cap intellectuel qui permet à l'élève de mieux comprendre la notion d'effort.

On peut alors sans problème proposer des méthodes "plus sérieuses" (sans dessin comme, dans les Sevcik) ou des études, en parallèle à des morceaux ludiques, dans l'optique de varier le cours et les consignes.

Quand elle était jeune pédagogue, Claire a pensé pendant un temps qu'il ne fallait pas donner ce genre de méthodes à l'apparence austère, et que travailler des morceaux avec des exercices personnalisés suffisaient à obtenir des résultats.

Elle a vite constaté que ce n'était pas le cas et que les élèves aimaient aussi aborder du Sevcik et des études répétitives. On joue alors à jouer avec le métronome à des vitesses de plus en plus vertigineuses ou à répéter le même geste. Elle m'a dit avoir appris des enfants eux-même, qu'un enseignement "cadre" avec des objectifs précis et des limites les rassure et les aide à se dépasser.

La manière de faire du pédagogue reste le plus important et fait toute la différence.

Comme nous avons pu le constater dans les lignes précédentes, j'ajouterais que le jeu est présent dans la vie de l'enfant, mais qu'il est de l'agilité du professeur de s'en servir pour créer le lien avec l'instrument. S'il est bien présenté, « formulé » comme l'évoque Claire Couic, il offre des avantages précieux comme la concentration, la volonté de « bien faire », engagement, la bienveillance...

Bien sûr, le jeu ne doit aucunement infantiliser l'élève : dans ce cas, l'effet voulu serait complètement avorté et cela nuirait à la relation professeur/élève.

Le jeu représente une source de motivation et de plaisir associée à un moyen d'exercer des compétences de manière active.

Le jeu utilisé en cours avec les enfants est donc moteur de trois aspects très importants concernant l'apprentissage d'un instrument :

- Il propose une variété de situations motivantes
- Il modifie le rythme du cours et permet de relancer l'intérêt des élèves
- Il fait s'approprier à l'élève la situation, et le sort du cadre directif et didactique. La notion d'autonomie est primordiale dans la situation de jeu.

IIc : le rapport au jeu chez les adultes

Plusieurs limites s'imposent néanmoins au choix du jeu avec une portée pédagogique. Dans un premier temps, des questions d'organisation pratique peuvent se poser.

Quel jeu choisir ? Dans quelle mesure est-il favorable ? Les enjeux vont-ils aussi bien être perçus selon les élèves aux âges et aux attentes bien différents ?

De fait, est-il possible de choisir le même jeu pour des publics différents ? La question du matériel nécessaire à l'élaboration du jeu reste une question à soulever, ainsi que l'approche que l'on a du jeu.

Il semble correct de penser (même si cela n'est pas clairement démontré) que la seule pédagogie du jeu semble avoir des limites. Est-il seulement possible d'apprendre par le jeu sans questionnement plus traditionnel ?

Dans cette perspective, quelle durée accorder au jeu ? Quelle période est la plus adaptée au jeu, aussi bien sur le long terme que dans une durée plus restreinte ?

Par exemple, le jeu doit-il seulement être utilisé à une certaine période du développement de l'individu ou peut-il garder une place tout au long du développement de celui-ci (c'est à dire tout au long de sa vie) ?

Et de manière plus pragmatique, une fois que toutes les autres problématiques ont été évincées, quel moment doit être dédié au jeu, et à quelle fréquence ? Une fois par semaine, une fois par jour ? Quel jour , à quelle heure ?

Autant de questions qui en plus que de rester sans réponse restent à l'appréciation de chacun, et ne peuvent donc de fait n'être qu'une approche subjective d'un mode d'apprentissage. Dès lors, comment celui-ci peut-il convenir à tout le monde, est-il possible qu'il convienne à tous, et au moins quelle est la solution pour qu'il résonne chez le plus grand nombre ?

Jusqu'à présent, j'ai évoqué l'utilisation du jeu en cours principalement pour des élèves enfants. Mais qu'en est-il des adultes ?

Est-ce que le jeu a le même impact sur un élève enfant que sur un élève adulte ? Est-ce qu'il est à bannir, ou est-ce qu'il peut être bénéfique à tous les âges suivant la manière dont on le présente ?

Dans mon expérience de professeur de violon, je suis actuellement et ce depuis un an et demi un élève adulte. A vingt-huit ans, ce dernier s'est fait offrir un violon et a décidé de débiter cet instrument pour le faire vivre ainsi que pour se lancer dans de nouveaux projets.

La différence d'approche du violon entre un enfant débutant et lui était flagrante : il se posait une quantité phénoménale de questions.

Pourquoi le violon se porte-t-il sur l'épaule ? Pourquoi l'archet se tient-il de la main droite ?

Et une fois que ces questionnements étaient résolus, (souvent par des réponses approximatives de ma part, car c'étaient des questions que je ne m'étais jamais posées), d'autres survenaient : pourquoi cette note s'écrit à cette place sur la portée ? Pourquoi les cordes sont placées dans ce format sur le

violon ? Pourquoi l'ordre des dièses est celui-là ?

Il ne m'était donc pas évident de répondre pertinemment à tous ces questionnements.

Je me suis alors demandée s'il allait être intéressant pour lui, avec un fonctionnement très cérébral et de caractère à vouloir maîtriser tout ce qu'il touche, de créer des situations de jeu.

Alors j'ai essayé, et j'ai remarqué que le langage que j'employais allait être déterminant pour la réalisation de l'exercice. En apprenant à le connaître, j'ai su qu'il était théâtrophile, et qu'il aimait autant arpenter la scène en se fondant dans la peau de personnages, que se délecter dans son siège à découvrir une nouvelle pièce.

Ici, je me suis dit que cet atout qu'il avait allait pouvoir nous aider à développer ses compétences sur le violon.

Une nouvelle fois, le rapport de l'adulte avec son instrument n'est pas le même que celui de l'enfant. L'adulte souhaite obtenir un résultat quasi-immédiat car il a potentiellement eu plus d'expérience en terme d'écoute de la musique qu'un enfant. Il a une oreille plus critique par rapport à ce qu'il fait, alors que l'enfant, bien qu'il soit exigeant, s'arrête rarement de jouer si le son qu'il produit n'est pas toujours clair et brillant. L'ego est une question fascinante tant du côté des élèves enfants que des élèves adultes...

Je me suis donc servi de ce goût pour le théâtre pour lui faire repousser ses limites. Je voulais qu'il accepte, voire même parfois qu'il provoque un son sale et saturé, pour pouvoir lui faire connaître le potentiel de son instrument, et l'attraction qu'il peut exercer dessus, en incarnant un personnage qu'il connaît bien.

Il faut donc noter qu'une évolution personnelle de chaque élève est donc préconisée, afin de « viser juste » tant au niveau du jeu qui serait le plus adapté à l'élève ou au groupe, mais aussi au niveau de celui-ci ; étant entendu que dans le cadre de séances avec un élève seul, la problématique n'est pas la même.

Finalement, il faut réfléchir à l'avance à la manière d'appréhender le jeu avec le ou les participants, doit-il seulement être approché en tant que jeu et présenté comme tel, ou doit-il être d'emblée défini comme un travail sur une notion revêtant la forme du jeu, au risque qu'il ne soit plus apprécié en tant que tel ?

III : L'attitude pédagogique

IIIa : *Jeu-travail ou travail-jeu ?*

Selon les situations, le jeu a pour l'enseignant une visée pédagogique, c'est-à-dire un moyen d'atteindre un objectif, de surmonter une difficulté pour l'élève. Il faut permettre au joueur d'établir un lien entre la situation de jeu et la situation d'apprentissage. Pour cela, il est nécessaire de faire un bilan après l'expérimentation.

Lorsque l'on crée une situation de jeu, il faut bien définir le temps et les règles : il doit servir un objectif précis.

Laisser la place à l'erreur est la condition sine qua non : elle fait partie du jeu, elle est constitutive. C'est souvent dans l'erreur que l'élève comprend et mémorise. Il faut donc laisser oser, essayer, tâtonner, se tromper, recommencer.

Le fondement du jeu est aussi le plaisir, cette notion ne doit pas être omise. C'est au rôle du professeur de savoir quel jeu choisir ou inventer pour tel ou tel objectif pédagogique. L'enseignant doit établir un contact de confiance, qui rendra l'action bienveillante et stimulante.

Je me rappelle d'une situation dans le cadre de mon tutorat, où je voulais faire travailler la réalisation des contrastes dans le morceau d'une des élèves, et donc l'expressivité. Dans la pièce que Louise jouait, l'alternance des mesures *forte* et des mesures *piano* était clairement mise en évidence, et composait l'un des intérêts de ce passage. En écoutant sa version, je me suis rendue compte qu'elle n'avait pas pris conscience de ses jeux d'écho, et qu'elle ne prêtait pas attention aux indications écrites par le compositeur.

Alors je lui ai proposé un jeu : que je joue les mesures *piano*, qu'elle enchaîne sur les mesures *forte*, et cela alternativement tout au long du passage. Nous avons ensuite inversé les rôles, pour qu'elle puisse expérimenter à son tour et exagérément l'autre nuance.

Le fait que je présente ce petit temps de jeu comme un « jeu » l'a tout de suite rendue éveillée et réactive. La simple évocation du mot « jeu » l'a sortie de son confort et des habitudes qu'elle avait accumulées. Bien que la réalisation n'ait pas été parfaite, Louise a bien saisi le contenu du jeu, et

elle a su fournir les efforts de son, d'implications, et de conviction pour pouvoir refaire seule chez elle l'exercice.

On peut donc dire que le jeu comporte des vertus pour l'enseignant ainsi que pour l'élève.

En effet, il est passionnant de constater, analyser, et comparer les réactions des élèves selon les jeux qu'on leur propose. Il est indispensable que le professeur cible et adapte les activités qu'il propose selon les caractères des élèves qu'il apprend à connaître.

En poursuivant mes recherches, j'ai découvert l'approche du jeu de Célestin Freinet.

Célestin Freinet (1896-1966). Il bouleversé les fondements de l'éducation au cours de la première moitié du XXème siècle grâce à sa pédagogie qui rentre dans le courant des « pédagogies nouvelles », chevauchant celles de Alexander Neill (1883-1973) ou encore Rudolf Steiner (1861-1925).

Souvent coopérative, et fondée sur l'expression des enfants, il la considère comme un moyen de développement de l'esprit critique et d'émancipation politique.

Ce pédagogue a banni dans sa carrière le jeu en tant qu'activité pédagogique. Selon lui : « baser toute une pédagogie sur le jeu, c'est admettre implicitement que le travail est impuissant à assurer l'éducation des jeunes générations ».

Ce dernier distingue le « jeu-travail » et le « travail-jeu ». Sa pédagogie repose sur le « travail-jeu », c'est-à-dire un travail qui apporte autant de satisfaction que le jeu. Il lui oppose le « jeu-travail » ou jeu dit « éducatif », stratégie pédagogique élaborée par l'adulte.

Il dit, dans son livre *L'éducation du travail*³ la chose suivante :

« S'occuper autrement ! Se distraire, s'amuser ! Voilà bien les caractéristiques, dans notre civilisation, de cette séparation du travail et de la vie, de l'effort considéré comme une punition, comme une regrettable nécessité dont nous devons nous appliquer à réduire l'emprise ».

D'après Freinet, le travail est un exutoire, et l'enfant joue lorsqu'il n'a plus rien d'intéressant à faire.

C'est en ce sens qu'il pense que l'enfant ne ressent pas le besoin fondamental de jouer, si ce n'est pour se dépenser ou se confronter aux autres ou à la nature.

Freinet parle de « travail-jeu » car il relie le jeu de l'enfant au travail de l'adulte. Il soutient que l'enfant travaille car il veut faire comme les grandes personnes, il cherche à les imiter, et c'est pourquoi il pense qu'il faut éduquer les enfants par le travail... Mais par un travail qui a un sens

3 FREINET Célestin, *L'éducation du travail*, Ed. Delachaux et Niestlé, Lonay (Suisse), 1960

profond pour l'élève et qui répond à un besoin essentiel de l'être humain : se sentir reconnu, respecté, et se donner les moyens de développer ses capacités.

Pour lui, les exercices scolaires ne sont pas reliés à la vie. Il ne suscitent donc pas la curiosité et l'esprit critique nécessaire pour donner naissance à l'intérêt des enfants.

Il y a un élément où je rejoins le raisonnement de Célestin Freinet, c'est celui du lien entre le travail et la vie. Je ne veux pas utiliser le jeu pour plonger les élèves dans une illusion qui les aveuglerait de la réalité, et je ne pense pas non plus que la seule pédagogie par le jeu se suffise à elle-même.

En effet, un bon pédagogue ne pourrait pas se contenter de focaliser sa pratique sur l'enseignement du violon par le jeu car il n'y aurait pas de lien avec le réel. Il est bon et important de savoir qu'apprendre un instrument, ce n'est pas toujours facile, cela peut être très fastidieux, et demander beaucoup de patience et de persévérance. Si on laisse croire à un élève qu'il n'aura toujours que du plaisir à travailler son instrument, quelle ne sera pas sa déception quand il se rendra compte que c'est parfois difficile !

Ce que Freinet veut nous faire comprendre au travers de sa pédagogie, c'est que travail et plaisir doivent constituer un tout. Ce qu'il reproche au choix du « jeu/travail » est la notion de contrainte, de répression, de fardeau assignée au travail, que l'on déguiserait sous forme de jeu pour la faire ingurgiter par les élève plus paisiblement.

Finalement, donner goût au travail pour les enfants est une réussite, dans la mesure où il susciterait leur intérêt, leur curiosité, et développerait leur vision critique du monde dans lequel ils vivent.

De plus, le travail nous apprend de grandes qualités nécessaires à la vie en société, comme la patience ou la gestion de ses émotions. Dans une société de consommation effrénée, irresponsable, et du « tout tout de suite », l'apprentissage du travail incarne un rôle crucial sur les enfants et l'avenir. Ce n'est pas parce qu'une chose n'est pas agréable immédiatement qu'elle en est pour autant nocive et aliénante.

Cependant, il me semble important de souligner que selon les élèves, le jeu peut-être une porte d'accès au travail.

En effet, si je prends l'exemple d'un cours collectif, l'objectif du pédagogue est de mener un groupe dans la même direction. On démarre ensemble d'un même point, et on trace ensemble le chemin du groupe dans la lignée qu'on a au préalable imaginée, organisée, anticipée. Mais ce, dans la mesure du possible, car bien entendu, un cours qu'un enseignant a préparé, qu'il soit individuel ou collectif,

ne sera jamais figé. Il faut arriver à tenir compte des imprévus pour rebondir et donner des outils simples et clairs aux élèves afin de leur faire comprendre et s'approprier l'aspect que l'on est en train d'aborder.

Dans le cadre de mon premier tutorat à Besançon, j'ai eu l'occasion d'assister à plusieurs cours collectifs. Je me souviens notamment d'un cours avec trois élèves de deuxième année de premier cycle. Bien que ces trois élèves soient dans le même cursus, les qualités du groupe étaient assez disparates, sans pour autant créer un groupe hétérogène. Je veux dire par là que de l'extérieur, il était assez évident de reconnaître les facilités et les difficultés de chacune, tout en remarquant la matière homogène du groupe qui se dégageait.

Il était intéressant de constater comment leur enseignante se servait de leurs différentes qualités pour les accompagner dans la même direction. Il y a aussi une qualité propre au groupe, qui est l'émulation. Si le cours se déroule dans la bienveillance instaurée par le professeur et les élèves, il peut être libérateur.

Cette gestion du groupe est déterminante pour une progression ensemble dans le travail. J'entends donc que le jeu peut donner une porte d'accès au travail dans la mesure où il structurerait dans un premier temps le processus de travail qui va être entamé, selon les caractères différents qui sont au cœur du groupe. En effet, il peut-être un biais à l'apprentissage de la vie en société et du travail en groupe. C'est donc aussi à ce moment-là que pédagogue doit savoir assumer son rôle pour réfléchir sur les moyens qui seront les plus adaptés à ses élèves pour donner du sens au travail.

Par ce biais, il est intéressant d'arriver à donner du sens au travail, d'arriver à expérimenter qu'il donne une immense satisfaction au final, même s'il n'est pas forcément agréable sur le moment.

Si l'on reprend les expressions employées par Célestin Freinet, je pense que les orientations et choix pédagogiques que j'ai plaisir à expérimenter oscillent entre « jeu-travail » et « travail-jeu », selon les profils des mes élèves, les objectifs visés, ou simplement l'instant.

Pendant mes cours, et lorsque je crée des situations de « jeu », je veille toujours à ce qu'elles soient adaptées aux objectifs visés et qu'elles aient toutes une exigence particulière, un paramètre prioritaire à soigner. Lors de mon expérience en tant qu'enseignante du violon, j'aimerais arriver à faire entendre qu'il n'est pas négatif en soi que de ne pas trouver toujours dans le travail un plaisir immédiat.

IIIb : Dynamique et autorité

J'aimerais à présent développer un autre point qui concerne l'aspect dynamique que propose le jeu dans le cours.

Il est vrai que le dynamisme du cours est un paramètre que l'on a partagé avec mes pairs lors de notre semaine intensive de pédagogie. Il nous semblait important à tous de pouvoir consacrer un intérêt à évaluer le rythme, la dynamique du cours des collègues que nous observions, et c'est pour cela que nous l'avons intégré à notre grille d'évaluation.

Je pense en effet que consacrer un temps de « jeu » pendant la séance donne du mouvement, un nouvel élan à la séance d'apprentissage.

Cependant, je voudrais revenir sur un terme employé en fin de première partie, et en détailler mes propos.

J'ai parlé du jeu comme un moyen d'éviter un « enseignement directif et sclérosant ». Il me semble important de ne pas créer de raccourcis et assigner une image inéluctablement péjorative à un enseignement directif.

Il est vrai que nous avons pu associer à ce « gros mot » des méthodes d'enseignement archaïques, autoritaires et désincarnés, où il n'y aurait pas de relation de confiance entre le maître et l'élève puisque le maître aurait toujours raison et que l'élève devrait l'écouter religieusement.

Je ne défends en aucun cas ces méthodes traditionalistes et exclusives, néanmoins je pense qu'il est important de soulever les risques d'un enseignement totalement fondé sur le jeu, le tâtonnement, ou l'expérimentation.

Une citation de Rousseau vient, à mon sens, agrémenter et enrichir ces propos :

« Je suis tout à fait d'accord pour supprimer l'autorité négative et intrusive, mais comment supprimer toute autorité ? Cela supposerait plus de limite, plus de cadre, voire même plus besoin de professeur ; or on sait pertinemment qu'un enfant est totalement perdu sans cadre : il a besoin de repères, que quelqu'un lui montre les contours du chemin »

L'auteur admet qu'un système éducatif traditionaliste et autoritaire peut être nocif au développement personnel de l'élève, mais dans un courant de pédagogie où l'élève est au cœur de son apprentissage, il n'en éradique pas non plus la place du professeur.

Autrement dit, si l'on reprend des termes employés par Bruno Robbes dans *Les cahiers pédagogiques*, il y a un besoin nécessaire de « se défaire de l'autoritaire »⁴. Il faudrait tendre à faire autorité, c'est-à-dire conduire les élèves à « faire à leur tour ». On les amène à « faire à leur tour », en ayant établi un cadre, dans lequel ils s'organiseront en groupe pour travailler sur le point concerné, ou bien en ayant établi un bon dialogue en cours individuel.

Je veux dire par là que parfois, selon les situations, il est nécessaire d'avoir un temps d'enseignement directif dans le cours. Il me semble que si l'on ne crée que des situations de jeu pendant le cours, on enlève une certaine forme de dynamique et on en revient aux mêmes situations que l'on voulait éviter. Un cours qui n'est qu'une succession de « jeux » peut-être à son tour figé, et en faire oublier le point de départ essentiel : l'élève.

IIIc : La gestion de l'erreur

« Les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas que les élèves ne comprennent pas. Ils imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point. »

Cette citation de Pierre Bachelard, tirée de *La formation de l'esprit scientifique* en 1938, peut drôlement nous rappeler quelques anciens professeurs de formation musicale...

Selon Jean-Pierre Astolfi, il existe deux réactions « types » face à l'erreur, chez les enseignants : la sanction et la reformulation.

Dans le premier cas, l'erreur est assimilée à une « faute » : du latin « falsus » signifiant « faux ». Ce terme désigne le manquement à une règle morale, scientifique ou autre. Dans le deuxième cas, l'erreur est plutôt considérée comme un « bug » d'après les termes employés par l'auteur, c'est-à-dire un manque d'attention ou un imprévu.

La première attitude impose à l'élève de s'adapter à la situation : s'il s'est trompé, c'est de sa faute, et il doit faire les efforts nécessaires pour s'adapter à la situation didactique, alors que la seconde invite

⁴ Voir article dans « Annexe » page 35

l'enseignant à repenser, reformuler sa conception de programme pour l'adapter au niveau réel de ses élèves.

«Il n'y a que ceux qui ne font rien qui ne se trompent pas ».

Cette expression tout à fait banale introduit très clairement la notion de risque évoquée précédemment.

En effet, comme nous l'avons vu dans un premier temps en tentant une définition du jeu, on a dit que ce dernier n'était envisageable que selon l'acquisition de différents paramètres. En premier lieu, il y a l'acceptation du jeu de la part du concerné : c'est une proposition, cela doit être voulu et consenti. Ensuite, une explication des règles doit être comprise par le ou les participants. Enfin, lorsqu'on passe à l'acte, on laisse place à l'incertitude, le doute et donc potentiellement l'erreur.

Cette expression nous encourage justement à dédramatiser l'erreur. On s'en servirait alors pour nous élever, pour mieux comprendre ce qui nous entoure. L'erreur permet d'analyser la situation, formuler le déroulé du processus et élaborer de nouvelles pistes de travail pour progresser. Elle est même considérée comme source de défis, comme objet de compétitions absolument amicales, ou encore comme occasion de dépassement de soi, lors de situations de jeux déroulées dans la bienveillance pendant le cours, qu'il soit individuel ou collectif.

Lors d'un cours, consacrer un petit temps au « défi » me semble tout à fait essentiel. Ce que j'entends par défi, c'est faire jouer l'élève la partie qu'il a assidûment travaillée pour qu'il arrive à se placer dans ses objectifs de travail. Ne jamais le faire, c'est comme si nous avions patiemment réuni tous les ingrédients nécessaires à la réalisation d'un gâteau, et qu'on ne passerait jamais à l'acte. Si nous n'apprenons pas à nos élèves à jouer après avoir passé du temps à travailler de manière précise différents aspects du morceau, comment donner du sens à ce travail ? Autant que pour l'image précédente, nos ingrédients s'abîmeraient et il nous faudrait en rassembler de nouveaux pour le prochain gâteau. Jouer, c'est apprendre une forme de « lâcher-prise », en tout cas à apprendre à se connaître et avoir confiance en soi pour être au maximum de ses capacités à cet instant.

Un temps de jeu, au sens « jouer » de son instrument permet à l'élève de se situer, de voir où il en est. Un bilan fait avec l'élève est très enrichissant pour la formulation des pensées, et le discernement. Ce temps est aussi très intéressant car c'est le moment où l'on peut inciter l'élève à réfléchir sur de nouvelles techniques et méthodes de travail.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont écrit en 1970 dans *la Reproduction*⁵ : « lorsque les professeurs plaisantent à propos des « perles », ils oublient que ces ratés du système en enferment la vérité ». Ces deux sociologues -de l'éducation entre autre- dénoncent ici l'école reproductrice d'inégalités sociales bien davantage que l'école dans une perspective d'apprentissage.

Ils mettent aussi en lumière dans cette phrase la dénonciation d'un discours inadapté, figé, inculqué par un enseignement traditionaliste et directif. Par exemple, quand je repense à l'enseignement des premières années de formation musicale que j'ai reçues, je n'avais jamais compris le sens et la manière de trouver la tonalité d'un morceau. On nous demandait de savoir ressortir l'ordre des dièses et l'ordre des bémols sans le moindre doute, sans nous avoir appris à entendre, à écouter une couleur harmonique, et donner un sens musical à tout cela.

Aujourd'hui, les modèles constructivistes mettant l'élève au cœur du processus se développent depuis plusieurs années et travaillent sur l'intégration de l'erreur dans le projet d'apprentissage. Ces « pédagogies nouvelles » visent à lui attribuer un statut positif. Même si la finalité visée est de les éloigner des productions des élèves, on admet que pour y parvenir, il faut les faire apparaître, voire parfois les provoquer pour mieux les traiter.

Les erreurs deviennent donc un indicateur de processus : elles ne sont plus des « fautes condamnables » mais les « symptômes intéressants d'obstacles » du cheminement de pensée des élèves. Cette réflexion m'amène à faire l'analogie avec un procédé utilisé en montagne : on l'appelle « l'erreur volontaire ». « L'erreur volontaire », c'est lorsque nous n'arrivons pas nous orienter et qu'on va volontairement trop loin pour en déduire l'accès au chemin. Par exemple, par temps de brouillard intense, on perd la trace du chemin mais on remarque très clairement sur la carte un gros rocher indiqué sur la gauche. On s'oriente donc en direction de ce rocher : si on le touche, c'est qu'on peut continuer et que le chemin n'est pas loin, mais si on ne le touche pas, cela nous indique la direction opposée à prendre.

Ce procédé me semble comparable avec celui expliqué par Jean-Pierre Astolfi. Un exemple de ce type pratiqué avec une de mes élèves me revient.

On travaillait avec l'élève le climax du morceau, je laisse supposer par là le besoin d'ampleur et d'intensité sonore. L'élève semblait avoir bien saisi en quoi ce passage était critique, mais ne savait pas comment le faire entendre et le ressentir corporellement. Je lui ai alors proposé de choisir trois places d'archet différentes sur le violon et d'en déduire la plus appropriée. Il y avait dans son panel

5 BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction*, Ed. Les éditions de minuit, 1970

de possibilités la touche, le chevalet, et la zone qui est entre les deux. Elle n'a pas tardé à entendre, en essayant, que sur la touche, le son était trop feutré, et n'avait pas assez de puissance pour le passage du morceau, et qu'en étant sur le chevalet, l'archet ne restait pas dans son axe à cause de la vitesse et que le son sifflait. Elle a donc saisi l'importance de la place d'archet, en plus du poids et de la vitesse qu'on lui accorde, pour obtenir un son lumineux et ample.

Lors de cette expérimentation, j'ai incité l'élève à se confronter aux « erreurs » pour qu'elles deviennent un indicateur de direction dans le travail. A ce moment-là, les erreurs sont placées au cœur du processus d'apprentissage et permettent d'indiquer les progrès vers lesquels tendre.

Dans cette dernière partie, j'ai évoqué l'erreur qui ressortait principalement des élèves. Or, si l'on pense schématiquement, de mon point de vue, s'il n'y avait pas de professeur, il n'y aurait pas ces erreurs.

J'entends par là que l'éducation n'est pas une science exacte et irréfutable mais un processus ouvert qui n'en finit jamais. Il faut pouvoir, en tant qu'enseignant, se donner le droit d'échouer pour pouvoir rebondir et expérimenter de nouvelles méthodes.

Comme le dit Olivier Rebol : « Il n' a pas d'éducation sans risques ».

Conclusion

L'objectif de ce mémoire était pour moi d'en apprendre davantage sur la notion de jeu utilisée en cours. Ces recherches m'ont permis d'approfondir mes connaissances « théoriques » sur cette pratique.

La découverte d'ouvrages de grands auteurs et pédagogues m'ont accompagnée dans mes recherches et mes questionnements. Je suis particulièrement marquée par le point de vue de Célestin Freinet à ce sujet, qu'il exprime dans *L'éducation au travail*. Ces lectures m'ont ouvert les yeux sur les idées reçues que je pouvais avoir sur le jeu, son utilisation et ses limites.

D'un point de vue pratique, ce mémoire m'a vivement incitée à déclencher des processus de travail fondés sur le jeu avec mes élèves. J'ai pu expérimenter activement différentes manières de faire apprendre des aspects « techniques » du violon comme la posture, le placement de la main gauche sur le manche, de la main droite sur l'archet, la justesse, l'assise rythmique.

J'ai pu constater que ces situations de jeu ouvrent aussi à un imaginaire qui immerge l'élève dans une qualité d'écoute particulière. Créer un temps de jeu permet de focaliser l'attention de l'élève sur l'expression de ses sentiments, sur les émotions qu'il veut nous transmettre au travers de sa musique.

J'ai été ravie, lors de mes expériences, de pouvoir réserver des temps de jeu en cours. J'ai pu partager des témoignages vécus tant avec des élèves enfants que des élèves adultes.

Cependant, il y a une tranche d'âge que je n'ai pas pu aborder : l'adolescence. De nouvelles questions s'adressent donc à ce public : le jeu leur est-il approprié ? Comment utiliser le jeu comme un moyen de dépassement de soi à une période délicate de son développement ?

Ces questions trouveront des éléments de réponse au cours des futures rencontres avec des élèves de cet âge. Il est aussi toujours très enrichissant de partager ses interrogations avec des collègues fréquentant ce public.

Ce travail d'écriture m'a donc permis d'alimenter mes réflexions pédagogiques.

J'ai compris que je ne voulais pas, aujourd'hui, qu'un « jeu » proposé à un élève soit un moment purement ludique. Je crois au jeu comme un moyen de viser ses objectifs pédagogiques en un temps donné.

Le jeu est pour moi un moyen de rythmer un cours, de diversifier les méthodes de travail, de consacrer des temps où l'élève sera activement impliqué dans ce qu'il fait. Je ne veux pas que le jeu soit le moment du cours que l'élève attend impatiemment, en dépit du reste.

Il me semble très important de donner goût à la recherche, la concentration, de prouver à l'élève qu'il peut progresser par un autre biais que le jeu.

Quelle que soit la pédagogie qu'il met en place, le prof doit être en recherche permanente sur les envies et les besoins de chaque sujet. Pouvoir se questionner sur ce qui conviendrait au mieux à chacun permet au professeur de se rapprocher au plus près de l'envie première qu'a l'élève en poussant la porte de l'établissement : se faire plaisir.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Montrouge, Ed. ESF, 1997

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction*, Ed. Les éditions de minuit, 1970

FREINET Célestin, *L'éducation du travail*, Ed. Delachaux et Niestlé, Lonay (Suisse), 1960

DELALANDE François, *La musique est un jeu d'enfant*, Ed. Buchet/Castel, Paris, 1996

DESCOMPS Daniel, *La dynamique de l'erreur*, Ed. Hachette, Paris, 1999

GRANDMONT Nicole de, *Le jeu pédagogique*, Ed. Éditions logiques, Montréal, 2006

JAQUES-DALCROZE Emile, *Notes bariolées*, Ed Jeheber, Genève, 1948

Article :

VANSSAY Stéphanie de, LOZAC'H Anthony, « L'erreur pour apprendre », *Cahiers pédagogiques* n°494, 2012

Sites :

DIUZET Françoise, « Jeu et travail : des représentations sociales », *Le café pédagogique*, 2008

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/maternelle/Pages/2008/93_Contributionsurlejeu.aspx

BARRE Michel, « Jeu et travail », *Institut Coopératif de l'Ecole Moderne*, 1976

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20571>

« Le jeu en pédagogie », *Académie de Nice*, 2014

http://www.ac-nice.fr/ienash/ash/file/Centre_Ressources/Jeux_serieux/Le_jeu_en_pedagogie.pdf

2 - Se représenter l'autorité

Se défaire de l'autoritaire

Bruno Robbes

Pour que l'autorité, bel objet non pensé, cesse de nous « sidérer », l'auteur propose de la décliner sous trois verbes : être, avoir et faire. Une définition qui permet de sortir de la représentation d'un « don » personnel, sans être béatement optimiste : nous sommes avertis que rien n'est jamais gagné définitivement !

L'autorité a souvent été confondue avec le pouvoir : qualifiée de « traditionnelle », « patriarcale » ou « charismatique », elle a couvert des pratiques de contrainte voire d'aliénation sociale, aux conséquences individuelles parfois pathologiques. Vu de plus près, on constate qu'il s'agit non pas d'autorité - de l'ordre de l'influence, l'autorité exclut la contrainte physique¹ - mais d'abus de pouvoir, de dérives autoritaires. Ces pratiques sont portées par des personnalités jouant le rôle de figures mythiques, occupant des positions de surcentralité : « chef-né », homme exceptionnel à l'autorité « naturelle », personnage charismatique, « bon maître ». Toujours opérantes dans notre imaginaire², ces figures s'accrochent à un principe transcendantal d'essence divine : mystérieuse, l'autorité (en fait le pouvoir) est ainsi confisquée. Depuis la Révolution française, ce principe a été largement remis en question³. Les progrès scientifiques et technologiques modifient les relations d'autorité.

Dans la société comme à l'École, la pensée sur l'autorité se trouve aujourd'hui à un tournant. Les pratiques d'imposition violente des normes sociales (qualifiées à tort d'autorité) sont contestées à cause de leur inefficacité, et les demandes de restauration évoquant un « âge d'or », qui coexis-

tent avec un discours discréditant l'idée même d'autorité, apparaissent aussi démagogiques qu'inefficaces. L'autorité est repensée dans le sens d'une relation réfléchie à construire en situation⁴. On ne considère plus la personnalité exceptionnelle mais le sujet suffisamment auteur de lui-même pour devenir un professionnel développant des compétences, capable de tenir sa fonction statutaire en se repositionnant par rapport à elle. Situé à sa place

Redéfinir l'autorité à partir de son étymologie

Phénomène à la fois psychique et social au fondement de l'humain, l'autorité comprend trois sens indissociables⁵.

L'autorité statutaire (être l'autorité)

L'autorité statutaire (*potestas*) est « le pouvoir dont sont investies certaines personnes à raison de la fonction qu'elles remplissent dans un cadre institutionnel déterminé »⁶. Pouvoir légal,

Toujours opérantes dans notre imaginaire, les figures mythiques de l'autorité s'accrochent à un principe d'essence divine ; mystérieuse, l'autorité (en fait, le pouvoir) est ainsi confisquée.

généalogique de transmetteur de savoirs, l'adulte doit aussi savoir laisser de la place à l'autre. Ce mouvement d'équilibre et de tension où l'autre est pris en compte conditionne et garantit la reconnaissance des savoirs mis en œuvre, dont l'adulte fait la preuve en permanence. L'autorité peut alors s'acquiescer, se développer, se construire ; elle n'est plus « naturelle », réservée à quelques-uns.

fait d'institution, l'autorité statutaire est de l'ordre du statique, de l'état (de fait), du préalable. À l'École, c'est la transmission des savoirs qui fonde l'autorité statutaire de l'enseignant. Nécessaire mais non suffisante, l'autorité statutaire est potentielle : préexistant à la personne, elle ne suffit pas à elle seule à lui garantir l'exercice d'une autorité effective. La confusion avec le pouvoir se comprend mieux à la lumière

re de ce premier sens. Si le porteur d'autorité en reste à cette signification univoque, il risque un raidissement, voire un basculement vers la force, donc vers le pouvoir.

L'autorité de l'auteur, qui autorise (avoir de l'autorité)

Le sens premier du mot « autorité » est attaché à l'auteur (*auctor*). Avoir de l'autorité, c'est avoir cette confiance suffisante en soi, être suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, en ayant le souci de lui ouvrir des voies vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes lui permettant de s'essayer à être auteur lui-même.

L'auteur sujet de sa propre existence se construit à travers une histoire personnelle où est présent l'« être » au sens clinique. L'indispensable travail d'élucidation de son histoire développe la confiance suffisante en soi, affermit la personnalité ainsi disposée à s'affirmer dans ses relations. Cette construction du sujet auteur passe aussi par d'autres : rencontres personnelles ou professionnelles qui favorisent l'acquisition de savoirs et

condition sans exclure l'autorisation⁹. Au contraire puisque la transmission vise à l'instituer. Contrairement à Jean Houssaye¹⁰, nous affirmons que *l'autorité est synonyme d'éducation*.

L'autorité de capacité et de compétence (faire autorité)

L'autorité est avant tout une capacité fonctionnelle (savoirs que déploie la personne dans l'action) dans une relation toujours contextualisée avec l'élève et la classe. Chez l'enseignant, un tel savoir passe par l'opérationnalisation des modalités de transmission des connaissances (communications et dispositifs pédagogiques).

Ainsi, l'autorité se construit dans un va-et-vient constant avec le « faire » : chacun doit en permanence administrer la preuve de savoirs qu'il pourra toujours apprendre, développer, acquérir. Capacité de la personne (auteur) à représenter l'asymétrie inhérente à sa position institutionnelle tout en s'appuyant sur des dispositifs symétriques de décentration, de partage du pouvoir ; capacité à assumer des rôles et des fonctions, à tenir des dispositifs permettant l'accès de chacun à une

L'autorité n'est donc jamais acquise une fois pour toutes même si le temps est une donnée majeure de la pérennisation. Elle s'établit en situation dans un réglage constant et précaire entre être, avoir et faire. La recherche de solidité, de sécurité oscille avec l'instabilité et la mise en question. Nous la définissons donc ainsi : l'autorité est une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la contrainte physique une reconnaissance que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même.

Mutuelle, négociée, la reconnaissance constitue l'élément essentiel du processus de légitimation de l'autorité. L'autorité est par essence éducative.

Bruno Robbes¹³,
instituteur maître formateur,
IUFM de Versailles.

Rien de naturel dans cette autorité-là : c'est par des actes posés tout au long d'une vie que le sujet s'autorise progressivement à assumer un statut.

contribuent à renforcer chez la personne sa capacité à être son propre auteur, à prendre des responsabilités dans la vie sociale là où des positions d'autorité sont à occuper.

Rien de *naturel* dans cette autorité-là : c'est par des actes posés tout au long d'une vie que le sujet s'autorise progressivement à assumer un statut, reconnu par la mise en œuvre de savoirs qu'il continue à développer. Il semble même qu'un acte initial d'autorisation (une déclaration, une parole) marque l'accès du sujet à cette position d'auteur⁷.

Le terme « autorité » possède aussi une racine double : *auctorité* (1119) : « du latin *auctoritas*. Il a pour racine *auctor* (auteur) et se rattache à *augere* (faire croître, augmenter) »⁸. Parce qu'il s'est lui-même autorisé, l'*auctor* peut produire une autorité qui augmente, qui fait croître l'autre, qui l'élève et l'autorise à être auteur. Fondée ainsi sur la dissymétrie anthropologique des places générationnelles et la filiation, l'autorité permet la transmission d'une tra-

position d'auteur de soi-même¹¹ (influence et reconnaissance ; engagement et déengagement ; lieux, espaces et temps ; proximité et distance) ; capacité à accepter et à traiter le conflit dans la relation d'autorité. Sur ce point, l'enseignant doit véritablement considérer le conflit comme un moment d'apprentissage essentiel en même temps qu'ordinaire des relations humaines. En effet et à l'image du conflit socio-cognitif, la résolution du conflit dans la relation d'autorité s'appuie sur un cadre méthodologique précis¹² permettant distanciation et acquisition de savoirs durables. Loin de dévaloriser l'autorité enseignante, le conflit ainsi surmonté tend au contraire à manifester son autorité de compétence, renforçant du même coup sa dimension autorisante (l'enseignant a permis que des élèves réglant collectivement un conflit soient ainsi reconnus comme davantage auteurs eux-mêmes) et légitimant de surcroît son autorité statutaire.

1 « L'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. L'autorité, d'autre part, est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. [...] S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par la force et à la persuasion par arguments. » (Arendt H., *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p. 123)

2 Mendel G., *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*, Paris, La Découverte, 2002.

3 Sennett R., *Autorité*, Paris, Fayard, 1981.

Moreau De Bellaing L., *Sociologie de l'autorité*, Paris, L'Harmattan, 1990.

4 Il est fait ici référence au modèle rationnel négocié. De Munck J., « Les métamorphoses de l'autorité », in *Autrement*, n° 198, « Quelle autorité ? Une figure à géométrie variable », octobre 2000, p. 21-42.

5 Obin J.-P., « L'autorité dans les relations maître-élèves », in *Administration et éducation*, n° 3 (91), « L'exercice de l'autorité au sein du système éducatif. Nouveaux contextes et perspectives », XXIII^e colloque national de l'AFAE, 16-18 mars 2001, troisième trimestre 2001, p. 71-72.

6 *Encyclopaedia Universalis*, « Autorité », 1995.

7 Après avoir mesuré d'une part, les savoirs qu'il possède et qu'il doit mettre en acte, d'autre part le contexte précis de la situation à laquelle il est confronté, celui qui est suffisamment auteur de sa propre existence se déclare responsable, prend en charge de façon à la fois individuelle, autonome et en même temps reliée aux autres la position d'autorité que la situation exige de prendre et de tenir.

8 Maccio C., *Autorité, pouvoir, responsabilité : du conflit à l'affrontement, la prise de décision*, Lyon, Chronique Sociale, 1988. Mucchielli R., *Psychologie de la relation d'autorité*, Paris, ESF éditeur, 1976.

9 Ardoino J., *Les avatars de l'éducation*, Paris, PUF, 2000.

Pain J., Vulbeau A., *L'invention de l'autorité*, Vigneux, Matrice, 2003.

10 Houssaye J., *Autorité ou éducation ?*, Paris, ESF éditeur, 1996.

11 Nous pensons par exemple à la pédagogie institutionnelle.

12 Par exemple la pratique du conseil en pédagogie institutionnelle.

13 Bruno Robbes est actuellement chargé de mission pour la prévention et la gestion de la violence en milieu scolaire dans l'académie de Versailles. Il prépare une thèse sur l'autorité à l'université Paris X - Nanterre sous la direction de Jacques Pain.

