

Centre de Formation des Enseignants de la Musique
Rhône-Alpes

**Comment permettre aux élèves de
se mettre au travail
pour construire du sens
dans leurs apprentissages ?**

Fanny PILLET
Promotion 2007-2009
Mai 2009

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	3
I. LE TRAVAIL DE LA MUSIQUE.....	4
1) Questionnement personnel, problématique.....	4
- Description de mon rapport au travail scolaire et musical, jusqu'à l'entrée au Cefedem en septembre 2007	4
2) Expérience personnelle pour réapprendre à travailler mon instrument.....	6
- Première année au Cefedem : expérience pour repenser le rapport au travail du piano.....	6
- La mise en route des projets musicaux à réaliser, la « mise en projet » du travail	8
- Apprentissage sur le plan personnel et professionnel	9
II. LE « TRAVAIL ».....	11
1) Différentes représentations du travail dans mon environnement familial – Notion,valeur.....	11
2) Différentes conceptions du « travail » de quelques auteurs	13
a) <i>Paul Lafargue.....</i>	<i>13</i>
b) <i>Max Weber.....</i>	<i>17</i>
c) <i>Christophe Dejours.....</i>	<i>21</i>
d) <i>Célestin Freinet.....</i>	<i>23</i>
e) <i>Philippe Perrenoud.....</i>	<i>27</i>
III. LA QUESTION DU « SENS ».....	30
1) Etat des lieux du « sens » de ces conceptions du « travail »	30
2) Transmettre, enseigner « le » sens ? « Notre » sens ? « Du » sens ?.....	32
a) <i>Ce qui fait « sens » pour un professeur.....</i>	<i>32</i>
b) <i>Ce qui fait « sens » chez les élèves.....</i>	<i>33</i>
c) <i>Aider à « construire du sens ».....</i>	<i>34</i>

3) De quel « sens » parlons-nous ?	35
4) Conceptions du mot « sens » chez deux pédagogues :	
François Galichet et Michel Develay.....	37
a) François Galichet.....	37
b) Michel Develay.....	39
IV. QUELLES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE PEUT-ON IMAGINER, PEUT-ON PROPOSER ?.....	43
1) Sortir de la question du sens : une vraie entrée pour imaginer une situation d'apprentissage qui permette de construire du sens.....	43
2) Réflexions sur un exemple de choix de contenu d'apprentissage.....	45
a) « Notions » ? Jamais un seul sens !.....	45
b) Besoin de contextes.....	46
c) Besoin de procédures.....	48
3) Travail de réflexion de l'enseignant sur ses conceptions.....	49
a) Autour de quels axes de réflexion ?.....	49
b) Un exemple de conceptions et de représentations.....	50
4) Exemple d'un dispositif d'apprentissage	53
- Présentation de l'élève, et du contexte général	53
- Le dispositif d'apprentissage.....	55
5) Récit du déroulement d'une séance de travail, les premières conclusions.....	56
- Zoom sur la deuxième séance de travail : la partition de Caroline.....	56
- De nouveaux chemins pour apprendre.....	57
CONCLUSION.....	58
ANNEXE : INTERVIEW DANS MA FAMILLE.....	59
BIBLIOGRAPHIE.....	62

INTRODUCTION

Le travail est une des problématiques de l'environnement d'un musicien. Mon intégration à la formation des enseignants de la musique a été l'occasion, pour moi, de reconstruire mon rapport au travail du piano, mais également mon rapport au travail en général. Cette thématique a fait vraiment partie de ma réflexion durant ces deux années de formation, car elle me posait problème, à la fois dans mon travail à l'instrument et dans ma réflexion pédagogique.

Comment reconstruire son rapport au travail ?

Comment trouver ou retrouver le plaisir de travailler ?

Comment faire, en tant qu'enseignant, pour que les élèves se mettent au travail ?

Ne me satisfaisant pas du cadre de l'univers musical pour comprendre ce que représente « le travail », j'ai choisi, à travers ce mémoire, d'élargir ma réflexion à d'autres contextes, chez quelques auteurs (idéologues, sociologues, pédagogues).

Ce mémoire a donc fait l'objet de mettre par écrit ma réflexion personnelle (contexte réel) et de faire une recherche autour du « travail » et du « sens » de ce travail, dans le but de changer mes représentations et de concrétiser, tant sur le plan personnel (artistique) que sur le plan professionnel (enseignement), les résultats de cette recherche.

I. LE TRAVAIL DE LA MUSIQUE

1) Questionnement – problématique

Description de mon rapport au travail scolaire et musical, jusqu'à l'entrée au Cefedem en septembre 2007 :

Dans mon éducation, travailler à l'école était très important, travailler à la maison pour faire ses devoirs et pour donner un coup de main a toujours été considéré comme « normal », évident. Je n'ai jamais remis en cause cette façon d'envisager le travail, il a toujours fait partie de moi, au point qu'un travail non fait, de quelque nature qu'il soit, m'a toujours rendu mal à l'aise, malade parfois. J'étais sereine qu'une fois le travail accompli, quitte à passer des nuits blanches, des heures entières sans faire de pause pour finir un devoir de maths ou une dissertation de philosophie. En revanche, je n'ai jamais vraiment su m'organiser pour faire mon travail scolaire à l'avance. Cela peut paraître contradictoire avec le fait que j'aime perfectionner jusque dans les moindres détails, jusqu'au dernier moment, les travaux que je dois « faire ». J'ai toujours repoussé le moment de passer à l'action, « faire le travail » m'angoissait, car j'ai toujours eu la peur de mal faire, de faire des fautes, de dire des choses qui ne sont pas « vraies ». C'était la peur aussi de l'évaluation qui tombait comme une sanction, qu'elle soit bonne ou mauvaise. Mais quelle fierté j'ai toujours ressenti après un travail qui avait été apprécié, qui avait eu une bonne note, ou simplement qui avait été fait (travail en famille).

Quand j'ai commencé la musique, mes parents savaient qu'il fallait que je travaille régulièrement, le temps que le professeur indiquait. Aussi, dans mes débuts, ils me disaient : « pense à faire du piano ». Je n'aimais jamais y aller, mais une fois sur le tabouret, je faisais ce qu'on m'avait demandé de faire, sans trop réfléchir et cela me plaisait. En grandissant, j'allais travailler mon piano de mon propre chef, parce que j'aimais vraiment cet instrument, j'aimais en jouer et je progressais. A l'époque, j'aimais vraiment progresser, mais je me rappelle avoir compris tardivement que c'était grâce à mon travail régulier que je progressais, et non par magie. Mon frère aussi travaillait régulièrement son instrument, voilà l'occasion rêver de « jouer » ensemble pour s'amuser. J'ai vu le travail de la musique jusqu'à 13 ans comme quelque chose qui faisait partie des « murs », puisque c'était normal de travailler pour l'école, pour la musique. Je ne crois pas que j'avais conscience qu'il s'agissait d'un travail. C'est pour cela que c'est une période où j'explorai plein de choses avec mon instrument. L'arrivée au collège a changé beaucoup de choses. L'adolescence m'a laissé une année entière où je n'ai pas « travaillé » le piano. L'année suivante je pris la décision, seule, sans être poussée par quelqu'un, de me « remettre au travail » du piano : la première raison était que j'en avais assez de me faire réprimander par le professeur chaque semaine, et la deuxième raison était que je ne supportais pas régresser, je voulais « à tout prix » progresser. Cette énergie m'a porté jusque dans mes études supérieures, où, durant une année de fac de maths, je travaillais plus mon piano que mes maths. Je m'étais organisée pour continuer de prendre des cours avec un professeur enseignant en CRD, sans quoi j'aurai perdu mon « niveau ».

Me voilà partie, durant les cinq années qui suivirent, dans mes études musicales. J'avais rempli au maximum mon emploi du temps, pour ne pas perdre de temps, pour rattraper le niveau des grandes villes, pour apprendre une culture que je ne possédais pas, et pour apprendre tout ce que je ne savais pas qu'il fallait que j'apprenne. Je jonglais avec trois établissements, qui sont géographiquement en triangle dans la ville de Lyon : la fac de musicologie à temps complet durant quatre ans (master 1), en parallèle à l'ENM de Villeurbanne pour toutes les UV à valider en vue du DEM de piano (piano, musique de chambre, atelier d'ensemble), et pour finir le CNR de Lyon pour l'harmonie et l'analyse. Imaginez que pour aller d'un établissement à l'autre il me fallait une petite demi-heure, que je sortais d'un côté pour aller d'un autre côté. Quand je rentrais chez moi, après avoir travaillé le piano à l'école, il fallait que je travaille pour tout le reste. Cet emploi du temps était fait pour travailler au maximum. Je me suis rendue compte au bout de quatre ans que je ne connaissais pas les personnes qui prenaient des cours à la fac toutes les semaines avec moi. J'ai eu de gros problème de stress, d'angoisse, des problèmes de tendinites, des problèmes de santé. Mais cela ne m'arrêtait pas pour autant. Je voulais travailler, travailler sans relâche pour apprendre un maximum de choses, apprendre pour progresser, apprendre pour comprendre. Je me rends compte aujourd'hui qu'il ne me reste pas grand-chose en mémoire de mes cours de la fac, si ce n'est d'épais dossiers de cours. Je peux en dire autant de mes cours du collège et du lycée, sauf quelques matières qui m'intéressait.

Plus particulièrement pour le travail du piano, je n'ai jamais pu le faire chez moi. Je devais aller au conservatoire pour réserver une salle, un temps donné. Je pouvais ainsi calculer le nombre d'heures que j'avais fait dans la journée, deux heures, cinq heures. Lorsque l'on était dans une salle, on entendait le voisin jouer, travailler. Cela me donnait du courage pour travailler, ou bien cela me décourageait en entendant les prouesses des autres.

Mon travail, aux conservatoires et pour la fac, s'est toujours organisé de façon solitaire. Je trouvais cela plus commode pour gérer mon emploi du temps. Les autres, même mes amis, ont toujours été une perte de temps que ce soit en semaine ou le week-end qui était toujours chargé en travail à faire. Je ne les méprisais pas, mais j'avais tellement peur de ne pas assez travailler que je me privais de sorties. J'avais peur aussi du vide de travail durant les grandes vacances, tout s'arrêtait d'un coup. Un job d'été m'occupait l'esprit et me permettait de travailler pour avoir un peu d'argent cette fois. J'ai toujours attendu les rentrées scolaires avec impatience, l'impatience de se remettre à travailler, l'impatience d'apprendre de nouvelle chose, de découvrir. C'était aussi l'occasion de travailler à nouveau le piano de « façon convenable », de façon régulière et correcte, car l'été faisait toujours des dégâts dans le niveau technique que j'avais acquis deux mois plus tôt, que j'avais perdu pour une partie. Et puis, c'était le retour aux cours hebdomadaires, le retour des cours de musique de chambre aussi qui me réjouissait : travailler avec les autres !

Mon rapport à la musique a toujours été celui de vouloir comprendre comment ça marche, qu'est-ce qu'on appelle « musique », d'où ça vient, pourquoi ça me plaît. Mon travail de la musique a toujours été animé par cette soif insatiable de vouloir comprendre, et donc de vouloir apprendre chaque fois que ce serait possible, dans toutes les conditions.

2) **Expérience personnelle pour réapprendre à travailler mon instrument**

- **Première année au Cefedem : expérience pour repenser le rapport au travail du piano**

Lorsque je suis arrivée au Cefedem, je venais juste de terminer mes études de musique, et de piano plus particulièrement (perfectionnement) avec une préparation intensive de quatre concours d'entrée dans des établissements d'enseignement supérieur. Devinez, j'avais presque quatre programmes différents ! Cette année de préparation était vouée au piano, j'avais terminé la fac, j'avais réussi le DEM. Tout à coup, je me suis retrouvée avec un emploi du temps allégé, au point que je pouvais travailler le piano entre cinq et huit heures par jour. Le fait d'être majoritairement seule avec mon instrument (pièces pour piano seul dans les concours), une année entière, obnubilée par la réussite des concours et de mon programme musical, m'a centré uniquement sur le piano. J'ai donc mis toute l'énergie de travail que je pouvais mettre dans cette tâche quotidienne, qui, depuis plusieurs années déjà, devenait mon souci principal : travailler son piano tous les jours, tant d'heures, sinon c'est la catastrophe, « je vais tout rater ». Je pensais progresser en adoptant cet état d'esprit et ce rythme de travail. Mais cela n'a pas amélioré le recul que j'avais besoin d'avoir sur ma propre pratique, sur mon travail personnel, pour préparer ces concours.

De tous les concours passés, je n'ai réussi que celui du Cefedem, le seul que je ne pensais pas du tout réussir. L'équation « travail = réussite » n'était plus vraie à mes yeux par ces échecs. Pourtant, ce n'était pas faute d'avoir essayé. Quel pouvait bien être le secret de la réussite ? Le secret du progrès ? J'étais vraiment déstabilisé par cette situation presque absurde : j'avais tout fait pour travailler un maximum, et je n'avais pas les résultats que j'attendais. La déception était totale. J'ai alors supposé que c'était ma façon de travailler qui ne devait pas être la bonne, j'en doutais déjà un peu auparavant. J'avais approfondi ma compréhension des partitions, de la musique, de l'harmonie et de l'analyse, ma culture. J'avais fait un travail, avec une kinésithérapeute pour les musiciens, pour corriger ma posture et soigner mes tendinites en tentant de comprendre les postures dynamiques du corps à l'instrument, sans se faire mal, étant donné mon travail intensif. Mais qui pourrait me dire, m'apprendre alors, comment « bien travailler » le piano ?

La première année au Cefedem a été pour moi l'occasion de faire une expérience que j'ai toujours appréhendé auparavant : arrêter durant une année de prendre des cours de piano. Cela a été une vraie volonté pour remettre en question mon travail, au piano en particulier, et ma pratique de musicienne plus généralement. Le fait de prendre la décision d'arrêter de prendre des cours me faisait peur, car cela a toujours signifié pour moi « régresser », par rapport à un certain « niveau » qui est de « référence ».

Les questions, qui me venaient à l'esprit, finissaient par m'empêcher de travailler le piano, car je ne percevais aucune réponse qui aurait pu me satisfaire :

- Comment travailler efficacement ?
- Comment changer ses habitudes de travail (beaucoup d'heures, peu de concentration, pas de véritable travail) ? Comment occuper son temps au piano ? Comment travailler avec seulement deux de libre par jour ?
- Pourquoi travailler seul ? Pourquoi travailler en groupe ?

- Comment transmettre aux élèves des clefs pour qu'ils construisent leur « boîte à outils » de travail, si moi-même je ne sais pas comment faire pour moi ?
- Comment retrouver le plaisir de travailler ? Etc.

Durant cette expérience d'une année entière, l'envie de jouer du piano m'a quittée petit à petit, car j'avais l'impression de ne pas travailler vraiment, de ne pas travailler si je jouais en groupe, de ne pas savoir comment travailler pour progresser dans l'interprétation d'une pièce. Mon rapport au piano était depuis un certain temps seulement un rapport de travail, pas un rapport à la musique. Jamais je n'ai connu un aussi grand doute sur mon activité musicale que durant toute cette année. Vers la fin mai, je n'ai plus joué de piano durant trois mois, l'été s'est déroulé sans écouter de musique, sans faire de musique, sans parler de musique : la rupture a été totale. Pour la première fois, contrairement à l'expérience que j'avais décidée, en toute conscience, de mener en début d'année, j'ai écouté mes envies. Et, à mon plus grand désespoir, je n'avais pas envie d'entendre parler de musique, ni d'en écouter, et alors encore moins d'en jouer. Cette situation m'a obligée à aller au bout du processus, c'est-à-dire d'arrêter complètement : passer par le non-travail. Quel paradoxe pour mon esprit qui résolvait tout par le travail !

Mais, n'allons pas trop vite dans le déroulement des choses. J'étais excessivement angoissée par l'idée de ne pas avoir travaillé mon piano depuis si longtemps (trois mois et une année sans cours, à tâtonner) : d'une part parce que j'avais l'impression que mon niveau technique s'envolait en poussière (tout ce dur travail qui s'évapore), cela me faisait le même souci qu'un travail non fait, mais sur le long terme ; d'autre part, la formation nous demandait de faire trois projets musicaux de notre choix, selon des critères précis. Donc, il fallait que je joue pour ces projets, il fallait que je travaille mon piano. J'avais décidé durant cette première année quels seraient mes projets, bien sûr j'avais mis mes exigences personnelles au maximum, avec un maximum d'apprentissage pour chaque projet. Sauf que le temps passait et que j'attendais le retour de l'envie de jouer du piano, mais rien ne venait. C'était tout le contraire. Je ne jouais plus, je ne pouvais plus, je n'avais vraiment pas envie même avec toute la bonne volonté que je pouvais mettre.

A la rentrée, nous devons faire un point avec l'équipe des formateurs, individuellement, pour mettre par écrit nos réflexions, nos remarques, nos questions ; faire un bilan de cette première année. C'est à ce moment là que j'ai mis en mots mon ressenti, et que j'ai analysé ce qu'il s'était passé.

Voici des extraits de mon bilan :

« Mon rapport problématique au travail du piano m'a fait douter avant de me lancer dans cette préparation des projets ABC (c'est leurs noms, A, B, et C). J'ai retardé la prise de contact avec les personnes ressources (personnes extérieures à la formation qui aident l'étudiant à réaliser ses projets musicaux, selon ses propres ambitions et ses propres envies) pour plusieurs raisons :

- d'une part, j'avais peur de ne pas être à la hauteur pour le premier contact musical, notamment par rapport au piano (que faut-il avoir préparé pour un premier contact avec les personnes ressources ? Faut-il avoir déchiffré toutes les pièces et les avoir dans les doigts ? Peut-on choisir de fonctionner différemment ?)

- d'autre part, je voulais, auparavant, avoir réuni tous les éléments historiques, esthétiques, qui concernent les problématiques de mes projets, mes analyses des œuvres et d'autres pour pouvoir les comparer, avant de commencer tout travail, et d'avoir une vision d'ensemble, mais précise, de la tâche.

J'ai l'impression d'avoir suffisamment de clefs musicales et techniques pour être autonome. Mais cela ne signifie pas que je dois tout faire, seule. J'ai du mal à demander à autrui des conseils, de l'aide (par peur de déranger, parce que je veux trop me débrouiller). Or, autonomie ne signifie pas solitude et retranchement. Ce qui est étrange, c'est que je ne doute pas de « connaissances » musicales mais du « jeu » musical, du jeu au piano, il faudrait que je connecte les deux aspects et que je me trouve en situation de recherche et d'essais pour pouvoir avancer.

Ce qui était certain, c'est que j'ai eu conscience du rapport obsessionnel que j'ai avec le travail du piano : le « je travaille parce que je dois travailler » et non parce que j'ai un projet. J'ai voulu casser cela. Durant cette année 2007-2008, j'ai essayé de ne pas travailler comme je le faisais avant, et surtout ne pas faire que de la musique toute la journée. Tout l'aspect pédagogique des cours de cette année donne un exemple d'équilibre pour un musicien, je trouve.

Durant cette première année de formation, j'ai très peu joué de piano, moins je jouais et moins j'avais envie de travailler. Je régressais pianistiquement au point de me demander : pourquoi je fais de la musique ? A quoi ça sert de jouer si je ne suis plus passionnée ? Je n'ai pas envie de travailler mon piano, quelles conséquences cela a pour moi ? Suis-je capable de jouer les projets ABC que je pensais réaliser, après une année sans vraiment avoir travaillé ? Je viens de me remettre au travail du piano après trois mois sans avoir joué et presque sans avoir écouté de la musique. Peut-être, est-ce un nouveau départ, j'espère. »

- **La mise en route des projets musicaux à réaliser, la « mise en projet » du travail :**

Je ne me suis jamais trouvée dans la situation de faire quelque chose pour moi et en écoutant mes propres envies. Trouver une motivation de long terme, trouver l'envie de jouer, avec des projets et non avec des examens et des concours, c'est une situation nouvelle pour moi. Faire des projets était aussi une situation que je n'ai jamais eu l'occasion de vivre. Dans mon esprit, auparavant, j'avais l'impression que de construire des projets (ceux que l'on se propose, à soi-même, de réaliser, ou bien des projets d'étudiants par exemple) n'avaient aucune crédibilité vis-à-vis du monde musical, et que ces projets ne servaient qu'à « roder » un programme de concours. Mais, à ce point-ci, quand il n'y a pas ou plus de concours à préparer, j'ai mieux compris la valeur que je mettais dans ces concours : ils étaient devenus la raison d'être du travail du piano et de la réussite.

D'ailleurs, la réussite arrive rarement dans ces cas là. La **mise en projet** serait donc une solution pour réapprendre à travailler, implicitement.

« Sortant de mon premier rendez-vous avec la personne ressource de mon projet A (Concert-conférence interactif, au piano, pour donner des clefs d'écoutes en faisant des liens entre des pièces contemporaines et des pièces baroques), j'ai compris après coup qu'il faut jouer, même très mal mais se mettre à l'instrument et jouer. Comme un sculpteur qui commence à modeler son matériau, puis il le retouche sans cesse jusqu'à obtenir un résultat qui est l'aboutissement de « n » événements précédents tous aussi imparfaits mais qui vont dans une direction. Il faut connaître la direction et faire les choses petit à petit. Je crois que je recherche trop le « bien faire » tout de suite, et je ne me donne pas l'autorisation de l'erreur, du moche, du « comme je veux », ni le droit de douter non plus quand je suis entraîné de « faire ». Cette pensée est en relation avec l'idée que ce que je fais, ce que je pense, en tant qu'étudiante, ne vaut rien, n'est rien du tout. C'est pourquoi j'avais encore du mal à me convaincre que faire un projet allait être quelque chose de « sérieux » aux yeux des autres, que cela allait être un projet crédible, pertinent et reconnu par la société mélomane. »

Peut-être que justement, il faut se battre pour que son propre projet « existe », aussi imparfait que tout le reste, ou une vérité à un instant seulement. C'est encore difficile à assumer pour moi, tant mes représentations d'avant étaient solidement ancrées.

Toujours lors de ce premier rendez-vous avec la personne ressource, « j'avais amené toutes les analyses que j'avais faites des pièces que je voulais jouer. L'observation de cette personne a été celle-ci : « oui, c'est important, mais on peut faire l'analyse au fur et à mesure de la pièce, et mieux comprendre la pièce quand on est au piano ». Même si j'ai bien compris l'intérêt que l'on a à faire des aller-retour entre différents éléments à assembler, j'ai l'impression que je fonctionne encore bien par cases : analyse, sons, technique pianistique et geste musical. Ces schémas ne sont autres que ceux que j'ai compris durant mes études, que j'ai appris de cette façon. ». J'éprouve encore de la culpabilité à travailler différemment, par exemple, selon mon envie.

- Apprentissage sur le plan personnel et professionnel :

Peut-être que le plus nouveau pour moi dans cette mise en projet, c'était d'être dans une vraie situation d'apprentissage avec une identification claire de ces apprentissages à faire, liées à la fois au jeu et aux connaissances. Auparavant, avec beaucoup de travail (souvent bachoté), j'y étais arrivée. Mais dans la formation du Cefedem, cela ne fonctionne pas, puisqu'il faut réfléchir aux « comment on fait », « comment on apprend », « qu'est-ce qu'on apprend vraiment ? ».

J'avais vraiment l'impression qu'il ne fallait pas faire uniquement de la musique pour avoir un bon équilibre psychique et un recul plus grand sur sa propre pratique, sur son travail personnel. Mais je n'avais pas encore saisi le sens de mon métier qui est le métier d'artiste-enseignant. En effet, le fait de vouloir transmettre, à des musiciens, des clés pour comprendre la musique, une méthode de travail, le travail de l'interprétation, la réalisation que l'on veut entendre sur son instrument, etc. oblige à savoir ce que l'on fait précisément soi-même lorsque l'on travaille, lorsque l'on prépare un concert, lorsque l'on recherche des moyens de réaliser telle ou telle œuvre sur son instrument. Le lien se fait dans un sens comme dans l'autre, et les deux facettes du métier se nourrissent entre elles. C'est pourquoi l'on parle vraiment du **métier d'artiste-enseignant**, comme des éléments interdépendants. Si un artiste-enseignant ne s'est pas posé de questions, par exemple, par rapport à la méthode de travail qu'il utilise pour travailler, s'il n'a pas réfléchi à ces éléments (que ce soit pour les transposer en savoirs transférables, ou bien pour reconstruire ces représentations de sa méthode de travail), comment pourrait-il dire à un élève « travaille ! ». La méthode de travail ne va pas de soi, elle est liée aux représentations du travail qu'il y a dans notre environnement social, économique et familial. Renvoyer l'élève à la maison, en lui disant de travailler, c'est le renvoyer à ses propres ressources intellectuelles, sociales et familiales (in *Les devoirs à la maison*, Philippe Meirieu, p.16). L'artiste-enseignant est une ressource pour l'élève, à la condition qu'il interroge ses pratiques et ses conceptions personnelles, reflet de son identité.

La **mise en projet**, la **mise au travail pour un projet**, par un projet a été pour moi le moteur de ma remise au travail du piano. Il y a beaucoup de raisons à cela :

- ces projets sont issus de ma propre imagination, qui s'appuie sur mes apprentissages précédents, mes représentations de la musique et du piano
- c'est moi qui en fixe les exigences, à la seule condition de mettre des apprentissages nouveaux dans ce projet

- c'est un projet qu'il faut mener à terme, puisqu'il y aura un concert, une prestation publique
- je comprends obligatoirement les enjeux d'un tel projet puisque c'est moi qui les décide, j'en vois aussi les apprentissages et les motivations
- j'ai le droit (c'est conseillé !) de demander de l'aide de la part des formateurs, d'une ou de plusieurs personnes ressources extérieures, susceptibles de pouvoir répondre à mes questions
- c'est moi qui fixe les critères d'évaluation du projet, en fonction des apprentissages que j'ai prévus de faire (les projets musicaux sont évalués par la formation, selon nos critères)
- la mise en forme d'un contrat entre soi et soi « oblige » inconsciemment à le respecter

Michel Develay, in *Donner du sens à l'école*, (p.108) cite « *L'émergence du projet professionnel comme moyen d'appropriation de la formation* », ouvrage de M. Sorel (1986) qui synthétise quelques idées autour de la mise en projet. Cette mise en projet permet d'entrer dans le sens pour celui qui est acteur du projet. Un projet prend sa source :

- « *dans une réalité passée constitutive des représentations que l'individu se fait de son histoire et de son environnement*
- *dans l'analyse que l'individu se fait de son présent : dans la perception qu'il a de son environnement social, familial, économique, dans la connaissance des systèmes de valeurs de son groupe d'appartenance*
- *dans le sentiment de sa continuité, de sa permanence, ce qui renvoie à l'idée d'une construction identitaire que l'élaboration du projet facilite »*

(M. Sorel)

Ces quelques informations me permettent de dire que mes anciennes représentations du travail ont conditionné le rapport que j'avais avec le travail. Sans une mise en projet, je n'aurai pas si rapidement analysé les « systèmes de valeurs » qui font partie de mon histoire et de mon environnement social, familial actuel. Cette mise en projet m'a réellement permis de faire une confrontation entre mon ancienne représentation du travail à la construction d'une autre représentation, par l'action de la réalisation de ce projet, la mise au travail.

Ainsi, le travail que je faisais auparavant était relié à mes anciennes conceptions du travail. Quelles étaient-elles réellement ? Cette mise en projet a modifié considérablement ma façon de travailler. Quelles sont alors ces nouvelles conceptions du travail, si je voulais les expliciter, pour des besoins aussi bien personnels que professionnels ?

Afin de comprendre l'origine de mon rapport au travail, je proposerai tout d'abord, à travers un exemple, d'analyser différentes représentations du « travail » que l'on peut trouver au sein d'une famille. Je donnerai mon exemple personnel, suite à l'enquête que j'ai voulu mener pour construire ma nouvelle représentation du travail. L'envie de comprendre « pourquoi, comment se sont construites ces conceptions du travail » m'a entraîné à travers les siècles, jusque dans la Grèce Antique, pour tel ou tel auteur, de telle époque. La soif de la découverte m'a conduit à écrire absolument ce long second chapitre, sans volonté d'exhaustivité, mais parce que le débat devient passionnant au fur et à mesure. Ce chapitre est destiné à comprendre quelles sont les principales conceptions du mot « travail », ses origines, ses transformations successives à travers les siècles, jusqu'à aujourd'hui.

II. LE « TRAVAIL »

1) Différentes représentations du travail dans mon environnement familial – Notion, valeur...

En tant qu'être humain évoluant dans un environnement familial et social, nous nous construisons autour des valeurs que véhiculent en premier lieu les différents membres de notre famille. Ces valeurs sont petit à petit reconstruites par chacun en fonction des liens que nous établissons avec d'autres êtres humains dans la société. Nous nous intéresserons ici aux valeurs que représente le travail.

Afin de mieux comprendre les valeurs qui m'ont construites, j'avais choisi de commencer ma recherche pour écrire ce mémoire par une interview de différents membres de ma famille. Pourquoi chercher l'origine de valeurs que représente la notion de « travail » ? Il n'est pas possible de connaître l'origine exacte des valeurs qui font partie intégrante de soi. Là n'est pas la question. En revanche, faire une recherche sur ces différentes représentations de cette notion « travail », représentations parfois contradictoires, toujours diverses, cela peut aider à comprendre pourquoi l'on travaille comme ceci ou comme cela. En particulier, lorsqu'il s'agit de changer ses propres représentations et ses manières de faire dans son métier.

Cette interview consistait à exprimer toutes les idées qui viennent à l'esprit autour du sujet suivant : « travail à la maison », intitulé de départ de mon mémoire. Bien que le travail à la maison ne représente qu'une partie de la notion de « travail », j'ai tout de même pu en déduire différentes valeurs de la notion plus globale du « travail ». Chacune des interviews est consultable dans les annexes.

Nous pouvons faire une première synthèse de différentes idées, suite à la lecture des interviews et des idées qui en résultent. Le « travail à la maison » engendre :

- de la culpabilité de ne pas assez travailler, ou de trop travailler et de manquer de disponibilité
- de l'admiration pour les musiciens car ils travaillent beaucoup, ou bien de l'incompréhension car ce ne serait pas un travail mais un loisir (paradoxe)
- de la fierté pour celui qui a fini son travail
- un entraînement, des exercices
- de trouver un sens pour lancer ce travail
- de passer beaucoup de temps, temps pour son travail personnel
- parfois des progrès, des réussites

A travers ces différents commentaires, on peut retenir aussi ces quelques idées qui expriment les valeurs intrinsèques à ces commentaires. Il ne s'agit pas de les expliquer pour dire ensuite si elles sont bonnes ou mauvaises, mais simplement pour signifier ce qu'elles sont. Derrière la formule « contraintes, objectifs, exigences à atteindre ; ce sont rarement des choses spontanées qui donnent des résultats », on pourrait dire que quelque chose n'a pas de

valeur si cette chose n'est pas travaillée, cela ne fait pas avancer, il ne peut y avoir de résultats convaincants s'il n'y a pas de « travail ».

Dans une autre formule, on peut trouver une autre idée sur la valeur du travail : « si le travail des élèves est spontané, (...) ce n'est pas un travail ! ». En d'autres termes, si l'on est intéressé par quelque chose, ce travail a moins de valeur, car cela est un plaisir. Il peut paraître suspect d'aimer travailler. C'est une « morale » du travail. Pour avoir du mérite par rapport à ce travail, il faut faire quelque chose de difficile. Nous y reviendrons dans le paragraphe suivant avec des conceptions différentes, selon quelques auteurs tels que Paul Lafargue, Christophe Dejours, Célestin Freinet.

La conception du « travail » est visiblement différente selon qu'il s'agisse d'une femme ou d'un homme, parmi les personnes interviewées. Les femmes à la maison, font-elles du travail ? Parfois, leur « travail » n'est pas reconnu comme tel. De plus, elles manquent de temps pour elles, un temps qu'elle pourrait consacrer à un « travail personnel ». Les hommes, de leur côté, cherchent à se débarrasser le plus vite possible du travail obligatoire. Or tous ont du travail à faire, mais aucun d'entre eux n'aiment le travail au sens d'obligation, qui n'est pas du plaisir. On peut s'émanciper par le travail. [Qu'est-ce que ça change dans une société qu'on dise que les enfants ne travaillent pas ?]

On peut classer globalement trois types de travaux qui font partie des représentations exprimées : les travaux scolaires (devoirs), les travaux de la maison (intérieur, extérieur), le travail rémunéré. **Le travail scolaire et le travail rémunéré sont tous deux rattachés à la réussite sociale.** Mais aussi, pour l'idée générale de réussite (d'examen, socialement, dans sa vie) : pour réussir, il faut travailler. Mon expérience personnelle citée dans le premier chapitre m'a démontré que cette équation « travail = réussite » n'est pas valable en tant que telle. Un travail acharné pour aucun résultat de progrès est décourageant, car nous sommes tous persuadés, à tort, que cette équation est vraie ; c'est la société qui véhicule cette équation, cette valeur du travail. Il en va de même pour le temps que l'on y passe : la quantité d'heures de travail n'est pas gage de réussite. Pour ma part, c'est le non-travail qui m'a fait progresser pour sortir de ce rythme infernal.

Le mot « réussite » signifie souvent réussite sociale, réussite d'examen. Tout dépend de ce que l'on recherche comme « réussite ». Quelles sont les exigences de travail que l'on doit se fixer pour atteindre tel objectif ? Pour le travail, nous attendons une reconnaissance, une « carotte », représentation du travail qui « mérite » un salaire.

Peut-on envisager une représentation du travail différente, un travail qui n'attend pas de reconnaissance d'autrui, mais simplement une fierté personnelle, un progrès pour soi, un travail qui serait une recherche pour comprendre le monde, un travail dont les exigences sont personnelles et non extérieures et que chacun possède pour avoir envie de voir plus loin ?

Voyons quelles sont les conceptions de quelques auteurs, appartenant à des époques différentes et à des sociétés différentes. Elles nous aideront à construire une nouvelle représentation de ce qui est, pour le moment pour nous, « le travail ».

2) Différentes conceptions du « travail » de quelques auteurs

a) Paul Lafargue

Quelques mots d'introduction pour le présenter. Aux avant-postes des luttes ouvrières, Paul Lafargue (1842-1911) mena une vie difficile, aventureuse d'un militant et d'un théoricien révolutionnaire. Il deviendra l'un des proches de Marx, dont il fut le gendre (il épousa Laura, sa fille cadette). Membre de la 1^{ère} Internationale naissante et de son conseil général, communal, il fondera en 1880, avec Jules Guesde, le premier parti ouvrier marxiste français. Emprisonné plusieurs fois, il mena sans relâche un âpre combat pour la défense de ses idées, publiant de nombreux ouvrages polémiques contre les injustices sociales dont la réalité de son temps lui offre tant d'exemples.

Le Droit à la paresse, écrit en 1880, réédité par l'Édition l'Herne (janvier 2009), est « assez marginal dans l'œuvre militante de Paul Lafargue, [elle] conserve à plus d'un siècle de distance une grande part de sa force subversive (...) parce qu'il pose de manière presque abrupte, quelques unes des questions qui taraudent notre temps » (François L'Yvonnet, préface de la nouvelle édition).

- Travail comme productivité, travail libre

F. L'Yvonnet (préface) nous rappelle les événements importants du passé : « *Le « droit au travail » fut l'une des bannières des insurgés de 1848, le droit pour chaque homme de pouvoir subvenir à ses besoins, plus encore d'accomplir pleinement ses « dispositions » par cette activité transformatrice de la nature et de soi. Vision « productiviste » qui dominera le XIX^{ème} siècle, qui habitera pour partie la pensée de Marx, qui concevait clairement de libérer le travail, non de nous libérer du travail.* », **vision productiviste du travail, conception du travail libre, conception du travail comme transformateur de la nature et de soi** (XIX^e siècle).

Sans entrer dans les détails, il s'agit en effet d'un héritage que nous possédons aujourd'hui, le travail pour produire. Lafargue donne l'exemple de l'industrie du XIX^e siècle qui veut produire, produire à outrance, et qui est obligée d'exporter ses marchandises en Afrique, en Europe. Les classes aisées aussi vont être « *condamnées à la surconsommation* » (P. L., p.46). Ces classes aisées apprennent petit à petit, selon l'auteur, la paresse absolue et démoralisée par la jouissance forcée. En voyant les conditions d'existence des classes ouvrières résignées, et la dégradation physique engendrée par « *la passion dépravée du travail augmentait encore la répulsion [des classes aisées] pour toute imposition de travail et pour toute restriction de jouissances* » (P. L. p.44). Afin de mieux comprendre le contexte et les représentations des gens de l'époque, citons ce passage :

« Pour être soulagée dans son pénible travail, la bourgeoisie a retiré des classes ouvrières une masse d'hommes de beaucoup supérieure à celle qui restait consacrée à la production utile, et l'a condamnée à son tour à l'improductivité et à la surconsommation. Mais ce troupeau de bouches inutiles, malgré sa voracité insatiable, ne suffit pas à consommer toutes les marchandises que les ouvriers, abrutis par le dogme du travail, produisent comme des maniaques, sans vouloir les consommer, et sans même songer si l'on trouvera des gens pour les consommer. (...) double folie des travailleurs, de se tuer de sur-travail et de végéter dans l'abstinence »

- **Travail comme besoin nécessaire pour vivre**

Les ouvriers, « *abrutis par le dogme du travail* », travaillent trop, entre onze et treize heures par jour, mais seulement six mois dans l'année. Et durant les six mois restant, ils ne peuvent se résigner à vivre les bras croisés. « *Le Prolétariat arbora la devise : « Qui ne travaille pas, ne mange pas » ; »* P. Lafargue cite ici la représentation qu'ont les ouvriers du travail : **besoin nécessaire pour vivre**. Ils n'hésitent pas à proposer quatorze heures de travail, certainement parce que les salaires sont vraiment très bas. Les ouvriers réclamaient du travail toute l'année, ils encombraient complètement le marché du travail. De ce point de vue, ils n'avaient pas le choix s'ils voulaient manger et nourrir leurs familles. L'abstinence de travail de trois à six mois devait être très dure parce qu'ils n'avaient rien pour se nourrir. Mais, le texte de Lafargue nous laisse voir entre les lignes une autre idée : ce manque de travail était peut-être aussi difficile pour une seconde raison : travailler leur apportait autre chose, que simplement un salaire pour vivre.

Paul Lafargue exprime son incompréhension face à ces ouvriers qui n'arrivent pas à réfréner « *leur passion du travail* », capables de réclamer quatorze heures de travail par jour pour « *alimenter leur saoul* ». Il écrit de très nombreuses fois l'expression « *leur vice du travail* » tout au long du texte, critiquant autant les employés que leurs employeurs, qui finalement profitent de leur vice. La proposition que Lafargue fait est que les ouvriers travaillent sur toute l'année ce qu'ils travaillaient en six mois.

« Au sur-travail meurtrier pour l'organisme succède le repos absolu, pendant trois à six mois ; et plus de travail, plus de pitance. Puisque le vice du travail est diaboliquement chevillé dans le cœur des ouvriers ; puisque ses exigences étouffent tous les autres instincts de la nature (...) ; pourquoi dévorer en six mois le travail de toute l'année ? (...) Assurés de leur part quotidienne de travail, les ouvriers ne se jalouseront plus, ne se battront plus pour s'arracher le travail des mains et le pain de la bouche ; alors, non épuisés de corps et d'esprit, ils commenceront à pratiquer les vertus de la Paresse. » (p 50)

- **Le Travail uniquement pour les besoins vitaux, la Paresse pour que l'homme grandisse et développe ses facultés humaines**

L'auteur poursuit en disant qu'ils ont été « *abêtis par leur vice* » de travail, et qu'**ils n'ont pas pu s'élever à l'intelligence**, qu'ils n'ont pas compris qu'il faut réduire les heures de travail et multiplier les jours de paye, et de fêtes pour rendre plus puissante la productivité humaine. En se surmenant au travail, les ouvriers épuisent leurs forces avant l'âge, et celle de leur famille. Lafargue prononce même la phrase suivante : « *Absorbés, abrutis par un seul vice, ils ne sont plus des hommes, mais des tronçons d'hommes ; ils tuent en eux toutes les belles facultés* » (P. L. p.53). Sa conception du travail se définit principalement comme **travail de productivité et de nécessité pour vivre**, travail des ouvriers en particulier. Il va même jusqu'à dire que ce travail, défini ainsi, empêche le développement de l'intelligence. Lafargue défend l'idée que ce serait durant les **phases de repos, ou de non-travail que l'homme peut penser, réfléchir, développer ses facultés humaines, philosopher, créer**. L'auteur finit le texte en louant la **paresse** pour ces hommes et ces femmes, brisés par le travail, meurtris dans leurs chairs : « *ô Paresse, mère des arts et des nobles vertus, soit le baume de nos angoisses humaines !* ».

En préface, Jean Baudrillard (sociologue français, né en 1929) nous rappelle que « *Cette paresse est d'essence rurale. Elle se fonde sur un sentiment de mérite et d'équilibre « naturels ». C'est un principe de discrétion et de respect pour l'équivalence du travail et de la terre : le paysan donne, mais c'est la terre, aux dieux, de donner le reste – l'essentiel. Principe de respect pour ce qui ne vient pas du travail et n'en viendra jamais.* ». Nous sommes loin de la passion que voue le prolétariat au travail avec une telle citation. Paul Lafargue pense que la conception du travail des ouvriers les éloigne de la mission historique du travail qui s'est construite à travers les siècles. Quelle serait-elle, cette mission du travail ? Il nous invite à aller chercher à travers les siècles, dans l'Antiquité.

- **Conception du travail dans l'Antiquité : mépris du travail ; deux métiers acceptables les armes et l'administration des communautés**

A la fin du texte, Paul Lafargue a écrit un appendice qui retrace un peu l'histoire des conceptions du travail dans la Grèce Antique. Il commence son paragraphe en accusant les **moralistes** des siècles précédant le sien, qui auraient inventé le dogme du travail sans être convaincu qu'il rend l'homme meilleur et qu'il lui permet de se développer sur le plan de l'intelligence et de l'humanité : « *s'ils ont inventé le dogme du travail, ils doutent de son efficacité pour tranquilliser l'âme, réjouir l'esprit et entretenir le bon fonctionnement des reins et autres organes* ».

Les **Grecs**, les **Perses**, les **Egyptiens** avaient le mépris du travail, nous apprend-il. Hérodote, historien grec qui mettait en lumière l'opposition du monde barbare (Egyptiens, Mèdes et Perses) et de la civilisation grecque : « *Chez la plupart des barbares, ceux qui apprennent les arts mécaniques et même leurs enfants sont regardés comme les derniers des citoyens. (...) A Athènes, les citoyens étaient de véritables nobles qui ne devaient s'occuper que de défense et de l'administration de la communauté (...). Devant donc être libres de tout leur temps pour veiller, par leur force intellectuelle et corporelle, aux intérêts de la République, ils chargeaient les esclaves de tout travail. (...) Les femmes même ne devaient ni filer, ni tisser pour ne pas déroger à leur noblesse.* » (p.66). Chez l'une et l'autre des civilisations, on retrouve l'idée du citoyen qui est libre et qui ne peut travailler ; seuls les esclaves pouvaient travailler, travail au sens d'activité « mécanique », de production, d'activité manuelle.

Lafargue nous raconte encore que les **Romains** ne connaissaient que deux métiers nobles et libres : l'agriculture et les armes ; l'agriculture pour se nourrir, les armes pour se défendre, des activités « nobles ».

Pour remonter un peu plus dans l'histoire, l'auteur nous cite **Platon**, dans son utopie sociale, dans sa république modèle : « *La nature n'a fait ni cordonnier, ni forgeron ; de pareilles occupations dégradent les gens qui les exercent, vils mercenaires, misérables sans nom, qui sont exclus par leur état même de droits politiques. (...) Le citoyen qui se sera avili par le commerce de boutique sera poursuivi pour ce délit.* » (p.67). Cela signifie qu'à cette époque, échanger de l'argent contre une marchandise, fruit de leur travail, de leur « industrie » était punissable. Les philosophes de l'Antiquité enseignaient le mépris du travail, cette dégradation de l'homme libre.

- **Travail comme activité de réflexion, et émancipation de l'humanité par le travail**

Cette idée rejoint donc l'hypothèse de Lafargue dans sa conception du travail productiviste, au sein de la morale capitaliste, qui dégrade l'homme dans son statut d'homme libre, pensant, intelligent, et dans sa dignité d'être humain. François L'Yvonnet, dans la préface nous résume la mission historique du travail (pas au sens de productivité) comme étant « *l'émancipation effective de l'humanité* ». Il y a à la fois l'idée **du travail qui serait une activité de réflexion, de philosophie, et non une activité de production**, mais aussi le **travail devrait être une activité qui aurait pour résultat d'émanciper l'humanité, par la réflexion, la pensée**. « *L'éloge [que Lafargue] fait de la paresse nous invite à relativiser une activité qui, bien que nécessaire, ne saurait valoir pour elle-même, seulement en vue d'autre chose.* ».

Cette citation nous rappelle l'idée sous-jacente au texte de Lafargue qui est l'incompréhension de ces ouvriers qui acceptent ces conditions de travail en se résignant. Comment imaginer que ces travailleurs ont la « *passion* », le « *vice* » pour le travail en lui-même, sans voir la dimension de l'émancipation de l'homme par le travail. Car, épuisés de leur journée ou démoralisés dans les mois d'abstinence, comment ces ouvriers peuvent-ils réfléchir ? Comment à travers les travaux qui leur sont demandés peuvent-ils s'émanciper comme être humain, comme citoyen ? L'une des solutions qu'envisage Lafargue est la Paresse.

L'auteur continue le fil de sa pensée en imaginant que le prolétariat se manifesterait « *non pour réclamer les Droits de l'homme, qui ne sont que les droits de l'exploitation capitaliste, non pour réclamer le Droit au travail, qui n'est que le droit à la misère, mais pour forger une loi d'airain, défendant à tout homme de travailler plus de trois heures par jour* » (p.64). Dans sa conception du travail comme nécessité pour vivre, il estime qu'il ne faudrait pas consacrer plus de trois heures par jour, pour le travail nécessaire aux besoins vitaux. Il espérerait voir se révolter les ouvriers, « *Mais comment demander à un prolétariat corrompu par la morale capitaliste une résolution virile* » (p.64). Il pense que c'est **impossible d'envisager une telle idée car la morale « capitaliste » dit-il les a « corrompu »**.

- **Conception du travail, implicite dans cette société, de la « morale capitaliste » et du « dogme du travail » de la culture chrétienne.**

Voilà plusieurs fois dans le texte que Lafargue accuse cette « *morale capitaliste du travail* », « *ce dogme du travail* » enraciné dans le cœur des ouvriers. Il déplore que ces êtres humains aient tant de douleurs depuis plus d'un siècle et que leurs conditions n'évoluent pas. Implicitement, il évoque le **dolorisme salvateur**, qui, **dans notre culture chrétienne**, auréolerait le travail. Ce dogme du travail viendrait de la religion chrétienne, en partie.

La pensée utilitariste, productiviste du travail et la pensée chrétienne du travail salvateur (dolorisme salvateur, il faut souffrir pour...) ne faisaient pas encore partie des idées des républiques antiques, qui avaient le mépris du travail et qui mettaient au premier plan l'idée que le citoyen doit penser, philosopher, se défendre, en homme libre. Ces idées de travail pour produire, et de travail salvateur sont arrivées après dans l'histoire.

En effet, nous pouvons interroger un peu plus ce « dogme du travail », qui fait vraiment partie de notre histoire et qui fait partie de nous comme quelque chose de culturel, quelques soient nos confessions. Cet élément culturel, tellement ancré en nous, comme pour

ces ouvriers, est quelque chose que l'on oublie de questionner : d'où vient-il pour qu'il soit si présent dans cette société, et encore aujourd'hui, dans les esprits ? Qu'est-ce qui fait que ces ouvriers ont le « vice » du travail ? Pourquoi tant d'acharnement au travail alors que les américains, les anglais n'avaient pas, à cette époque, cette « productivité » humaine qui était si particulière à la France, ou en tous cas à l'Europe Occidentale ? D'où vient cette culture, cet esprit, cette idéologie qui fait partie intégrante des esprits ?

Nous avons trouvé un élément de réponse dans le lien entre l'idéologie du Christianisme et son influence sur la société. Un autre auteur, Max Weber, presque contemporain de Paul Lafargue, apporte un éclairage différent de cette même société de la fin du XIXe siècle, en pleine mutation à propos de « *L'éthique de la besogne* » dans le protestantisme. Nous y trouverons d'autres conceptions du travail qui vont multiplier les pistes de notre réflexion.

b) Max WEBER :

Max Weber (1864-1920) était un économiste et sociologue allemand qui promouvait une sociologie « compréhensive ».

Dans son livre « L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme », l'auteur tente de démontrer que « l'un des éléments fondamentaux de l'esprit du capitalisme moderne, et non seulement de celui-ci, mais de la civilisation moderne elle-même, à savoir : la conduite rationnelle fondée sur l'idée de *Beruf* en allemand, métier-vocation, est né de l'ascétisme chrétien ». Cette phrase paraît incompréhensible de premier abord. Pour dire les choses différemment, l'un des éléments fondamentaux de la « morale capitaliste du travail », travail de productivité, qui se traduit par une conduite rationnelle, (déduit d'un raisonnement, celui du capitalisme ; conforme au bon sens commun ; conforme à une idéologie qui fait partie du bon sens, non remise en cause), remonterait à l'époque des sectes chrétiennes du IIe siècle ainsi qu'aux sectes issues du protestantisme et serait issue de ses différentes confessions.

Je rappellerai dans un premier temps l'idéologie du calvinisme pour bien comprendre l'origine des confessions qui en dérivent, en particulier du protestantisme ascétique (propre à l'ascèse : discipline de vie, ensemble d'exercices physiques et moraux pratiqués en vue d'un perfectionnement spirituel) avec les conceptions du travail de Richard Baxter (membre d'une secte dérivée du protestantisme ascétique, Saints' Everlasting Rest) : le travail comme moyen ascétique, le travail comme un but en soi, comme un devoir moral, le métier-vocation (*Beruf*, en allemand), but de la vie et l'utilité d'un métier. Je terminerai avec la conception du travail de St Thomas. Cette analyse va permettre de mieux saisir l'étendu de cette idéologie jusqu'à notre époque, et de comprendre également pourquoi les conceptions peuvent s'ancrer ou bien évoluer.

Le calvinisme (à distinguer des vues personnelles de Jean Calvin, XVIe siècle, partisan des idées luthériennes) est une foi au nom de laquelle ont été mené de grandes luttes politiques et culturelles dans les pays capitalistes les plus développés (France, Angleterre, Pays-Bas...). Le dogme calviniste est le plus représentatif de la doctrine de la **prédestination**, prédestination à la vie éternelle ou à la mort éternelle. C'est-à-dire que pour les hommes qui ont été prédestinés à la vie éternelle, c'est Dieu qui les a élu, conformément à sa volonté. Cela conditionne la créature élue qui doit préparer son salut personnel et accroître la gloire de Dieu. La prédestination par Dieu inclut aussi l'idée que nul ne peut échapper à son destin.

Se considérer comme « élu » constituait un **devoir**, devoir de conquérir la certitude de sa propre élection et de sa propre justification. L'élu **ne** devait **pas avoir de doute**, car une insuffisante confiance en soi découlait d'une foi insuffisante, et donc d'une insuffisante efficacité de la grâce (après la mort).

Afin d'arriver à cette confiance en soi, le **travail sans relâche** dans un métier était expressément recommandé comme le moyen le meilleur. Car cela, et cela seulement dissipe le doute religieux et donne la certitude de la grâce.

A propos de ce premier exemple, on comprend un des fondements de la motivation du travail qui serait extérieur au travail, c'est obtenir le salut. Le moteur de ce travail est la récompense que l'homme peut obtenir par ce travail, et non ce qui est contenu dans ce travail. Notons que le calvinisme préconisait un « *travail sans relâche* » pour sauver l'homme. Nous sommes loin de l'idée de Lafargue qui préconisait la paresse comme travail pour émanciper l'humanité.

Dans les sectes chrétiennes du IIe siècle, au Moyen-âge, dans le calvinisme aussi, on retrouve des éléments du Nouveau Testament qui interprètent des jugements sur la richesse et la façon d'acquérir. Les scrupules exprimés sont devenus de véritables éthiques : scrupules à gagner de l'argent, à faire fortune. **R. Baxter** (cité plus haut) **condamnait** réellement, du point de vue moral, le **repos dans la possession**, qui, selon lui, était un « *présage de dégradation morale* ». Tous doivent travailler sans relâche, ceux qui ne possèdent rien, et ceux qui possèdent déjà. Parle-t-il du travail qui permet de se subvenir à ses besoins vitaux ? Nous pourrions préciser cela après.

C'est « *l'activité seule qui sert à accroître la gloire de Dieu* », autrement dit, pas de repos autorisé. « *Gaspiller son temps* » est un péché, « *dormir plus qu'il n'est nécessaire à la santé - 6 à 8 heures au plus* » est passible d'une condamnation morale, « *passer son temps à en société* » est aussi un péché. La contemplation de Dieu inactive est totalement dénuée de valeur. Cette conception du travail est celle de la productivité, une action manuelle, nous n'osons pas dire intellectuelle, si jamais l'homme pouvait douter ou réfléchir... En effet, l'homme qui travaillerait ainsi n'aurait pas le temps de réfléchir sur le sens de ce qu'il fait, puisque tout est certitude. Il n'a pas à réfléchir. Seul un travail comme activité visible compte, a de la valeur, remplit une mission fixée par cette doctrine. Aux yeux des Grecs, c'est l'exact inverse. Baxter fait une **prédication incessante** dans tous ces écrits en faveur **d'un dur labeur** (référence aussi au christianisme) **et continu**, « *manuel ou intellectuel* ». Le travail intellectuel est tout de même reconnu et a de la valeur comme travail, mais on ne sait pas vraiment en quoi il consiste.

Selon Baxter toujours, le **travail** est le **but de la vie**, tel que Dieu l'a décidé. Le travail n'est pas un devoir moral (trop faible comme engagement), il est un **devoir d'obéissance**, un destin auquel il faut se soumettre. Ici, c'est la conception du travail « *Beruf* », **métier-vocation**, qui paraît attrayante dit sous cette forme et sorti de ce contexte, mais il s'agit, dans le contexte de cette doctrine, d'un travail qui est lié à l'individu par le destin, un travail non choisi, assujettissant l'individu. Le mot « vocation », de la traduction de *Beruf*, vient du latin *vocare* qui signifie appeler ; destination naturelle de quelqu'un, d'un groupe ; penchant ou aptitude spéciale pour un genre de vie, une activité. Toutes ces significations incluent, à mon sens, l'idée de choix de la part de l'individu, de liberté dans la décision à prendre. Or, le concept de « métier-vocation », *Beruf*, évoque clairement le **non choix** de l'individu dans son activité, dans son engagement, ainsi que la **non liberté** dans le devoir d'obéissance envers Dieu.

Nous avons supposé plus haut que le travail dont parle Baxter est le travail rémunéré, qui comble les besoins vitaux sur le plan pratique, mais surtout qui sert à accroître la gloire de Dieu. Il adhérerait aux propos de Saint Paul : « *Si quelqu'un ne veut pas travailler, qu'il ne mange pas non plus* » (propos qui font référence à d'autres paroles de la Bible : « *tu mangeras à la sueur de ton front* », dolorisme salvateur du Christianisme). L'interprétation qu'il est en fait peut être comparée avec celle de **Saint Thomas**, interprétation sensiblement différente. Baxter adhère aux propos de Saint Paul en ajoutant que cela s'adresse à tous, sans aucune exception, même ceux qui ont déjà de quoi se nourrir. Saint Thomas interprète les propos de Saint Paul plutôt comme cela :

- le **travail** est **nécessaire à la subsistance de l'individu, de la communauté** ;
- **une fois ce travail réalisé**, il n'a **plus de sens** (pas de travail en continu, même si la nourriture est acquise) ;
- ce **propos s'applique à l'espèce humaine**, pas à chaque individu (pas de généralité, pas de rigueur d'application d'une « morale ») ;
- la « **contemplation comme forme spirituelle de l'action dans le royaume de Dieu** » (je souligne) est **placé au-dessus** de l'autre interprétation qu'en fait Baxter (contemplation inactive, dénuée de valeur)

La conception du travail de Saint Thomas rejoint plus la conception de Lafargue : travail pour les besoins vitaux nécessaire, mais, une fois accompli, ce travail n'a plus de sens, ce travail prend fin. Ce qu'il appelle « *contemplation comme forme spirituelle de l'action* » n'est pas destiné aux mêmes finalités que la réflexion philosophique, la pensée qu'évoque Lafargue : l'un s'adresse à Dieu, l'autre pour se libérer du monde, et pour s'élever en tant qu'être pensant. En revanche, ils sont tous les deux en accord lorsqu'ils affirment que réfléchir, penser, philosopher est une action, un travail, et que ce travail, dans cette conception, a plus de valeur qu'un travail productif, selon la morale capitaliste.

C'est à ce moment là de l'exposé que les liens se font entre les dogmes, les morales, les éducations qui sont intégrés aux sociétés, et la naissance d'une nouvelle conception du travail dans l'esprit du capitalisme. La démonstration de Max Weber prend plus de sens pour nous lors qu'il explique l'influence de ces « *profonds mouvements religieux* » sur le développement de l'économie, « *l'influence éducative de leur ascétisme* » (p. 217).

L'influence éducative de ces doctrines religieuses prépare des populations entières sous un format qui permet les meilleures chances d'une éducation économique, **idéale pour le travail comme fin en soi, comme vocation qu'exige le capitalisme** :

- capacité à concentrer sa pensée (travail continu)
- considérer son travail comme une obligation morale (devoir d'obéissance envers Dieu)
- esprit de stricte économie (travailler pour son salut, pour après)
- attitude de sobriété (existence de travail, de non repos) qui augmente le rendement

La quête du royaume de Dieu comme finalité du travail s'efface petit à petit pour céder la place aux vertus professionnelles, métier-vocation, engagement total pour le travail. Mais ce qui **restera** c'est **une conception utilitariste du travail**, soit le travail pour le salut, soit le travail pour le travail.

L'ascétisme protestant a aussi approfondi la conception du travail comme une norme, décisive et efficace. L'ascétisme impose une discipline à tous, le fait que le travail soit imposé, il devient une norme, il fait partie du paysage et n'est plus un choix libre. L'ascétisme, par essence, est une motivation psychologique par laquelle on impose une rigueur d'action ; ici, ce sera le travail, métier-vocation, imposé comme le meilleur moyen d'assurer son état de grâce.

Cette norme du travail comme vocation est intégrée dans la conception des ouvriers du XIXe siècle. Le travail comme productivité au sens capitaliste, comme « conduite rationnelle » a été favorisé par :

- la « *poursuite exclusive du royaume de Dieu* »
- le « *devoir professionnel* », philosophie de la vocation (*Beruf*)
- « *l'ascétisme chrétien rigoureux* », imposé à tous

Max Weber a donc démontré que la conception du travail dans l'esprit du capitalisme, comme conduite rationnelle, fondée sur l'idée de *Beruf*, est née de l'ascétisme chrétien. Voilà une explication qui tente de répondre à la question la permanence de cette idée de travail dans les esprits des travailleurs du XIXe siècle, quelques soient les confessions, et encore aujourd'hui. C'est un héritage historique qu'il est bon de connaître pour ne pas se dire que le « travail est une norme imposée » fait partie du sens commun, du bon sens.

En analysant ces nouvelles conceptions du travail, remarquons le paradoxe apparent dans la société contemporaine de Max Weber. Au XVIe siècle, il était clair que selon les doctrines exposées auparavant, le travail n'était pas libéré, pas libre. Au XIXe siècle, la société tentait de défendre un travail « libre », un travail qui a une tendance à « *libérer l'individu intérieurement des liens étroits qu'il établit avec le monde* » (Max Weber). Rappelons nous la citation de François L'Yvonnet, préface du *Droit à la Paresse* de Lafargue : « *Le « droit au travail » fut l'une des bannières des insurgés de 1848, le droit pour chaque homme de pouvoir subvenir à ses besoins, plus encore d'accomplir pleinement ses « dispositions » par cette activité formatrice de la nature et de soi. Vision « productiviste » qui dominera le XIXe siècle, qui habitera pour partie la pensée de Marx, qui concevait clairement de libérer le travail, non de nous libérer du travail.* ».

Le capitalisme, lui, recherche ce qui le définit : la rentabilité et la domination, mais de façon pacifique, en promouvant un travail, comme « vocation ». La même société propose des finalités, des conceptions du travail complètement opposées : travail productivité, travail pour le travail, travail vocation et travail libre, travail émancipateur de l'humanité, travail pour autre chose. Le capitalisme de la société de Weber a pris une nouvelle forme de travail libre, « travail (formellement) libre ». On est tout de même loin du travail servile des esclaves de l'Antiquité. L'imposition du travail se fait implicitement par les idéaux qui restent et que le capitalisme a utilisé, le travail n'est donc pas de libre choix.

Si l'on avance dans le XXe siècle, les nombreux changements politiques ont eu des répercussions sur le monde du travail, sur la conception du travail aussi. C'est la morale capitaliste du travail, dont nous héritons aujourd'hui, que l'on ne remet pas en cause, comme quelque chose que l'on ne réfléchit plus, qu'on ne soumet pas au débat.

c) *Christophe DEJOURS* :

Nous n'avons pas encore eu l'occasion d'aborder le contenu du travail, comme activité de productivité, qui est en relation directe avec la conception de ce travail et qui a une influence sur le sujet humain, physique et psychique. Le travail influe toujours sur l'homme.

Christophe Dejours, psychanalyste et psychiatre, nous propose une facette de cette influence, les pathologies mentales, et le fonctionnement de cette interaction. Nous n'étudierons pas tout bien entendu, mais cela nous permettra de relever les conceptions du travail qui ont évolué au XXe, ainsi que quelques exemples d'interactions « pathologiques » entre sujet humain et travail.

Dans son ouvrage « Travail, usure mentale », Dejours pose la question : « Comment la souffrance au travail peut-elle modifier le sujet de l'intérieur ? ». L'étude se porte vraiment sur le **rapport entre le sujet, comme subjectivité qui évolue, et le travail**. Le travail dont parle Dejours représente les travaux comme activités rémunérées, les travaux publics, des usines, de la chaîne des industries, des téléphonistes, etc., pour y déceler certaines souffrances ; il veut attirer l'attention sur le vécu des ouvriers. Certaines de ces psychopathologies peuvent nous faire penser à d'autres métiers également. La recherche de Dejours veut « *mettre à jour ce qui, dans l'affrontement de l'homme à sa tâche, met en péril sa vie mentale* ». Il parle du rapport entre sujet et travail comme une lutte, un combat. C'est en cela que je trouve intéressant de citer cet auteur, pour montrer l'interaction entre sujet et travail.

Son livre est un texte qui a été augmenté deux fois, afin de suivre les évolutions et l'apparition de nouvelles pathologies mentales dues aux transformations historiques et sociales, ainsi qu'aux transformations des conceptions du travail : première édition en 1980, une seconde en 1993, éditions qui contiennent des textes sur la psychodynamique du travail (place au centre de ses préoccupations la souffrance au travail, et analyse les évolutions de ces souffrances en fonction des conditions qui les transforment en plaisir ou en aggravation pathogènes), une troisième en 2000.

Christophe Dejours, propose un rapide état des lieux historique, que je résumerai ainsi :

- Le **XIXe** siècle et sa **lutte pour la survie**, où le mot d'ordre était « la réduction de la journée de travail », avec une conquête de la liberté d'organisation
- de la 1^{ère} Guerre mondiale aux années 68 : réduction de la journée de travail à 8h et paradoxalement augmentation de la production, semaine de 40h, congés payés, mot d'ordre qui arrive jusqu'en 68 « *Amélioration des conditions de travail* », lutte pour la santé du corps ; lutte encore pour l'organisation du travail « *à bas la séparation du travail intellectuel - travail manuel* », « *changer la vie* », en effet le travail c'est de la vie, les travailleurs veulent bien vivre leur travail.
- **Après 68** : grèves, arrêts de production, absentéisme, sabotage, « *allergie au travail* », en somme **se libérer du travail** ; les sciences de la société de l'époque affirme le thèse de la « *fin du travail* » en dénonçant la valeur qu'on lui accordait : « *Idéalisé, le travail devait plutôt être reconnu pour ce qu'il est : un malheur socialement généré dont il était heureux que l'on se débarrassât, fût-ce au prix de souffrances qu'on attribuait volontiers à la fameuse « résistance au changement »* » (p.8, Dejours) ;

conception péjorative du travail : « *perdre sa vie à la gagner* ». L'évidence « pas de richesse sans travail », depuis Marx, était remise en cause. **Fin de la centralité du travail.**

La **thèse de la centralité du travail** défend l'idée que le travail est au centre de processus essentiels, tant pour la condition humaine (processus essentiels à la formation des identités individuelles, à la socialisation et à la constructions des appartenances, communauté, métier, collectif) que dans l'évolution de la société, « *affiliation sociale* » et « *structuration des rapports sociaux dans l'évolution des sociétés* ». Cette conception du travail nous paraît nouvelle aux vues des précédentes : **travail formateur de l'être humain**, ainsi que la désignation du **travail** comme étant **au centre de la société, au centre de la vie.**

- des années 80 à nos jours : l'annonce de la « *fin du travail* » n'est pas allée dans le sens de la libération, cette thèse s'est effacée du paysage : discriminations accrues, injustices, inégalités, menaces pour ceux qui travaillent et ceux qui ne travaillent pas. Dejours, de son point de vue de psychologue, note un accroissement significatif des manifestations pathologiques, pour les années 80, dites de « surcharge », des « affections post-traumatiques », du « harcèlement moral », des « violences pathologiques »

Selon Christophe Dejours, un sujet, dit « normal », a construit un compromis entre souffrances et défenses (l'homme crée des mécanismes de défenses psychologiques selon les situations qu'il vit), qui n'est jamais définitivement acquis, qui doit constamment être réajusté. Voilà donc la nature de la relation entre sujet et travail : équilibre à renégocier entre souffrances et défenses. Les individus seraient capables d'inventer des stratégies individuelles et collectives de défenses. Le travail serait-il toujours un peu souffrance ?

Je citerai trois exemples de psychopathologies courantes, les T.M.S., le Karôshi et les pathologies cognitives (p.11, 12, 15) :

- T.M.S. : Troubles Musculosquelettiques : pathologies présentes dans tous les pays industrialisés, à cause de l'augmentation des contraintes de cadences et de productivité. Il s'agit d'une question de santé publique. La nouveauté, c'est que cette pathologie s'est aggravée : « *le progrès technique ne libère pas l'homme des risques du travail sur la santé, il l'aggrave* ».
- Karôshi : mort subite par accident vasculaire, suite à une surcharge de travail. C'est un processus psychosomatique, comme les TMS. Il s'agit de « *l'abrasion du fonctionnement psychique* » par le travail répétitif, l'hyperactivité professionnelle qui finit par paralyser la pensée, l'imagination et la capacité de rêver.
- Pathologies cognitives : « troubles du cours de la pensée, troubles du jugement, régressions à des formes de raisonnements infantiles, troubles de la mémoire et désorientation temporo-spatiale ». Ces troubles affectent la cognition dans un secteur relié aux activités professionnelles. Cette pathologie est en rapport avec le changement des méthodes de gestion et d'organisation du travail : « *évaluation individualisée* » des agents sur une qualité totale, aucun défaut et la satisfaction du client, en contradiction avec les objectifs globaux de

l'entreprise, résultat d'un travail d'équipe (rentabilité, chiffre d'affaire, nombre de dossiers). Ce contre sens (agents qui ne voient plus le sens de leur travail, et qui sont évalués isolément) conduit à « *des situations absurdes et psychologiquement dévastatrices* », confusion mentale.

Somme toute, les pathologies du travail peuvent venir des moyens utilisés, du rythme de travail, des processus cognitifs mis en jeu dans ce travail et enfin de la perte de sens du travail de part son organisation. Ces quelques idées seront réinterrogés sous l'angle du métier d'enseignant dans un prochain chapitre.

d) Célestin Freinet :

Justement, voyons à présent du côté de la pédagogie de Célestin Freinet quelques idées novatrices de ce pédagogue français, de la première moitié du XXe siècle (1896-1966). Sa conception du travail se décline sous les trois acceptions : activité de productivité, activité scolaire et travaux du quotidien. Il ne distingue pas les travaux, cela apporte un éclairage différent sur l'un ou l'autre des travaux et nous oblige à réinterroger notre conception du travail de façon général. L'ouvrage qui nous intéressera ici est L'Education du travail (écrit en 1942-43), la construction du livre se fait autour du dialogue entre M. Mathieu, agriculteur et un couple d'instituteurs M. et Mme Long. Il ne faut pas interpréter ce titre sans avoir lu et compris la conception de Freinet, d'une part à propos de l'éducation, et d'autre part à propos du travail. Freinet développe longuement toute son idéologie à travers le personnage de M. Mathieu, ainsi les mots « éducation », et « travail » sont chargés de sens en fin de lecture.

L'éducation « pour » le travail fait référence à l'éducation du travailleur ; l'éducation « par » le travail est une valeur éducative, morale et civique du travail. L'éducation « du » travail nous pose la question : quel type de travail ? Qu'entend-on par travail ?

➤ Antérieurement à Christophe Dejours, il développe l'idée d'une **valeur du travail en tant qu'activité formatrice personnelle**, et sur la **nécessité d'un enseignement lié au travail productif** (conception du travail issue du XIXe siècle). Cela permet, dit-il, d'avoir « *une double dignité d'homme et de travailleur* » (J-M. Fouquer, Le Nouvel Educateur, l'éducation du travail dans une société sans travail, mars 1998).

L'**activité formatrice** dont parle Freinet est un travail qui permet de penser, de réfléchir, de grandir. Lafargue, lui, refusait de voir cette activité comme un « travail », mais Freinet et Lafargue n'emploient pas le mot « travail » dans le même sens. Freinet aussi s'indigne de voir qu'au nom du progrès, les travailleurs acceptent des travaux inacceptables. Car c'est un « travail » qui n'est pas vu sous l'angle d'« *activité formatrice personnelle* » : « *C'est dans son travail, à travers son travail et par son travail que le travailleur réfléchit, apprend, juge, sent et aime* » (Les dits de Mathieu, in Œuvres pédagogique, éd. du Seuil, 1994). L'interaction entre le sujet et son travail est évidente, Freinet la perçoit comme un mouvement constructif qui permet à chaque homme de s'émanciper.

Que signifie la proposition « **nécessité d'un enseignement lié au travail productif** » ? Il s'agit d'abord, à propos du **travail productif**, des valeurs développées par les pédagogues socialistes, d'après les idées de Marx et Engels (théoricien socialiste allemand,

ami de Marx). Cette union entre école et production permettait, à leur avis, de dépasser la pratique, l'aspect technique du travail et de l'inscrire dans une réalité sociale. Cette production prenait tout son sens si elle était complétée « *d'une réflexion sur l'actualité* », « *d'un apprentissage de l'autogestion* » qui permettait d'habituer les jeunes gens à la coopération dans leur travail ainsi qu'un sentiment de responsabilité vis-à-vis à la collectivité (op. citée, J-M. Fouquier). Ce n'est pas le travail productif au sens capitaliste de rentable, mais un travail qui permet de fabriquer quelque chose, celui qui le fait est réellement acteur.

Ces références implicites permettent à Freinet de défendre le « **travail** » à l'école comme une **ouverture sur la vie** (« *Ecole par la vie, pour la vie, par le travail!* », p.276, in L'Education du travail, 1943), comme une **organisation collective** (coopération dans l'apprentissage) et comme une **insertion dans la vie**.

Freinet se positionne ensuite sur « l'**enseignement** » (toujours en référence à la formule « *nécessité d'un enseignement lié au travail productif* »). Ses stratégies éducatives proposent des perspectives qui vont motivés les enfants qui refusent l'école (Freinet reproche à l'école et à l'enseignement la « *grave erreur de l'instruction, du remplissage, comme fin normative du problème* [de l'enseignement] », L'éducation au travail, p.96, la séparation entre la formation morale et la formation sociale) :

- faire faire des activités non jetables, en grandeur réelle, exigeant autant de rigueur que celle qui est demandée aux adultes réalisant un travail de production.
- faire faire des exercices de consolidation, d'entraînement dont l'élève surveille lui-même les progrès par l'autocorrection
- laisser la place aux prises de décisions collectives qui initient au bon fonctionnement social

(Synthèse proposée par Michel Barré dans l'article *Réflexion sur jeu et travail, de 1964 à nos jours*, Le Nouvel Educateur, n°152, mars 2003)

Pour mieux comprendre les idées suivantes de Freinet, je voudrais revenir sur la conception du travail dans l'ascétisme chrétien que nous avons évoqué plus haut. Selon Baxter, le travail est un « métier-vocation », au sens où l'activité est imposée à l'individu (activité non choisie librement par l'individu) et elle est destinée à Dieu (non destiné à l'individu, pour sa formation personnelle). Bien sûr, il s'agit d'un point de vue extrême, mais qui permet de voir clairement ce que défend le pédagogue Freinet.

➤ L'idéologie socialiste du XIXe siècle prônait la libération du travailleur du travail aliéné, et aliénant. Freinet propose un travail non aliéné, un travail libre dans l'école, en accord avec la spontanéité de l'enfant. Nous pourrions le formuler ainsi : **on n'étudie pas pour étudier, mais pour savoir quelque chose dont on a besoin**. Ne faisons pas de raccourcis quant à l'idée sur les pédagogies nouvelles où l'enfant serait roi, il n'en est rien. Freinet utilise même à la place d'instituteurs, les mots « *maîtres de l'organisation* ». Détaillons un peu ses idées.

Si l'enfant a l'espace d'exprimer ses propres intérêts, l'école ne serait plus coupée de la vie. La pédagogie de Freinet est fondée sur l'**expression libre** des enfants (création, impression de texte...), dans une idée de respect de l'enfant. Mais aussi parce que **l'envie de**

savoir est une motivation profonde de l'enfant pour l'apprentissage. L'enfant doit voir le but du travail pour se mettre au travail, pour comprendre l'utilité de travailler, utilité dans le sens de satisfaire un besoin (de création, d'expression et d'action de l'enfant), non pas dans le sens d'utilitaire, qui a pour but essentiel l'utilité, qui sert à quelque chose. A ce point précis, nous pouvons retenir la question du sens que véhicule ce travail pour l'enfant ; cette question fera l'objet du chapitre III.

Du point de vue du corps enseignant, « *le secret pour nous, c'est de ne pas amortir ce désir, de ne pas laisser refroidir cet enthousiasme, l'un et l'autre [désir et enthousiasme de l'individu] seront les leviers décisifs de notre éducation* » (p.102). M. Mathieu fait une analyse pour M. Long de **l'organisation de l'enseignement** : [Jusqu'à aujourd'hui], « *vous étiez le petit patron qui doit tout réaliser de ses mains (...), tout ordonner, placer et déplacer, machines et personnels selon les nécessités urgentes de l'entreprise, et qui se considère de ce fait comme le demi-Dieu sans lequel rien ne saurait marcher, sans lequel, en effet, vu les conditions de l'organisation, il n'y aurait que désordre et pagaye, faute d'avoir au préalable mis un ordre naturel et inéluctable dans les choses, dans le matériel, dans la simultanéité ou la succession des travaux. (...) Vous aurez à organiser un milieu d'activité, de travail, de vie dans lequel l'enfant se trouvera comme automatiquement encadré, entraîné, animé, enthousiasmé. A ce travail de préparation, d'agencement, de mise au point, si totalement négligé jusqu'à présent, vous devrez donner le maximum d'attention minutieuse. (...) Vous préparerez le terrain, vous offrirez la nourriture spécifique que désire et que cherche invinciblement le jeune plant, vous écarterez soigneusement les mauvaises herbes ou les pousses inutiles, ou même les feuilles et branches superflues, pour ménager un maximum de lumière, d'air et de soleil. Et vos petites plantes vivront, croîtront, s'épanouiront, non pas, il est vrai, selon les caprices de votre volonté, mais selon les lignes mystérieuses de leur complexion (...).* » (p. 108-109).

Grâce à cette organisation, c'est cette fois l'élève qui va organiser son travail, solliciter le professeur pour l'information manquante, information qu'il va apprendre dans un contexte et parce qu'il en a besoin. L'élève est libre dans son travail, mais aussi par son travail, car il y a un véritable apprentissage formateur dans cette situation.

M. Mathieu fait le reproche à l'Ecole d'être trop pressée, de ne pas assez faire confiance en la vie. Peut-être parce qu'elle est surveillée par des « *contremaîtres qui (...) exigent des normes de production et une certaine régularité de l'effort* ». L'Ecole est comparée au modèle de l'industrie, mais les résultats de son industrie ne devraient pas pouvoir être mesurable, puisqu'il s'agit d'enrichissement humain. « *L'Ecole va se rabattre sur la mesure de l'acquisition, comme un vase qui se remplit...* » ; « *Vos élèves n'ont point digéré vos aliments, la sève ne s'en est point enrichie, vous n'avez fait que du travail de surface, inutile et dangereux* » (p. 110). L'auteur dénonce le modèle productiviste au sens capitaliste (production de produit, rentabilité, exigence de qualité) qui se trouve cacher derrière ce modèle d'enseignement. Penser le travail comme il le propose lui (travail libre, travail comme réalisation d'un besoin, travail formateur, pour la vie) porte des valeurs bien différentes, et formerait mieux les enfants.

Il manque un élément encore à l'organisation d'un tel travail à l'école : le travail doit se dérouler dans une atmosphère d'**entraide**, de **coopération**, **pour que ce travail soit un accomplissement individuel et collectif**, valeur chère à Freinet.

Une phrase du pédagogue résume très bien toutes ces idées qu'il a démontré concernant le rôle de **l'éducation** : « *L'éducation doit être mobile et souple dans sa forme. Mais elle ne dit pas moins remplir pleinement son double rôle : exalter en l'individu ce qu'il porte de spécifiquement humain [je souligne], cette parcelle d'idéal qui illumine notre raison de vivre, même dans les pires déchéances ; enrichir et renforcer le fonds commun de connaissances [je souligne] qui est comme notre terre nourricière.* » (p.116).

➤ La dernière idée, dont je souhaiterai parler à propos de Freinet, est celle du **travail-jeu**. L'hypothèse qu'il fait est que l'enfant n'a pas un besoin naturel du jeu mais seulement un « puissant besoin de travail ». Les conséquences d'une telle hypothèse changerait beaucoup de façons de faire développées par les pédagogues, changerait aussi la conception que l'on a du jeu.

Il y a, d'un côté, le **jeu fonctionnel** « qui s'exerce dans le sens des besoins individuels et sociaux de l'homme », instinctif, selon la logique de l'enfant. Freinet le nomme « du travail d'enfant dont nous ne saisissons pas toujours le but » pour le hisser à la hauteur de celui des adultes qui séparent le monde de l'enfance et du jeu avec le monde vivant, réel. C'est le travail-jeu, qui s'inscrit dans une réalité, qui est en accord avec le besoin de l'enfant. « Il ne s'agit pas d'une vulgaire joie, d'un superficiel plaisir, mais d'un processus fonctionnel : la satisfaction de ces besoins procure par elle-même la plus salubre des jouissances, un bien-être, un sentiment de plénitude » (p.136). N'en est-il pas de même d'un adulte après avoir travaillé ? Le jeu traditionnel dans la conception de Freinet de l'enfant est créateur et dynamique. C'est en cela qu'il pense que « l'éducation trouvera son moteur essentiel dans le travail » (p.114).

D'un autre côté, on trouve une explication du jeu qui dérive vers le **jeu-travail**. L'auteur pense que, dans ce sens, on ne retient que le plaisir euphorique que procure le jeu, « on a négligé, dans le jeu, cet élan d'adaptation et de libération ». Il dénonce encore que les pédagogies modernes ont été fondées sur le jeu, activités dites ludiques aujourd'hui par exemple, dans l'acception jeu-travail, donc fondées sur le plaisir ; il pense que ce type de travaux basés sur le jeu, peut dériver au jeu seul.

La dernière catégorie qu'il donne du jeu, est le **jeu-haschich**, au sens d'étourdissement. C'est une forme de jeu que l'on retrouve à l'école mais qui n'est pas un outil pour se cultiver, pour apprendre.

Laissons conclure Freinet sur ces hypothèses et ses convictions : « S'il est admis que j'ai cru démontrer, que c'est le travail qui est la fonction essentielle, naturelle, répondant sans mise en scène, sans substitution, primitivement pour ainsi dire, aux besoins spécifiques des enfants, alors le jeu n'apparaîtra plus que comme une activité subsidiaire, mineure, qui ne mérite pas d'être hissée ainsi au premier plan du processus éducatif.

Si l'on pense au contraire que c'est le jeu qui est essentiel ; si l'on admet que le travail n'est pas une activité naturelle de l'enfant, alors bien sûr, on donnera au jeu une importance nouvelle, jusqu'à en faire un moteur de la vie. » (p.136-137)

Freinet est persuadé de la **place centrale du travail**, travail (selon sa conception toujours) qui doit être au centre de nos préoccupations, en tant qu'éducateur. Il est également convaincu du lien entre travail et jeu, car cela permettrait de considérer le jeu à sa vraie place et dans sa vraie signification, c'est-à-dire en se plaçant du point de vue de l'enfant et non de l'adulte et de la société. Cette dernière n'a pas vraiment cherché ce que désire l'enfant, elle est simplement obnubilée par le souci de l'instruire, peut-être aussi en fonction de propres besoins de cette société.

M. Mathieu, toujours, qui s'adresse à l'instituteur : « La séparation aujourd'hui consommée entre jeu et travail, ont une portée humaine, dont on ne sait plus mesurer l'importance tragique. (...) Si le travail n'est qu'une peine, s'il ne nous est pas substantiel, si le nouveau dieu, si fallacieusement prometteur, est le jeu, il est normal que l'on vienne à fuir le travail, ou du moins, si on y est contraint, à l'accepter passivement comme un mal nécessaire, et seulement parce qu'il permet la satisfaction de certains besoins, la faveur de nouvelles jouissances. ».

« On vous dit, aujourd'hui plus que jamais : « Faîtes aimer le travail ! »... Et pour faire aimer le travail, vous commenceriez par le déconsidérer en le détrônant, en le laissant croire qu'on peut, en jouant, parvenir aux mêmes résultats... Vous enseigneriez le travail... pour les autres !... Nous avons sou les yeux le résultat de cette conception hypocrite. » (p.137).

La conception de Freinet à propos du travail est totalement positiviste, alors que la société a pour habitude de considérer le travail uniquement comme une peine, une souffrance, un effort servile. Le travail est normal, un effort humain parmi d'autre. Ces travaux ne sont pas forcément agréables mais ils sont passionnants puisqu'ils s'inscrivent dans la réalité.

« Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, c'est le travail. ». Freinet nous donne des informations précieuses, quand viendra notre tour de proposer des activités aux enfants, qui concerne les normes de l'activité enfantine, dont il faudrait tenir compte :

- le but poursuivi est nettement visible
- l'avancement du travail est facilement mesurable
- l'autonomie relative dans la réalisation du travail, compte tenu des exigences des adultes
- la satisfaction de soi
- l'approbation de ceux qui nous entourent

Un peu comme l'a fait Freinet à son époque, Philippe Perrenoud (pédagogue et sociologue) s'est intéressé au fonctionnement des établissements, aux transformations du métier d'enseignant, à la formation, mais surtout au travail quotidien des maîtres et des élèves.

e) Philippe Perrenoud

➤ En 1994, Philippe Perrenoud écrit Métier d'élève et sens du travail scolaire. Plus précisément axé sur le **travail scolaire**, l'auteur développe sa conception de ce « *travail pas comme les autres* », parce qu'il **n'a pas d'utilité immédiate visible** qui s'ancre dans la réalité ; ce qu'il produit ne rend service à personne, ne résout pas un « vrai » problème, n'enrichit pas le patrimoine. La principale raison d'être du travail scolaire est de « *favoriser ou consolider des apprentissages* ». Idéalement, le travail scolaire devrait inciter les élèves à travailler pour apprendre. Perrenoud exprime même l'idée que personne ne dit vraiment, mais que beaucoup pense :

« [le travail scolaire] a encore pour fonction d'occuper et de discipliner les élèves. » (p.60) ; la quatrième de couverture du livre est plus cinglante encore : « *En réalité, on demande aussi aux enfants et adolescents de travailler pour être occupés, pour rendre des textes, pour contribuer au bon fonctionnement didactique, pour rassurer leurs maîtres et leurs parents. On les invite à suivre des routines et des règles qui visent parfois à optimiser les apprentissages et le développement intellectuel, mais parfois, plus prosaïquement, à assurer leur silence, l'ordre et la discipline, à faciliter la coexistence pacifique dans un espace clos, à garantir le respect des programmes, le bon usage des moyens, l'autorité du maître.* »

Nous sommes un peu assommé par la réalité de cette longue tirade. Le travail scolaire a pour fonction de discipliner les jeunes qui le font, et de les occuper. Quel noble enjeu pour le travail scolaire !! L'auteur nous rappelle que ce n'est pas faute que d'autres activités soient

revendiquées notamment par les pédagogies actives qui prônent les activités ayant pour moteur un projet personnel. Depuis Freinet aussi, le travail scolaire est pensé comme un travail de création et utile. Or, la plupart des tâches scolaires sont imposées par le maître. L'activité sera réalisée s'il y a un intérêt intrinsèque au travail proposé ou « *s'il a un aspect ludique* », p.60 (référence au *jeu-travail* de Freinet). Cela amplifie grandement le rôle utilitariste du travail scolaire, comme une fin en soi, s'il n'a pas d'autre intérêt interne (intrinsèque) ou externe (motivation externe à l'objet du travail). Perrenoud n'hésite pas à dire que « *souvent, le travail [scolaire] n'est consenti que pour s'assurer des avantages ou s'éviter des désagréments* », que ce soit du côté de la famille, ou du côté de l'école. Ce travail, alors, n'est pas réalisé avec enthousiasme, il est considéré comme une corvée dont il faut se débarrasser le plus vite possible, sans implication personnelle.

Pour continuer sur sa lancée, l'auteur liste les exigences implicites du travail scolaire comme occupation et discipline, pourrait-on dire, pour mesurer la valeur de celui (bon ou mauvais travail, avec toutes ses déclinaisons). Faire du bon travail, à l'école, c'est :

- bien faire un travail qu'on n'a pas choisi et auquel on ne prend pas nécessairement beaucoup d'intérêt ;
- faire son travail même lorsqu'il est répétitif et ennuyeux ;
- s'investir dans un travail fragmentaire et aussi l'art de bien faire un travail extrêmement fragmenté ;
- raisonner, écrire, calculer, dessiner, s'exprimer, lire en restant constamment sous le regard du maître et parfois des autres élèves.

En se rappelant de notre scolarité, en tant qu'élève, nous avons vécu l'une de ces situations. L'auteur est compatissant à l'égard des élèves qui ne sont pas investis constamment dans la recherche de l'excellence. Dans un tel mode de fonctionnement, « *le rôle du maître est de mettre les élèves au travail et de maintenir leur implication dans la tâche en dépit de la fatigue, de l'envie de faire autre chose, de l'ennui ou du manque de sens, pour l'élèves de certaines activités. Mais ce contrôle sur l'engagement dans le travail scolaire se double [Freinet le disait déjà] d'un contrôle exercé sur sa qualité, sur le degré d'excellence qu'il manifeste.* » (p.62).

➤ Dans ce contexte là, tous ces éléments (organisation de l'école, travail scolaire, enseignement, évaluation) ont pour conséquence de faire construire une **représentation utilitariste du savoir**. Le « credo » du XIXe siècle qui aboutira à l'institution de la scolarité obligatoire (donné un minimum d'instruction à tous, pour garantir l'intégration économique et citoyenne des individus) n'est pas très différent d'un certain autre « credo », que nous avons étudié plus haut : « *Sans instruction, point de salut* ». Dans les années 50 et 60, la vague de démocratisation de la culture a amené avec elle l'accès du plus grand nombre au niveau maximum d'instruction. On peut y voir une égalité des chances, un accès à tous à la culture. Mais il ne s'agit point là de Démocratie, dans le sens où les individus sont acteurs de leur culture, de leurs apprentissages (dossier documentaire, *Séminaire sur la démocratie de la culture*, 2009, cf. bibliographie). On peut aussi y voir un investissement humain, pour assurer la relève des cadres et relancer la croissance économique.

Ce qui a augmenté encore le **rapport utilitariste au savoir**, c'est le rapport stratégique aux filières, aux écoles, à la scolarité, de la part des parents, des élèves, de la société. « *On n'apprend moins pour maîtriser un savoir valorisé que pour satisfaire aux exigences de*

la sélection, aux exigences des systèmes d'évaluation » (p.69). Il ne sera pas étonnant, de ce point de vue, de rencontrer fréquemment un manque d'intérêt et de travail en musique, en art plastique, en géographie, en philosophie, puisque « ces disciplines ne sont pas déterminantes pour la carrière scolaire ». Cela pervertit certainement une partie du travail scolaire. On ne parlera pas des choix que font parfois les élèves pour faire face à la quantité de travail demandée dans le secondaire notamment, choix faits en général sur le même modèle que l'exemple donné.

La hiérarchie entre les différents savoirs « *se construit en termes d'échange sur le marché du travail* ». Selon Perrenoud, « *ce rapport utilitaire au savoir est aggravé, semble-t-il, par deux phénomènes : d'une part la dévalorisation des diplômes, et, d'autre part, l'entrée différée sur le marché du travail.* » (p.69). La dévalorisation des diplômes correspond à l'écart croissant entre les exigences scolaires (diplômes, stages) et le poste pour lequel on postule. Plus globalement, c'est la **nature du lien qui relie le travail scolaire et la réussite sociale qui rend le rapport au savoir utilitaire.**

Le problème est d'un **rapport utilitaire** aux **savoirs** va impliquer un **rapport utilitaire** au **travail**. Alors, nous pouvons dire adieu au travail comme « *activité formatrice personnelle* », et au plaisir d'apprendre !

Précisons que, pour les chapitres suivants, nous retiendrons deux conceptions du travail : soit comme « *travail productif rentable* », soit comme « *activité formatrice personnelle* ».

Comment faire pour sortir de ce rapport utilitaire que les apprenants entretiennent avec le savoir ?

Il faut peut-être que les élèves comprennent à la fois le sens du travail scolaire, et qu'ils portent de l'intérêt à ce travail en voyant le sens. Analysons et interrogeons cette notion de « sens ».

III. LA QUESTION DU « SENS »

Dans le chapitre précédent, nous avons suivi une réflexion entre famille et société pour tenter de déceler des conceptions diverses du « *travail* ». A plusieurs reprises, les différents auteurs évoquent les justifications de « sens » de ces travaux. Tel travail est valable parce qu'il a du sens. Mais de quel « sens » parlent ces auteurs ? J'avais volontairement mis de côté ces idées afin de leur réserver une place dans ce chapitre qui interroge justement le « *sens* » du travail.

1) Etat des lieux du « sens » de ces conceptions du « travail »

Cet état des lieux permet de nous rappeler succinctement à quel « *sens* » (implicite ou explicite) ces différents auteurs font référence, par rapport à la conception du travail qu'ils défendent.

- ❖ L'enquête au sein de mon environnement familial faisait ressortir plusieurs significations du mot « sens », puisque que les représentations du « travail » sont multiples :
 - pour lancer un travail, il faut en comprendre le « *sens* », l'utilité, il faut trouver un *sens* (du point de vue de celui qui travaille)
 - le *sens*, c'est l'objectif que l'on se fixe, les exigences que l'on se donne
 - le *sens*, c'est chercher pour trouver une solution, c'est la recherche du sens lui-même
 - le travail a un *sens* si celui-ci est reconnu, légitimé, partagé
 - le travail a un *sens* qui est propre à chaque individu

SENS : direction, signification, utilité

- ❖ Selon Lafargue, le travail productif issu de la morale capitaliste :
 - n'a pas de « *sens* »
 - le *sens* ne se situe pas dans ce type de travail, mais dans le « non-travail »
 - il y a du *sens* dans la « paresse », dans la réflexion, dans la philosophie

SENS : signification

- ❖ A l'époque des Grecs et des Romains, certains travaux ont un « *sens* », d'autres non :
 - les métiers de l'Agriculture, pour se nourrir, et les métiers d'Armes, pour se défendre ont un *sens* pour les citoyens, les hommes libres, les « nobles »
 - les activités d'administration et de gestion de la communauté des citoyens sont des travaux qui ont du *sens* et de l'importance, comme travail intellectuel, de réflexion, de philosophie, de politique

SENS : signification, valeur

- ❖ L'ouvrage de Weber analyse l'« éthique » de la besogne, le « *sens* » du travail, comme métier-vocation, chez Baxter :
 - pour obtenir l'état de grâce devant Dieu
 - pour la gloire de Dieu sur terre
 - le travail est un but en soi, *sens* du travail pour le travail
 - (conception du *sens* du travail, issue du Christianisme : le dolorisme du travail est salvateur, sauveur)

SENS : direction, orientation, raison d'être

- ❖ Dejours nous fait part de ses travaux sur les pathologies à cause de certains travaux :
 - les pathologies cognitives sont issues d'un « *non-sens* » du travail demandé

NON – SENS : sans signification, sans direction

- ❖ Freinet, défendant le travail comme une activité formatrice personnelle, donne un *sens* particulier à ce travail. Sa vision du « *sens* » diffère des précédents auteurs :
 - le *sens* se trouve dans nos besoins personnels ; travailler, étudier pour quelque chose dont nous avons besoin
 - le *sens* se trouve dans la vie, le sens c'est la vie ; travailler pour l'insertion dans la vie, pour la vie, par la vie
 - c'est par le travail que vient le sens, la réflexion, l'apprentissage : « *C'est dans son travail, à travers son travail et par son travail que le travailleur réfléchit, apprend, juge, sent et aime* » (Les dits de Mathieu, in Œuvres pédagogique, éd. du Seuil, 1994)

SENS : sensations personnelles, signification, motivation, direction

Donc, se mettre au travail pose la question du sens que véhicule ce travail. Mais en réalité, est-ce vraiment ce travail qui porte un sens, une signification identifiable ? Ou alors, comme le pense Freinet, serait-ce le fait même de « faire ce travail » qui va avoir un sens, par la mise en action du sujet qui doit faire, qui doit manipuler des objets concrets et/ou abstraits ?

Si l'on se place du point de vue de professeur, comment choisit-on le travail que l'on donne à faire aux élèves ? En fonction du sens de l'objet du travail ? Quelles notions, quels objets paraissent avoir un sens pour nous ?

Pour pouvoir choisir tel ou tel type de travail à faire faire aux élèves, nous chercherions, dans un premier temps, à trouver dans « notre boîte à outils », des notions, des outils que nous jugeons important de transmettre, des choses qui « font sens » **pour nous. Mais est-ce que ces notions, qui ont un sens pour nous, auront un sens pour les élèves qui devront les apprendre ?**

Nous sommes face à des questions bien distinctes à traiter, mais qui sont intrinsèquement liées dans la réalité :

- Comment **transmettre** « notre » sens des savoirs, des objets, des notions à des élèves ? (notre signification, nos sensations) ; Comment transmettre « le » sens, « un » sens de ces savoirs ?
- Est-ce que des objets, des notions, choisis parmi les choses importantes que veut transmettre le professeur, ont ou auront un **sens pour les élèves** ?
- Et de quel « **sens** » parlons-nous au juste ? Qu'est-ce que le « sens » ?

Nous continuerons la réflexion en se basant sur des exemples de l'enseignement de la musique.

2) Transmettre, enseigner « le » sens ? « Notre » sens ? « Du » sens ?...

a) Ce qui fait « sens » pour un professeur :

Peut-être, avons-nous tous déjà expérimenté le fait de vouloir absolument transmettre le sens que l'on met, par exemple le sens que l'on donne à telle pièce pour piano de Beethoven. Avons-nous remarqué que l'élève, qui est en face de nous, « décroche » ? Ou alors pour les plus sympathiques, il s'acharne à tenter de comprendre ce qu'on lui dit. Mais dès les prochains cours, nous constaterons que nos efforts sont vains, car finalement, l'élève n'a pas vraiment compris « comme nous ». Il a appris par cœur, il nous récite ce que nous lui avons dit, sans être capable de le réutiliser, parce qu'il n'a pas vraiment compris. Certains professeurs diraient qu'il n'est pas doué, même s'il travaille, ou pire, qu'il n'est pas musicien (cf. mémoire Cefedem, Véronique Dumas-Laguette, *La situation de cours, le travail à la maison : dépendance ou indépendance*).

Nous pouvons voir que l'élève n'a compris s'il ne réutilise pas, de son propre chef, les connaissances que nous lui avons enseignées. Le transfert des connaissances est l'un des aspects les plus facilement repérables pour s'assurer que l'élève a vraiment appris. C'est comme cela qu'Olivier Reboul, dans son livre « *Qu'est-ce qu'apprendre ?* », définit l'apprentissage : « *acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête* » (p. 41).

Apprendre par cœur, répéter, imiter, sont des actions qui ne suffisent pas pour s'approprier le « sens » de connaissances. Une phrase de Philippe Meirieu, citée dans le mémoire de Véronique Dumas-Laguette, nous le rappelle dans son livre *Apprendre... oui mais comment* : « *L'appropriation [de connaissance] ne peut être renvoyée à la simple répétition, même intensive et répétée, de la prise d'information : elle requiert des opérations mentales différentes selon la nature de l'objectif visé, opérations mentales qui sont elles aussi, rarement spontanées.* ».

Selon Jean Piaget (psychologue), l'enfant évolue selon un processus d'assimilation et un processus d'accommodation, d'adaptation. Il s'approprie les connaissances, puis **reconstruit ses propres structures mentales**. L'enfant devient acteur, par son activité mentale.

Mais nous parlons ici de « *sens* » à transmettre. « Le *sens* » que l'on donne à cette pièce pour piano de Beethoven n'est pas transférable sur une autre pièce pour piano du même compositeur, et encore moins chez d'autres compositeurs. Peut-on même parler d'avoir « le » sens de cette pièce ? Il existe *plusieurs* « sens » pour chaque chose. Nous avons trouvé plusieurs « sens » du mot « travail », par exemple. Mais, quand bien même, nous voudrions transmettre « *notre* » sens, quelque soit l'origine et la nature de ce sens, **transmettre du sens est impossible** !! Le « sens » fait appel à un environnement culturel, à une signification, à des valeurs, il nous est personnel, il ne peut pas être transmis sous les mêmes acceptions.

Philippe Perrenoud nous donne les arguments pour justifier que « *le sens* » ne se transmet pas. Il propose trois thèses pour parler du *sens du travail*, du *sens des savoirs*, du *sens des situations et des apprentissages scolaires* (in *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, p. 162) :

- « *Le sens se construit ; il n'est pas donné d'avance.*
- *Il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations.*
- *Il se construit en situation, dans une interaction et une relation. »*

Quelles solutions pourrions-nous trouver pour « donner du sens » à construire dans les situations d'apprentissage que l'on propose aux élèves ?

Avec l'utilisation du verbe « *transmettre* » auparavant, nous plaçons du point de vue de l'enseignant, par rapport à ses propres conceptions. En revanche, l'enseignant peut être interrogé *ce qui fait sens* chez l'élève, non pas en se positionnant à la place de l'élève, mais en restant l'enseignant qui va se pencher sur « ce qui a *du sens* pour un élève ». Si l'on pouvait savoir « ce qui a *du sens* pour un élève », cela pourrait peut-être aider l'élève à « *construire du sens* » dans son apprentissage. Explorons cette solution.

b) Ce qui fait « sens » chez les élèves :

Le « sens » est construit par chacun, de façon presque unique, par rapport à une culture, un environnement familial, social, des savoirs, une psychologie. Faire une enquête auprès des élèves afin de savoir ce qui fait sens pour eux, cela revient à poser la question plus précise : quel objet, quelle notion, a du sens pour eux ? Et quel objet, quelle notion n'en a pas ? Est-il envisageable de penser que des savoirs, des manières de faire, des objets, des notions, etc., ont un sens qu'ils vont pouvoir mettre en paroles ?

Nous pourrions être tenté de faire une telle enquête auprès des élèves. Mais, en tant que professeur, et déjà en tant qu'être humain, notre enquête sur « *ce qui fait sens chez l'élève* » est **impossible**. D'une part, nous ne pouvons pas avoir accès à tous les éléments d'un individu (point de vue d'un être humain). Et d'autre part, si l'on demande à l'élève ce qui l'intéresse (point de vue d'un professeur), ceux-ci orienteront obligatoirement leurs réponses par rapport aux rôles professeur/élèves (référence au schéma scolaire maître/élève), même s'ils se respectent, et se considèrent tous deux d'égal à égal (par exemple comme deux musiciens, sans rapport de dominant/dominé). Le professeur représente les connaissances, le

savoir. Son rôle est de transmettre, de faire faire des travaux pour apprendre, et d'éduquer aussi par ces travaux.

Est-ce que le rôle du métier de professeur est de « donner du sens » ?

Faire une enquête auprès des élèves pour trouver ce qui a du sens pour eux, est une **fausse piste** pour l'enseignant si celui-ci veut proposer de vrais apprentissages. Si la situation d'apprentissage se base sur ce qui a du sens pour les élèves : y a-t-il apprentissage ? Ne serions-nous pas dans une démarche contraire à celle de l'enseignement ? Le professeur ne doit pas se baser sur l'idée qu'il doit « **donner du sens** », nous l'avons vu du côté de l'enseignant comme du côté de l'élève, **c'est impossible**. L'enseignant doit donc sortir de la question du sens s'il veut que ses élèves apprennent, « construisent du sens » qui est propre à chacun. La question qui serait plus valable à poser serait la suivante :

Est-ce que le rôle du métier de professeur serait d'aider à construire du sens ?

c) Aider à « construire du sens »:

Nous avons besoin de savoir comment se construit le sens chez l'élève qui apprend. P. Perrenoud précise la nature de cette **construction**, comme une **activité complexe** (in *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, p. 164) : « Dire que le sens se construit n'est pas dire seulement que c'est une affaire de représentations, une affaire subjective. C'est dire aussi que cette construction est une activité mentale complexe, réflexive, dans laquelle l'acteur investit une part de sa liberté et de sa distance au monde ». P. Meirieu, quant à lui, nous explique comment le sens se construit dans cette réflexion (in *Apprendre... oui mais comment*, p. 55) :

*« On peut dire qu'un apprentissage s'effectue quand un individu prend de l'information dans son environnement en fonction d'un projet personnel. Dans cette interaction entre les informations et le projet, les premières ne sont décelées que grâce au second et le second n'est rendu possible que grâce aux premières ; l'apprentissage, la compréhension véritable, ne surviennent alors que par cette interaction, ils ne sont que cette interaction, c'est-à-dire qu'ils sont **création de sens** [je souligne] ».*

Nous pouvons maintenant affirmer qu'un **sens se construit**, de façon unique pour chaque individu (à partir de son environnement culturel...), **par une interaction entre un projet personnel** (expression d'un désir personnel d'apprentissage) **et les informations nécessaires à ce projet** (comme des ressources, dont nous avons besoin pour travailler, aller-retour entre projet et informations). Il n'y a pas d'apprentissage sans construction d'un sens, pas de compréhension véritable sans construction d'un sens. Il existe bien un lien entre le sens et l'apprentissage, même si cela semble évident : le sujet ne peut apprendre que s'il trouve « du » sens dans la situation d'enseignement qu'il vit. Nul ne peut faire ce travail mental à la place de l'apprenant.

Maintenant que nous connaissons la façon dont se construit le sens, nous devons interroger la « nature » de ce « sens » dont nous parlons depuis le début de ce chapitre.

Le comble de la rédaction de cette partie est d'être organisée comme une situation d'apprentissage réelle : après avoir fait émerger des **questions** autour du mot « sens », nous avons besoin maintenant d'avoir des **informations** sur les significations du mot « sens », pour comprendre le sens de ce chapitre, de ce **projet**.

3) De quel « sens » parlons-nous ?

Nous avons listé, dans le paragraphe 1) Etat des lieux, différentes acceptions du mot « sens » contenus chez les auteurs qui parlent des conceptions du travail : *direction, signification, utilité, valeur, orientation, raison d'être, sensations personnelles et motivation*. Un détour par les articles de dictionnaires s'impose pour approfondir le mot « sens ».

Les définitions des dictionnaires permettent à la fois de nous donner l'étymologie de « sens », mais également de nous faire faire un détour par toutes les significations que porte ce mot en dehors de notre contexte de réflexion. Je mêlerai les articles du Petit Larousse 1992 et ceux du Petit Robert 2008.

L'étymologie du mot « sens » vient du latin *sensus*, de *sentire* (au XI^e siècle) qui signifiait **sentir**. On trouve aussi une seconde étymologie au début du XII^e siècle, *sen* en latin, et, dans la langue germanique, *sinno* qui signifie **direction** ; cette autre signification a été influencée par la première acception du mot « sens », sentir.

Au XI^e siècle toujours, *Sens* est à l'origine du mot *forcené*. *Forcené* vient de l'ancien français *forsener*, qui signifie « être hors de soi » ; qui n'a plus le contrôle de soi.

Tentons à présent de comprendre les différentes significations qui ont évolué depuis leurs origines. Nous préférons le mot « acception » au mot « signification », afin de clarifier l'explication.

Sous l'étymologie **sentir**, se sont déclinées les acceptions de :

- « *Jugement* », à partir duquel d'autres acceptions se sont construites:
 - le discernement, la faculté de bien juger
 - le bon sens, capacité de bien juger, sans passion, fait appel à la raison, sensé
 - le sens commun, comme manière de juger, d'agir de tous les hommes, qui peut s'apparenté au bon sens, qui est l'ensemble des opinions dominantes d'une société
 - la manière de juger, un avis, une opinion, un sentiment (« à mon sens »)

- « *Sensation* » :
 - les cinq sens, l'aspect sensoriel d'un organisme
 - l'intuition, l'évidence, l'instinct, la conscience

- « *Signification* » :
 - la signifiante, ensemble des idées intelligibles que représente un mot, une expression ; l'acception, la signification, le signifié, la valeur ; la sémantique, comme interprétation des significations

- la raison d'être, qui sert à expliquer, à justifier l'existence de ...

Sous l'étymologie **direction**, se sont déclinés les acceptions de :

- direction, comme disposition dans un plan à deux dimensions, dans un espace à trois dimensions
- direction, comme mouvement orienté, déplacement, mobilité (sens de circulation)
- direction abstraite que prend une activité, succession ordonnée irréversible des états d'une chose en devenir (sens du progrès)

Le mot **sens**, provenant de **sentir**, fait référence à l'individu : le jugement, la sensation, la signification. C'est le résultat, toujours en mouvement, d'une construction personnelle, qui ne peut être conçu d'une façon identique par quelqu'un d'autre.

Les « sens », qui sont **extérieurs à l'individu**, c'est-à-dire qui ne sont pas « reconstruits » par l'individu, mais qui font, malgré tout, parti de lui, sont les « sens » qui appartiennent au « *sens commun* ». En effet, l'individu reçoit des « *opinions* » comme des références vraies, qu'il va faire siennes par une acculturation, par son éducation, par les échanges qu'il a avec son environnement social, familial. Mais, ce n'est pas lui qui est à l'origine de la construction de ces *opinions*. S'il ne les réinterroge pas, s'il ne les reconstruit pas dans une interaction avec ses propres « *significations* » pour les faire siennes et différentes, il les utilisera comme référence, vérité, *sens commun*, *bon sens*.

L'acception « *raison d'être* » appartient aussi à un sens qui, à l'origine, extérieur à l'individu. Une « *raison d'être* » peut appartenir au sens commun d'une société, ou à des croyances.

C'est là que l'on peut percevoir le danger que représentent des personnes qui justifient leurs discours en faisant référence au *bon sens*, au *sens commun*. Ces « *opinions* » ne sont pas remises en question, ne sont pas débattues par les citoyens d'une société, par exemple, démocratique. Elle est aussi reçue par l'individu, elle ne provient pas d'une réflexion.

Il est intéressant de noter que l'acception **sentir** est en lien avec la compréhension. « *Comprendre* » se définit comme : « *saisir le sens de* ». Les deux mots sont intrinsèquement liés. Il faut comprendre pour *juger*, pour donner l'interprétation d'une *signification*. Mais il s'agit de « *comprendre* » sur le plan intellectuel. Qu'en est-il de nos sensations ? L'étymologie nous donne un lien possible : *sensation*, en latin *sensatio*, signifiait au XIVe siècle *compréhension*. Nous retiendrons que le mot **sens** sous l'acception **sentir** est relié à l'idée de **compréhension**. L'apprentissage est relié au sens.

Il est parfois plus facile de définir un mot par son contraire. Faisons un détour par le contraire de **sens** dans l'acception « *signification* », qui est très souvent utilisé : on emploie le mot *non-sens*, qui veut dire absurdité, déraison... Cela me fait penser à l'article du Petit Robert qui fait un lien qui peut ajouter une information à notre réflexion. Au XIe siècle, (à la même époque où le mot *sensus* signifie *sentir*) le *sens*, sous l'acception de jugement et de sensation, est à l'origine du mot *forcené*. *Forcené* vient de l'ancien français *forsener*, qui signifie « être hors de soi », qui n'a plus le contrôle de soi, qui est fou, qui est extérieur à soi. On remarque les allusions aux pathologies de « déraison », de « folie » à cause du non-sens.

Cela voudrait dire qu'il n'y a pas de *sens*, si l'on n'intègre pas en soi les sensations, les informations, les directions.

A propos de l'acceptation « *direction* », nous retiendrons celle de la **direction abstraite que prend une activité** humaine. Il est envisageable que cette *direction* puisse venir de l'individu lui-même (« je me donne comme objectif... »), mais cette direction peut aussi être proposé à l'individu, donc extérieure à cet individu (« vous devrez écrire un texte qui raconte vos vacances »). Nous n'avons pas encore assez d'éléments pour dire ce que l'une et l'autre ont comme conséquences par rapport à la « *signification* » (opinions, sensations, significations) que prendrait cette activité pour l'individu. Quelle serait la *direction* d'une situation d'apprentissage qui aiderait à *construire du sens* ? Qui serait à l'origine de la décision de cette *direction* ? Cette direction viendrait-elle de l'individu lui-même ou/et serait-elle extérieure à l'individu ?

Continuons d'approfondir les conceptions du mot « sens » pour éclaircir encore certains points. Nous ferons une comparaison entre ce qui vient d'être dit et les conceptions de deux auteurs, qui ont également réfléchi aux acceptations du mot « *sens* », d'un point de vue pédagogique.

4) Conceptions du mot « sens » chez deux pédagogues : François Galichet et Michel Develay

a) François Galichet :

François Galichet, professeur à l'IUFM d'Alsace, propose dans un article « *A la recherche du sens perdu* » (revue Cahiers Pédagogiques, n°410, Janvier 2003) de s'interroger sur le sens de l'école, l'école étant considérée comme « *ce qui doit permettre à chacun de donner du sens au monde, aux choses, à sa propre existence* » (p.13). Il trouve que le mot « sens » est ambigu. Il en définit trois acceptations, qu'il relie, à chaque fois, à la recherche du « sens de l'école » :

- « *Rechercher le sens d'une chose peut vouloir dire en déterminer la signification : on est alors dans le domaine de la culture, qui produit du sens dans la mesure où elle est indissociable du langage. Le « sens de l'école » renverrait alors au sens de l'éducation et de l'enfance (phénomène de l'espèce humaine) et du ressort de la réflexion philosophique, anthropologique. [signification, culture, langage, éducation, réflexion]*

- *La notion de sens peut aussi désigner une direction, une orientation : elle s'inscrit alors dans une conception de l'histoire en rapport avec l'idée de progrès, d'une évolution ascendante vers un idéal de la perfection. Le « sens de l'école » se situerait dans la perspective d'un « tableau historique des progrès de l'esprit humain » (Condorcet) où l'école représente une nouvelle étape, un stade décisif dans la réalisation d'une république universelle régie par les seules valeurs de vérité, de démocratie et d'égalité. [direction, orientation, évolution, progrès]*

- *La notion de sens peut enfin renvoyer aux motivations individuelles par lesquelles les choses « prennent du sens » pour celui qui s’y affronte. On parlera ainsi de « donner du sens » au travail scolaire, ce qui veut dire le lier à la satisfaction d’un besoin actuel, d’un intérêt réel, tandis qu’une tâche « dépourvue de sens » est celle, par exemple, de l’esclave qui ignore les finalités de ses efforts, ou l’ouvrier à la chaîne (sans vision de l’ensemble du processus), cas aussi de l’écolier à qui on demande des travaux qui n’ont pas, pour lui, le moindre sens concret, immédiat. » [motivations individuelles, affrontement au travail, besoin, intérêt réel, sens immédiat]*

Nous voyons apparaître les mêmes acceptions que celles que nous avons listé précédemment. Analysons d’un peu plus près ces trois acceptions.

Pour l’auteur, la **signification** est en relation avec la culture de l’individu. Il ne différencie pas les significations que l’individu reçoit (bon sens, sens commun, raison d’être) et ce que l’individu construit par la réflexion (individuelle ou en groupe d’ailleurs, mais qui lui appartient).

Sous l’acception de la **direction**, F. Galichet met la valeur du progrès humain, il y voit une évolution possible de l’esprit humain (il parle de l’instruction et de l’éducation à l’école) ; autrement dit, une « *raison d’être* » à l’instruction, le sens du progrès et de l’évolution de l’humanité par l’instruction. Célestin Freinet s’insurgerait en lisant cela ! « *Malgré des siècles de progrès, le nombre des pensées essentielles n’a pas augmenté comme on voudrait nous le faire croire.* » (in *l’Education du travail*, p.70). Que l’on parle d’évolution intellectuelle, d’évolution morale, ou d’évolution humaine, il s’agit en fait d’une direction extérieure à l’individu, portée par une croyance dans le progrès, dans le « bien fondé » (sens commun) de l’évolution.

Rien n’est moins sûr. C. Freinet (op. cit., chap.19 *L’instruction ne rend pas toujours l’homme meilleur*, p.75) fait remonter cette croyance à « *cette tendance à considérer instruction et éducation comme des épreuves : la souffrance, la douleur et l’ennui sont, selon elle [l’Eglise Chrétienne] les conditions nécessaires de toute acquisition et de toute formation scolastique. (...) Le peuple en a conclu, plus ou moins instinctivement, que l’instruction était par elle-même un enrichissement, qui rendait l’homme meilleur.* » Il affirme que les connaissances et l’instruction ne rendent pas meilleur et qu’il faut avoir confiance en la vie pour espérer que la réflexion (personnelle et entre les individus) et la philosophie « serviront alors à l’enrichissement effectif de l’humanité. » (p.77).

Nous pourrions peut-être dire que la **direction choisie**, pour donner du « sens » à une activité, ne devrait **pas** appartenir aux **sens communs** et aux **raisons d’être**, (car ils ne sont pas issus de la réflexion de l’individu) si l’individu veut y trouver « du sens » justement.

Pour la dernière acception, F. Galichet parle du **sens** comme **motivation**, acception nouvelle que l’on n’a pas pu discerner avec les articles du dictionnaire. Nous pouvons en revanche faire référence à C. Freinet, puisque cette acception du « sens » renvoie à la mise au travail qui va donner une signification intrinsèque à l’individu. La motivation va naître de cette réponse apportée à un besoin concret et immédiat de signification, elle va en être le résultat. **La motivation, la signification, la compréhension viennent par le travail.**

Nous n’avons pas encore d’éléments sur une motivation, cette fois, extrinsèque au travail, ses effets sur le sens de ce travail. Nous y reviendrons plus loin, avec le livre *Donner du sens à l’école*, de Michel Develay.

b) Michel Develay :

Au stade de notre réflexion, l'ouvrage *Donner du sens à l'école*, que Michel Develay (pédagogue, formateur, chercheur) a écrit, nous apporte de précieuses informations pour aller plus loin, et quelques réponses aux hésitations précédentes.

Il retient uniquement trois acceptions de « sens » : *les sens* (sensations), le *bon sens* (capacité à juger sans passion, sereinement), *la direction* (se diriger vers). Il relie ensemble ces trois acceptions pour donner une définition globale : « *le sens nous paraît correspondre à la capacité à penser sereinement en fixant une direction à sa réflexion* », (p.90). Pour expliciter sa pensée, l'auteur nous détaille chaque acception. Aucune n'est décrite de la même façon que précédemment, c'est pour cela que je tiens à les relater.

- « *Le sens est dans la sérénité d'une direction fixée à sa pensée* », (p.90-91)

« *Donner du sens à l'école inclut la question du rapport à la loi qui vise la sérénité dans les relations et la question du rapport au savoir qui suppose l'accès à la vérité de ce qui est enseigné. Trouver du sens à l'école c'est construire un ensemble de repères, se fixer un ensemble de valeurs qui permette de mettre son monde en ordre et de le partager avec autrui.* ».

La **sérénité**, dont il parle, est le respect des règles de l'école, la qualité des liens sociaux dans l'école. Cet environnement de règles et de lois va influencer sur le rapport que les élèves entretiennent avec le travail, et par conséquent, avec le sens de ce travail. Il s'agit du cadre que l'individu doit construire pour organiser sa pensée et faire des liens entre ces repères que sont les règles et les lois.

L'accès à la vérité des savoirs enseignés serait la situation idéale pour les élèves afin de donner du sens à ces savoirs. Les savoirs enseignés sont rarement reliés à leurs conditions de genèse, les savoirs sont « déhistoricisés ». L'inscription des savoirs dans la réalité pourrait permettre de découvrir à quelles questions ces savoirs tentent de répondre. Les savoirs seraient ainsi mis en question et reliés au passé : les ingrédients pour leur donner du sens.

- « *La situation d'apprentissage ne prend du sens pour celui qui apprend qu'à la condition de correspondre à un dessein qu'il ambitionne d'atteindre.* », (p.91-93)

Voilà une piste de réponse qui manquait à notre réflexion de tout à l'heure. La **direction** que prend une activité ne peut pas être issue du sens commun ou d'une croyance, si l'on souhaite que cette activité prenne du sens pour l'individu qui l'a fait. En d'autres termes, si la *direction* de cette activité correspond à un projet que l'individu veut réaliser, ce **projet** prendra du sens pour lui.

« *Le sens est au cœur de la construction de la personne. Donner un sens à son action, à sa vie, c'est se donner un dessein, une fin, un projet personnel et plus tard professionnel, c'est se construire une identité.* ». Cette phrase fait référence à l'expérience de la mise en projet, qui permet de trouver, par ce travail, un sens : celui de l'identité personnelle.

M. Develay ajoute des précisions sur la nature de ce projet, qui peut être regardé de trois façons différentes : la réalité, l'imaginaire et le symbolique.

« *La réalité, c'est le monde extérieur (...). La connaissance du réel révèle à celui qui l'interroge une distance insurmontable entre ce qu'il en comprend et ce qui est. Apprendre, c'est espérer connaître ce qui m'échappera toujours, car une théorie prochaine remettra en cause*

l'explication d'aujourd'hui. (...) Nous donnons du sens aux choses, aux situations que nous vivons parce que nous pensons à un moment les connaître, au sens de les dominer. »

« L'imaginaire correspond à notre manière personnelle de réagir à l'interprétation et à la conceptualisation du monde. Ainsi existe-t-il, dans toute signification que nous donnons aux choses, cette part d'imaginaire qui la personnalise. Nous donnons du sens aux savoirs par l'imaginaire qu'ils développent. »

« Le symbolique correspond à un discours sur les choses ou les êtres en retrouvant des symboles, donc une interprétation cachée, sous l'apparente réalité. Le sens réside dans cette interprétation que nous recherchons des choses que nous côtoyons. »

- **« La recherche de sens qui constitue une dimension majeure de l'apprentissage nécessite d'examiner des termes voisins souvent confondus tels que le besoin, la demande, le désir et la motivation. »**, (p.93-96)

Cette troisième et dernière acception que propose M. Develay vient enrichir celle de F. Galichet, qui parlait de la **motivation**.

Rappelons nous de cette citation de C. Freinet, qui contient à la fois l'idée du « *désir* » (comme un besoin profond) et de l'« *enthousiasme* » (la motivation) : « *le secret pour nous, c'est de ne pas amortir ce désir, de ne pas laisser refroidir cet enthousiasme, l'un et l'autre seront les leviers décisifs de notre éducation* » (L'Éducation du travail, C. Freinet, p.102).

Pour résumer les quatre termes que différencie M. Develay :

- « *Le besoin, c'est ce qui est nécessaire pour vivre. (...) Le besoin a une dimension organique. »*
- « *La demande, c'est ce que le sujet exprime. Elle est de l'ordre de la parole ; La demande peut exprimer un besoin réel ou non. »*
- « *Le désir est, chez Jacques Lacan, l'écart entre le besoin et la demande. (...) Il importe souvent de comprendre le désir à travers la demande. (...) Lorsque Sigmund Freud, cet autre psychanalyste, écrit que « Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir », il signifie que l'apprentissage se constitue dans cet espace entre le besoin d'apprendre, qui est constitutif de l'évolution de la personne et la demande, rarement exprimée sous cette forme, d'apprendre. »*
- « *La motivation est la mise en mouvement du désir. (...) Le désir de savoir ne se transforme en intention d'apprendre qu'à la condition de voir émerger une motivation. (...) Buts et projets n'auront alors d'efficacité à déclencher une action que s'ils sont soutenus par la motivation. »* (p.93)

Ces précisions nous éclairent sur les termes à employer pour nommer de ce qui fait partie de la situation d'apprentissage, dans une recherche de sens de l'acteur.

Cela confirme aussi que l'élève a le **désir** d'apprendre mais qu'il ne peut pas vraiment le formuler ainsi. Il a un vrai « *besoin* » d'apprendre (ce qui fait sens et ce qui ne fait pas encore sens pour lui), mais il n'arrivera pas à le formuler, à le demander. Pour cela, il faudrait qu'il ait identifié ce besoin. Ou alors, il faudrait qu'il ose demander « *d'apprendre* », ce qui n'est pas chose facile.

« Pour apprendre, il faut que du désir soit présent. Mais, ce n'est pas suffisant Il faut une mise en mouvement du désir. Il faut un passage à l'acte. » (p.96)

En réponse à la question qui commence à émerger :

Si le rôle du professeur est d'aider à construire « du sens », que doit-il faire ?

Voilà une première piste de travail concrète pour l'enseignant qui souhaite
« aider ses élèves à construire du sens » :

***Dans l'élaboration d'une situation d'apprentissage, l'enseignant peut agir
sur le désir et sur la motivation de l'élève.***

M. Develay répond aussi à notre interrogation à propos des *motivations*, extrinsèques et intrinsèques.

- **Extrinsèque** : « Une motivation extrinsèque existe quand le but poursuivi n'est pas l'objet propre de l'activité déployée pour l'atteindre ». Cela veut dire que l'objectif d'apprentissage n'est pas le projet en lui-même. Par exemple, on décide d'apprendre une langue étrangère (objectif d'apprentissage) pour être nommé dans un poste à l'étranger (projet, but).
- **Intrinsèque** : « La motivation intrinsèque existe quand le but poursuivi est l'objet propre de l'activité déployée pour l'atteindre. ». Par exemple, c'est le cas de l'individu qui joue d'un instrument (objectif et but) pour son propre plaisir. « Le vrai plaisir à apprendre est peut-être le passage de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque. » (p. 96)

Par cette distinction, l'auteur souligne **l'importance d'envisager le « sens » par rapport au désir**. La qualité et la nature de l'apprentissage ne seront pas les mêmes s'il ne s'agit pas du « désir » (entre *besoin* et *demande*) de l'élève.

C. Freinet soutenait aussi que le « sens », comme « *signification personnelle* » et non comme « *bien commun* », se trouve dans les besoins personnels d'apprentissage de l'élève.

M. Develay sous-entend, à travers sa distinction, que « *le vrai plaisir à apprendre est peut-être le passage de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque.* » (p. 96).

***Mais après tout, pourquoi serait-il important d'imaginer une situation
d'apprentissage qui possède une motivation intrinsèque plutôt que extrinsèque
(ce que suggère l'auteur en faisant la distinction) ?***

Essayons de résumer :

- Si le *travail*, dans une conception d'« *activité formatrice personnelle* », se base sur les objets d'apprentissages, propre aux désirs de l'élève, et que la *direction de cette activité* sera la sienne (*motivation intrinsèque*),

Alors l'élève qui apprend va pouvoir envisager une autre manière de concevoir l'apprentissage, comme un « *plaisir* » personnel. Je dirais aussi : « *le besoin profond et l'envie de comprendre, de mettre du sens* », qui met en mouvement l'individu pour se mettre au travail et pour apprendre.

- Si le *travail*, dans une conception d'« *activité formatrice personnelle* », se base sur des objets d'apprentissages qui ont « *un sens* », dans l'acception de *sens universel, bien commun* ou *raison d'être*, et que la direction de cette activité fait ou ne fait pas « *sens* » pour l'élève, dans l'acception de *signification* (*motivation extrinsèque*),

Alors l'élève qui apprend va construire un rapport aux savoirs, aux objets d'apprentissage, un rapport utilitaire. Sa conception du travail va aussi être utilitariste et l'apprentissage réalisé par ce travail sera complètement différent.

La différence entre une situation d'apprentissage qui utilise une *motivation intrinsèque* ou une *motivation extrinsèque* se situe au niveau des conceptions que va construire l'élève par ce travail. Ses conceptions (du travail, de l'apprentissage, des savoirs, etc.) vont portées telle ou telle valeur (plaisir, utilité), selon que la situation d'apprentissage aura utilisé une motivation personnelle ou extérieur à lui.

C'est pour cette raison que j'ai fait ce mémoire. Je voulais chercher des outils pour pouvoir proposer des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves de construire du sens. Pour avoir un minimum de contrôle sur les valeurs que véhiculent ces apprentissages, j'ai voulu comprendre les rouages de la « construction du sens » au milieu de cette belle mécanique nommée « situation d'apprentissage ».

Passons à présent du côté des valeurs, des conceptions et des représentations, ainsi que dans la réalité concrète des enseignants : réfléchir, proposer, agir.

IV. QUELLES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE PEUT-ON IMAGINER, PEUT-ON PROPOSER ?

Pour conclure le chapitre précédent et ouvrir celui-ci, cette longue analyse du « *sens* » (soit comme « *signification personnelle* », soit comme « *bien commun* »), et du « *travail* » (soit comme « *activité formatrice personnelle* », soit comme « *travail productif rentable* ») nous a permis de préciser nos propres conceptions de ces notions.

Mais avant, il faut répondre à cette question « du sens » dans les situations d'apprentissage, qui reste en suspend, pour que nous puissions agir.

1) **Sortir de la question du sens : une vraie entrée pour imaginer une situation d'apprentissage qui permette de construire du sens**

Si nous voulons aider l'élève à construire du sens, en imaginant à présent un dispositif pour lui, par quoi allons-nous commencer ? Nous avons compris au fur et à mesure du chapitre III que la question du sens est une question insoluble pour l'enseignant qui doit agir. Comment faire pour donner à construire du sens sans parler de sens ?

La vie en elle-même est une recherche de sens. Le sens, c'est l'essence de la vie. Parfois, nous donnons du sens à quelque chose après coup. D'autres fois, nous cherchons du sens, mais nous n'en trouvons pas. Nous ne sommes pas forcés d'avoir une réponse à tout d'ailleurs. Donc, il faut sortir de cette question du sens, car elle est impossible à cerner.

Michel Develay apporte une réponse à la question du professeur qui souhaite aider son élève à construire du sens, à se mettre en recherche de sens : c'est justement **ne pas donner de sens aux apprentissages !!!**

L'auteur avait commencé, (citation dans le chapitre précédent) à nous donner un des éléments qui permettent au professeur de construire la situation pédagogique voulue (op. cit. p. 98) :

- « *envisager le sens en rapport au désir* »
- « *capacité à relier intention et action* » (*intention, désir*) ; (*action, motivation*)

Remarquons qu'il n'emploie pas une fois le mot « sens » (ni ici, ni après) dans ce qui permet la construction de celui-ci.

M. Develay résume ainsi, du point de vue de l'élève, cinq entrées possibles « dans » le sens. C'est, pour ainsi dire, le cadre dans lequel l'enseignant place son élève pour lui permettre d'entrer dans le travail par une entrée qui fait sens pour lui, et qui, peut-être, va le motiver « intrinsèquement ». Il précise aussi, pour l'enseignant, qu'il n'est pas possible que toutes ces entrées soient en permanence privilégiées, lors de chaque situation d'apprentissage. Nous retrouverons ici tout ce qui a été dit précédemment en ce qui concerne le lien entre les apprentissages et le sens (p. 99) : [j'ai ajouté, en gras, un commentaire entre chaque point]

- « *Parvenir à mieux se connaître, tant sur la plan cognitif qu'affectif, c'est être capable d'anticiper ses manières de faire les plus efficaces pour apprendre. (...)* »

Construction du sens par une activité mentale complexe, appropriation puis reconstruction de ses propres structures mentales pour apprendre

- *Maîtriser ce qu'il y a à connaître. (...) Savoirs à maîtriser, la capacité à les situer au sein d'une discipline enseignée, l'aptitude à envisager les relations qu'ils entretiennent avec d'autres contenus (...)*

Construction d'un sens par une interaction entre le projet personnel et les informations nécessaires à la réalisation de ce projet

- *Percevoir les relations entre la situation d'apprentissage et son usage possible, à deux niveaux : personnel, (...) professionnel (...)*

Éléments de connaissances et de sens interdépendants

- *S'impliquer dans le processus d'apprentissage. En travaillant à partir des représentations des élèves pour s'intéresser aux obstacles qu'elles recèlent (...). L'élève impliqué par un enseignant attentif à le rendre acteur est à gratifier. (...)*

Mise au travail, activité formatrice, travail comme moteur de l'apprentissage, en fonction de ses besoins personnels, émergence d'une motivation

- *Se distancier de la situation d'apprentissage : au niveau des processus de l'apprentissage grâce à des activités métacognitives, au niveau de la totalité de la situation d'apprentissage (...)* » (p. 99-100)

Se fixer un objectif, une direction dans une globalité ; donner un travail à faire qui permette de voir cette globalité ; mise en projet

Afin de montrer concrètement que cette réflexion du sens dans les contenus d'apprentissages est insoluble, nous allons faire l'expérience de cette réflexion, dans un exemple concret. Cela nous permettra peut-être mieux d'en être convaincu.

Créer une situation d'apprentissage en tant qu'enseignant commence, en général, par se poser une première question à propos des « contenus », en termes de « savoirs » : Comment choisir parmi les multiples contenus possible de travaux à proposer ?

2) Réflexions sur un exemple de choix de contenu d'apprentissage

Imaginez la réflexion d'une enseignante débutante, qui a le souci de se faire comprendre, et qui veut donner du *sens* aux *notions* qu'elle propose à ses élèves d'aborder dans les situations d'apprentissage.

a) « *Notions* » ? *Jamais un seul sens !*

Pour choisir une notion, nous pourrions commencer par faire un zoom dans la boîte à outils du musicien afin de savoir quel serait le genre de notions qui auraient un sens commun à toutes les musiques, à tous les musiciens, afin qu'ils se comprennent. On peut commencer par esquisser quelques notions qui nous viennent à l'esprit : la phrase musicale, la sonorité, le rythme... Rien que quelques mots et voilà déjà de nombreuses questions qui émergent. En effet, selon que l'on se place dans tel contexte musical, la notion par exemple de « **rythme** » n'aura pas le même sens.

François Delalande nous en donne une illustration, pour la notion de « rythme », dans son ouvrage « *La musique est un jeu d'enfant* » (p. 43), (en particulier de l'éveil musical) en parlant de ce qu'il pourrait contenir. Il répond aux questions de Jack Vidal :

« J.V. : *Le rythme est considéré par beaucoup de pédagogues ou d'animateurs comme le point de départ de l'éducation musicale. (...) Peut-être ce choix pédagogique traduit-il le souci de fonder l'approche de la musique sur une base naturelle ?*

F.D. : *Oui, on croit habituellement que le rythme musical est universel. On voit tout de suite que toutes les musiques du monde diffèrent par leurs instruments, par leurs gammes qu'elles emploient, mais on s'imagine en général qu'au moins elles se rapprochent par un trait commun : le rythme. (...) c'est faux. Il suffit de voyager un peu, même par le disque, pour constater que ce que l'on met sous le mot rythme est différent d'une culture à l'autre. »*

J'ai choisi l'exemple très explicite du rythme, car cette « *notion* » peut paraître évidente à intégrer dans un travail pour des élèves. **Sa signification ne fait, souvent, pas débat** pour le professeur. Or, dès que l'on se pose la question du « *sens* » du rythme, la signification que l'on met derrière ce mot, on se rend bien compte que l'on est obligé de préciser le contexte dans lequel on parle de rythme dans tel « *sens* ». La suite du dialogue entre J. Vidal et F. Delalande nous apporte des exemples intéressants pour illustrer plus concrètement le propos (p.43, 44) :

« J.V. : *Commençons par l'Afrique. On ne peut tout de même pas nier qu'une danse africaine accompagnée au tambour est rythmée !*

F.D. : *Oui et non. Il faut y regarder d'assez près. Qu'est-ce qu'une musique rythmée ? Si vous pensez à nos danses à nous, [rock, disco, valse, blues, jazz, danses baroques] (...), rythmé veut dire une chose bien simple : c'est une succession régulière de pulsations, les temps, dont certaines, périodiquement, sont plus marquées que les autres : ce sont les temps forts qui reviennent à intervalle réguliers (...).*

Si vous croyez que la musique africaine ressemble à cela, sachez que vous êtes dans l'erreur. Je dirais même que c'est exactement le contraire qui est systématiquement recherché. Je m'appuierai sur les études de Simha Arom qui a publié un ouvrage capital [Polyphonies et polyrythmies instrumentales en Afrique Centrale, 2 volumes, éd. de la Selaf] apportant

certain résultats pour le moins étonnant. Arom travaille surtout en Centrafrique et, notamment, chez les Pygmées (...).

Or, que constate-t-il ? Premièrement qu'il n'y a pas de temps fort, pas de régularité perceptible correspondant à nos barres de mesures (il y a des cycles de répétitions mais longs – par exemple douze temps – qui se subdivisent de manière dissymétrique – par exemple cinq et sept – de façon à éviter une périodicité plus rapide, trop apparente). Et, deuxièmement, que la pulsation d'après laquelle ils se repèrent, qui sert d'unité de temps, est le plus souvent purement mentale : les Africains peuvent la frapper dans les mains, mais justement ils ne le font généralement pas. Et quand ils la marquent cependant dans des moments d'exubérance collective, surprise ! Elle ne coïncide pas avec les accents. C'est-à-dire que tout ce qui est défini chez nous une musique rythmée est systématiquement évité : pas de pulsation accentuée, pas de périodicité marquée. ».

Il est trop tentant de citer encore un peu cette conversation passionnante, pour la simple raison que l'on commence à entrevoir la complexité d'une telle « notion », si elle est isolée d'un contexte précis (nombreux « sens » que l'on peut y raccrocher). En d'autres termes, est-ce qu'il est envisageable de proposer un travail avec, comme seule « entrée », comme seul « objet d'apprentissage », une « notion musicale », étant donné la complexité des significations qui peuvent être envisagés, significations du côté du professeur, sans parler du sens que cela pourrait avoir chez des élèves... ?

La première piste « *Quel serait le genre de « notions » qui auraient un sens commun à toutes les musiques ?* » comme critère de choix pour les contenus d'apprentissages n'est pas valable.

b) Besoin de contextes :

Conservons l'idée qu'une **notion** doit être **rattachée à un contexte précis**. Hors d'un contexte précis, il sera impossible de lui donner une signification. Il faudra, de toutes façons, repréciser cette signification. Pour connaître et comprendre l'objet d'apprentissage qu'il propose, le professeur peut faire une recherche, qui ne se voudra pas exhaustive, sur la *notion* et le *contexte* qu'il va proposer dans son travail. Cela peut être le moyen, pour le professeur, de découvrir des choses (comme les exemples que nous a fait découvrir F. Delalande). La recherche du professeur pourrait être également l'occasion de mettre aussi les élèves en recherche (cf. questionnaire sur la genèse et le lien entre les savoirs, Develay, p.35 du mémoire).

Peut-être touchons nous ici à l'idée de « recherche *du sens* », mais pas « *d'un sens commun à tous* », même si la démarche est tentante. Suite et fin, pour ce qui est susceptible de nous intéresser dans la conversation citée (p.44, 45) :

« J.V. : (...) on peut dire que le rythme est l'art de répartir les durées et les accents, que ce soit de façon régulière ou irrégulière, pour former des figures. Et dans ce sens là la différence entre le rythme des Pygmées et le nôtre n'apparaît-elle pas comme une différence de style ?

F.D. : Non, je pense que la pulsation régulière et perceptible fait vraiment partie du concept de rythme en Occident. (...) Mais même si l'on adoptait une définition aussi large que celle que vous proposez, une grande partie des musiques africaines de tambour ne serait pas encore rythmée ! Dira-t-on que les coups réguliers et tous égaux du métronome sont rythmés ? Certainement pas ! Il faudrait au moins qu'un jeu d'accents, comme vous le disiez, face apparaître des figures.

Or, on trouve bien souvent, en Afrique ou dans d'autres cultures, des jeux de percussions dont les frappes sont métronomiques et de force égale. Il y a, en effet, des figures, mais elles ne tiennent ni aux accents ni aux durées. Ce sont les frappes qui changent, ce qui se manifeste par des variations de timbre ou de hauteur. Le cas du tabla en Inde, est exemplaire de ce point de vue. Dans certaines séquences rapides toutes les durées sont égales, comme si la phrase entière était écrite en doubles croches : c'est la négation même du jeu de durée. Par contre, la variété des frappes est inouïe (...). Elle porte chacune un nom ; on peut solfier les frappes. Ce jeu rapide du tabla est-il rythmique ? Tan qu'à emprunter, faute de mieux, un mot à notre propre vocabulaire musical, je préférerais dire qu'il s'agit d'un jeu de timbre.

On commet un contresens en employant le mot rythme pour désigner un jeu d'attaques, de résonances et de hauteurs alors que pour nous il signifie rapport de durée et d'intensité. » (Je souligne).

François Delalande ne tente ici pas une redéfinition du rythme, mais il donne l'exemple d'une précision des mots que l'on peut employer pour désigner tel « objet » musical dans tel contexte précis. Les expressions « *attaques, résonances, hauteurs, durée, intensité* » désignent pour leur part des choses précises. Quoique...

Replaçons nous dans notre contexte occidental. C'est **dans notre culture** que ces mots signifient des choses précises, **dans la langue française** aussi. Ne serait-ce pas, une fois encore, un vocabulaire qui appartient à la musique savante occidentale, un vocabulaire « *dont les musiciens classiques ont besoin* », ou alors « *des termes que les musiciens croient être des termes d'acoustiques* » (op. cit. p.57). Il faudrait affiner au maximum le contexte dans lequel on se place pour parler de ces notions, par exemple le mouvement de la musique concrète en France. Le mot « *intensité* » continue aussi de faire débat :

« F.D. (...) justement, les acousticiens l'évitent – et préfèrent parler de « pression acoustique » - et même les psychoacousticiens ont dû inventer un mot : la « sonie ». Parce que l'intensité des musiciens est un terme qui relève plutôt des significations psychologiques que de la physique. Ecrire sur une partition « piano » ou « forte » ce n'est pas davantage un paramètre que « tendre » ou « agressif », « intime » ou « pompeux », que l'intériorité ou l'expression de la force physique. (...) La force et la douceur sont des attitudes corporelles et affectives qui ne se mesurent pas en décibels. »

Devant ces exemples, nous sommes face à une **réflexion sans fin** sur la désignation par des mots du phénomène musical dans sa globalité, comme dans ses détails. L'idée de « notions » n'est pas valable en soi, mais il nous faut des mots pour que les personnes puissent échanger des « savoirs », des « conceptions ». Mais, si l'on s'attend à être enfin d'accord sur les mots, on ne joue pas, on ne fait pas de la musique, et on ne propose pas d'en faire. C'est la réflexion insoluble du sens des « notions », des « savoirs ». M. Develay nous a conseillé de « *ne pas mettre de sens dans les apprentissages* ». En effet !

L'idée que l'on peut peut-être tirer des propos de F. Delalande serait de concevoir la musique comme quelque chose de complexe, qui ne saurait être réduite à quelques notions, ou quelques aspects, difficile à cerner. De plus, elle met en jeu l'être humain dans son entier (corps, psychologie, culture, affectif, mémoire...), ce qui complexifie d'autant plus ses significations.

Si l'on associe une *notion* à un *contexte* dans une situation d'apprentissage, c'est l'occasion, pour les élèves, de faire des liens entre les contenus et leurs significations interdépendantes, d'éveiller leur curiosité, leur questionnement aussi, donc la construction de sens. L'entrée par le contexte permet de replacer la notion dans la réalité, réalité qui peut avoir un sens pour les élèves, et ainsi être une source de motivation pour l'élève.

*Nous avons donc des contenus d'apprentissage,
des contextes réels qui leur sont associés,
mais que doivent « faire » les élèves ?*

c) Besoin de procédures :

Sous l'acception « procédures », nous entendons « manières de faire ». C'est l'action que les élèves doivent accomplir.

Pour donner quelques exemples :

- jouer
- lire
- écrire
- enregistrer
- analyser
- danser
- comparer
- mémoriser...

Nous rendons bien compte que ces procédures devront être précisée, en fonction de ce que l'on veut faire faire aux élèves. Mais justement, la question pour l'enseignant est la suivante :

*En fonction de quoi nous choisissons telle ou telle notion ?
Dans tel ou tel contexte ?
Avec telle ou telle procédure ?*

Pour les **procédures**, nous pouvons répondre immédiatement. Chaque *procédure*, chaque *manière de faire* demande à l'individu de faire des opérations mentales complexes, mais qui ne sont pas les mêmes. Pour les procédures, nous sommes dans le domaine des « sens » comme « sensations ». Si le professeur décide de demander à ses élèves, d'utiliser telle procédure, cela aura comme conséquence de développer tel type de sensation. Si l'élève en possède plusieurs, il va finir par les repérer, et ainsi (comme le suggère Develay, p. 40 du mémoire) « Parvenir à mieux se connaître, tant sur la plan cognitif qu'affectif » pour « être capable d'anticiper ses manières de faire les plus efficaces pour apprendre. ».

L'élève peut aussi choisir la procédure qu'il souhaite utiliser pour réaliser la tâche globale qui lui est demandée. Cette procédure fait partie de lui, elle a du sens. Voilà une entrée pour construire du sens avec les notions et le contexte

Pour le choix des **contextes**, il en va de même. Ce peut être le choix fait par l'enseignant ou par l'élève. L'ancrage d'un apprentissage dans un contexte permet de relier la réalité de chacun avec ce contexte. Le choix de ce contexte peut engendrer l'approfondissement de certaines connaissances, ou/et de resituer ses nouveaux apprentissages par rapport à d'autres savoirs au sein d'une même discipline, ou dans une globalité.

Enfin, le choix d'une **notion** peut provoquer un désir fort de s'impliquer dans le processus d'apprentissage, de se « mettre au travail ». Si c'est le choix de l'élève, cela signifie que ce dernier a pu formuler la demande d'apprentissage d'« une notion » qu'il ne connaît pas ou peu et qu'il veut apprendre. Si ce choix est fait par l'enseignant : qu'est-ce qui pourrait aider un enseignant à choisir le contenu des travaux qu'il veut proposer à ses élèves ?

Avant de choisir les notions précises d'un travail à proposer, le professeur peut avoir en tête une liste non exhaustive d'éléments qu'il juge indispensable à faire apprendre à ses élèves pour être musicien, instrumentiste, artiste, dans telle ou telle culture musicale. Il ne s'agira pas d'essayer de trouver des « notions fondamentales », des « notions intemporelles », qui sont « valables » pour tous, car c'est une question impossible à traiter (cf. paragraphe sur les Notions). Cela n'existe pas et n'est pas une vérité. Nous avons tous une culture à « trous ». En revanche, nous pouvons défendre, et donc proposer certaines notions, parce que ce sont des notions qui nous ont demandées une recherche plus approfondie, en fonction de notre expérience de musicien, et sur lesquels nous avons finalement plus de pouvoir.

Michel Develay nous donnait une piste de réponse avec l'inventaire des cinq entrées possibles « dans » le sens. Il s'agirait de travailler « à partir des représentations des élèves pour s'intéresser aux obstacles qu'elles recèlent ». En effet, nous avons vu que le « sens » ne se transmet pas. Le « sens » est le point de vue de l'enseignant, par rapport à ses propres conceptions. En revanche, l'enseignant peut interroger ce qui fait sens chez l'élève, non pas en se positionnant à la place de l'élève, mais en restant l'enseignant qui va se pencher sur les « représentations des élèves », afin de viser les manques, les obstacles à franchir. En faisant ce travail, le professeur va savoir ce qui manque à l'élève en termes de savoirs et/ou en termes de représentations. Il s'agit de cerner les besoins personnels de l'élève par un travail, fait au préalable. Nous commencerons le point 4. Exemple d'un dispositif d'apprentissage par la présentation de cette enquête faite auprès de l'élève concernée.

3) Travail de réflexion de l'enseignant sur ses conceptions

Peut-être que la réflexion sur nos conceptions est justement la première entrée en matière, lorsque l'on veut proposer une situation d'apprentissage.

a) Autour de quels axes de réflexion ?

Tout acte, toute parole est porteur de valeur, que nous le voulions ou non. Parfois même, nous espérons dire quelque chose de neutre, mais nous transmettons obligatoirement des valeurs à travers ces paroles. Pour ma part, c'est une idée dont j'ai pris conscience en entrant dans la formation du Cefedem. En tant qu'enseignante, je voulais absolument réfléchir sur mes propres conceptions, les reconstruire en partie, pour tenter d'avoir conscience, à défaut de les contrôler, de cette dimension des valeurs qui nous échappe à travers nos actes, nos paroles et nos écrits. Ces valeurs incarneront, de façon inhérente, les projets que l'on va proposer.

C'est pour cela qu'il ne faut pas envisager les situations d'apprentissage par le « sens » que nous voulons donner à ses contenus, mais en travaillant consciemment sur nos propres

conceptions des valeurs, des « **finalités** » que nous voulons défendre, de la « **matière** » que nous enseignons et enfin de la forme de l' « **enseignement** » que nous défendons. Ces trois branches fonctionnent ensemble et sont liées intrinsèquement.

- Quelles sont les **représentations de la matière** que l'on enseigne ?
- Quelles sont les **représentations des élèves, des publics**, des personnes pour qui l'on travaille ? Question qui se décline aussi sous la forme : quelles **conceptions a-t-on de l'apprentissage**, en tant que professeur ? Car si l'on interroge la représentation des publics, c'est dans l'objectif de transmettre quelque chose.
- Quelles **représentations** j'ai des **finalités** de ce que je propose, les enjeux des apprentissages proposés, les objectifs des travaux qui sont proposés, la mission qui m'est confiée en tant que professeur dans la fonction publique (valeurs, politiques, idéologiques, philosophique, éthique, morale...) ?

On peut aussi interroger les représentations des contextes dans lesquels se réalisent les situations d'apprentissage (à différencier des « contextes » reliés aux « contenus » d'apprentissage, par exemple la musique balinaise):

- le **contexte actuel des pratiques musicales** (visible dans les médias, par les médias, dans la réalité sociale)
- il faut aussi tenir compte du **contexte du territoire sur lequel le professeur travaille** (enquête sur le territoire, types de pratiques rencontrés, partenariats envisageables entre des groupes, des structures...)

Nous pouvons faire cette réflexion personnelle sous les trois aspects principaux qui se complètent et qui ne sont pas dissociés « *matières, enseignement, finalités* », par rapport aux deux types de contexte « *pratiques actuelles et territoire de travail* »

b) Un exemple de conceptions et de représentations :

Afin de mieux comprendre les axes précédents, je vais essayer de faire cette réflexion en listant mes représentations. Ces représentations ne sont qu'une facette de mon point de vue, qui s'est forgé par la fréquentation des musiciens de ces différentes cultures musicales. Il est très difficile de pouvoir dresser une liste, de décrire « un tableau », car celui-ci est complexe, avec de multiples couleurs, et il s'inscrit dans le temps ! On ne peut pas vraiment mener cette réflexion si l'on ne va pas aux concerts (toutes esthétiques confondues, musiques expérimentales aussi...), si l'on ne questionne pas les élèves sur ce qu'ils font, sur ce qu'ils écoutent, si l'on ne lit pas leurs livres, si l'on n'écoute pas les différentes formes de musiques diffusées par la télé, la radio, internet. On ne peut pas faire une recherche exhaustive, mais avec nos contacts (collègues musiciens, élèves, famille, amis...) il est possible de se faire une idée (et de la renouveler régulièrement) de ce qui caractérise dans les grandes lignes le contexte musical d'aujourd'hui. La spécialisation dans un domaine nous fait oublier que, en

particulier, les élèves ne sont pas dans cette spécialisation, ils sont dans l'actualité. N'oublions pas qu'il y en a pour tous les goûts, toutes les couleurs et tous les âges !

➤ **Contexte actuel des pratiques musicales :**

Les enfants (7-11 ans) **écoutent** beaucoup plus de musiques « actuelles » (rock, chansons, métal, techno...) que d'autres musiques (classiques, traditionnelles, jazz). Ils ont, pour beaucoup, des MP3 et des téléphones portables qui leur permettent d'écouter souvent de la musique. Ils ont des jeux vidéo où il faut jouer de la guitare et créer son propre groupe, ou d'autres jeux où la musique occupe une place omniprésente.

Pour les adolescents, il en va de même, avec peut-être la télévision qu'ils **regardent** plus, où l'on voit des programmes qui présentent des groupes, des chanteurs, des « stars ». N'oublions pas non plus Internet qui reste un outil utilisé par tous, et qui semble maintenant être en concurrence avec la télévision, car il est possible de choisir une vidéo, de chercher une musique en particulier. L'aspect visuel prépondérant est assez nouveau dans nos médias actuels, c'est un aspect à ne pas négliger, nous qui sommes plutôt de la génération des cd, une musique sans images vidéo.

En ce qui concerne les **pratiques musicales** d'aujourd'hui, les médias diffusent beaucoup de chanteurs avec des formations diverses (piano-chant, piano-basse-batterie-guitare-chant, etc.), des groupes de musiques dites « actuelles amplifiées ». Les jeunes s'identifient beaucoup à ces groupes et veulent avoir les mêmes pratiques.

Si l'on va aux concerts, on se rend compte que toutes les cultures musicales sont représentées et que chaque pratique évolue. J'ai sélectionné ce qu'on appelle les « esthétiques musicales », mais ce classement ne permet pas d'être exhaustif vis-à-vis des pratiques musicales existantes. Donc à défaut d'autre chose :

- Musiques « classiques », qui intègrent de plus en plus la musique contemporaine, des concerts explicatifs, variabilité des formations (musique de chambre revalorisée), renouveau des pratiques musicales baroques dans beaucoup d'écoles de musique (sur instruments d'époque, sur instrument moderne...)
- Musiques traditionnelles, soit liées à la danse, soirées musiques/danses, métissages de cultures musicales proches ou éloignées, soit sous forme de concerts, avec parfois des bœufs proposés en fin de concerts...
- Musiques jazz, ouverture sur les autres musiques, particulièrement les musiques contemporaines classiques et les musiques actuelles (langages, moyens d'amplification, pédales d'effets, ordinateurs, etc.), métissages de jazz d'époques différentes, métissages de jazz et de musiques traditionnelles, créations, diversifications des formations (orchestre de dix musiciens à plus, duo, etc.)...
- Musiques actuelles amplifiées, intégrées de plus en plus dans les écoles de musique, on les voit et on les entend dans beaucoup de festivals ; pratiques de « reprise » avec des procédés de métissages, de créations, d'« hybridation » de deux, trois, voire quatre styles musicaux différents...

➤ **Contexte du territoire sur lequel je travaille :**

Je donne des cours particuliers. Je n'ai pas encore la chance d'être d'en une structure qui permet les rencontres, les liens avec d'autres musiciens, d'autres musiques, d'autres pratiques. J'essaie, autant que possible, de faire du lien avec l'extérieur, hors du cadre familial de l'élève (organiser des auditions chez moi, appeler un voisin pour venir jouer, aller voir les élèves s'ils ont des concerts de leur côté).

Nous prenons le temps d'expérimenter et de chercher à comprendre. Je profite vraiment du cadre des cours particuliers, dans ce cas précis, pour travailler une heure par semaine avec chaque élève. Le cours devient aussi le lieu où l'on prend le temps de discuter, de poser toutes les questions que l'on veut, mais aussi de parler avec les parents, de prendre des nouvelles.

➤ **Représentations de la matière enseignée : la musique**

Jouer de la musique, c'est savoir choisir son propre répertoire, savoir écrire de la musique, savoir arranger, apprendre à faire des choix d'interprétation, savoir utiliser son instrument dans sa globalité, expérimenter plusieurs esthétiques musicales sur son propre instrument, savoir improviser ...

➤ **Représentations de l'enseignement :**

Une situation d'apprentissage doit permettre à l'élève :

- d'être *acteur* de son apprentissage
- de faire des choix possibles sur le contexte, les notions ou les procédures à utiliser dans le travail demandé
- de se mettre en *projet* (*direction d'un travail*),
- de se mettre au travail, travail productif qui relie l'intention de départ de l'élève à sa réalisation
- de construire « *du sens* ».

➤ **Représentations des finalités :**

Les valeurs, la philosophie, l'idéologie (que porte tel ou tel travail, parole, texte, concert, etc.), peuvent être des finalités, des enjeux. Citons en quelques unes :

- la tolérance, le respect, une certaine connaissance des différentes cultures musicales, par extension entre différentes cultures humaines ;
- le goût de la recherche, de l'expérimentation, le goût de la découverte, l'éveil de la curiosité ;
- une représentation différente du « travail » au sens commun du terme, un rapport différent au travail : plaisir d'apprendre, satisfaction d'un besoin personnel, et non un rapport utilitariste avec les savoirs et le monde ; le travail comme un moyen pour mieux comprendre ce que l'on fait, pour trouver du sens à ce que l'on fait ;
- l'autonomie, et la possibilité de construire son identité proposer par des situations d'apprentissage qui mettent les élèves en projet

- la démocratie de la culture en donnant la possibilité aux élèves (musiciens) d'être acteurs de leur culture en leur proposant de réaliser leurs travaux personnels, pour qu'il n'y ait pas d'un côté les musiciens (ceux qui savent et qui savent faire, ceux qui sont musiciens par talent) et d'un autre côté les apprentis (qui ne savent pas, qui ont besoin d'apprendre longtemps avant de savoir faire, qui ont besoin de professeurs tout le temps, qui seront des apprentis toute la vie).

Cette réflexion faite, il est possible de d'envisager des propositions de situations, de dispositifs d'apprentissages, compte tenu de tout ce qui a été dit avant. Nous pouvons également envisager des propositions de parcours, de cursus pour les élèves, au sein même d'une école.

Pour ce chapitre, je vais donner l'exemple d'un dispositif que j'ai proposé à une élève, à qui je donne des cours particuliers individuel. J'ai choisi volontairement l'exemple d'un cours individuel. Ce n'est pas parce que je n'ai pas d'exemples à donner de cours collectif. Mais je trouve qu'il est beaucoup plus difficile, pour l'enseignant, d'inventer une situation d'apprentissage qui permet à l'élève de construire du sens *seul*, de se mettre au travail *seul*, d'apprendre seul, et d'être motivé seul. Dans un cours de groupe, les interactions ne sont pas les mêmes : il est possible d'échanger avec les autres pour comprendre, pour se mettre au travail, pour échanger et réfléchir en groupe.

4) Exemple d'un dispositif d'apprentissage

Voici les informations qui vont nous permettre de choisir les obstacles de la situation d'apprentissage. Il s'agit à la fois de mon analyse du contexte et des représentations de Caroline.

a) Présentation de l'élève, et du contexte général :

Je donne des cours particuliers hebdomadaire à Caroline, qui a 14 ans. Pour la présenter, elle a appris le piano dans une petite école associative durant trois années. Elle avait commencé la clarinette en parallèle avec un professeur qui l'a fait avancé très vite. Comme elle progressait bien en clarinette, mais pas autant en piano, (elle se démotivait), sa mère, qui joue également du piano, lui a proposé de prendre des cours particuliers, pour qu'elle soit à nouveau motivée par l'apprentissage du piano. Elle joue de la clarinette dans un orchestre d'amateur. J'essaie d'aller la voir jouer avec l'orchestre pour comprendre sa pratique

Elle a un frère et une sœur qui jouent de la guitare.

Cela fait trois années que je lui donne cours. Le cours se passe chez elle, dans la pièce principale, où la famille est de passage pendant le cours. Je donne également cours à sa maman, Sylvie, qui a fait du piano durant une dizaine d'années. Sylvie déchiffre très facilement et sa culture pianistique se résume à la musique « classique ».

[J'imagine que Caroline culpabilise parce qu'elle n'aime pas obligatoirement la même musique que sa mère, et n'arrive pas affirmer ces choix esthétiques dans sa pratique pianistique. Caroline doit également se sentir concurrencer, en termes de niveau, avec celui de sa mère, notamment par rapport à la lecture. Ces éléments ne sont que des analyses que je fais, et en aucun cas, je ne peux en savoir plus que ce que j'aperçois durant les cours. Je ne peux et ne dois pas tout savoir, même si j'ai besoin de diagnostiquer les représentations que se font Caroline et sa mère à propos de la musique et du piano.]

Durant les deux premières années, j'ai fait travailler à Caroline, du répertoire « classique » (voyant qu'elle aimait cela, ou bien je croyais qu'elle aimait ça), en traversant différentes époques de l'histoire de la musique et plusieurs pays. Nous avons beaucoup travaillé l'analyse de la musique pour comprendre ce que l'on joue, pour tenter de mettre du sens dans ces interprétations et dans les gestes instrumentaux.

Cette année, Caroline est en classe de 4^e, elle vient d'intégrer un CRR en clarinette et en classe CHAM (Classe à Horaire Aménagé pour la Musique). Elle a beaucoup d'amis musiciens depuis cette année. Elle suit des cours de Formation Musicale « horrible » au conservatoire où il faut apprendre la théorie par cœur et faire des dictées notées tout le temps. Nous prenons le temps d'expérimenter et de chercher à comprendre. C'est l'occasion d'axer les cours sur l'expérimentation des notions musicales que l'on découvre avec les morceaux ou sur les notions de F.M. qu'elle a appris mais qu'elle n'a pas compris.

Ses cours de clarinette (toujours au conservatoire) ne dure qu'une demi-heure, juste le temps de jouer deux fois les morceaux sans rien travailler. Parfois, elles sont deux élèves pour trois-quarts d'heure. Caroline a décidé de garder son ancien professeur en plus de ses cours pour mieux approfondir les morceaux et savoir quoi travailler. Pour contrebalancer, je profite vraiment du cadre des cours particulier, dans ce cas précis, pour travailler une heure par semaine avec Caroline. Le cours devient aussi le lieu où elle peut poser toutes les questions qu'elle souhaite, où elle tente de faire du lien entre toutes les pratiques de la musique qu'elle a, entre les musiques qu'elle joue, qu'elle a joué, qu'elle a écouté. Le moment du cours est un peu un laboratoire de recherche en plus d'être un cours de piano.

Durant cette année, Caroline est devenue une adolescente, un peu plus renfermée sur elle-même. Lire des partitions est de plus en plus laborieux, elle n'arrive jamais à enchaîner une pièce en entier (peut-être parce qu'elle n'en voit pas l'utilité ; ou alors, parce qu'elle ne fait pas le travail que je lui propose, elle ne voit pas le sens que cela peut avoir).

[Alors comment faire quand l'élève ne veut plus travailler, si c'est par le travail, la manipulation qu'il mettra du sens dans ce qu'il fait ?]

Elle n'utilise jamais la pédale au piano (quel sens cela a pour elle ?), son seul rapport à l'instrument est le clavier, elle n'écoute pas le son. Elle ne se fait pas plaisir, même sur des pièces plus rythmiques, même « jazzy » pour certaines.

Courant décembre, je me suis rendue compte qu'il fallait absolument changer de façon de fonctionner, que je devais trouver un autre moyen pour qu'elle ait de nouveau envie de jouer du piano et qu'elle puisse s'en servir pour ce qu'elle veut faire en musique. *[Cela veut dire aussi, trouver un autre type de travail à proposer, pour qu'elle manipule, et qu'elle fasse ce travail.]*

Je tenais à ce que nous ayons commencé à prendre ce virage avant les vacances de Noël pour qu'elle ait le temps de s'imaginer des perspectives plus lointaines, pour la suite de

l'année. J'ai engagé la discussion avec elle pour savoir ce qu'elle avait envie de faire avec le piano, dans sa pratique de musicienne. [Pour la première fois, elle ne m'a pas répondu « je ne sais pas » !] Je lui ai demandé si elle ne voulait pas repiquer une chanson qu'elle aime bien, peu importe, la chanson.

Enfin, Caroline « m'a avoué » qu'elle aime écouter Tokyo Hotel, qu'elle essaie d'accompagner au piano son frère qui chante Let it be, qu'elle veut jouer la marche turque comme sa cousine... Elle n'avait jamais osé me le dire.

b) Le dispositif d'apprentissage :

Voilà de dispositif que j'ai proposé à Caroline (14 ans, 6 ans de piano). Sur une durée de quatre à cinq semaines, j'ai choisi avec Caroline une des musiques du film « Amélie Poulain » de Yann Tiersen, dans un recueil de partitions **qu'elle m'avait proposé** (*contexte choisi par l'élève, accepté par le professeur*).

Elle doit :

- l'**interpréter** avec des choix argumentés,
- l'**analyser** harmoniquement en jouant uniquement la grille harmonique du morceau, et
- essayer d'expliquer comment le compositeur a écrit sa pièce (éléments utilisés et repérables tout au long de la pièce, développement, thèmes, arrangement...) en la jouant.

Parallèlement à ce travail, je lui ai proposé de travailler une pièce de Béla Bartok (compositeur hongrois (1881-1945), pianiste, pédagogue, ethnomusicologue, qui a recréé des musiques populaires des pays des Balkans avec le langage des musiques occidentales écrites), tirée du premier volume « For Children » : *Round Dance*.

Caroline doit, à partir de la mélodie qu'utilise Bartok (chanson populaire issue des folklores des Balkans), **écrire** des accords qui sont habituellement utilisés pour accompagner des chansons populaires en occident (accords à trois sons, trois ou quatre accords au maximum).

Pour cela, elle peut s'aider de la grille harmonique de pièce de Tiersen, et du travail d'harmonisation que l'on a fait précédemment sur *Let it be* des Beatles. Je lui ai aussi joué « Fais dodo Colas mon petit frère » avec ce type d'accords simples, qu'elle a ensuite rejoué.

Elle doit :

- **écrire sur une partition** les accords qu'elle aura trouvés (en s'aidant des ressources qui sont à sa disposition) sous la mélodie de Bartok,
- les **arranger** (renversements des accords si cela est nécessaire, tessiture du piano à choisir, rythmes à écrire), et
- elle devra être capable de **jouer** le tout.

(en gras, les procédures utilisées)

Une fois que ce travail sera fait, nous tenterons de comparer sa partition avec celle de Bartok, pour mieux discerner ce que Bartok apporte de nouveau à travers les harmonies qu'il propose dans cette pièce. On étendra cette réflexion aux accords qu'utilise Tiersen (mélodie accompagnée et variée).

Ce travail a pour but de sensibiliser Caroline sur la couleur des accords, et comment les faire sonner au piano, avec les techniques pianistiques de touchers, de pédale, en fonction de ce que l'on veut entendre. C'est aussi trouver du lien entre l'écrit et le sonore quand on joue du piano, instrument pour lequel la part de déchiffrement d'un morceau peut absorber tous les efforts du musicien et lui faire oublier le son qu'il produit. L'enjeu est également celui de faire du lien entre des esthétiques musicales différentes, sans légitimer plus l'un que l'autre.

5) **Récit du déroulement d'une séance de travail, les premières conclusions**

a) Zoom sur la deuxième séance de travail : la partition de Caroline

Caroline a écrit une partition lisible, qu'elle peut jouer. Elle a fait tout ce que je lui avais demandé. Elle a un peu peur de me jouer sa partition (c'est la première fois qu'elle écrit de la musique sur deux portées, avec des mesures, un chiffrement, une armure, des rythmes...) car c'est elle-même qui l'a écrite. Je crois également qu'elle a peur que ses accords ne soient pas ceux que j'attends.

Je lui demande de me jouer directement ce qu'elle a écrit, sans jouer la pièce de Bartok avant. Après l'avoir félicité pour son travail, je lui demande de comparer certains accords avec la mélodie, et de faire sonner de façon juxtaposée le passage qu'elle a écrit et celui de Bartok pour repérer les notes qui donnent une couleur différente à la mélodie. Elle se pique au jeu, et finit par terminer l'analyse au piano.

Je vois qu'elle essaye de faire sonner différemment l'accord mais rien ne change dans le son. C'est le moment pour moi de parler de technique pianistique (bout du doigt que l'on serre un peu plus) pour « timbrer » une note plus qu'une autre, et l'anticipation d'une phrase dans son entier, avec une intention particulière de nuances (crescendo) quand on joue tel accord en milieu de phrase, par exemple. C'est aussi le moment de parler de la pédale qui va faire sonner ensemble les deux accords de chaque mesure : comment fait-on pour la mettre ? Elle n'a pas encore bien compris que l'on a besoin d'entendre les deux accords dans un même halo sonore pour la partition de Bartok, ces deux accords sont placés pour l'un dans le grave et l'autre dans le médium.

Sur sa partition (étant donné qu'elle ne mettait pas la pédale), elle a écrit deux accords dans la tessiture médium-grave, qui lui évite de se déplacer et lui permet de changer de couleur à chaque accord et non par mesure. C'est pour cela qu'elle n'a pas besoin de mettre la pédale. (Quel sens cela a d'utiliser la pédale ?) Toute sa démarche est logique par rapport à ce qu'elle a compris, ce qui « fait sens » pour elle.

Et la voilà rassurée de savoir qu'il y a des millions de possibilités quand on veut écrire une partition, qu'il ne s'agit pas d'un exercice qui va être juste ou faux, mais d'une proposition issue des différentes ressources qu'on choisit (ou qui sont proposées) et de sa culture musicale. J'ai senti qu'elle commençait à comprendre qu'il faut faire des choix quand on écrit, et que l'interprète peut faire sonner différemment ce qu'il comprend d'une partition.

[Lors des séances suivantes, elle va d'elle-même comparer la nature des accords qu'utilisent Tiersen et Bartok. Elle exprime (enfin) à voix haute sa recherche de sens qu'elle construit en comparant deux partitions. A la fois, ce qu'elle comprend et ce qui ne fait pas sens pour elle. Voilà un repère idéal pour moi lors de prochains cours.]

A la fin du cours, elle a osé me dire qu'elle avait envie de jouer un morceau : la *Marche Turque* de Mozart. C'est la première fois qu'elle fait un choix de répertoire, bien que je lui demande, depuis trois ans, si elle a des envies particulières en plus des travaux que je lui propose ! Elle a toujours cru que ce serait trop difficile à jouer comme morceau, que ce n'était pas de son niveau ; elle se fait enfin confiance et elle est motivée pour travailler. C'est un peu le début de sa réconciliation avec la musique « classique », une musique parmi d'autres.

b) De nouveaux chemins pour apprendre :

Je me suis enfin posée la question : « qu'est-ce que je peux proposer comme nouveau type de travail à Caroline pour qu'elle trouve du sens dans son apprentissage du piano ? ». J'emploie volontairement le mot « enfin » car, jusqu'ici, j'avais fait l'erreur de prendre en compte uniquement les représentations de la famille de Caroline (à propos de la musique, du piano, de l'enseignement de la musique...) au lieu de développer, et d'exprimer les miennes à travers mes cours.

Après analyse, je pense que je n'ai pas osé le faire parce que j'étais en cours particuliers. Je suppose que cela changerait le contexte si je travaillais dans une structure d'enseignement musical : association, école, conservatoire. Je ne pourrais pas percevoir autant les représentations qu'ont les familles, et j'oserai affirmer mes propres représentations pour construire des projets.

On pourrait aussi penser qu'en tant que professeur, je dois imposer mes idées. Il n'en est rien, le rôle du professeur n'est pas d'*imposer* des travaux, des projets, mais de *proposer* des travaux à des musiciens en fonction :

- du diagnostic que le professeur a fait du contexte actuel, du territoire où il travaille
- des représentations de la matière, de l'enseignement et des finalités, qu'il a élaborées consciemment
- des représentations des élèves, que le professeur essaie de repérer
- de trois entrées à considérer ensemble : notions / contextes / procédures

Les propositions de situations d'apprentissage sont modulables (il faut les adapter parfois, car tout ne marche jamais comme prévu), elles sont adaptées au contexte (toujours changeant, mais rattaché à une réalité), et elles sont toujours différentes d'un élève à l'autre (les représentations et les significations sont différentes pour chacun).

Retenons simplement l'idée de Michel Develay, à l'intention des enseignants :

Ne mettons pas de sens dans les apprentissages, les notions, les savoirs.

CONCLUSION

Nous n'avons que trop répété les représentations du « travail », et interrogé le « sens » pour en parler de nouveau. De plus, j'ai formulé ma conclusion sur ce travail à la fin du troisième chapitre car, c'est à la fin de la longue analyse, que j'ai compris « le sens » de mon mémoire :

« C'est pour cette raison que j'ai fait ce mémoire. Je voulais chercher des outils pour pouvoir proposer des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves de construire du sens. Pour avoir un minimum de contrôle sur les valeurs que véhiculent ces apprentissages, j'ai voulu comprendre les rouages de la « construction du sens » au milieu de cette belle mécanique nommée « situation d'apprentissage ». »

Le rôle du professeur est de réfléchir sur « comment on enseigne », « comment on apprend », « comment on construit du sens » ; il doit également s'interroger, remettre en question ses propres conceptions, « reconstruire du sens » pour lui.

Mais, son rôle le plus important à mes yeux est celui d'agir « en portant » (« emportant ») avec lui, toute sa réflexion.

A leur tour, ils proposent, à leur élève, d'agir, de se mettre au « travail », d'être acteur de leur formation, d'exprimer leur désir d'apprendre.

Travailler pour apprendre, pour questionner le monde, pour comprendre le monde, pour chercher du sens, pour construire du sens, pour construire son identité, pour la vie.

ANNEXE

INTERVIEW DANS MA FAMILLE

Cette interview consistait à exprimer toutes les idées qui viennent à l'esprit autour du sujet suivant : « travail à la maison », intitulé de départ de mon mémoire.

M. A (14 ans, lycéen)

TRAVAIL à la MAISON :

- Lieu : être à la maison, à son bureau pour travailler
- Travail, école, lycée, devoirs d'école
- Ambiance : calme, silence, parler, crier
- Energie : s'énerver, dormir, s'activer, traîner
- Demande du temps
- Outils : classeurs, cahiers, crayons
- Réviser, apprendre, apprendre par cœur
- Etudes supérieures, difficultés, manque de disponibilité pour les autres

M. B (23 ans, ingénieur) et Mme C (21 ans, comptable)

TRAVAIL à la MAISON :

- Obligation, contraintes
- Ecole scolaire, école de musique (travail d'un instrument, exercices de chauffe, d'entretien du son, de la musique)
- S'entraîner, se dépêcher pour être libéré, aucun plaisir
- Une aide en plus pour les cours
- Des heures, beaucoup de temps
- Content, fier quand on a fini
- Se donner un objectif, chercher, concevoir, trouver une solution

Mme D (49 ans, employée)

TRAVAIL à la MAISON :

- Ranger, faire la cuisine, le ménage
- Faire les foins, ramasser les pommes de terre
- Aider les parents, recevoir la famille, contraintes
- S'occuper des enfants, s'occuper des devoirs
- Obligation, devoirs à faire

Mme E (59 ans, professeur des écoles, retraitée)

TRAVAIL à la MAISON :

- Contraintes pour tous
- Parents qui s'impliquent, ou pas
- Beaucoup de temps
- Exercices
- Solitude, exclusion de celui ou celle qui fait ses devoirs
- Gage de réussite
- Accompagnement

Mme F (58 ans, travaille dans un cabinet d'avocats)

TRAVAIL à la MAISON :

- Le télétravail, Home work
- Environnement de la société actuelle
- Schéma scolaire principalement : mauvaise représentation de ce qui est valable, problème avec la confrontation des jeunes au monde du travail
- En tant que parent, pousser ses enfants pour faire ce travail
- Effort indispensable qui n'est pas naturel
- Les parents ne sont pas les seuls référents à pouvoir apporter des choses à leurs enfants dans leurs devoirs à la maison, activités extra scolaire, rencontres...
- Contraintes pour une femme à la maison, manque de temps dans ma jeunesse pour mon travail personnel

M. G (57 ans, professeur des écoles, retraité)

TRAVAIL à la MAISON :

- Jardinage, ménage à la maison, autour de la maison
- Donner un coup de main (couper du bois, déménagement, tondre), forme qui n'existe presque plus sous cette forme de travail à la maison
- Moyen de communication intergénérationnel dans les familles
- Le travail, un peu comme une valeur du passé qui revient aujourd'hui
- Télétravail, ne plus aller au travail, travailler à la maison
- Peut engendrer un manque, n'a jamais été prévu pour être agréable
- Quelque chose dont il faut se débarrasser, corvées, contraintes ; la carotte pour éviter le bâton
- Contraintes, objectifs, exigences à atteindre ; rarement des choses spontanées qui donnent des résultats
- On ne peut pas se passer d'entraînement, travail personnel sinon réussite impossible
- Imposé par quelqu'un, devoirs donnés aux élèves, implique un chef qui prend des décisions, avec distributions des tâches
- Nécessaire d'en donner mais ce n'est pas une religion, si les devoirs ne sont pas faits, ce n'est pas sacré
- Il faut en comprendre le sens, l'utilité
- La quantité de temps consacrée au travail ne fait pas sa qualité

- Valorisation de soi, salaire
- Si le travail des élèves est spontané (recherches...), ce n'est pas un travail à la maison, ce n'est pas un travail !
- Les loisirs ne sont pas du travail (sport : entraînement après le travail de la journée, travail ?)
- La musique est un travail, un travail à la maison, non contrôlé par des patrons
- Ne plus en avoir, pénible

Mme H (25 ans, étudiante)

TRAVAIL à la MAISON :

- Quelque chose à faire, à manipuler, implique un engagement pour faire quelque chose
- Peut engendrer le progrès, la réussite, une motivation
- Travail personnel
- La même chose qu'au cours, mais à la maison ; aller jusqu'au bout de ce qui a été vu, persévérer, faire tout ce que l'on peut
- Quelques objectifs précis à réaliser
- Devoirs de l'élève pour lui-même, pour le professeur, pour que le cours ait lieu (sens du « cours »)
- Comparable à des tâches à faire absolument (autres choses que les devoirs à la maison)
- Toute la vie, même à la retraite, après l'arrêt du travail rémunéré
- Implique un questionnement, la recherche d'un sens ; le travail devient alors un travail plaisir
- L'intitulé « travail à la maison » contient des valeurs humaines, valeurs sociales, celles du travail bien fait, reconnaissance du « bon » travail, et aussi du « travail », simplement (« Est-ce que tu as bien travaillé ? Est-ce que tu as fait ton travail ? »...)
- Une fois fait, fierté

BIBLIOGRAPHIE

Livres :

- BARRERE, Anne, *les lycéens au travail*, collection Pédagogie d'aujourd'hui dirigée par Gaston Mialaret, éd. Presse Universitaire de France, 1997
- DEJOURS, Christophe, *Travail, usure mentale*, nouvelle édition augmentée, éd. Bayard, 2000
- DELALANDE, François, *La musique est un jeu d'enfant*, éd. Buchet/Chastel, 1984
- DEVELAY, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, collection Pédagogies dirigée par P. Meirieu, 7^e édition, éd ESF, 2006
- DEVELAY, Michel, *Donner du sens à l'école*, collection Pratiques et enjeux pédagogiques dirigée par M. Develay, 6^e édition, éd ESF, 2007
- FREINET, Célestin, *L'éducation du travail*, éd. Delachaux Niestlé Spes, cinquième édition, 1978
- LAFARGUE, Paul, *Le droit à la paresse*, collection Carnets dirigée par Laurence Tacou, éd l'Herne, 2009
- MEIRIEU, Philippe, *Apprendre... oui mais comment*, 12^e édition, Paris, éd. ESF, 1994
- MEIRIEU, Philippe, *Les devoirs à la maison*, nouvelle édition, éd. La Découverte, 2004
- PENNAC, Daniel, *Chagrin d'école*, éd. Gallimard, 2007
- PERRENOUD, Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, collection Pédagogies dirigée par Philippe Meirieu, éd. ESF, 2^e édition, 1995
- REBOUL, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, éd. PUF, 1980
- TIBERI, Dominique, *Citoyen en classe Freinet, journal de bord d'une classe coopérative*, collection Mouvement des savoirs dirigée par Bernard Andrieu, éd. L'Harmattan, 2005
- WEBER, Max, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, collection Agora dirigée par François Laurent, éd. Plon, 1964

Revue :

- Cahiers pédagogiques : *A quoi sert l'école ?*, article « A la recherche du sens perdu », GALICHET, François, n°410, Janvier 2003

Travaux de recherche :

- Cefedem Rhône-Alpes, Enseigner la musique n°6 et 7, *Peut-on imaginer un enseignement instrumental qui ne reposerait plus sur le travail à la maison ?*, SEYVOS, Jean-Pierre, 2004
- Cefedem Rhône-Alpes : MARQUE-BOUARET, Carole / CASTIN, Anthony / PILLET, Fanny : dossier documentaire sur séminaire, *Comment faire pour prendre au sérieux la question de la démocratie dans notre métier d'artiste-enseignant ?*, 2009

Mémoires :

Cefedem Rhône-Alpes :

DUMAS-LAGUETTE, Véronique, *La situation de cours, le travail à la maison : dépendance ou indépendance*, 1994

FAVRE, Ghislaine, *Du bon sens à la compétence, formation continue Ain, Savoie, Haute-Savoie*, 2005

FLAVIGNY, Antonin, *Quelle technique pour l'enseignement du piano ?*, 2000

PAILLET, Thanh-Lien, *Réforme de l'enseignement du piano, vers une pratique d'ensemble*, 2006

PALOYAN, Olivia, *Comprendre l'esprit et le corps au piano*, 2000

PIN, Anaïs, *Le travail à la maison : un enjeu pédagogique*, 2004

SYLVESTRE, Caroline, *Le travail à la maison : au service d'une certaine conception de l'enseignement ?*, 2008

TEPE, Elif-Karmen, *La complexité : condition de l'apprentissage et de l'enseignement*, 2008

FDCA du CNSMD Lyon :

CONIL, Hervé, *Le travail à la maison, outil d'enseignement ou d'apprentissage*, 2000

NAKAZAWA, Shiho, *L'identité de l'enseignant de musique aujourd'hui : entre spécialisation et diversité culturelle*, 2007

Dictionnaires :

Dictionnaire Petit Larousse, 1992

Dictionnaire Le Nouveau Petit Robert, 2008

Internet :

- Wikipedia

- silapédagogie.com/freinet.htm

- aboudet.chez-alice.fr/doc_educ/Freinet.htm

- pagesperso-orange.fr/alain.kerlan/MASTER_FREINET3.htm

- Article du Nouvel Observateur, mars 1998, FOUQUER, J-M., *L'éducation du travail dans une société sans travail*.

- Article du Nouvel Observateur, n°152, octobre 2003, BARRE, Michel, *Réflexion sur jeu et travail, de 1964 à nos jours*

Fanny PILLET
Promotion 2007/2009

Titre du mémoire :

Comment permettre aux élèves de se mettre au travail pour construire du sens dans leurs apprentissages ?

Mots clés :

Travail – Société – Sens – Enseignement – Dispositif d'apprentissage

Résumé :

Ce mémoire est une réflexion personnelle et professionnelle autour du « travail », en tant qu'activité formatrice, comme moyen d'apprendre. L'apprentissage est lié au sens, qui est propre à chacun. Nous questionnerons la notion de « sens ». Il s'agira donc de mieux comprendre les rouages de la « construction du sens », au milieu de cette belle mécanique nommée « situation d'apprentissage », par la « mise au travail » des élèves. Nous tenterons de trouver des solutions concrètes pour la réalité du métier d'artiste-enseignant.