

MASTER 1 SCIENCES DE L'ÉDUCATION FOAD

DOSSIER EXPLORATOIRE DE RECHERCHE

SOUS LA DIRECTION DE SÉVERINE KAKPO

**L'ENSEIGNEMENT MUSICAL SPÉCIALISÉ
ET LES VALEURS ÉDUCATIVES DE L'ART**

LAURENCE GIRAUDET

N° ÉTUDIANT : 21111446

SEPTEMBRE 2012

*MES REMERCIEMENTS LES PLUS SINCÈRES À MA FAMILLE AINSI QU'À ANNE, RAPHAËL
ET CAROLE, POUR LEUR AIDE PRÉCIEUSE ET LEUR SOUTIEN INDÉFECTIBLE.*

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
<u>I. EDUCATION ET VALEURS</u>	<u>6</u>
A. LES VALEURS DE L'EDUCATION.	6
B. LES VALEURS ESTHETIQUES ET LA SOCIETE : HISTOIRE D'UN RAPPORT AMBIVALENT.	11
C. POURQUOI ENSEIGNER LA MUSIQUE AUJOURD'HUI ? REFLEXION AUTOUR DES VALEURS EDUCATIVES DE L'ART, DANS LES PAS DE GILLES BOUDINET.	16
<u>II. EDUCATION ARTISTIQUE ET ENSEIGNEMENT MUSICAL</u>	<u>22</u>
A. EDUQUER. ENSEIGNER.	22
B. LES EFFETS DE L'EDUCATION ARTISTIQUE.	24
C. APPRENDRE LA MUSIQUE « CLASSIQUE ».	29
<u>III. VERS UNE ETUDE AU SUJET DE L'ENSEIGNEMENT MUSICAL SPECIALISE</u>	<u>33</u>
A. LE(S) CONSERVATOIRE(S) AUJOURD'HUI : DEFINITION PLURIELLE ET MISSIONS.	33
B. ENTRETIEN EXPLORATOIRE AUPRES D'UN PROFESSEUR DE PIANO EN CRI (CONSERVATOIRE A RAYONNEMENT INTERCOMMUNAL).	37
CONCLUSION	48
BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE	49
ANNEXES	51
ANNEXE 1 : RETRANSCRIPTION INTEGRALE DE L'ENTRETIEN EXPLORATOIRE REALISE.	51
ANNEXE 2 : AU SUJET DE LA RIGUEUR EN TANT QUE VALEUR - OLIVIER REBOUL.	57

INTRODUCTION

Dans le cadre de la formation au Diplôme d'Etat de professeur de musique suivie entre 2009 et 2011, j'ai été amenée à rédiger un mémoire à visée pédagogique¹. Mon travail s'intitulait : *enseigner le piano en tant qu'outil musical – pour la formation de pianistes musiciens*. L'idée était d'aborder l'enseignement de mon instrument en tant que professeur de musique et non en tant que pianiste et professeur de piano, dans le but de proposer aux élèves la vision la plus large et la plus complète possible du répertoire classique (car il s'agit bien là de mon esthétique de rattachement), afin que chacun puisse trouver - tout du moins était-ce mon souhait pour eux - une époque, un style, une forme musicale, faisant écho à sa sensibilité et lui donnant matière à « accrocher » avec la musique. L'intitulé exact du diplôme me confortait dans cette idée puisqu'il s'agit du *Diplôme d'Etat de professeur de musique, spécialité piano*.

Si je me permets de relater cela, c'est parce que j'ai le sentiment de prolonger cette réflexion engagée en DE grâce au Master en Sciences de l'Education. En effet, après avoir renoncé à former des pianistes, je ressentais l'envie de dépasser celle de former des musiciens. Les nombreux ouvrages existant à ce sujet ont terminé d'emporter mon adhésion, notamment ceux de Philippe Meirieu, dont voici simplement une phrase :

« Nous appellerons donc ici « pédagogue » un éducateur qui se donne pour fin l'émancipation des personnes qui lui sont confiées, la formation progressive de leur capacité à décider elles-mêmes de leur propre histoire, et qui prétend y parvenir par la médiation d'apprentissages déterminés. »²

L'apport théorique amené par la formation au Master en Sciences de l'Education conjugué à une réflexion personnelle nourrie par ma pratique d'enseignante m'amène donc à cette conclusion : participer à l'éducation et à la formation d'Hommes en devenir, par le biais de la discipline que je pratique, la musique.

Seulement une autre réalité s'est imposée à moi, lorsqu'à la faveur de l'obtention du Diplôme d'Etat j'ai pu quitter l'enseignement musical privé pour exercer dans le public, au sein de deux Ecoles de Musique Municipales (EMM). Deux problématiques centrales mobilisent tout à la

¹ Je me permets d'utiliser ici la première personne du singulier car cela me paraît plus adapté à la nature personnelle du propos. L'utilisation du « nous » sera effective dès l'énoncé du plan de ce dossier.

² MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1991, p.13.

fois équipes de direction et pédagogique, élèves, parents d'élèves et responsables politiques locaux puisque les EMM sont financées en intégralité par les mairies : il s'agit de la pertinence de la portée éducative des enseignements artistiques, musicaux en l'occurrence, ainsi que du décalage possible entre loisir et exigence, que cette-dernière soit artistique ou là encore, éducative.

Je me suis alors posée plusieurs questions : pourquoi nos institutions (écoles de musique et conservatoires) sont-elles tout à la fois plébiscitées (les listes d'attente ne cessent de s'allonger d'année en année) et rejetées dans leur fondement même (je pense au doute planant autour de l'éducation par la pratique musicale mais aussi à la méfiance qu'inspire la création par l'interprétation d'œuvres alors même qu'il s'agit de notre mode d'expression le plus propre, en musique classique) ? Nos écoles en sont-elles vraiment ? Je veux dire : pouvons-nous légitimement affirmer voire revendiquer notre appartenance au milieu éducatif, alors même que l'enseignement que nous proposons est non-obligatoire et dit de loisir ? Comment concilier mission éducative et transmission des savoirs et savoir-faire musicaux sans que l'un de ces aspects ne prenne le pas sur l'autre ? Il est frappant de remarquer que cette dernière question fait écho au statut même des enseignants en conservatoires, à la fois artistes et pédagogues et qui ont à concilier en permanence ces deux pans de leur métier.

Ce Dossier Exploratoire de Recherche ne peut que se montrer modeste et, par ailleurs, se place dans une posture épistémologique et réflexive. Aussi le lecteur ne trouvera-t-il pas de réponses aux nombreuses questions évoquées plus haut mais plutôt quelques pistes de recherche afin de cerner les enjeux et la portée d'une telle réflexion.

La problématique retenue et qui s'inscrit au cœur de ce travail est la suivante : l'apprentissage de la musique classique en premier cycle¹ de conservatoire² permet-il un développement global et harmonieux de l'enfant, suivant les valeurs éducatives de l'art ?

¹ Le premier cycle d'enseignement musical constitue l'apprentissage initial de tout élève en conservatoire, quelle que soit son esthétique de rattachement (classique, jazz, musiques actuelles amplifiées, musique traditionnelle). D'une durée comprise entre 3 et 5 ans, il arbore différentes facettes (cours d'instrument, mais aussi de formation musicale et de pratiques collectives) et vise l'acquisition des savoirs et savoir-faire fondamentaux permettant une première autonomie de jeu.

² Par conservatoire, il faut entendre tout établissement d'enseignement artistique spécialisé agréé par l'Etat : en effet, depuis 2006, toutes les structures agréées sont rassemblées sous ce « label », dont les principales caractéristiques seront exposées au sein du 3^e chapitre de ce travail. N.B. : les EMM précitées ne sont pas agréées par l'Etat, bien qu'elles soient municipales. C'est pourquoi je les nomme « écoles de musique ».

Je pose deux hypothèses :

1. L'épanouissement de l'enfant via les valeurs éducatives de l'art constitue un enjeu majeur de l'enseignement proposé en 1^{er} cycle de musique classique en conservatoire.
2. L'interprétation d'œuvres musicales - principal mode de création offert par l'esthétique classique - si elle relève d'un art exigeant, constitue néanmoins une importante source de développement de la créativité et de la personnalité de l'enfant.

La principale difficulté rencontrée a été celle du manque de littérature consacrée à l'enseignement musical spécialisé, ne permettant pas de me raccrocher à une théorie déjà existante. En effet, l'essentiel des ouvrages que j'ai pu consulter traitait de la musique à l'Ecole. Bien que revêtant des points communs, ces deux cadres d'enseignement diffèrent : les conservatoires ne peuvent se targuer d'accueillir l'ensemble des enfants d'une même classe d'âge comme le fait l'Ecole mais ils offrent néanmoins certaines conditions d'apprentissage particulières, que l'Ecole ne saurait proposer. Citons par exemple l'organisation des enseignements en cycles, qui permet une plus grande adaptabilité des cursus, la présence d'une scène au cœur des structures ou tout du moins l'organisation fréquente d'auditions d'élèves afin de valoriser régulièrement le travail des enfants. Aussi ai-je pioché mes premières lectures au sein de multiples paradigmes différents (psychologie de l'éducation, psychopédagogie, sociologie de l'art, philosophie de l'éducation, esthétique etc.), avant de réussir à orienter correctement - du moins je l'espère - mes recherches. Ce travail a été long et j'ai donc pris le parti de privilégier une exploration théorique de mon sujet, au détriment d'une prospection « de terrain » qui se résume ici à un seul entretien exploratoire, néanmoins riche d'enseignements.

Dans un premier temps, nous proposons une réflexion d'ordre général au sujet de l'éducation et du concept de valeur. Ce cheminement nous a amenée à déterminer le paradigme de référence le plus adéquate à savoir la philosophie de l'éducation, et nous a permis de nous familiariser avec les écrits fondamentaux de philosophes tels Olivier Reboul, Alain Kerlan, Gilles Boudinet. Dans la seconde partie, nous resserrerons notre champ d'investigation autour de l'enseignement musical spécialisé. Enfin, nous jetterons les bases d'une recherche à poursuivre en seconde année de Master.

I. EDUCATION ET VALEURS.

Se poser la question de l'éducation c'est se poser celle des valeurs. Se demander si l'art peut participer d'une mission éducative revient à déterminer s'il présente une hiérarchie de valeurs et s'il pourrait être pertinent d'y recourir aujourd'hui.

A. LES VALEURS DE L'ÉDUCATION.

« Il n'y a pas d'éducation sans valeur¹. Même si l'on réduit l'éducation à l'enseignement scolaire, on apprend à l'école. Or, qu'est-ce qu'apprendre, sinon passer d'un état à un autre, plus souhaitable ? Apprendre, c'est se délivrer d'une ignorance, d'une incertitude, d'une maladresse, d'une incompétence, d'un aveuglement : c'est parvenir à mieux faire, à mieux comprendre, à mieux être. Or, qui dit " mieux " dit valeur. »²

Le philosophe Olivier Rebol ouvre ainsi son livre intitulé *Les valeurs de l'éducation* : il n'y pas d'éducation sans valeur. Mais qu'entend-on par valeur ? Quels obstacles rencontre cette notion actuellement ? Une valeur est-elle réellement transmissible ?

Le terme valeur vient du latin classique *valor*. Il est utilisé dès le 12^e siècle pour désigner le mérite ou les qualités. Appliqué à l'éducation, il désigne donc ce qui *vaut la peine* d'être appris. Cette expression issue du langage quotidien est grandement révélatrice et nous permet d'entrevoir l'étendue importante de ce concept. En effet, déterminer les valeurs que l'on souhaite transmettre, que ce soit à titre individuel ou bien au nom d'une « école » de pensée, donne forcément lieu à une décision singulière. Ainsi, de nombreux systèmes et hiérarchies de valeurs ont existé et demeurent encore aujourd'hui. Actuellement, gérer le pluralisme des approches éducatives ainsi que des valeurs qui y sont associées constitue même un défi majeur, comme le souligne Jean Houssaye :

« Un monde s'en est peut-être allé. Certes, l'incertitude a toujours été peu ou prou le lot de l'éducation. Il y a fort longtemps que l'on recense les apories ou les paradoxes de l'éducation... Mais, la plupart du temps, ces apories se déclinaient sur un fond de quête de la certitude en matière éducative. C'est cette perspective qui s'est radicalement modifiée. L'incertitude est désormais première et la question des valeurs en éducation se doit d'être posée au-

¹ Ici comme dans le reste de ce travail, c'est nous qui soulignons.

² REBOUL Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992, p.1.

trement. La question première est désormais autre, elle ne relève plus de la recherche d'un fondement absolu mais, au contraire, de la gestion du pluralisme. »¹

La problématique soulevée ici par Jean Houssaye est à mettre en relation avec la nature même de notre société actuelle, qualifiée par certains auteurs de postmoderne. Par postmodernité, il faut entendre l'ère qui s'est ouverte dans les années 70, à laquelle nous appartenons toujours naturellement, et qui fait suite au monde moderne, lui-même caractérisé par les valeurs humanistes des Lumières et le rationalisme scientifique. Huguette Desmet et Jean-Pierre Pourtois en parlent ainsi :

*« Nous sommes en train de vivre une période de réorganisation globale, de changements considérables, jamais observés jusqu'ici. Certes, la modernité avait un but, celui de la recherche de la perfection et de la plénitude. L'école, la famille, la société pouvaient donner un sens à l'univers. Avec les mutations actuelles, celui-ci devient dépourvu de finalité. **L'homme postmoderne ne peut plus se projeter sur le lointain** : le développement des connaissances suit son cours mais son terme ne peut plus être défini. Il doit vivre et gérer les incertitudes et l'imprévisibilité. Dès lors, il doit trouver en lui-même son propre sens. Le réel, à l'heure présente, est donc bien plus complexe qu'auparavant, plus angoissant aussi. Quatre crises importantes peuvent être repérées : celles du lien, du sens, du pouvoir et de valeurs. »²*

Loin de céder au fatalisme, les auteurs auxquels nous nous intéresserons, notamment Jean-François Lyotard, ne pensent pas que cette situation difficile soit irrémédiable. Ils la définissent comme un état transitoire, de réorganisation.

Néanmoins, l'ère postmoderne dans son état actuel demeure marquée par l'incertitude. Cela génère certaines conséquences néfastes dont l'éducateur a le devoir de se préserver. Nous pensons au relativisme, évoqué ici par Alain Kerlan :

*« L'éclatement de la culture, la dissolution de l'unité de la culture et le développement du pluralisme culturel sont sans doute parmi les aspects de la situation postmoderne qui atteignent l'école et son propos universaliste le plus vivement. Ce sont aussi ceux qu'on perçoit le plus immédiatement, et qui trouvent dans notre expérience quotidienne de multiples illustrations. [...] Nous passons ainsi de Mozart au rap, des œuvres du musée aux affiches du métro, des peintures rupestres aux tags, de l'écrit à l'écran, sans rupture, ni continuité. **Le seul principe de hiérarchie que nous acceptons n'emprunte plus à une extériorité objective, mais à l'intimité. L'authenticité est la valeur qui assure la coexistence d'expériences entre lesquelles le choix n'est désormais plus requis.** »³*

¹ HOUSSAYE Jean, « Valeurs et éducation » dans HOUSSAYE Jean (dir.), *Éducation et philosophie. Approches contemporaines*, Paris, ESF, 1999, p.246.

² Cette citation provient d'un de nos cours disponible sur le campus FORSE mais non-accessible au public. Nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage suivant : POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, 2002, 3ème édition.

³ KERLAN Alain, *L'école à venir*, Paris, ESF, 1998, p.81 et 82.

L'authenticité, la sincérité envers soi-même amènerait ainsi chaque individu à déterminer sa propre hiérarchie de valeurs et le conduirait à refuser de l'imposer à autrui. Un éducateur peut-il s'en tenir à ce constat ?

Nous le voyons, les valeurs rencontrent différents obstacles actuellement. Elles sont remises en cause au nom de plusieurs principes, qu'Olivier Reboul nomme « tentation ». Nous proposons de suivre le chemin emprunté par cet auteur :

1. **La tentation du positivisme** : l'éducation, dans une perspective scientifique, serait une affaire de faits, pas de valeurs. Elle ne participerait pas d'un idéal, basé sur une hiérarchie de valeurs mais assumerait plutôt les fonctions que lui a attribuées la société. De leur côté, les sciences de l'éducation, afin d'assurer leur scientificité, devraient en principe rejeter tout jugement de valeur. Or, selon l'auteur, la valeur ne peut être dissimulée sous les « faits » et les méthodes, seraient-elles quantifiées :

*« D'où le paradoxe des sciences de l'éducation. En tant que sciences, elles se prononcent seulement sur ce qui est et non sur ce qui doit être ; et pourtant, "l'être" dont elles s'occupent, à savoir le fait éducatif, est de prime abord un devoir-être qui comporte, implicite ou explicite, une échelle de valeurs ».*¹

2. **La tentation relativiste** : le terme « relativisme » peut conduire à penser « si tout se vaut, rien ne vaut » et ainsi nous mener à envisager l'abolition de l'éducation. L'auteur développe une autre vision, tendant plutôt à l'abolition de l'universalité de l'éducation :

*« Écartons une autre réponse : que la relativité des valeurs supprimerait toute éducation. « À chacun ses goûts » abolirait l'éducation esthétique ; « à chacun sa vérité » l'éducation scientifique, etc. En fait, la relativité des valeurs ne signifie pas du tout que chaque individu puisse choisir ses valeurs, mais au contraire que les valeurs de l'individu sont déterminées par le milieu, la société, la culture où il reçoit son éducation, et que dans une autre culture ces valeurs seraient tout autres. La relativité des valeurs n'abolit pas l'éducation, mais l'universalité de l'éducation. »*²

Au sujet de l'universalité des valeurs, nous souhaiterions proposer également le propos d'Anne-Marie Hans-Drouin. L'auteur distingue valeurs et traditions, les unes « universalisables », les autres relatives :

¹ REBOUL Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2010, p.96.

² Ibid., p.99.

*« Ce qui est tradition peut être relatif, mais ce qui met en jeu des valeurs d'ordre éthique n'est pas réductible aux traditions. De sorte que la question "Nos valeurs sont universelles ?", ne peut recevoir comme réponse qu'une nouvelle question : si elles ne sont pas universelles, sont-elles encore valeurs, ne sont-elles pas simplement des conditions ? La vraie question serait alors : "Ce que reconnaissons comme valeurs, peut-il être universalisable"?... **L'universel ne se constate pas, il se postule.** »¹*

Cette dernière phrase suggère une possible voire nécessaire remise en question de l'universel, puisqu'il n'est pas déterminé, figé. Mais elle nous place par là-même face à notre responsabilité d'éducateur : tendre vers un horizon éducatif répondant à la nécessité d'abolir la distance entre les faits et les valeurs. Un enseignant persuadé de la relativité des valeurs qu'il transmet risquerait malheureusement de donner une éducation cynique, s'apparentant à une forme de « dressage ».

3. La tentation de l'indifférence : le relativisme prend ici la forme d'un paradoxe. Au nom de l'authenticité, de la tolérance, il ne défend aucun idéal, aucune valeur, pas mêmes les siens !

« Ce courant ne rejette certes pas les valeurs, mais leur autorité. Il refuse toute valeur contraignante, susceptible de réprimer le désir, l'épanouissement, la créativité de l'individu. Il refuse toute valeur exclusive, qui rabaisse les autres valeurs ou les valeurs des autres. Ce courant se recommande en fait de valeurs réelles, comme l'empathie, le développement spontané, l'acceptation inconditionnelle de soi et des autres, le respect des différences, valeurs qu'on peut regrouper sous le nom de tolérance. [...] Cette tolérance a sans doute fait progresser la pédagogie, et plus précisément le sens des valeurs en pédagogie. Elle aboutit pourtant à des paradoxes insoutenables, à commencer par le plus aveuglant : on enseigne qu'il ne faut pas enseigner ! En imposant cette abstention, ne fait-on pas exactement ce qu'on interdit de faire, puisqu'on impose ? »²

Ainsi, si nous devons répondre à la question que nous posions plus haut, ce serait par la négative : un éducateur ne peut s'en tenir à ce constat, sa responsabilité tient en les choix qu'il fera. Trancher et déterminer sa propre échelle de valeurs relève de son rôle. Remarquons à ce sujet, la synthèse du concept d'éducation proposée ici par Alain Kerlan :

1. **« Toute éducation est éducation aux valeurs, « transmission » de valeurs, ou mieux : processus de valorisation. [...] »**
2. **Toute éducation implique des choix, des jugements sur des contenus qui valent plus que d'autres, qu'on les « transmette » ou qu'on s'efforce de les acquérir, ou mieux, de préserver et fortifier l'aptitude à valoriser qu'ils enveloppent. Répétons-le : la question des valeurs en éducation est peut-être en premier lieu celle de la hiérarchie des valeurs.**

¹ HANS-DROUIN Anne-Marie, *L'éducation, une question philosophique*, Paris, Anthropos, 1998, p.55 et 56.

² Ibid., p.102 et 103.

3. ***Toute éducation s'ordonne à un but et à une valeur supérieurs : la liberté (Rousseau), la connaissance (Condorcet), l'enfant (l'éducation nouvelle), l'humanité (Comte, Durkheim, Reboul) le sacré (Reboul), l'égalité, etc. [...]***
4. ***L'éducation en tant que telle, en elle-même, est valeur, parce qu'elle est élévation, processus d'élévation/valorisation. »¹***

Abordons maintenant un autre point : la transmission des valeurs. Deux questions nous interpellent. Tout d'abord : comment transmettre une valeur ? Cette transmission s'inscrit-elle au sein de chaque acte éducatif ou doit-elle faire l'objet de leçons spécifiques, à la manière des cours d'Education Civique dispensés aux lycéens et abordant certaines valeurs morales ? Philippe Meirieu répond à cette question :

« Que l'on s'entende bien. Je n'ai pas dit que les valeurs auxquelles on exhortait les enfants ne méritaient pas d'être défendues, ni que cette exhortation était inutile ; je crois simplement qu'elle n'est d'aucune efficacité en ce qui concerne leur « transmission ». Ce qui n'est pas du tout la même chose. Sans doute même faut-il s'assurer précisément par cette exhortation pour pouvoir risquer une véritable éducation aux valeurs. [...]

Car c'est bien au cœur de chaque activité éducative que peuvent s'éprouver et - peut-être - se transmettre les valeurs. A condition, sans doute que l'on ne conçoive pas la transmission de façon mécanique mais bien plutôt comme une contagion, un peu à la manière du virus, cristallisé et inefficace quand il ne trouve pas d'organisme sur lequel se fixer, vivace et se multipliant quand il se greffe sur des cellules auxquelles il confère progressivement sa propre structure. [...] Car les valeurs ne s'apprennent jamais dans des « cours » spécifiques, qui peuvent tout au plus, dans ce domaine, prétendre à une information des élèves. »²

Cette réflexion prolonge et déplace le débat ici engagé au sujet du « pourquoi » des valeurs, vers le « comment » ; de la didactique et de la philosophie de l'éducation vers la pédagogie, soulignant ainsi le lien intime unissant ces différentes approches du fait éducatif qui, loin de s'opposer, dialoguent, se répondent et s'enrichissent mutuellement.

Par ailleurs, comment transmettre une valeur sans pour autant enfermer l'élève - et s'enfermer soi, en tant qu'éducateur - dans un certain dogmatisme ? Olivier Reboul nous livre une réponse :

« Il semble qu'on peut répondre en distinguant un mauvais et un bon usage de l'autorité. Dans le premier, on prétend imposer des valeurs, on force à adhérer sans comprendre, à admirer en faisant semblant, tout en prenant bien soin de détruire toute possibilité de réflexion. Il s'agit bien alors d'un endoctrinement. Mais on endoctrine tout autant quand on

¹ KERLAN Alain, *L'éducation, ses fins, son sens, ses valeurs*. Disponible à l'adresse suivante : <http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr/PHILO2.04.htm> Consulté le 10 juillet 2012.

² Ibid., p.146 et 147.

abandonne ceux qu'on éduque au laisser-faire, à l'illusion du choix, à l'ignorance de ce qu'ils pourraient savoir. Car il y a toujours une éducation ; si nous, éducateurs, renonçons à communiquer les valeurs, d'autres s'en chargent, les camarades, les médias, la langue courante. En renonçant à initier ceux qu'on éduque à la culture et aux valeurs qu'elle comporte, on ne les laisse pas libres de choisir, on les livre à une sous-culture, aux préjugés, aux emballlements passagers, à la morale du clan. [...] Le second usage de l'autorité est celui qui la situe dans les valeurs elles-mêmes, dont l'éducateur n'est que le représentant. Il est là pour rendre l'élève capable de comprendre et de juger, capable d'admirer et de créer, capable de bien faire et de savoir pourquoi. Mais la façon dont l'élève usera de cette compétence n'est ni prévisible, ni programmable ; c'est de lui seul qu'elle dépend. S'il a appris à penser par lui-même, il ne pensera peut-être pas du tout comme on l'aurait voulu. S'il a appris à jouer du violon, il jouera ce qu'il voudra... L'endoctrinement consiste à étouffer cette pensée, cette volonté. »¹

Nous terminerons en interrogeant la verbalisation des valeurs : énoncer que tel enseignement permet de développer « l'autonomie » de l'enfant, son « écoute » ou encore son « jugement critique » revient le plus souvent à utiliser des termes polysémiques. Aussi incombe-t-il à l'éducateur de toujours s'interroger au sujet de la définition des valeurs et plus précisément, au sens qu'il leur donne et qu'il souhaite transmettre.

A ce propos, nous renvoyons le lecteur à l'annexe 2 de ce travail, présentant un extrait de *La philosophie de l'éducation* d'Olivier Reboul consacré à la rigueur en tant que valeur.

Nous venons d'examiner le concept de valeur ainsi que l'interaction qu'il entretient avec celui d'éducation de manière globale. Axons maintenant notre réflexion autour d'une famille de valeurs proche de notre sujet : les valeurs esthétiques.

B. LES VALEURS ESTHÉTIQUES ET LA SOCIÉTÉ : HISTOIRE D'UN RAPPORT AMBIVALENT.

Olivier Reboul, dans les pas du philosophe et sociologue allemand Max Scheler, distingue trois types de valeurs : intellectuelles (« *l'apprendre* »), morales (« *le vouloir* ») et esthétiques. Au cœur de l'enseignement musical spécialisé, nous retrouverons ces trois familles de valeurs. Mais il est intéressant de s'interroger au sujet des valeurs esthétiques et de l'histoire qui les lie à la société car celle-ci permet de situer la place accordée aux enseignements artistiques. En effet, si la société reconnaît une valeur à l'art, à l'expérience esthétique, c'est qu'elle y trouve du sens. Ce qui fait sens

¹ Ibid., p.104 et 105.

vaut la peine d'être transmis, acquérant par la-même une valeur éducative. Prenons comme exemple l'enseignement des mathématiques. Cette discipline est enseignée car il s'agit d'une science reconnue, dans ses valeurs, ses pratiques et le sens qu'elle leur donne. Mais elle est enseignée bien au-delà de son simple intérêt utilitaire (savoir compter) : ceci, car la société estime qu'apprendre les mathématiques participe avec bénéfice à la formation des jeunes ; car la société accorde aux mathématiques une valeur éducative.

Les valeurs esthétiques se singularisent par leur aspect concret : en effet, elles résident dans l'objet tel qu'il nous apparaît (œuvre d'art, morceau de musique, façade architecturale, mais aussi, pour certains auteurs dont O. Reboul ne fait pas partie, paysages naturels). C'est le traitement que font nos sens de cet objet qui constitue l'expérience esthétique. L'utilité de l'objet, sa moralité, sa vérité ne comptent pas. Le plaisir esthétique découle de la pure apparence. Citons à ce sujet Georg Wilhelm Friedrich Hegel :

« L'art crée des apparences et vit d'apparences et, si l'on considère l'apparence comme quelque chose qui ne doit pas être, on peut dire que l'art n'a qu'une existence illusoire, et ses créations ne sont que de pures illusions. Mais, au fond, qu'est-ce que l'apparence ? Quels sont ses rapports avec l'essence ? »¹

Et c'est précisément cela qui conduira Platon à chasser les artistes de la Cité Idéale, assimilant l'art à l'apparence et à l'illusion, dans la droite lignée de l'allégorie de la Caverne, et l'écartant donc au nom de la vérité : *« L'art d'imiter est loin du vrai »²* ; Durkheim à rejeter tout net les valeurs esthétiques au motif qu'elles s'opposent aux valeurs morales. Voici un exemple de propos tenu par cet auteur. En 1902/1903, ce texte donnait lieu à un cours à l'Université de Paris :

« Il y a, entre l'art et la morale, un véritable antagonisme. L'art, disons-nous, nous fait vivre dans un milieu imaginaire ; par cela même, il nous détache de la réalité, des êtres concrets, individuels et collectifs qui la composent. [...] L'art détourne donc de la vie morale, parce qu'il détourne de la vie réelle. Aussi, c'est seulement en partie et sous un certain rapport que les habitudes que développe la culture esthétique peuvent être comparées aux habitudes proprement morales. Elles se ressemblent bien par leur économie intérieure ; elles tendent bien à tirer l'individu hors de lui-même. Seulement, les unes ne nous attachent qu'à des images, à de pures créations de notre esprit, les autres, au monde des vivants. [...] Sous l'effet de l'éducation tout artistique que reçoivent certains de nos enfants, nous ne voyons que trop souvent de ces hommes pour qui l'élévation morale consiste à construire en eux-mêmes un bel édi-

¹ HEGEL Georg Wilhelm Friedrich, *L'idée du beau*, Paris, Aubier, 1964, p.37.

² PLATON, « La République, X, 598 », trad. L. MORIN, in *Œuvres complètes*, volume 1, Paris, Gallimard, Pléiade.

ficé d'idées, un beau système d'idéaux, qu'ils contemplent et qu'ils admirent paresseusement, au lieu de mettre la main à l'œuvre et de prendre leur part de la tâche commune. »¹

Ce qui nous a étonnée, c'est que ce rejet virulent des valeurs esthétiques s'accompagne d'une certaine forme de fascination : Alain Kerlan explicite ce paradoxe à la lumière du *Banquet* de Platon :

« Pourtant, l'interdit platonicien à l'égard de l'œuvre d'art se double paradoxalement d'un éloge métaphysique de la beauté. Le sentiment du Beau, l'amour et le désir du Beau, sont en effet pour Platon sentiment métaphysique par excellence. La nostalgie de la beauté qui habite le cœur de l'homme exprime son aspiration à l'ordre du monde.

*“Quand un homme aura été conduit jusqu'à ce point-ci par l'instruction dont les choses de l'amour sont le but, quand il aura contemplé les belles choses, l'une après l'autre, aussi bien que suivant leur ordre exact, celui-là, désormais en marche vers le terme de l'institution amoureuse, apercevra soudainement une certaine beauté, d'une nature merveilleuse, celle-là même, Socrate, dont je parlais, et qui, de plus, était justement la raison d'être de tous les efforts qui ont précédé ; [...] Il ne se la représentera pas avec un visage par exemple, ou avec des mains, ni avec quoi que ce soit d'autre qui appartienne à un corps, ni non plus comme un discours ou comme une connaissance, pas davantage comme existant en quelque sujet distinct, ainsi dans un vivant soit sur la terre soit au ciel ou bien n'importe quoi d'autre. Mais il se la représentera plutôt en elle-même et par elle-même, éternellement jointe à elle-même par l'unicité de la forme, tandis que les autres choses belles participent toutes à celle dont il s'agit, en une façon telle que la génération comme la destruction des autres réalités ne produit rien, ni en plus ni en moins, dans celle que je dis et qu'elle n'en ressent non plus aucun contrecoup.” Platon, *Le Banquet*, éditions des Belles-Lettres, p. 69. »²*

Nous le voyons, les liens unissant art et société se sont construits sur une base difficile, ambivalente. Aujourd'hui, cette situation se prolonge mais dans une direction opposée : celle de la demande, globale, massive, généralisée. L'art et les valeurs esthétiques sont sollicités sur tous les fronts : dans les prisons pour préparer la réinsertion des citoyens, dans les hôpitaux pour aider les personnes malades, auprès des institutions psychiatriques pour combattre la maladie mentale, dans les cités et les zones dites sensibles pour prévenir les situations de violence, etc. L'actualité donne régulièrement de nouvelles illustrations à cette demande adressée par la société à la sphère artistique.

Cette ambivalence se retrouve naturellement au sein de l'Ecole. La demande d'éducation par l'art est de plus en plus forte chez les pédagogues ainsi que chez les philosophes de l'éducation,

¹ DURKHEIM Emile, *L'éducation morale*, Paris, PUF, 1963, p.230 et 231.

² KERLAN Alain, *L'éducation esthétique*. Disponible à l'adresse suivante : <http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr/PHILO6.03.htm> Consulté le 12 juillet 2012.

sans trouver sa pleine réalisation sur le terrain, malgré plusieurs programmes existants et développés au cœur de certains établissements (nous pensons aux classes à Projet Artistique et Culturel, aux classes à Horaires Aménagés Théâtre/Musique/Danse). Gilles Boudinet aborde ce sujet :

« La dévalorisation de l'art n'est certes guère récente. [...] Mais tout semble se passer de nos jours comme si le procès de la « non-réalité » artistique, fréquemment associé à celui d'une « inutilité », légitimait dans le cadre scolaire l'abandon de toute éducation artistique au nom de la nécessité d'une « intégration » effective des élèves dans la société dite « post-moderne » : une société avec des conditions économiques et professionnelles qui se sont désolidarisées en large part des systèmes de connaissances, de savoirs et de validations qui prévalaient auparavant. Pourtant, le constat pourra sembler bien contradictoire au regard d'approches récentes qui postulent que l'art aurait en fait imposé son modèle à cette société postmoderne. [...] Les travaux, par exemple de J. Zask, de N. Heinich ou d'A. Kerlan sont loin de contrarier cette proposition. L'art en régime postmoderne définirait le nouveau paradigme de la démocratie pour la première, d'une heuristique sociologique pour la deuxième et, finalement, de l'éducation pour la troisième. Ainsi, selon A. Kerlan, si la science liée à la rationalité positiviste était le « grand récit » de référence de l'éducation, elle aurait désormais sa « relève dans un modèle esthétique ». [...] En fait, ce qui est posé renvoie déjà à la question du sens de l'art et de ses valeurs éducatives à l'époque actuelle. »¹

L'auteur évoque le « modèle esthétique » développé par Alain Kerlan. Il est intéressant de s'y pencher car il ne s'agit pas d'une simple demande de revalorisation des enseignements artistiques à l'école. L'auteur va plus loin et propose une éducation par l'art, un véritable paradigme esthétique en éducation : l'art viendrait alors supplanter la science, se trouvant au cœur de notre système scolaire actuel, et dont les valeurs éducatives n'ont jamais été remises en cause depuis leur avènement au 19^e siècle, notamment par Auguste Comte, fondateur du positivisme, et Emile Durkheim. Alain Kerlan définit le modèle esthétique qu'il propose en ces termes :

« Ce mouvement en faveur de l'art et des disciplines de la sensibilité à l'école, répétons-le, ne peut être réduit à l'heureuse issue d'une légitime revendication didactique. A l'examiner plus attentivement, on remarquera que le discours qui le porte ne se contente pas de réclamer pour l'éducation artistique sa juste place parmi les autres disciplines, [...] Il affirme plus que cela : il compte l'idée que l'art est éminemment, pleinement éducatif. L'art accomplirait de façon exemplaire l'ambition éducative, réaliserait plus que tout autre domaine ce que visent la volonté et l'ambition d'éduquer. »²

Le paradigme esthétique en éducation proposé ici par A. Kerlan répond à l'envie de nombreux professeurs, pédagogues, chercheurs, comme nous le soulignons plus haut. Par ailleurs, cette ambition se fortifie d'écrits du passé tels les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'Homme* du poète et philo-

¹ BOUDINET Gilles, *De l'utilité des enseignements artistiques*. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.barbier-rd.nom.fr/propositiondebatGB.pdf> Consulté le 9 juillet 2012.

² Ibid., pages 43 et 44.

sophe Friedrich Schiller (1759-1805) : ici, déjà, l'éducation par les valeurs esthétiques n'est pas considérée comme complémentaire, accessoire aux autres enseignements, aux « valeurs sûres ». L'art y est considéré comme le meilleur vecteur d'accomplissement de l'Homme dans son humanité, cultivant l'harmonie, que ce soit envers lui-même ou envers les autres, envers la société.

Nous n'avons pu avoir accès au texte complet de ces *Lettres*. Ce peut être une piste de lecture et de réflexion à envisager en Master 2.

Néanmoins, comme tout concept, celui de modèle esthétique présente des failles. Alain Kerlan en identifie notamment une, prenant appui sur l'évolution de l'art contemporain :

*« En effet, si l'espérance éducative mise aujourd'hui dans les activités artistiques, par son ampleur et la diversité des attentes, relance l'idée éducative, restaure et réinvestit l'idéal éducatif à partir de l'art, chargé désormais d'en accomplir l'ambition ultime, d'un autre côté ce tournant esthétique ne peut manquer d'y introduire des valeurs propres à l'ébranler ; l'évolution de l'art et de l'esthétique contemporains portant en effet [...] le paradoxe à son paroxysme. **Situation bien étonnante qu'une volonté d'éduquer jouant son va-tout dans l'investissement de l'art et de l'œuvre d'art, au moment où philosophes et sociologues de l'art, artistes eux-mêmes, s'interrogent sur la disparition même de l'art et de l'œuvre d'art, dans une époque où, selon Yves Michaud, l'art se serait « volatilisé en éther esthétique » !** »¹*

Nous ne nous étendrons pas plus sur ce point et nous permettrons simplement de souligner le danger présenté par un surinvestissement de l'art : si nous attendons beaucoup de lui, cela est peut-être déjà trop. Comme l'écrit Gilles Boudinet :

*« Force est de constater que l'image d'un monde pan-artistique, ou d'une éducation où tout serait art, reste très problématique. Déjà, le pan-artistique risque la déliquescence de la spécificité même de l'art. **Lorsque « tout » fait art, lorsque l'art est devenu l'unique modèle général, plus rien ne le singularise ou si l'on préfère, plus rien n'est art.** »²*

Nous venons de constater l'ambivalence du lien unissant la société aux valeurs esthétiques, conduisant les valeurs éducatives de l'art à être tantôt méprisées, tantôt plébiscitées de toute part. La question qu'il convient de se poser alors est : pourquoi ? Quel intérêt présentent les enseignements artistiques et, en ce qui nous concerne ici, l'enseignement musical ?

¹ Ibid., p.49.

² BOUDINET Gilles, « Enseigner la musique et l'art de nos jours : oui, mais pourquoi ? Le sens et les valeurs éducatives de l'art en régime « postmoderne » : repères philosophiques » in *Journal de la Recherche en Education Musicale*, vol. 4, n° 2, 2005, p.28. Disponible à l'adresse suivante : www.omf.paris-sorbonne.fr/gsem/jrem/JREM_vol4_n2_2005.pdf Consulté le 9 juillet 2012.

C. POURQUOI ENSEIGNER LA MUSIQUE AUJOURD'HUI ? RÉFLEXION AUTOUR DES VALEURS ÉDUCATIVES DE L'ART, DANS LES PAS DE GILLES BOUDINET.

Il nous apparaît important de retracer les grandes lignes du propos développé par Gilles Boudinet dans différents articles, ouvrages¹, ou encore par le biais d'une vidéo disponible sur la toile². Cet auteur, philosophe, maître de conférences à Paris 8 et membre du groupe de recherche MUSECO (Musique, Enseignement, Cognition et Société) de l'Observatoire Musical Français, s'intéresse de près aux valeurs éducatives de l'art. Cette approche contemporaine, au plus près des questions que se posent les acteurs du milieu éducatif, adopte néanmoins un point de vue distancié, mêlant philosophie et esthétique. Il n'en demeure pas moins extrêmement pertinent et rattaché aux problématiques « de terrain », après la réflexion et la maturation qu'impose à nous ce type de travail élaboré dans un paradigme de recherche aussi riche que complexe. Par ailleurs, G. Boudinet axe son propos autour de l'enseignement musical, ce qui nous permet de resserrer progressivement notre champ d'investigation et de réflexion.

Par ses différents travaux, l'auteur pose la question du « pourquoi » de l'enseignement musical et entend en déterminer les finalités et le sens. Cette question n'a que peu été traitée jusqu'à ses travaux. Gilles Boudinet attribue cette lacune à la prédominance des questions pédagogiques, renvoyant au « comment » et à l'idée selon laquelle le « pourquoi », ne posait aucun problème jusqu'à assez récemment car la réponse que l'on y apportait alors était consensuelle.

En effet, du Moyen-âge à la Renaissance, l'enseignement musical était annexé à celui de l'arithmétique, de la géométrie et de l'astronomie au sein de l'antique *quadrivium*. Il servait à se rapprocher de Dieu et à accéder à une équation stellaire régissant l'univers. Puis la Renaissance et les Lumières ont fait évoluer cette conception et ont attribué à l'enseignement musical la fonction de formation d'un sujet universel, capable de penser par lui-même grâce aux connaissances encyclopédiques qu'il aura acquises.

Ainsi, il semblerait que chaque grande époque de l'Histoire entraîne une modification de la représentation que se fait la société de l'enseignement musical, reposant par là-même la question du sens et des valeurs éducatives de l'art. Or, il semble que notre époque soit justement celle d'un nouveau

¹ Cf. bibliographie / sitographie.

² Document vidéo mis en ligne par le service audiovisuel - Vidéo 8 de l'Université de Paris 8. Disponible à l'adresse suivante : <http://studiovideo8.univ-paris8.fr/spip/spip.php?rubrique46> Consulté le 13 juillet.

bouleversement, parfois dénommé crise de la culture et de l'éducation, relançant la question du « pourquoi ». L'auteur qualifie notre ère de postmoderne, en référence aux travaux de Jean-François Lyotard. Ce-dernier souligne que le monde postmoderne se caractérise par la perte des « grands récits » et de la référence que permettaient ces derniers. Il faut entendre par « grands récits » les grands systèmes théoriques et idéologiques qui transcendaient la culture. La transmission des savoirs musicaux ne peut sortir indemne de cette perte de repères. Le pluralisme que nous évoquions plus haut se retrouve ici également. Les enfants, les jeunes, vivent tous des expériences esthétiques et musicales singulières. La principale problématique rencontrée par l'enseignant aujourd'hui est celle de la gestion de cette pluralité d'expériences individuelles, devant être reliées aux savoirs musicaux dont la ou les références sont, de surcroît, en mouvement. Comment concilier la variabilité des expériences dissociantes et l'unité de l'éducation musicale ? Certes, la question n'est pas nouvelle : Gilles Boudinet précise qu'elle se situe au fondement même de l'esthétique, et qu'elle était déjà présente dans l'ouvrage *Aesthetica* écrit par Alexander Gottlieb Baumgarten en 1750. Il s'agissait déjà de concilier la sensation, singulière, subjective et le Beau, universel, objectif.

L'auteur propose de poursuivre la recherche du « pourquoi » de l'enseignement musical en remontant au débat agitant le 18^e siècle, qui opposait alors les thèses de Gottfried Wilhelm Leibniz et Emmanuel Kant.

La solution leibnizienne, exposée notamment dans sa *Monadologie* écrite en 1714, est la suivante :

« Le modèle leibnizien, en effet, concilie le particulier dissocié et la loi d'une unité générale par le système de la monade. Chaque monade – chaque sujet – correspond à une entité particulière, close sur elle-même, qui possède une vue propre de l'univers en miniature. De la sorte, l'univers n'existe pas hors des monades : le sujet n'est pas formé par le monde extérieur, mais à l'inverse ce dernier résulte de l'association des monades, de leur accordage, de leur compossibilité selon la terminologie leibnizienne. [...] Pourtant, cette multiplicité, marquée par la diérèse, est en second niveau englobée et coordonnée par un principe général agissant pour ainsi dire en synthèse unifiante. Ce principe renvoie à une « raison suffisante ou dernière » qui, pour citer le paragraphe 38 de La Monadologie, est « hors de la suite ou des séries¹ » des monades. Cette raison n'est autre que Dieu qui, lui seul, combine les possibilités du monde. Cette combinatoire renvoie à l'idée de l'harmonie : une harmonie transcendante qui agence les compossibilités et impossibilités des divers points de vue propres aux séries des monades, leurs divergences et leurs convergences, mais aussi une harmonie préétablie et immanente, incarnée dans chaque monade. »²

¹ LEIBNIZ Gottfried Wilhelm., *La Monadologie*, trad. E. BROUTOUX, Paris, Le Livre de Poche, 1991, p.144.

² BOUDINET Gilles, op. cit. p.12 et 13.

Ce qui est frappant dans ce propos et qui conduira Kant à s'insurger, c'est qu'il est impossible de se poser la question du sens du monde dans lequel évoluent ces monades. Ces sujets font partie d'un univers, d'un « moulin » écrit Leibniz, dont l'architecte a déjà pensé et déterminé le fonctionnement.

Kant, dans sa *Critique de la raison pure*, publiée en 1781, exhortera les Hommes à sortir du moulin et à se gouverner eux-mêmes par le truchement de leur raison critique. La capacité critique permet à l'Homme de prendre du recul par rapport à ses actes et à ses jugements afin de les comprendre et de les transcender. La raison a longtemps été opposée à l'art. Or, dans *Critique de la faculté de juger*, publié en 1790, Kant affirme que l'accès à la raison critique passe précisément par un sentiment esthétique tout particulier, celui du sublime. Cet état correspond à « un vertige radical, un sentiment océanique », selon G. Boudinet. L'homme est ainsi confronté à « un informe, non-mesurable » :

« Si le beau concerne « la forme de l'objet, qui consiste dans la limitation¹ », le **sublime** quant à lui répond à un « illimité² » qui sous-tend le caractère même de l'informe. »³

Sorti de tout système prédéterminé tel celui du moulin, l'homme doit recourir à sa raison pure « pour résister au vertige sublime, pour créer de nouvelles synthèses dans l'inconnu. » Ainsi donc, le sublime entraîne « la formation d'un sujet autodéterminé par sa raison, par son discernement critique. » Nous citons toujours, ici, les propos de Gilles Boudinet.

Si Gilles Boudinet se permet de mentionner les thèses de Leibniz et de Kant, c'est parce que les problématiques du monde postmoderne confèrent à ce débat une brûlante actualité. Deux plumes contemporaines en témoignent, celles de Gilles Deleuze et de Jean-François Lyotard. C'est en se penchant sur leurs travaux respectifs que nous pourrions tirer profit du débat précédemment évoqué.

Gilles Deleuze revient sur la thèse leibnizienne, notamment dans son ouvrage *Le pli, Leibniz et le baroque* publié en 1988. Son propos se concentre autour de l'individualité des monades, qu'il libère de leur instance supérieure. Ainsi livrées à elles-mêmes, délestées de leur unité, de leur harmonie, ces monades deviennent « nomades » comme l'écrit le philosophe. Le moulin n'est plus régenté, la machine s'emballe et s'étend vers l'infini. Les monades peuvent errer, glisser sur tous les réseaux de l'échange. Gilles Deleuze définit ainsi un sujet que G. Boudinet qualifie de communicant :

¹ KANT Emmanuel, *Critique de la faculté de juger*, trad. A. PHILONENKO, Paris, Vrin, 2000, p.118.

² Ibid.

³ BOUDINET Gilles, op. cit., p.13 et 14.

« Ainsi il suffit d'être dans le réseau et d'y surfer en bon sujet communicant, sans se soucier du sens général d'un système devenu, d'ailleurs, aussi infini qu'insaisissable. »¹

Nous reconnaissons bien là, grâce à cette mise en évidence du sujet communicant, un paradoxe de notre société contemporaine : une offre et une demande de communication aussi forte qu'exponentielle, mais s'attachant bien plus au signifiant qu'au signifié. Pensons par exemple à l'internet illimité, aux forfaits téléphonique 24h/24 etc.

Jean-François Lyotard, quant à lui, revient sur le couple kantien du sublime et de la raison. Il plaide pour une réhabilitation du sujet critique, argumentant que la postmodernité ne peut faire fi de l'héritage des Lumières. L'auteur aborde également le « différend », état de tension se situant précisément au moment où le sujet rencontre le sublime :

« A savoir que quelque chose « “demande” à être mis en phrases, et souffre du tort de ne pouvoir l'être à l'instant »², quelque chose « à phraser [qui] excède »³ ce qui peut être phrasé présentement, qui implique qu'il faille « permettre l'institution d'idiomes qui n'existent pas encore »⁴. »⁵

Selon Gilles Boudinet, le différend serait l'un des meilleurs vecteurs de la formation du sujet critique et en parle en ces termes :

« Si une valeur éducative générale peut être envisagée, elle n'est autre que la formation du sujet critique, au sens kantien, sur la base de deux principales fonctions :

- la garantie d'un sens dans l'épreuve du différend, où surgit un signifié à venir, non encore saisi ou dit, qui contraint le langage à s'extraire de ses signifiants déjà préétablis, à dire plus dans l'inconnu, à se mettre en savoirs et en pensée [...]

- la prise de conscience des limites du monde arraisonné par les certitudes discursives, indissociable d'une posture critique. »⁶

Résumons-nous, grâce à ces mots de G. Boudinet, avant de conclure au sujet du « pourquoi » de l'enseignement musical :

« A ces deux options du sublime et de la monadologie faite nomadologie correspondent deux modèles du sujet à former : le sujet critique, vivant l'épreuve du différend et de la limitation du dire qui pousse à penser ; le sujet centré sur une « auto-permutation » individuelle au sein des réseaux des signifiants de l'échange, ce qu'on nomme parfois le sujet « communicant ». Face à ces deux modèles, forte est la tentation du choix dichotomique, du « ou bien, ou bien ».

¹ BOUDINET Gilles, document vidéo précédemment cité. Minutage : 10'41''.

² LYOTARD Jean-François, *Le différend*, Paris, Les Editions de Minuit, 1983, p. 30.

³Ibid.

⁴ Ibid.

⁵ BOUDINET Gilles, op.cit., p.23.

⁶Ibid., p.24.

[...] Une autre voie consiste à chercher ce qui pourrait redonner au sujet communicant, dont la figure a aussi ses avantages, une part de sujet critique. »¹

Et c'est précisément cette voie que permet d'emprunter l'enseignement musical, trouvant ainsi la réponse à son « pourquoi ». Une dernière précision à ce sujet permettra d'en bien cerner les enjeux.

Nous avons vu plus haut que la postmodernité se caractérisait notamment par la perte des « grands récits », comme l'écrivait J.-F. Lyotard. Nous avons alors précisé que la transmission des savoirs musicaux ne pouvait pas sortir indemne de cette perte de repères. Allons plus loin dans cette idée afin de bien la comprendre : la perte des grands récits est celle de l'unité, de la synthèse, à laquelle l'expérience esthétique singulière, individuelle, se confronte. Un déséquilibre s'est donc immiscé dans le couple harmonieux que forment la synthèse (les grands récits unificateurs) et la diérèse (les expériences individuelles, dissociantes). Ce constat correspond à la question que nous nous étions posée plus haut, à savoir comment nous pourrions concilier la variabilité des expériences singulières et l'unité de l'éducation musicale. Laissons Gilles Boudinet répondre à cette question et conclure sa réflexion :

*« Si le sublime s'est dissipé dans la perte même des grands récits unificateurs, contre qui la dissociation ne peut plus s'exercer, il reste possible de concevoir de « petits récits », comme ceux qui se donnent en situation pédagogique de l'art et de la musique : des petits récits qui réintroduiraient alors une possibilité de dialectisation entre la déréalisation que font éprouver les œuvres et une parole unifiante. Cette parole peut, d'une part, se comprendre au titre des échanges inter élèves à la suite d'une écoute d'œuvre ou d'une production donnée. [...] Toutefois, s'en tenir là risque de se dissoudre rapidement [...] dans le fluide et l'évanescent, et de ne plus répondre à la dissociation éprouvée. La configuration retrouverait à court terme celle de la « nomadologie ». Encore faut-il rajouter une autre parole qui pourra précisément recentrer, unifier en synthèse les indéterminations des dire inter élèves. **En situation pédagogique, cette autre parole ne peut que relever du dire de l'enseignant.***

Pourtant, il reste à voir sur quoi celui-ci peut fonder son discours pour lui donner la teneur d'un récit unifiant. Si l'enseignant appuie son discours sur la certitude normative d'un « vrai, d'un beau et d'un juste » absolus, il ne pourra qu'être en porte à faux avec ce dont il parle : l'art dont le propre consiste non seulement à résister à toute unicité, mais aussi à transgresser en permanence les normes et modèles. Enseigner l'art pourrait bien relever d'un « métier impossible ». Comment avoir un discours unifiant qui n'est plus de nos jours étayé par un grand récit extérieur, et en plus un discours unifiant sur ce qui résiste à toute unification, à toute monosémie : l'art ? Cependant, face à la dérive de « l'animation » substituée à l'enseignement, où à celle de l'injonction normative, une solution tierce peut être envisagée

¹Ibid., p.31 et 32.

en référence aux réflexions que développe G. Snyders¹, notamment à propos de la musique à l'école, avec ce que cet auteur nomme les « chefs-d'œuvre ». Le critère, volontairement problématique, que reconnaît G. Snyders au chef-d'œuvre est celui d'une instance qui réactualise une énigme inépuisable, un dépassement, par principe sublime, qui convoque la multiplicité des interprétations où peuvent se rencontrer toutes les générations. [...]Le chef-d'œuvre transcende toute individualité pour inscrire le sens d'un lien fondateur de la culture. Cette conception, qui rejoint d'ailleurs le terme « respect » envers « l'absolument grand » que mentionne E. Kant à propos du sublime, permet de réintroduire la notion d'autorité. Celle-ci, à suivre l'analyse qu'en fait Hannah Arendt², se distingue du pouvoir coercitif. L'autorité s'impose d'elle-même. Elle dépasse les êtres qui peuvent ainsi s'y assujettir, mais jamais par la force ou la contrainte. Cette instance correspond à ce qui fonde la culture et qui est transmis, « augmenté » dit H. Arendt, de génération en génération, en étant à chaque fois enrichi de savoirs, de questionnements, de critiques, sans pouvoir être figé. [...] Appuyer son discours sur l'autorité des chefs-d'œuvre : telle est peut-être la réponse à ce récit unificateur de la parole de l'enseignant. Ceci veut dire transmettre le poids des augmentations dont se sont chargées les œuvres au cours de leur histoire, dans le sillon même de l'énigme dissociante qu'elles font à chaque fois éprouver. [...]

Aussi, s'il faut chercher de nos jours un espace où une expérience vécue de dissociation peut se confronter à un récit unificateur et se dialectiser avec celui-ci, la situation pédagogique de l'art et de la musique en fournit désormais une instance privilégiée, beaucoup plus privilégiée que les autres disciplines. Car c'est bien là que se réintroduit au plus près la dialectique entre la dissociation et l'unification, entre la diérèse et la synthèse, entre l'inquiétante étrangeté de l'art et le récit. »³

Ainsi, nous pouvons conclure notre réflexion au sujet des valeurs éducatives de l'art. Nous avons vu qu'il n'y avait pas d'éducation sans valeurs et qu'il revient à chaque éducateur d'en déterminer une hiérarchie. Ces valeurs sont soumises à une validation préalable de la société, sans quoi elles ne peuvent être qualifiées d'éducatives. Pour finir, Gilles Boudinet nous a livré son interprétation, sa vision de l'enseignement musical et de la principale valeur éducative lui étant rattaché selon lui, à savoir la construction et le développement du sujet critique.

¹ SNYDERS Georges, *De la culture, des chefs-d'œuvre, et des hommes, à l'école*, Vigneux, Matrice, 2002.

² ARENDT Hannah, « Qu'est-ce que l'autorité ? » in *La Crise de la Culture*, trad. P. Lévy, Paris, Gallimard, 1972.

³ BOUDINET Gilles, op.cit., p. 32 à 36.

II. EDUCATION ARTISTIQUE ET ENSEIGNEMENT MUSICAL.

La 1^{ère} partie de ce travail s'est attachée à expliciter notre cheminement de pensée, au travers de nos lectures, et à déterminer un cadre théorique. Ici, dans cette seconde partie, nous tacherons d'aborder un plan plus concret. Nous débiterons par l'étude de la terminologie relative aux apprentissages musicaux. Cela nous conduira à nous interroger à deux propos : les effets de l'éducation artistique et les particularités de l'enseignement musical spécialisé.

A. EDUQUER. ENSEIGNER.

La littérature disponible au sujet des apprentissages musicaux fait alterner deux catégories de signifiants : éducation (artistique / culturelle / esthétique / musicale) et enseignement (artistique / musical / spécialisé). Le registre de signifiants employé semble être choisi au regard de l'institution étudiée et du ministère auquel elle se rattache : le premier correspond au ministère de l'Education Nationale, lorsqu'il s'agit de l'Ecole ; le second est associé à celui de la Culture et de la Communication, lorsqu'il s'agit des conservatoires. Cette terminologie, nous l'acceptons comme telle car elle est la moins équivoque : en effet, les textes officiels se rapportant à notre sujet parle bien « d'enseignement musical spécialisé ». Néanmoins, nous défendons toujours ici un enseignement éducatif, une éducation à l'art et par l'art, dirigée vers la formation du sujet, vers l'humanité. Philippe Meirieu écrit :

« Or éduquer c'est, précisément, promouvoir l'humain et construire l'humanité... et cela dans les deux sens du terme, indissociablement : l'humanité en chacun de nous comme accession à ce que l'homme a élaboré de plus humain et l'humanité entre nous tous comme communauté où se partage l'ensemble de ce qui nous rend plus humain. C'est pourquoi décider - ou même seulement accepter - de priver délibérément, ne serait-ce qu'un seul individu de la possibilité d'accéder aux formes les plus élevées du langage technique et artistique, à l'émotion poétique, à l'intelligence des modèles scientifiques, aux enjeux de notre histoire et aux grands systèmes philosophiques, c'est l'exclure du cercle de l'humanité, c'est s'exclure soi-même de ce cercle. C'est, en réalité, briser le cercle lui-même et compromettre la promotion de l'humain. »¹

L'enseignement musical spécialisé ne saurait être résumé à la seule instruction, à la seule transmission des savoirs et savoir-faire qui lui sont propres. Il demeure lié à une volonté éducative globale.

¹ MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1991, p.30.

Ainsi, nous nous représentons l'éducation artistique comme un cadre général au sein duquel s'inscrit chaque acteur, qu'il soit maître d'école, professeur de musique titulaire du CAPES ou de l'agrégation, enseignant de conservatoire Diplômé ou Certifié d'Etat, intervenant titulaire du DUMI etc. Jean-Gabriel Carasso élabore ainsi cette idée :

« L'éducation artistique et culturelle [...] comprend l'ensemble de ces propositions, enseignements, activités artistiques éducatives, fréquentations des œuvres, formations, qui devraient aujourd'hui constituer un projet éducatif et culturel cohérent, dans et hors l'Ecole. »¹

Les finalités de l'éducation artistique, communes à tous les acteurs, conduisent les différentes institutions à établir des partenariats, comme le spécifie la *Charte de l'enseignement artistique spécialisé*, document de référence édité par le Ministère de la Culture et de la Communication en 2001 :

« Cette éducation artistique, de par sa spécificité, ne doit pas être seulement dispensée dans des structures spécialisées qui en auraient l'exclusivité. Elle s'appuie, bien évidemment, sur les établissements d'enseignement artistique, mais requiert la participation d'autres acteurs : c'est dans le cadre d'un partenariat généralisé entre les ministères chargés de la culture et de l'éducation nationale, les collectivités territoriales et les artistes que doit s'organiser le développement de l'éducation artistique. »

Cette première réflexion au sujet de l'éducation et de l'enseignement, rapprochée de notre sujet d'étude, nous amène à nous poser la question des effets de l'éducation artistique sur les enfants et les jeunes : en effet, après avoir cerné le « pourquoi » de l'enseignement musical grâce au travail de Gilles Boudinet, nous aurions aimé en définir le « pour quoi », c'est-à-dire déterminer les effets concrets de cet enseignement sur le développement de l'enfant. Aucune donnée n'étant disponible au sujet de l'enseignement artistique spécialisé, nous étudierons, dans la seconde partie de ce chapitre, les résultats obtenus au sujet de l'éducation artistique à l'Ecole. Notre démarche trouve sa pertinence dans le creuset que constitue l'éducation artistique et que nous venons de définir : ainsi, même si le cadre scolaire est différent de celui proposé par les conservatoires, la probabilité est forte de retrouver des « effets » communs. Cette approche peut, en outre, nous aiguiller quant à la méthodologie de recherche à utiliser en master 2.

Philippe Pujas et Jean Ungaro distinguent éducation et enseignements artistiques sur de nouvelles bases. En effet, ils assimilent l'éducation artistique à l'éducation esthétique et l'enseignement artistique à l'apprentissage de techniques permettant de produire une œuvre. Il faut entendre par éducation esthétique, ce qui soulève la question du Beau, du sens, de la philosophie de l'art, et par enseignement, ce qui est transmissible, concrètement :

¹ CARASSO Jean-Gabriel, *Nos enfants ont-ils droit à la culture ?*, Bessières, Editions de l'attribut, 2005, p.31.

« *Y'a-t-il dans l'art un savoir transmissible, un ensemble de connaissances organisées et systématisées telles que chacun puisse y avoir accès par un enseignement ramené aux normes de la rationalité pédagogique ? Ou bien l'art est-il exclusivement réservé à ceux qui possèdent une sensibilité particulière ?* »¹

Naturellement, nous ne pouvons que souscrire à la réponse négative formulée par les deux auteurs à cette ultime question. Ces-derniers utilisent une comparaison tout à fait intéressante afin d'argumenter leur propos :

« *Osons une comparaison. La langue que nous utilisons chaque jour pour nous exprimer nous a été enseignée ; l'école assume cette tâche sans prétendre pour autant faire de nous des poètes ou des romanciers. Allons un peu plus loin dans le parallèle. Si la langue peut être enseignée, elle recèle aussi en elle quelque chose d'intransmissible : la manière dont chacun de nous utilise la langue commune pour en faire sa parole particulière, unique. De même nous devons considérer qu'il y a toujours dans notre rapport à l'art, une relation exclusive à des œuvres, faite d'affectivité et d'émotion, relevant d'un indicible² plus que d'un discours argumenté.* »³

C'est précisément ici, dans la possibilité qu'offrent les conservatoires de s'approprier la musique en tant que langage quotidien, que réside l'intérêt de ces structures. Nous y reviendrons dans la dernière partie de ce chapitre.

B. LES EFFETS DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE.

Au « pourquoi » de l'enseignement musical, constituant l'enjeu majeur de la pédagogie mise en place par chaque équipe éducative, répond le « pour quoi » que nous allons étudier, se situant plutôt du côté des élèves : quels effets a l'éducation artistique sur les enfants et les jeunes ? Plus précisément, pour que ce questionnement soit au plus près de notre sujet : l'éducation artistique permet-elle un développement global et harmonieux de l'enfant ? Nous nous baserons sur deux sources : la première est une étude menée par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) en 1999, intitulée *La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves* ; la seconde est un symposium international ayant eu lieu au centre Georges Pompidou de Paris en 2008, intitulé *Évaluer les effets de l'éducation artistique*.

Naturellement, une telle recension ne saurait être exhaustive. Il s'agit simplement de points qui nous sont apparus comme étant particulièrement significatifs.

¹ PUJAS Philippe, UNGARO Jean, *Une éducation artistique pour tous ?*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 1999, p.24.

² Nous retrouvons ici, même s'il n'est pas nommé, le sublime kantien.

³ Ibid., p.25.

Un premier « effet » de l'éducation artistique concerne la conciliation du corps et de l'esprit, dans une seule et même activité, permettant la synergie de ces deux biais d'apprentissage. Cette possibilité est rarement donnée par les matières scolaires traditionnelles. L'éducation artistique permet de se jeter « à corps perdu » dans la création, mobilisant ainsi toutes les ressources de l'élève, qu'elles soient sensibles ou rationnelles. Voici ce qu'a écrit à ce sujet Pierre Gosselin, intervenant pour le symposium :

« Notre hypothèse nous fait croire qu'en suscitant la participation conjugulée des potentialités cognitives expérientielles et conceptuelles, le travail de création en classe d'art développe, non seulement chacune d'elles, mais également une capacité de conjuguer ces deux potentialités cognitives. Ce faisant, il contribuerait au développement d'une synergie entre les dimensions sensible et rationnelle. »¹

Pierre Gosselin a également constaté que l'éducation artistique permettait aux jeunes² d'acquérir une forme d'intériorité, que l'auteur nomme « autorité » et qui constitue une voie d'accès vers l'autonomie :

*« Au cours d'entretiens, des créateurs et des élèves nous ont fait part à certaines occasions du sentiment d'être habités par une voix intérieure qui les dirige en quelque sorte... **Il nous a semblé plus juste de parler d'une autorité à la fois intérieure et extérieure, qui se traduit par une tendance profonde incitant à être véritablement auteur de ses pensées, de ses actions et de ses œuvres.** »³*

Etre véritablement auteur de ses pensées, de ses actions et de ses œuvres : nous retrouvons-là l'exhortation de Kant à se libérer des chaînes de l'harmonie préétablie et à s'armer de notre raison critique.

L'auteur poursuit en exposant cinq exemples d'aptitudes qui concourent au développement d'une autorité chez l'élève :

- *« **Aptitude à transcender ce qui est proposé** (l'élève retourne la proposition qui lui est faite pour la faire sienne).*
- ***Aptitude à se centrer en cours d'action** (se connecter à son centre, entrer en quelque sorte dans sa bulle).*
- ***Aptitude à supporter la tension, le tourment** (persistance à aller au bout de ses projets malgré les embûches : la création artistique pose des problèmes dont les solutions n'émanent pas nécessairement de la rationalité).*

¹ GOSSELIN Pierre, « Des repères pour l'appréciation des effets de l'éducation artistique », in *Evaluer les effets de l'éducation artistique*, Symposium international et européen de recherche, Paris, La Documentation Française / Centre Georges Pompidou, 2008, p. 256.

² Nous utilisons le terme « jeune » car l'auteur travaillait alors auprès d'élèves du secondaire.

³ Ibid.

- *Aptitude à placer son travail dans le monde* (diffuser son travail et exposer ses œuvres dans l'espace public dans le but d'interpeller, de sortir de soi-même pour aller vers les autres).
- *Aptitude à se donner des projets.* »¹

Par ailleurs, Pierre Gosselin nous livre quelques précieux conseils pour notre recherche à venir :

*« Lorsqu'on s'intéresse à l'évaluation des retombées de l'éducation artistique et culturelle, la première question qui se pose, il me semble, est de savoir dans quelle direction regarder pour être en mesure d'apprécier les changements pouvant y être associés. [...] Mon point de vue ici rejoint la perspective constructiviste, annoncée déjà par Paul Valéry, pour qui l'œuvre ultime de l'artiste c'est la personne même de l'artiste qui à force de construire finit par se construire. La problématique centrale est donc liée à la compréhension du travail de création comme mode de développement de la personne. »*²

Pippa Lord est venue présenter aux participants du symposium le projet *Arts in Education Interface (AEI)*. Cette étude, d'une durée de deux ans, a porté sur différents groupes de jeunes. Certains ont bénéficié d'interventions ponctuelles (de courte durée et portant sur une seule forme d'activité artistique), d'autres ont profité d'interventions sous forme de séries (une série par activité artistique abordée). D'autres encore, ont participé à des interventions de développement (de longue durée). Enfin, les enseignants eux-mêmes ont bénéficié d'interventions de formation. L'auteur de cette recherche a procédé à des mesures avant, pendant et après que les jeunes aient suivi le programme. Nous proposons un tableau récapitulatif des effets que cette chercheuse a pu mesurer :

Effets les plus courants ayant été mesurés	Résultats affectifs (plaisir, fierté, sentiment de réussite), connaissances et compétences artistiques, développement personnel (estime de soi, confiance en soi), développement de la sociabilité (travail en équipe, conscience des autres).
Effets ayant été rencontrés de façon modérée	Développement de la créativité (capacités à penser de manière originale, expérimentation d'idées nouvelles...), changement d'attitude vis-à-vis de l'art, transfert (de l'art à la vie, à l'apprentissage à l'école et hors de l'école).
Effets ayant été rencontrés de façon moins fréquente	Compétences en expression et en communication (par les arts et par le langage), compétences cognitives (concentration, raisonnement non verbal, résolution de problèmes), savoir social et culturel (conscience de l'égalité des chances, identité culturelle, compréhension du monde...), connaissance et compétences au-delà des arts (sciences, histoire, littérature...).

Jean-Marc Lauret, dans sa synthèse du symposium, revient sur le développement d'aptitudes liées à l'éducation artistique par Pierre Gosselin et complète le propos de ce chercheur :

¹ Ibid.

² Ibid., p.255 et 256.

- « **La capacité à explorer l'ensemble des possibles dans une situation donnée.** L'élève est habitué à chercher la seule et unique bonne réponse, qui plus est préalablement connue du maître, en écartant toutes les autres réponses, toutes jugées erronées. L'implication dans un projet artistique lui apprend qu'il n'existe pas une bonne ou une mauvaise réponse aux questions auxquelles la mise en œuvre du projet le confronte, mais une multitude de réponses possibles. [...] De ce point de vue l'éducation artistique a des vertus éducatives incomparablement supérieures aux mathématiques, tout au moins telle qu'elle est enseignée aux enfants et aux adolescents.
 - **La capacité à imaginer ce qu'on ne peut observer directement et donc à planifier et anticiper,** qui se développe en interaction étroite avec la confiance en soi et la capacité d'expression personnelle,
 - **La capacité à faire preuve d'originalité,** c'est à dire la capacité à construire sa propre réponse [...] Elle participe de la construction de l'estime de soi.
 - **L'aptitude à se centrer en cours d'action,** à écouter son intériorité [...].
 - **L'aptitude à apprendre un autre rapport au temps.** « L'art à l'école ...ouvre à une autre expérience du temps. Pas le temps de l'affairement, qui nous emporte, mais celui de la cérémonie qui nous retient » (Gadamer).
 - **L'aptitude à supporter une certaine tension.** [...]
 - **L'activité artistique introduit à un autre rapport à la norme.** La capacité de s'exprimer de façon autonome, n'est certainement pas encouragement au « n'importe quoi ». L'initiation à une pratique artistique permet de découvrir que le travail sur les formes de l'expression est un moment essentiel de l'expression, permet de l'enrichir et de la rendre communicable. Elle exige un investissement personnel, dans la durée, l'apprentissage d'un langage avec son vocabulaire et sa grammaire, condition de l'intercompréhension.
 - **L'aptitude à placer son travail dans le monde, à le soumettre au regard des autres.** [...] Elle est évidemment conditionnée à un niveau d'estime de soi suffisant et elle permet d'éviter de transformer cette estime de soi en suffisance.
- Nul doute que cette spécificité de l'expérience artistique et les compétences qu'elle permet d'acquérir entrent en résonance avec bien d'autres expériences humaines. »¹

S'agissant de la transférabilité des compétences, sujet divisant l'opinion (faut-il encourager l'éducation artistique pour son intérêt intrinsèque ou doit-on garder en ligne de mire les effets extrinsèques, les répercussions qu'a cet apprentissage sur les autres ?), ce symposium s'est attaché à démontrer que seule la reconnaissance de la spécificité de l'expérience esthétique et de la continuité entre celle-ci et les autres modes de rapport au monde autorise à affirmer la plus value apportée par l'éducation artistique. Jean-Marc Lauret en parle ainsi :

¹ LAURET Jean-Marc, Intervention de synthèse du Symposium international et européen de recherche intitulé *Evaluer les effets de l'éducation artistique*, p.7 et 8. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.centrepompidou.fr/pdf/symposium/sessioncloture/syntheseJMLauret.pdf> Consulté le 14 juillet.

« Prudence donc dans le maniement des arguments mettant en valeur les effets extrinsèques de l'éducation artistique et culturelle. Seule une théorie de la connaissance explicitant les fonctions cognitives ou les schèmes de comportement communs aux différents domaines de connaissance et d'activité permet d'étayer l'hypothèse d'un transfert. »¹

C'est pourtant ce que tente de démontrer le rapport de l'IGEN de 1999, intitulé *La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves*. Il faut bien admettre cependant que le sujet fait débat et que certaines études viennent à l'encontre de ce que nous venons d'affirmer :

« Des études faites en Europe et aux U.S.A. au cours des quarante dernières années ont renforcé l'opinion selon laquelle les enseignements artistiques sont des aides au développement cognitif. Les conclusions de ces expériences vont globalement dans le même sens et établissent une corrélation entre la pratique régulière d'activités artistiques et l'obtention de meilleurs résultats à des exercices scolaires dans les enseignements généraux. »²

Dans cette étude, il reste au demeurant fort intéressant de souligner le retour délivré par les élèves quant aux enseignements artistiques et qui s'avère très positif :

« Quoi qu'il en soit, il ressort qu'ils [les élèves] sont majoritairement convaincus "d'apprendre à travailler", de "prendre le goût du travail" et de "trouver le sens de l'effort" ainsi que le remarquent des élèves de première. À cette attitude positive, il faut associer la confiance que ces lycéens semblent mettre dans la valeur éducative des enseignements artistiques qui "valorisent le plaisir et la liberté de penser", "font travailler l'imagination, l'invention, la créativité". Quel que soit le lycée d'origine, quel que soit l'enseignement artistique, tous les élèves, sous des formes différentes, développent unanimement deux thèmes, la tolérance et l'ouverture aux autres d'une part, la responsabilité d'autre part : "Entendre les autres", "Etre attentif aux autres, à autrui en général", "Etre ouvert aux autres, les accepter", "Apprendre la tolérance, accepter les différences", "Communiquer avec les autres, quels qu'ils soient", "Développer le sens de la responsabilité, la connaissance de soi et celle des autres". "L'art privilégie la cohabitation, l'harmonisation", "Devenir plus responsable, plus à l'écoute en se situant mieux soi-même par rapport au monde". »³

Au terme de cette réflexion au sujet des effets de l'éducation artistique, nous avons lu le propos de Philippe Pujas et Jean Ungaro intitulé *On ne forme pas des artistes mais des gens équilibrés*⁴. Ce titre, quelques peu provocateur, relève néanmoins un aspect fondamental : il est impossible de prédire l'usage que fera l'enfant, à long terme, de ce qu'il aura appris à l'école, au conservatoire ou ailleurs. C'est en cela que le propos de Philippe Meirieu, précédemment cité, au sujet du devoir

¹ Ibid., p.5.

² Inspection générale de l'éducation nationale, groupe de l'enseignement scolaire, *La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves*, p.6. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/cid1937/la-place-des-enseignements-artistiques-dans-la-reussite-des-eleves.html> Consulté le 12 juillet 2012.

³ Ibid., p.22.

⁴ PUJAS Philippe, UNGARO Jean, op. cit., p.139.

qu'a chaque enseignant de permettre l'accès « aux formes les plus élevées du langage technique et artistique » se justifie. L'enfant dont la pratique demeurera amateur aura ainsi bénéficié des apports humains de l'éducation artistique que nous venons d'évoquer et aura acquis les savoirs et savoir-faire suffisants pour se faire plaisir, au quotidien, avec la musique ; celui qui se professionnaliserà débutera sa carrière d'instrumentiste, d'arrangeur, de compositeur, de professeur, sur de bonnes bases, qu'elles soient éducatives, « humaines » ou artistiques. Tous, nous l'espérons, sauront tirer parti de la musique au bénéfice de leur développement personnel, au profit de leur équilibre.

Dernier apport, en forme d'anecdote mais qui pointe néanmoins notre responsabilité d'éducateur : Anne Bamford a exposé au symposium une étude étonnante au sujet de la qualité de l'éducation artistique promulguée, qui révèle qu'un enseignement de mauvaise qualité n'est pas sans effets, ou simplement inutile, comme on pourrait le croire :

« L'étude internationale (Bamford 2006) a montré au travers de toutes les mesures d'impact que, si la qualité des expériences artistique ou culturelle est insuffisante, les effets, contrairement à ce que l'on pensait auparavant, ne sont pas nuls. Statistiquement, il semble qu'il y ait 17 à 28 % d'effets négatifs, soit une moyenne d'environ 22 %, lorsque le projet est de mauvaise qualité. Exprimé en termes crus, cela signifie que pour un quart des enfants, l'éducation artistique et culturelle qu'ils reçoivent risque d'avoir des effets négatifs, c'est-à-dire qu'elle va les rendre moins créatifs, moins sûrs d'eux, moins imaginatifs, moins prompts à aller en classe, etc. »¹

C. APPRENDRE LA MUSIQUE « CLASSIQUE ».

Apprendre la musique classique, c'est avoir la chance de pousser la porte de compositeurs issus de nombreux pays (France, Allemagne, Italie, mais aussi Pologne, Espagne, Argentine, Japon, Hongrie etc.) et de toutes les époques (en fonction de l'instrument pratiqué, cela peut aller du moyen-âge à nos jours). D'où la mise entre guillemets du terme classique, qui prête parfois à confusion et conduit le profane à réduire ce répertoire à la période dite classique, c'est-à-dire le 18^e siècle, illustré par de fameux compositeurs tels Mozart, Haydn ou Beethoven. Une fois ces portes poussées, le musicien se trouve face à une multitude de pièces musicales qu'il pourra jouer ; qu'il pourra interpréter.

¹ BAMFORD Anne, « Mesurer l'impact : Recherche(s) en éducation artistiques et culturelle », in *Evaluer les effets de l'éducation artistique*, Symposium international et européen de recherche, Paris, La Documentation Française / Centre Georges Pompidou, 2008, p. 26.

Interpréter, c'est lire et jouer la musique mais aussi et surtout la *faire parler*. Voici une définition de l'interprétation, délivrée par le Larousse :

« Dans un sens large, l'interprétation d'une œuvre écrite désigne non seulement l'exécution de la partition, c'est-à-dire la réalisation sonore fidèle des signes notés, mais aussi l'expression, le sentiment, la vie, les significations dont le ou les interprètes revêtent cette exécution, par une série d'actes et de décisions, qui, en principe, n'ont pas été déterminés par le compositeur. À partir de cette définition commune, les conceptions s'opposent, parfois, entre ceux qui considèrent l'interprétation comme une création individuelle qui se surajoute à l'œuvre et ceux qui veulent qu'elle soit l'actualisation, le déploiement des intentions « cachées » ou implicites du compositeur. »¹

Plutôt que de les opposer, nous suggérons l'alliance de ces deux conceptions : l'interprète y trouvera une place plus large, une marge d'action plus importante qui laisse du jeu, au propre comme au figuré, à son interprétation, tout en demeurant empathique et curieux de ces compositeurs dont la musique nous émeut tant encore aujourd'hui.

Malheureusement, cette activité créatrice qu'est l'interprétation n'est pas toujours reconnue comme telle. Elle est parfois assimilée à une simple récitation de notes, de rythmes, de phrasés, réduite à un jeu de doigts ne laissant aucun choix à l'interprète qui voit son imaginaire contraint, restreint par la partition. Dans ses conditions, il paraît évident que l'enseignement de la musique classique serait inapte à participer au bon et heureux développement d'un enfant... Citons, par exemple ce propos qui, nous devons bien l'admettre, nous a soulevé le cœur :

*« Longtemps, j'ai enseigné le piano. Jusqu'au jour où j'ai eu le sentiment que cette forme d'apprentissage vidait la musique de ce qui lui était essentiel et que l'enrichissement qu'elle pouvait apporter à l'éveil de l'enfant était perdu. **Cet apprentissage du réflexe conditionné, dénué de toute écoute intérieure et de véritable découverte personnelle, était-il le seul possible ? Existait-il ce lieu où s'échangent des réflexions ?** »²*

Nous nous inscrivons en faux contre ce dernier propos et nous permettons d'avancer une idée, qui pourrait peut-être expliquer la méfiance inspirée par la musique classique, ou tout du moins nous permettre de mieux comprendre les propos de Claire Renard. Un musicien classique, qu'il ait 7 ou 77 ans, qu'il débute son apprentissage, qu'il soit amateur ou qu'il ait fait de la musique son métier, ne crée pas de matière brute, de texte. Ce n'est pas à lui que revient la délicate tâche d'agencer notes et rythmes, de choisir avec soin chaque nuance, chaque articulation, afin d'illustrer

¹ Document disponible dans son intégralité à l'adresse suivante : <http://www.larousse.fr/encyclopedie/musdico/interprétation/168428> Consulté le 20 août 2012.

² RENARD Claire, « Longtemps, j'ai enseigné le piano... » in *L'enfant vers l'art, une leçon de liberté, un chemin d'exigence*, Paris, Autrement, 1993, p.116.

fidèlement le sentiment intime qu'il a envie d'imprimer à l'œuvre. Un musicien classique fait travailler son imaginaire en se greffant sur la matière musicale livrée par le compositeur. Aussi, pèse-t-il parfois sur lui différents soupçons : est-il véritablement créatif ? Est-il trop timide pour exploiter musicalement l'intégralité de sa personnalité ? Est-il frustré par ce manque de création « pure » ? Ces questions reviennent, parfois, et nous amusent, souvent. Reproche-t-on aux actrices et aux acteurs de ne pas être écrivains, scénaristes ou dialoguistes ? Cependant, cela entrera en compte dans notre recherche puisqu'il s'agit de déterminer si l'apprentissage de la musique classique permet le développement global et harmonieux de l'enfant, ce que l'on ne pourrait envisager dans de pareilles conditions de repli sur soi, de frustration etc.

Par ailleurs, la création par l'interprétation nous paraît présenter une particularité significative en ce qu'elle engendre un rapport étroit entre corps et esprit. En effet, l'imaginaire ne saurait se suffire à lui-même. Il a à trouver son expression concrète, technique, sous peine de demeurer lettre morte. L'enfant le plus imaginatif du monde ne saurait se départir des techniques nécessaires à l'expression de sa créativité :

« Nous souffrons toujours lorsque les maîtres enrégimentent l'esthétique comme ils enrégimentent les enfants pour les conduire de la cour en classe. A tout moment de la sensibilité de l'enfant peut devenir la grande inspiratrice, elle résume tout dans sa préfiguration motrice ; les joies, les souffrances, les craintes, les désirs, les aversions. Mais sans technique, sans l'accord d'un métier répondant objectivement à des exigences plastiques, comment l'adolescent pourrait-il nous faire part du monde qu'il porte en lui ? »¹

René-Jean Clot, dans cet ouvrage en avance sur son temps puisque tenant des propos pédagogiques que l'on pourrait lire aujourd'hui, mentionne les « exigences plastiques » car l'auteur parlait alors en qualité de professeur d'arts plastiques.

Nous disions que l'enfant à l'imaginaire le plus florissant ne saurait ignorer les outils techniques : cette idée a son corollaire. Un élève dont la sensibilité serait immature - la personnalité d'un enfant peut mettre quelques temps à se révéler et à éclater au grand jour - ou inégale - il arrive que certains enfants développent une forte sensibilité au sujet d'un morceau en particulier puis ne trouvent plus d'émotions avec le morceau suivant - sauront tirer parti de leur apprentissage technique, afin de pouvoir se faire plaisir en jouant ; par le simple acte de jeu. L'importance de l'aspect corporel, du plaisir physique, de la satisfaction que peut procurer le travail de son « mécanisme », à l'instar des danseuses et des danseurs, est trop souvent minoré dans nos sociétés contemporaines où l'esprit

¹ CLOT René-Jean, *L'éducation artistique*, Paris, PUF, 1958, p.80.

revêt plus de noblesse, de cachet, que le corps. Ainsi François Delalande parle-t-il des gammes et autres exercices :

« - Mais vous ne pensez pas que les rapprochements de mots peuvent être trompeurs : ce n'est pas parce qu'on parle pour le bébé de « jeux d'exercices » que les exercices pianistiques sont un jeu... Il me semble que le jeu de l'enfant est une source de plaisir alors que pour le pianiste...

- Il ne faudrait pas croire que l'un souffre sur son clavier pendant que l'autre se réjouit de réussir je ne sais quelle cabriole dans son parc. Il est vrai que l'exercice de sa motricité donne du plaisir à l'enfant ; mais souvent il rate, il s'énerve, il pleure. La vie des bébés n'est pas rose. Quant au pianiste il éprouve aussi du plaisir à maîtriser ses gestes, à réussir un trait qu'il eu du mal à assimiler. **Le portrait de l'instrumentiste qui peine du matin au soir animé par le seul espoir d'être un jour célèbre est complètement invraisemblable. Les gammes qui montent toutes seules, quelquefois, sont une source profonde de jouissance ! »¹**

Une dernière précaution au sujet du terme technique nous paraît importante. Comme le précise la pianiste Lucette Descaves, il faut bien entendre par ce terme « l'ensemble de toutes les connaissances pianistiques ; c'est la recherche raffinée de la sonorité, des nuances, l'art de savoir exécuter un crescendo, un diminuendo, un accelerando, un rallentendo. »² Il ne s'agit donc pas seulement de doigts, de rapidité, d'égalité mais bien d'un travail profond de prise de conscience corporelle et d'imagination sensorielle.

« Mais l'art, en soi, ne s'enseigne pas »³ écrit Denyse Beaulieu. Certes, l'art ne peut se résumer à son contenu, aux techniques qu'il emploie, aux émotions qu'il déploie, aux sentiments qu'il suscite. Cependant, on peut travailler sur l'imaginaire, qui se développe, se fortifie ; sur les outils techniques, qui se découvrent puis se maîtrisent. C'est à cette seule condition qu'un enseignant en art peut répondre par la négative à la question posée plus haut par Philippe Pujas et Jean Ungaro : « l'art est-il exclusivement réservé à ceux qui possèdent une sensibilité particulière ? ».

Au terme de ce second chapitre nous cernons un peu mieux les problématiques soulevées par l'éducation artistique et l'enseignement musical ainsi que les spécificités de l'apprentissage de la musique classique. Nous espérons que ces éléments pourront nous aiguiller et qu'ils sauront trouver leur pertinence au cœur de la recherche que nous débutons dès maintenant.

¹ DELALANDE François, *La musique est un jeu d'enfant*, Paris, Buchet / Chastel, 1996, p.21.

² DESCAVES Lucette, *Un nouvel art du piano*, Paris, Billaudot, 1990, p.27.

³ BEAULIEU Denyse, « Un intrus au programme » in *L'enfant vers l'art, une leçon de liberté, un chemin d'exigence*, Paris, Autrement, 1993, p.40.

III. VERS UNE ÉTUDE AU SUJET DE L'ENSEIGNEMENT MUSICAL SPÉCIALISÉ.

A. LE(S) CONSERVATOIRE(S) AUJOURD'HUI : DÉFINITION PLURIELLE ET MISSIONS.

Autrefois, il y avait le Conservatoire : au singulier, avec une majuscule, comprenez « de Paris ». Le Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse (CNSMD) de Paris. Bien sûr, il ne s'est pas toujours appelé comme cela, et ne concernait au départ que la musique. Sans faire un point d'histoire à son sujet, il convient de rappeler l'hégémonie de cette institution ainsi que de ses succursales installées progressivement sur le territoire français. On y formait alors les musiciens professionnels dont le pays avait besoin pour ses orchestres, ainsi que de nombreux et talentueux solistes. Seule la musique classique y était enseignée et toute démarche d'invention en était écartée. L'institution musicale produisait ses musiciens institutionnels. Cette situation a perduré jusqu'aux années 80 : l'avènement de la société du temps libre et des loisirs conduisit l'Etat à élaborer une politique éducative et culturelle plus ambitieuse. Ainsi, de nombreuses structures s'étant développées de façon parallèle au Conservatoire (écoles d'harmonie, sociétés populaires, mouvements orphéoniques etc.) se sont trouvées municipalisées. En outre, le CNSMD de Lyon est créé, en 1979, afin de contrebalancer celui de Paris. Depuis cette époque, le milieu de l'enseignement musical spécialisé ne cesse d'évoluer, de se questionner. C'est dans cette décennie également que sont nés les Diplômes d'Etat de professeur. On distingue désormais musicien et pédagogue et l'idée selon laquelle un bon musicien devient forcément un bon enseignant se délite. Sur le terrain, les pratiques se modifient, les objectifs des conservatoires sont redéfinis, affirmant une volonté de démocratisation de leur accès. Nous le verrons en étudiant rapidement l'un des textes de référence, à savoir le *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, paru en 2008.

Pour finir, précisons que depuis 2006, tous les établissements agréés par l'Etat, c'est-à-dire placés sous son contrôle pédagogique, se nomment conservatoire. Seul leur « rayonnement » change. Les anciennes Ecoles de Musique Agréées (EMA) deviennent Conservatoires à Rayonnement Communal ou Intercommunal (CRC ou CRI) ; les Ecoles Nationales de Musique et de Danse (ENMD) deviennent Conservatoires à Rayonnement Départemental (CRD) ; les Conservatoires Nationaux de Région (CNR) deviennent Conservatoires à Rayonnement Régional (CRR). Nous avons pris la décision de cibler les établissements agréés, donc les conservatoires, au pluriel, car ce sont les seules structures demeurant sous le contrôle pédagogique de l'Etat. Les Ecoles de Musique Municipales

(EMM), bien que fort nombreuses et constituant notre univers professionnel quotidien, présentent une importante diversité, et de grandes disparités tant en termes de moyens financiers que d'objectifs pédagogiques, car elles ne sont pas agréées. En étudier un échantillon ne pourrait prêter à aucune forme de généralisation.

L'histoire, les problématiques et les enjeux soulevés par l'enseignement musical spécialisé en France sont riches et complexes. Nous ne saurions, ici, en proposer une vision exhaustive et renvoyons le lecteur à l'ouvrage d'Eric Sprogis intitulé *Collectivités locales et enseignement artistique : enjeux pédagogiques, culturels et politiques*, paru chez Territorial Editions en 2010.

Ce qui nous paraît important de préciser, c'est que les conservatoires ont changé. Et notre recherche se déroulera dans ce nouveau contexte, qu'est l'enseignement musical spécialisé d'aujourd'hui, ancré dans son époque et soucieux des préoccupations de son temps. N'en déplaise à certains auteurs dont les propos témoignent d'une méconnaissance de ces structures :

*« Quant au travail mené dans les écoles d'art, écoles de musique et conservatoires, s'il participe en partie d'une volonté de sensibilisation, d'initiation et de perfectionnement des amateurs, il est, en vérité, le plus souvent sous-tendu par un objectif de professionnalisation. Les structures mises en place visant à la sélection des meilleurs, à l'émergence de l'élite. Il s'agit là encore, dans la visée comme dans les méthodes, d'enseignement plus que d'éducation. »*¹

La lecture du *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*² saura le démontrer. Pour commencer, voici trois éléments généraux, concernant la nature et le fonctionnement des conservatoires :

➤ Ouverture et ancrage des conservatoires au cœur de la cité, démocratisation de leur accès :

*« C'est par leurs activités de pratique et de diffusion que les conservatoires d'enseignement artistique réalisent leur ancrage social et culturel et apparaissent comme acteurs clairement identifiés dans la Cité. Dans leur aire de rayonnement, ils doivent jouer un rôle de centre de ressources en faveur de toutes les pratiques artistiques. En tant qu'ils ont une mission de service public, ils doivent œuvrer à mettre en place des mécanismes garantissant la démocratisation de l'accès à la formation et à la culture. »*³

¹ CARASSO Jean-Gabriel, op. cit., p.30.

² *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, texte officiel du Ministère de la Culture et de la Communication, Paris, 2008.

³ Ibid.

➤ Adaptabilité de l'offre d'enseignement :

« La richesse de l'enseignement initial de la musique, de la danse et de l'art dramatique tient à sa capacité à offrir des parcours variés : l'offre peut aller de la simple sensibilisation aux formations les plus complètes. Les réalisations artistiques y ont un champ d'expérimentation ouvert aux initiatives les plus diverses. »¹

➤ Consolidation des partenariats avec l'Education Nationale :

« Depuis le premier protocole d'accord signé en 1983, entre le ministère de l'éducation nationale et le ministère chargé de la culture, les liens entre les établissements scolaires et les conservatoires n'ont cessé de se renforcer pour que les jeunes d'âge scolaire bénéficient d'une éducation musicale de qualité aussi bien en temps scolaire qu'hors temps scolaire. Parmi les dispositifs existants, les chartes départementales pour le développement des pratiques vocales et chorales, les dispositifs « musique à l'école », les classes à horaires aménagés récemment réformées constituent des moyens précieux pour qu'un projet éducatif concerté se mette en place. »²

D'un point de vue pédagogique maintenant, ce texte affirme l'importance des pratiques collectives, de la culture musicale et des démarches d'invention, permettant ainsi aux élèves l'accès au plus grand nombre de possibilités d'expression, de connaissance et de création. L'ambition n'est plus la professionnalisation des enfants et des jeunes ; le musicien soliste ne constitue plus l'idéal.

➤ La pratique amateur pour finalité.

« La mission première des établissements étant de former des amateurs, les établissements veilleront à favoriser les liens avec la pratique en amateur existant à l'intérieur ou à l'extérieur du conservatoire, afin qu'un grand nombre d'élèves poursuivent leur pratique artistique au-delà des enseignements du conservatoire. »³

➤ Les pratiques collectives.

« Enfin, poursuivant l'effort déjà entrepris, il est nécessaire de consolider la place réservée aux pratiques collectives afin qu'elles s'affirment comme centrales [...]. En effet, par les réalisations qu'elles génèrent, les pratiques collectives donnent tout son sens à l'apprentissage. »⁴

« La pratique instrumentale ou vocale est dès le début collective et s'adjoint peu à peu la pratique individuelle en fonction des acquisitions nécessaires à la réalisation musicale et à la progression de l'élève. »⁵

¹ Introduction commune à l'enseignement initial de la musique, de la danse et de l'art dramatique, p.2.

² Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, p.2.

³ Ibid., p.3.

⁴ Ibid., p.1.

⁵ Ibid., p.5.

Ces directives sont claires : les pratiques collectives doivent être mises en place et encouragées dès le premier cycle, dans tout type d'établissement spécialisé et dans toutes les disciplines. La musique d'ensemble devient même capitale en second cycle, étant donné qu'elle donne lieu à une évaluation prise en compte pour l'obtention du brevet de fin de second cycle.

➤ La culture musicale.

« Renforcer la place de la culture musicale.

L'apport de la culture musicale dans la formation aux pratiques n'est plus à souligner. Il faut cependant rappeler qu'une attention particulière doit toujours y être portée. Dans les conservatoires, la culture musicale a vocation à être intimement associée à l'ensemble des pratiques, qu'elles soient individuelles ou collectives. »¹

➤ Les démarches d'invention.

« Favoriser les démarches d'invention.

Parmi les enjeux pédagogiques qui apparaissent comme prioritaires aujourd'hui, les démarches liées à l'invention (écriture, improvisation, arrangement, composition) constituent un domaine important de la formation des instrumentistes et des chanteurs. Elles ne devraient pas être différées, mais faire l'objet d'une initiation dès le 1er cycle. »²

Pour terminer, voici un extrait du tableau³ proposé dans ce document, portant sur le premier cycle d'enseignement. Ce cycle est celui par lequel débute la majorité des enfants. Il s'agit d'un cycle généraliste, dont l'accès n'est conditionné que par les places disponibles, sauf dans de très rares conservatoires où des tests d'admission sont pratiqués. Il a pour objectif une première autonomie de l'élève afin qu'il puisse continuer sa pratique si jamais il interrompait là son passage au conservatoire, ce qui est souvent le cas. Au-delà, deux cycles d'apprentissage sont proposés : le second est un cycle d'approfondissement des savoirs et savoir-faire, donnant accès au Brevet de fin de second cycle ; le troisième cycle présente une filière amateur et une filière préprofessionnelle. Chaque cycle dure entre trois et cinq ans.

¹ Ibid., p.2.

² Ibid.

³ Ibid., p.10 et 11.

<i>Cycle</i>	<i>Objectifs principaux</i>	<i>Contenus de l'enseignement</i>
<i>1^{er} cycle</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Construire la motivation et la méthode,</i> ✓ <i>Choisir une discipline,</i> ✓ <i>Constituer les bases de pratique et de culture.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Travaux d'écoute et mise en place de repères culturels,</i> ✓ <i>Pratiques vocales et instrumentales collectives,</i> ✓ <i>Pratiques individualisées de la discipline choisie.</i>

Nous noterons dans ce tableau l'intérêt accordé au choix de sa discipline par l'élève ainsi qu'à sa motivation : le temps où l'enfant venait prendre son cours au conservatoire, bon gré mal gré, est bien heureusement révolu... Aujourd'hui la demande d'inscription relève le plus souvent de l'enfant lui-même, à qui on laisse le choix de l'instrument. Et malgré les hauts et les bas relatifs à toute forme d'apprentissage, une attention particulière est portée à la motivation de l'élève dont on sait qu'elle joue un rôle capital dans sa réussite.

Il ne s'agit pas ici, naturellement, de promouvoir les conservatoires ni d'affirmer que les changements auxquels ils aspirent ont déjà aboutis mais plutôt de préciser le cadre qui sera celui de notre recherche, en tentant d'être au plus près de ce qui le définit, c'est-à-dire de ses textes de référence. La finalité recherchée étant de s'écarter des représentations couramment associées à ces structures.

B. ENTRETIEN EXPLORATOIRE AUPRÈS D'UN PROFESSEUR DE PIANO EN CRI (CONSERVATOIRE À RAYONNEMENT INTERCOMMUNAL).

Nous avons réalisé un entretien exploratoire de type semi-directif en compagnie d'un professeur de musique, actuellement en poste au sein d'un Conservatoire à Rayonnement Intercommunal (CRI). Agée de 49 ans, l'enquêtée enseigne le piano depuis l'âge de 22 ans et possède une ancienneté de 13 années dans son conservatoire actuel. Nous avons recueilli ces informations de façon informelle, à la fin de l'entretien, ce pour quoi le lecteur ne trouvera pas trace de ce type de questions dans le compte-rendu intégral d'entretien. Le choix de l'enquêté s'est fait principalement en fonction de sa structure de rattachement : nous souhaitons nous entretenir auprès d'un professeur issu d'un conservatoire de moyenne importance (en termes de nombre d'élèves et de professeurs). Ce CRI accueille 626 élèves et 30 professeurs. C'est moins que le CRR le plus proche (2100 élèves et 180 professeurs) mais plus que la moyenne des CRC qui comptent le plus souvent entre 300 et 400 élèves pour une vingtaine de professeurs.

L'entretien a duré une trentaine de minutes. Nous avons pu l'enregistrer, après accord de l'enquêté. Il a eu lieu à notre domicile. Nous étions toutes deux assises, l'enquêtée placée de 3/4 par rapport à nous. Cette-dernière a formulé des réponses claires, concises et a paru très concernée par le sujet, très investie. Ceci tend à être confirmé par le logiciel Tropes : nous avons passé de nombreuses heures à tenter de nous familiariser avec le fonctionnement de ce logiciel, sans trop de succès, nous devons bien l'admettre. Cependant, il nous a délivré quelques informations intéressantes et notamment celle-ci : après analyse du texte retranscrit, le logiciel en juge le style « plutôt argumentatif », la mise en scène « ancrée dans le réel » et prise en charge à l'aide du « je ». Voici à quoi correspond cette terminologie :

Les **styles** possibles sont les suivants :

Style :	Explication :
Argumentatif	le sujet s'engage, argumente, explique ou critique pour essayer de persuader l'interlocuteur
Narratif	un narrateur expose une succession d'événements, qui se déroulent à un moment donné, en un certain lieu
Enonciatif	le locuteur et l'interlocuteur établissent un rapport d'influence, révèlent leurs points de vue
Descriptif	un narrateur décrit, identifie ou classe quelque chose ou quelqu'un

Les **prises en scène** verbales possibles sont les suivantes :

Mise en scène :	La mise en scène s'exprime à travers :
Dynamique, action	des verbes d'action
Ancrée dans le réel	des verbes de la famille d'être et avoir
Prise en charge par le narrateur	des verbes qui permettent de réaliser une déclaration sur un état, une action, ...
Prise en charge à l'aide du « Je »	de nombreux pronoms à la première personne du singulier (« je », « moi », « me », ...)

La retranscription intégrale de l'entretien est disponible en annexe 1. Nous l'avons effectué le plus fidèlement possible. Comme précisé plus haut, l'enquêtée s'est exprimée clairement et sans hésitation. Les rares moments de silence ont été figurés par l'utilisation des trois petits points. De manière générale, l'usage de la ponctuation a été fait dans le but de faciliter la compréhension du propos. Nous espérons qu'il n'en dénature pas la teneur.

Préalablement à l'entretien, nous avons construit un guide. Dans un premier temps, nous avons reformulé chaque hypothèse en deux « déclinaisons ». De ces « déclinaisons », constituant pour nous les grands thèmes à aborder, est née une douzaine de questions. Certaines étant légèrement redondantes, nous ne nous étions pas imposé de toutes les poser, ni d'en respecter l'ordre. Par ailleurs, nous avons prévu quelques éléments de relance. Voici notre guide d'entretien :

1 ^{ère} hypothèse : L'épanouissement de l'enfant via les valeurs éducatives de l'art constitue un enjeu majeur de l'enseignement proposé en 1er cycle de musique classique en conservatoire.	Les conservatoires concilient-ils mission éducative et mission d'enseignement, ou bien privilégie-t-il l'une de ces deux missions ?
	Quelles valeurs éducatives reconnaît-on à l'art en général et à la musique en particulier ?
2 ^o hypothèse : L'interprétation d'œuvres musicales - principal mode de création offert par l'esthétique classique - si elle relève d'un art exigeant, constitue néanmoins une importante source de développement de la créativité et de la personnalité de l'enfant.	Quelles particularités revêt l'apprentissage de la musique classique ?
	Apprendre la musique classique revient-il à se fondre dans un carcan esthétique ou à le transcender ?

Les conservatoires concilient-ils mission éducative et mission d'enseignement, ou bien privilégie-t-il l'une de ces deux missions ?	Quelles sont, selon vous, les principales missions d'un conservatoire aujourd'hui, quel que soit son rayonnement ?
	Avez-vous le sentiment que ces institutions enseignent l'art, éduquent par l'art, ou poursuivent ces deux objectifs à la fois ?
	Pensez-vous que votre vision soit partagée par la majorité de vos collègues, par la plupart des conservatoires ? Quelle tendance domine actuellement ?
Quelles valeurs éducatives reconnaît-on à l'art en général et à la musique en particulier ?	Quelles aptitudes générales développent vos élèves, au fil du premier cycle ?
	Quelles valeurs éducatives reconnaissez-vous à l'art et à la musique ?
	Si vous ne deviez en retenir qu'une, laquelle serait-ce ?
Quelles particularités revêt l'apprentissage de la musique classique ?	Qu'est-ce qui différencie, selon vous, l'apprentissage de la musique classique de celui des autres esthétiques proposées en conservatoire, telles les Musiques Actuelles Amplifiées par exemple ?
	Selon vous, interpréter est-il un acte créateur ?
	Quelles ressources sont mobilisées afin d'aboutir à l'interprétation d'une pièce ?
Apprendre la musique classique revient-il à se fondre dans un carcan esthétique ou à le transcender ?	Un musicien peut-il distinguer le geste et le son ?
	Les apprentissages techniques libèrent-ils la créativité de l'enfant ou la restreignent-ils ?
	Dans vos cours de premier cycle, comment conciliez-vous la sensibilité singulière de chaque élève et les traditions interprétatives ?

Nous avons procédé à une analyse longitudinale de contenu à l'aide des deux tableaux suivants, dont le modèle a été proposé par notre tutrice aux étudiants de l'université de Rouen ayant suivi le TD de méthodologie qualitative. Cet outil d'analyse permet de condenser le matériau brut que nous avons recueilli et nous facilite ainsi l'accès à une démarche compréhensive.

Le premier tableau consiste à attribuer une catégorie à chaque question posée, ainsi qu'à identifier des items hypothétiques de réponse. Etant donné que l'énoncé des questions s'est trouvé parfois modifié durant l'entretien, nous avons tenu compte ici de l'intitulé réellement donné. Par ailleurs, nous n'avons pas mentionné les éléments de relance, ni les questions « hors-guide », qui seront traitées dans le second tableau.

Question	Catégorie	Items hypothétiques
Quelles sont, selon vous, les principales missions d'un conservatoire aujourd'hui, quel que soit son rayonnement ?	Missions des conservatoires.	- Mission de diffusion. - Mission d'apprentissage.
Au sein de la mission d'apprentissage, pensez-vous que les conservatoires éduquent par l'art, enseignent l'art ou poursuivent ces deux objectifs à la fois ?	Opinion personnelle au sujet de la mission d'apprentissage.	- Enseignement de l'art. - Education par l'art. - Mélange de ces deux visions.
Cette vision de l'enseignement musical spécialisé conciliant missions d'enseignement et d'éducation semble vous tenir à cœur. Pensez-vous qu'elle soit partagée par la majorité de vos collègues, par la plupart des conservatoires ?	Généralisation ou non de cette opinion personnelle à l'ensemble du milieu de l'enseignant musical spécialisé.	- Vision partagée par la plupart des acteurs du milieu, dans une réflexion consciente et quotidienne. - Vision partagée, sans que ce soit conscient. - Vision non-partagée ou marginale.
Quelles sont les valeurs que vous souhaitez transmettre à vos élèves ?	Valeurs à transmettre.	- Esprit critique. - Autonomie. - Respect. - Ecoute. - Partage.
Est-ce que vous voyez ces aptitudes se développer dès le premier cycle ?	Aptitudes développées par les élèves, en lien avec les valeurs précitées.	Phase exploratoire ¹ .
Si vous ne deviez retenir qu'une valeur éducative de l'art, laquelle serait-ce ?	Principale valeur éducative de l'art.	- Esprit critique (en référence aux propos de Gilles Boudinet, mais cela pourrait être n'importe laquelle des valeurs précitées).

¹ Nous avons déduit du document fourni par notre tutrice, que l'expression « phase exploratoire » est à utiliser lorsque nous n'avons pas la possibilité d'anticiper la réponse de l'enquêté.

Qu'est-ce qui différencie, selon vous, l'apprentissage de la musique classique de celui des autres esthétiques proposées en conservatoire, telles les Musiques Actuelles Amplifiées par exemple ?	Spécificité de l'apprentissage musical classique.	- Création par l'interprétation d'œuvres.
Si je comprends bien, selon vous, interpréter une œuvre est un acte créateur ?	Définition de l'interprétation.	- Interpréter est un acte créateur complet. - Interpréter fait appel à la sensibilité de chacun. - Interpréter, c'est redonner vie à la pensée et aux sentiments du compositeur.
A ce sujet, comment faites-vous pour concilier la sensibilité singulière d'un élève de premier cycle et les traditions d'interprétation ?	Equilibre à trouver entre sensibilité singulière et unité de l'enseignement.	Phase exploratoire.
Une fois l'imaginaire développé, le son choisi, il faut y associer le geste. Est-il important, selon vous, d'initier les élèves de premier cycle à l'aspect corporel de la musique ?	Association du geste et du son.	- Distinction impossible entre le geste et le son. - Nécessité d'y initier les enfants dès le début de leur apprentissage.
Peut-on alors affirmer qu'interpréter requiert à la fois des ressources mentales, d'imagination, et des ressources corporelles, techniques ?	Ressources mobilisées pour l'interprétation.	- Combinaison de ressources imaginaires et techniques. - Conciliation du corps et de l'esprit.
Selon vous, les apprentissages techniques que l'on évoque ici, sont-ils faits pour être transcendés ?	Usage à faire des acquis techniques.	- Nécessité de les transcender afin de prendre du plaisir avec la musique.
Souhaitez-vous que l'on aborde un autre point ? Avez-vous une remarque supplémentaire ?	Question ouverte.	Phase exploratoire.

Le second tableau consiste à relever les propos les plus significatifs de l'enquête et à leur attribuer une catégorie de rattachement. Par ailleurs, nous devons relever les items réellement rencontrés. La dernière colonne permet de prendre en note ce qui nous paraît remarquable et constitue en cela un préalable utile à la seconde phase d'analyse, dite phase d'interprétation.

Catégorie	Propos relevés (extraits)	Items identifiés	Remarques et analyse
Missions des conservatoires.	« Il y a toute une vie culturelle, de la cité. Au-delà de l'enseignement et d'apprendre aux gamins à jouer, c'est aussi participer à la vie culturelle de la cité. »	- Mission de diffusion. - Mission d'apprentissage.	L'enquêtrice a insisté sur l'importance que revêt l'alliance de ces deux missions qui sont, à son sens, complémentaires.
Opinion personnelle au sujet de la mission d'apprentissage.	« On tente d'enseigner l'art mais en même temps, on a aussi une mission d'éducation. Parce que l'art, ça éduque. »	- Enseignement de l'art. - Education par l'art.	Ici aussi, l'enquêtrice insiste sur l'importance de la concomitance de ces deux aspects. Nous retrouverons des éléments de cette réponse dans d'autres catégories car l'enquêtrice à commencer à évoquer la thématique des valeurs.
Généralisation ou non de cette opinion personnelle à l'ensemble du milieu de l'enseignement musical spécialisé.	« Dans mon esprit, c'est très conscient. Je crois que chez certains profs, ce n'est pas forcément conscient, mais ça se fait quand même. [...] Certains profs n'en ont pas forcément conscience... Mais les parents de plus en plus ! »	- Vision partagée, sans que ce soit conscient.	L'enquêtrice précise que les parents ont conscience et accordent de la valeur à l'association des missions d'éducation et d'enseignement. Nous n'avions pas envisagé le débat de ce point de vue là, celui des parents. Et c'est très intéressant.
Valeurs à transmettre.	« Déjà, les valeurs de respect : le respect de soi, le respect de la partition qui amène aussi à respecter l'autre. [...] Donc c'est une ouverture sur les autres, à travers l'apprentissage de l'histoire et des autres cultures. » « La patience, et il en faut dans la vie, de la patience. [...] L'endurance aussi. [...] L'humilité, tout en étant confiant en soi. »	- Respect de soi, des autres, de la partition. - Patience. - Endurance. - Humilité. - Confiance en soi. - Ouverture aux autres.	La liste de valeurs établie ici par l'enquêtrice demeure personnelle et ne peut prêter à généralisation mais elle a l'avantage d'avoir été donnée avec beaucoup de conviction. Nous avons senti l'enquêtrice très impliquée.
Aptitudes développées par les élèves, en lien avec les valeurs précitées.	« On apprend plein de choses ! A être patient, à se connaître, à respecter la partition, à respecter l'autre. Tu apprends la complicité, tu apprends l'écoute : à travers l'écoute du son mais aussi l'écoute des autres. En musique de chambre, tu apprends la solidarité. Tu apprends des choses très importantes, sur la vie. » « Autrement, ils ne tiennent pas le choc ! Autrement, ils ne tiennent pas le coup... Ca c'est sûr. [...] Pour ceux qui ne veulent pas travailler, là on ne peut rien faire. Pour ceux qui n'ont aucune éduca-	- Etre patient. - Se connaître. - Se respecter, respecter les autres, et la partition. - S'écouter, écouter les autres. - Développer la complicité. - Etre solidaire.	Le premier extrait présenté a été relevé en réponse à la question n°2. Il nous semble ici que les aptitudes développées par les élèves, si elles sont nombreuses et positives, ne peuvent se pérenniser que dans une logique de coopération entre tous les acteurs impliqués : professeur, élève, mais aussi parents d'élèves. Ces aptitudes ne croissent pas spontanément, en plaçant les enfants au contact de valeurs éduca-

	<i>tion à la base, on ne peut rien faire non plus. Après, c'est l'évolution actuelle de la société qui est un peu complexe par rapport à ça. » « Ah oui, dès le premier cycle. Mais il faut leur apprendre. »</i>		tives particulières. Elles résultent d'un travail commun et continu.
Principale valeur éducative de l'art.	<i>« Le respect, c'est tellement important, et ça implique tellement de choses. [...] Ça implique tout, le respect, je trouve. Et c'est valable dans tous les arts : en peinture, dans le théâtre, dans la danse... »</i>	- Respect. - Intrication entre le respect et les autres valeurs.	Vision personnelle qui, là encore, ne peut prêter à généralisation mais qui revêt l'intérêt de pointer l'interdépendance des valeurs : la formation du sujet critique est liée à l'autonomie et à la liberté, valeurs elles-mêmes rattachées au respect.
Spécificité de l'apprentissage musical classique.	<i>« Une rigueur plus importante dans le classique... Je crois. Après, c'est toujours pareil, ça dépend des profs. Les musiques actuelles ou musique variété sont, en général, plus tournées vers les chansons que choisissent les élèves. Nous, on impose davantage un répertoire. [...] C'est surtout ça : une rigueur et une ouverture d'esprit. »</i>	- Rigueur. - Imposition du répertoire. - Ouverture d'esprit.	L'enquêtrice ne fait pas mention de l'interprétation et axe son propos autour de la rigueur et de l'imposition du répertoire conduisant à une plus large ouverture d'esprit. Nous regrettons de ne pas l'avoir relancée au sujet du terme rigueur. Que faut-il entendre par cela ?
Définition de l'interprétation.	<i>« Tout à fait ! C'est un acte créateur. Autrement, on jouerait tous pareils et il n'y aurait qu'une version des sonates de Beethoven. Point. Il n'y aurait aucun intérêt. [...] Après, il faut arriver à trouver l'équilibre entre le compositeur, ce qu'on ressent du compositeur et nos sentiments à nous. »</i>	- L'interprétation est un acte créateur. - Chaque interprétation est unique. - L'interprétation résulte d'un équilibre.	En fin de réponse, l'enquêtrice souligne un élément important : la nécessité de trouver un équilibre entre la pensée du compositeur, celle qu'elle nous inspire présentement, et les sentiments qui y sont associés.
Equilibre à trouver entre sensibilité singulière et unité de l'enseignement.	<i>« Je les déguise. Je leur dis plein de bêtises. Si on joue un petit Haydn, on met des dentelles, une perruque, des chaussures à boucles, une grande robe ! Je leur raconte des histoires. J'ai un imaginaire de plus en plus florissant. Pour les amener eux, à imaginer. C'est un travail sur l'imaginaire qui se perd dans cette société. »</i>	- Fortification de l'imaginaire. - Capacité d'imagination moins sollicitée dans notre société actuelle.	Afin de permettre aux enfants de faire un lien entre leurs propres expériences esthétiques et celles proposées par le cours de piano, l'enquêtrice fait découvrir l'univers de chaque compositeur en s'appuyant sur des éléments non musicaux, afin de faire travailler l'imaginaire des enfants. Nous interprétons le recours à ces références extra-musicales comme des « points de fuite » intéressants, permettant de ne pas se focaliser sur une éventuelle difficulté rencontrée

			ou sur une lacune d'imagination musicale, sonore. Par ailleurs, l'enquêtée pense l'imaginaire des enfants moins sollicités aujourd'hui qu'auparavant. Nous aurions certainement pu approfondir ce point.
Association du geste et du son.	« C'est primordial ! La question qu'il faut se poser, à mon sens, c'est : que veux-tu avoir comme son, alors que veux-tu avoir comme geste ? Ca ne peut pas être distingué. Ca ne peut pas être un geste pour un geste. Ca, c'est absurde, ça n'a rien à avoir avec la partition. Et quand tu joues, quand tu es dedans, si tu as un geste pour un geste tu perds ton fil conducteur. Donc c'est un geste pour un son et un son qui, dans la tête, doit être d'une clarté absolue. D'où l'importance de travailler, dès la première année, avec les nuances s'il y en a. »	- Distinction impossible entre le geste et le son. - Nécessité d'y initier les enfants dès le début de leur apprentissage.	Outre ces deux items rencontrés, correspondant aux items hypothétiques, notons le lien que fait l'enquêtée entre geste, son et maîtrise du jeu sur scène. Il est donc question ici de la gestion du trac, et c'est bien dans l'enfance que peuvent se construire les meilleures solutions à ce problème rencontré par chaque musicien. Cela constitue un enjeu majeur de la formation des enfants.
Ressources mobilisées pour l'interprétation.	« Oui, bien sûr. La musique se sent dans le corps. Derrière un piano, on bouge, on se ballade, on se déplace d'un côté, de l'autre, on met du poids, on enlève du poids... [...] L'interprétation c'est notre geste, c'est notre intensité de geste. Et ça on peut en parler aux petits, déjà. »	- Importance du corps dans l'interprétation. - Possibilité d'initier les petits à cette prise de conscience corporelle.	Nous avons très largement orienté la question ici, ce qui conduit l'enquêtée à demeurer axée sur le thème de la précédente question. Une meilleure formulation aurait probablement permis de voir apparaître les items hypothétiques dans cette réponse.
Usage à faire des acquis techniques.	« Bien sûr. Et quand on les transcende, on s'éclate ! C'est le grand bonheur. Si ce n'était pas le bonheur, on ne ferait pas ça. Ce n'est pas la torture. On n'est pas maso... ! Si on tient le coup, c'est que le bonheur est bien plus grand que la souffrance qu'il peut y avoir. C'est très jouissif. Même pour les petits : quand ils arrivent à jouer une pièce, le sourire qu'ils ont... La fierté qu'ils ont. »	- Transcender les acquis techniques est source de joie, de plaisir. - Cette joie se perçoit dès les premières années d'apprentissage.	L'enquêtée précise un point qu'il nous semble important de rappeler : l'exigence induite par l'aspect corporel de la musique demeure source de plaisir. Il revient à l'enseignant d'apprendre aux enfants à cultiver ce plaisir malgré les difficultés rencontrées en cours d'apprentissage et ce, dès les débuts de l'élève en premier cycle.
NOUVELLES CATEGORIES IDENTIFIEES LORS DE L'ANALYSE DE L'ENTRETIEN			
Autonomie des élèves.	« Oui. Je leurs apprends à écouter, à faire des commentaires constructifs,	- Ecoute de soi, de l'autre.	Cette réponse découle d'une question « hors-

	<i>bien sûr. Et à se poser des questions. C'est aussi une manière pour eux de devenir autonome. Et c'est quelque part plus facile d'aider les autres que de s'aider soi-même. [...] Et de le faire petit, à leur niveau. Tu le fais petit, mais ça se développe au fur et à mesure qu'ils grandissent. Au moins, ils en auront déjà entendu parler. »</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Développer une capacité réflexive. - Réaliser des commentaires constructifs. - Notion à aborder dès le 1^{er} cycle. 	guide » mais qui nous est apparue importante car le développement de l'autonomie relève d'une valeur éducative de l'art fondamentale. La formation du sujet critique évoquée par Gilles Boudinet ne saurait être dissociée de l'aptitude à être autonome.
Cause possible des représentations négatives parfois relevées au sujet de la musique classique et de son apprentissage.	<i>« Je crois que c'est lié à une société qui ne sait plus écouter. Il y a de la musique partout, il faut que ça soit simple, il faut que ça soit facile. »</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Défaillance de l'écoute. 	Cette réponse provient également d'une question « hors-guide ». Nous avons suggéré que l'interprétation pouvait être la cause de ces représentations négatives mais l'enquêtée ne s'est pas laissée influencée par notre question pour le moins orientée... Et a soulevé la défaillance de l'écoute dans notre société contemporaine.
Environnement familial de l'enfant.	<i>« Les parents réalisent de plus en plus ce que ça apporte à leur enfant. »</i> <i>« Quand les parents les écoutent, au fur et à mesure que les gamins grandissent, ils sont de plus en plus fiers de voir leur gamin avancer ! Autrement, c'est qu'ils n'ont rien à faire là. Après il faut éduquer les parents aussi. C'est très important d'éduquer les parents ! »</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Implication des parents. - Education des parents. 	La première citation provient de la réponse à la question n° 3 et la seconde de la réponse à la question n° 12. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, la prise en compte du point de vue des parents, que nous n'avons pas envisagée, nous paraît très intéressante.

Procéder à un entretien semi-directif était un exercice neuf (nous avons réalisé trois entretiens pour la rédaction d'un précédent mémoire mais nous n'aurions pu parler à l'époque de démarche scientifique). Notre méthodologie s'est voulue consciencieuse mais nous avons bien pris conscience des limites qu'elle présentait. Ces limites seront exposées un peu plus loin. Néanmoins, il nous semble que l'interprétation de ce travail peut nous livrer quelques précieux enseignements :

- L'intérêt d'une complémentarité des missions de diffusion et d'apprentissage, des missions d'éducation et d'enseignement, ainsi que de l'ensemble des acteurs impliqués (équipes pédagogique et de direction, élèves, mais aussi parents d'élèves) a été nettement affirmée par notre enquêtée. Il nous semble que de telles collaborations ne peuvent que profiter au développement global et harmonieux de l'enfant : nous devons encore étudier le terrain afin de constater si cela se vérifie.
- Les valeurs éducatives reconnues à l'art en général et à la musique en particulier sont multiples et paraissent être placées au cœur de la réflexion pédagogique de notre enquêtée. Qu'il s'agisse de respect, d'écoute, de solidarité, de patience ou d'ouverture d'esprit, ces valeurs interfèrent l'une avec l'autre et semblent constituer un maillage éducatif fort, gage de stabilité pour l'élève.
- L'interprétation est un acte créateur sollicitant l'imagination et la sensibilité propres à chaque musicien. Ceci incite à développer chez l'enfant l'écoute et la connaissance de soi ainsi que celle des autres, qu'il s'agisse de ses partenaires en musique de chambre ou du compositeur dont il interprète l'œuvre. Néanmoins, cultiver cette singularité n'exclut pas le rattachement aux traditions interprétatives : nous retrouvons dans les propos de l'enquêtée la problématique évoquée dans le premier chapitre de ce travail. Pour arriver à concilier expériences esthétiques individuelles et unité de l'enseignement musical, Gilles Boudinet et Georges Snyders nous proposaient de recourir à l'étude des chefs d'œuvres. Nous constatons ici que c'est précisément ce qu'offre l'enseignement musical classique. Pour finir, l'enquêtée nous fournit une « ficelle » pédagogique : faire appel à des images extra-musicales afin de fortifier l'imaginaire global des élèves.
- L'alliance intime entre corps et esprit, aptitudes rationnelles et sensibles, imagination et technique de jeu, est indissociable de l'interprétation. Tout en reconnaissant l'exigence de ce mode de création, l'enquêtée affirme que le plaisir et la satisfaction ressentis y sont nettement supérieurs car transcendent le carcan technique et esthétique transmis, le faire sien, fait partie intégrante de l'apprentissage. L'investissement en musique est récompensé par un plaisir tant intellectuel que physique, qui se niche dans chaque création et dans le fait même de créer, sans recourir à aucune dimension de performance, comme c'est le cas à l'École

(obtenir une bonne note plutôt qu'une mauvaise) ou dans le milieu sportif (la victoire plutôt que la défaite). L'apprentissage de la musique classique renvoie finalement à soi-même et au dépassement de soi par la création, par le jeu sur scène et en public évoqué par l'enquêtée, plutôt qu'à la transmission pure de savoirs et savoir-faire musicaux.

Nous avons eu l'opportunité, grâce à cet entretien, d'échanger avec un professeur tout acquis à notre cause ! Ceci a été à la fois une chance et une difficulté : certes les propos recueillis ont tendance à étayer nos hypothèses, mais nous constatons par exemple une trop grande orientation des questions en fin d'entretien, liée à l'anticipation des réponses de l'enquêtée. Par ailleurs, nous aurions pu approfondir certains points en proposant plus d'éléments de relance, en ne demeurant pas satisfaite des réponses qui nous étaient alors données. Pour finir, une analyse transversale aurait été intéressante. La réalisation de plusieurs entretiens nous aurait permis une telle approche mais encore aurait-il fallu réussir à construire un outil d'analyse pertinent... Notre manque d'expérience en la matière est difficile à combler dès le master 1 mais cet entretien ainsi que l'analyse de contenu en découlant ont constitué une expérience marquante pour nous ainsi que pour l'évolution de notre réflexion.

CONCLUSION

Notre cheminement théorique parcourt les deux premières parties de ce travail. Il reste à en déterminer la portée : l'enseignement musical spécialisé présente, selon nous, un vivier de potentialités éducatives qu'il convient d'interroger, de mettre en mots. Ceci afin de le préserver, voire même, considérant notre société en pleine mutation, afin de le sanctuariser.

Naturellement, nous ne souhaitons pas l'immobilisme des disciplines enseignées en conservatoire, ni même le *statu quo* des pratiques pédagogiques. C'est, en réalité, tout le contraire : il s'agit de préserver le bouillonnement, la vie de ces lieux-ressources qui, au même titre que l'École, doivent être tenus à l'écart de toute logique d'offre et de demande, doivent souscrire à la dénonciation entreprise ici par Jorge Larrosa :

*« Aujourd'hui, le "savoir" est essentiellement constitué par la science et la technologie et il est conçu comme quelque chose d'essentiellement infini, qui ne peut que croître, quelque chose d'universel et d'objectif, d'impersonnel en quelque sorte, quelque chose qui se trouve être là, à l'extérieur de nous, comme quelque chose que nous pouvons nous approprier et que nous pouvons utiliser, et quelque chose qui a fondamentalement à voir avec une utilité dans son sens le plus pragmatique, avec la fabrication d'instruments. Par ailleurs, la "vie" est réduite à sa dimension biologique, à la satisfaction des besoins (toujours plus importants selon la logique de la consommation), à la survie des individus et des sociétés. Lorsque nous disons que l'éducation doit préparer "à la vie", nous voulons dire qu'elle doit préparer à "gagner sa vie" et pour "survivre" de la meilleure façon possible dans un "environnement vital" (compris comme une espèce de niche écologique) toujours plus complexe. **Dans ces conditions, il est clair que la médiation entre le savoir et la vie n'est autre que l'appropriation utilitaire du savoir en relation avec les besoins de la vie : avec les exigences du Marché et les finalités de l'État** »¹*

Le premier contact entrepris avec le « terrain », dans le cadre de ce DER, semble attester de la pertinence d'une telle réflexion. Cependant, cette approche concrète de la recherche n'est qu'embryonnaire. Charge à nous d'élaborer un plan de recherche plus conséquent en master 2, mêlant par exemple entretiens et observations, afin de disposer, à terme, d'une vision globale et complète de notre sujet de recherche et ainsi répondre à notre question principale : l'apprentissage de la musique classique en premier cycle de conservatoire permet-il un développement global et harmonieux de l'enfant, suivant les valeurs éducatives de l'art ?

¹ LARROSA Jorge, « Savoir et éducation » in HOUSSAYE Jean (dir.), *Education et philosophie*, Paris, ESF, 1999, p.177.

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAFIE

BEAULIEU Denyse (dir.), *L'enfant vers l'art, une leçon de liberté, un chemin d'exigence*, Paris, Autrement, 1993.

BERTHIER Philippe, DUFOUR Dany-Robert (dir.), *Philosophie du langage esthétique et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1996.

BOUDINET Gilles, *Art, éducation, postmodernité*, Paris, L'Harmattan, 2006.

BOUDINET Gilles, FIJALKOW Claire (éd.), *Mélanges pour Jean-Pierre Mialaret*, Paris, L'Harmattan, 2005.

CARASSO Jean-Gabriel, *Nos enfants ont-ils droit à la culture ?*, Bessières, Editions de l'attribut, 2005.

CLOT René-Jean, *L'éducation artistique*, Paris, PUF, 1958.

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

DESCAVES Lucette, *Un nouvel art du piano*, Paris, Billaudot, 1990.

HOUSSAYE Jean (dir.), *Education et philosophie. Approches contemporaines*, Paris, ESF, 1999.

KERLAN Alain, *L'école à venir*, Paris, ESF, 1998.

La Documentation Française / Centre Georges Pompidou (éd.), *Evaluer les effets de l'éducation artistique*, Symposium international et européen de recherche, Paris, 2008.

MARCHAND Chrystel, *Pour une didactique de l'art musical*, Paris, L'Harmattan, 2009.

MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1991.

MIALARET Jean-Pierre, *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*, Paris, PUF, 1997.

PUJAS Philippe, UNGARO Jean, *Une éducation artistique pour tous ?*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 1999.

REBOUL Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2010.

REBOUL Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992.

SPROGIS Eric, *Collectivités locales et enseignement artistique : enjeux pédagogiques, culturels et politiques*, Voiron, Territorial Editions, 2010.

BOUDINET Gilles, *De l'utilité des enseignements artistiques*. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.barbier-rd.nom.fr/propositiondebatGB.pdf> Consulté le 9 juillet 2012.

BOUDINET Gilles, « Enseigner la musique et l'art de nos jours : oui, mais pourquoi ? Le sens et les valeurs éducatives de l'art en régime « postmoderne » : repères philosophiques » in *Journal de*

la Recherche en Education Musicale, vol. 4, n° 2, 2005. Disponible à l'adresse suivante : www.omf.paris-sorbonne.fr/gsem/jrem/JREM_vol4_n2_2005.pdf Consulté le 9 juillet 2012.

IMBAUD Patrice, *De la flûte de pan à la lyre d'Apollon. A la recherche d'un syncrétisme entre dionysiaque et apollinien*. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.leducation-musicale.com/apollon.pdf> Consulté le 10 juillet 2012.

Inspection générale de l'éducation nationale, groupe de l'enseignement scolaire, *La place des enseignements artistiques dans la réussite des élèves*. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/cid1937/la-place-des-enseignements-artistiques-dans-la-reussite-des-eleves.html> Consulté le 12 juillet 2012.

KERLAN Alain, *L'éducation esthétique*. Disponible à l'adresse suivante : <http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr/PHILO6.03.htm> Consulté le 12 juillet 2012.

KERLAN Alain, *L'éducation, ses fins, son sens, ses valeurs*. Disponible à l'adresse suivante : <http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr/PHILO2.04.htm> Consulté le 10 juillet 2012.

LAURET Jean-Marc, Intervention de synthèse du Symposium international et européen de recherche intitulé *Evaluer les effets de l'éducation artistique*. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.centrepompidou.fr/pdf/symposium/sessioncloture/syntheseJMLauret.pdf> Consulté le 14 juillet.

MARCHAND Frank, PORCHER Louis, « L'éducation esthétique. Luxe ou nécessité » in *Revue française de pédagogie*, vol. 27, n° 1, 1974, p. 79-82. Disponible à l'adresse suivante : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1974_num_27_1_2063_t1_0079_0000_2 Consulté le 10 juillet 2012.

ANNEXES

ANNEXE 1 : RETRANSCRIPTION INTÉGRALE DE L'ENTRETIEN EXPLORATOIRE RÉALISÉ.

Bonjour. Etudiante en Master 1 Sciences de l'éducation, je travaille actuellement sur l'enseignement musical spécialisé, plus particulièrement sur l'apprentissage de la musique classique en premier cycle de conservatoire. J'emploie le mot conservatoire car depuis la loi de 2006, tous les établissements agréés se nomment ainsi. J'aimerais savoir si apprendre la musique classique aujourd'hui permet aux enfants de s'épanouir tant d'un point de vue personnel que d'un point de vue artistique. Cet entretien demeurera anonyme et confidentiel. Acceptez-vous d'être enregistrée ?

Oui.

Merci. Quelles sont, selon vous, les principales missions d'un conservatoire aujourd'hui, quel que soit son «rayonnement» ?

Il y a toute une vie culturelle, de la cité. Au-delà de l'enseignement et d'apprendre aux gamins à jouer, c'est aussi participer à la vie culturelle de la cité. C'est important. Au travers de concerts, d'échanges avec des écoles primaires, des collèges, des lycées... Nous sommes intercommunal, donc aller dans la communauté de communes, jouer autour, participer lors de fêtes, de festivals. Participer à ça.

Vous trouvez donc que cette double mission d'enseignement et de diffusion est importante ? Certains s'offusquent de cela, prétextant un éparpillement des objectifs.

C'est très important de jouer. Le but du jeu, c'est de jouer. Le but du jeu, c'est d'arriver à monter des programmes sympas et à les montrer dehors. Ce n'est pas faire ça que pour nous.

Au sein de la mission d'apprentissage, pensez-vous que les conservatoires éduquent par l'art, enseignent l'art ou poursuivent ces deux objectifs à la fois ?

Les deux ! On tente d'enseigner l'art mais en même temps, on a aussi une mission d'éducation. Parce que l'art, ça éduque. On apprend plein de choses ! A être patient, à se connaître, à respecter la

partition, à respecter l'autre. Tu apprends la complicité, tu apprends l'écoute : à travers l'écoute du son mais aussi l'écoute des autres. En musique de chambre, tu apprends la solidarité. Tu apprends des choses très importantes, sur la vie.

Cette vision de l'enseignement musical spécialisé conciliant missions d'enseignement et d'éducation semble vous tenir à cœur. Pensez-vous qu'elle soit partagée par la majorité de vos collègues, par la plupart des conservatoires ?

Dans mon esprit, c'est très conscient. Je crois que chez certains profs, ce n'est pas forcément conscient, mais ça se fait quand même. Forcément : en faisant du piano quatre-mains, de la musique de chambre, on implique le respect, on implique une écoute. Il y a le respect de la partition mais aussi le respect des autres. Donc, automatiquement, ça se fait. Certains profs n'en ont pas forcément conscience... Mais les parents de plus en plus ! Les parents réalisent de plus en plus ce que ça apporte à leur enfant.

Quelles sont les valeurs que vous souhaitez transmettre à vos élèves ?

Déjà, les valeurs de respect : le respect de soi, le respect de la partition qui amène aussi à respecter l'autre. Ce sont des valeurs importantes ça, dans la vie, dans cette société qui en manque un petit peu. Puis ça représente aussi une ouverture sur plein de cultures différentes, vu qu'il y a plein de partitions différentes, plein de styles différents, plein d'époques différentes. Donc c'est une ouverture sur les autres, à travers l'apprentissage de l'histoire et des autres cultures. C'est important.

Le respect... et ?

La patience, et il en faut dans la vie, de la patience. Et pour travailler les partitions. L'endurance aussi. Parce qu'il faut tenir. L'humilité, tout en étant confiant en soi. A la fois une fierté de soi et à la fois une humilité par rapport à ce monde qu'est la musique et aussi dans la vie. En même temps, avoir confiance en soi parce qu'il faut assumer son rôle puis quand on est sur scène, il faut y aller, il faut jouer ! Après, il est vrai que j'essaye plus de leur apprendre à défendre Schumann, qu'à flatter leur propre égo.

La transmission de ces valeurs est rendue visible par le développement de différentes aptitudes chez les élèves, que nous évoquions déjà tout à l'heure. Est-ce que vous voyez ces aptitudes se développer dès le premier cycle ?

Autrement, ils ne tiennent pas le choc ! Autrement, ils ne tiennent pas le coup... Ca c'est sûr. Après, certains ne travaillent pas, certains n'ont pas envie... Ce n'est pas leur truc. Et si ce n'est pas leur truc, c'est respectable. On peut aussi avoir chacun son langage. On a tous à trouver notre langage. Pour ceux qui ne veulent pas travailler, là on ne peut rien faire. Pour ceux qui n'ont aucune éducation à la base, on ne peut rien faire non plus. Après, c'est l'évolution actuelle de la société qui est un peu complexe par rapport à ça.

Et pour ceux qui s'investissent dans leur apprentissage, ces aptitudes se développent dès le premier cycle ?

Ah oui, dès le premier cycle. Mais il faut leur apprendre. Par exemple, l'élève qui a deux ans de piano et qui écoute un petit qui a six mois, si tu lui demandes de faire des commentaires, il aura tendance, la première fois, à l'humilier, à être très méchant, parce qu'ils sont durs entre eux les gamins. Si, dès le départ, tu l'arrêtes, en lui disant que toi-même qui as plus d'expérience que lui, tu ne lui parles pas comme ça, et que lui-même, malgré son expérience n'a pas à parler comme ça au petit... Il faut l'aider, et en fin de compte il change de rôle et ça marche. Et du coup, ça met une super ambiance dans la classe et ça crée une solidarité entre eux. Et ça c'est très important.

Si je comprends bien, vous décrivez là des élèves quasiment autonomes puisqu'on définit souvent l'autonomie à travers trois compétences : celle de réaliser une tâche en présence du professeur ; celle de la réaliser sans le professeur ; celle qui consiste à aider un autre enfant confronté à la même tâche.

Oui. Je leurs apprend à écouter, à faire des commentaires constructifs, bien sûr. Et à se poser des questions. C'est aussi une manière pour eux de devenir autonome. Et c'est quelque part plus facile d'aider les autres que de s'aider soi-même. S'ils arrivent à corriger l'autre, ça veut dire qu'ils peuvent observer, qu'ils peuvent écouter, donc ça veut dire qu'ils apprennent aussi pour eux-mêmes à observer et à écouter, donc ils pourront avancer, eux, de leur côté, plus. C'est très important. Et de le faire petit, à leur niveau. Tu le fais petit, mais ça se développe au fur et à mesure qu'ils grandissent. Au moins, ils en auront déjà entendu parler.

Si vous ne deviez retenir qu'une valeur éducative de l'art, laquelle serait-ce ?

Le respect, c'est tellement important, et ça implique tellement de choses. Ça implique tout le reste. A partir du moment où tu respectes une œuvre, tu respectes en compositeur, donc tu te respectes. Tu joues un quatre-mains, tu écoutes l'autre. C'est la solidarité. Il faut tenir, ne pas lâcher. Il faut être là. Ça implique tout, le respect, je trouve. Et c'est valable dans tous les arts : en peinture, dans le théâtre, dans la danse... C'est aussi le respect de son corps, de sa tête car l'interprétation, ce sont les sentiments.

Vous évoquez l'interprétation, ce qui nous permet de basculer vers une autre thématique. Qu'est-ce qui différencie, selon vous, l'apprentissage de la musique classique de celui des autres esthétiques proposées en conservatoire, telles les Musiques Actuelles Amplifiées par exemple ?

Une rigueur plus importante dans le classique... Je crois. Après, c'est toujours pareil, ça dépend des profs. Les musiques actuelles ou musique variété sont, en général, plus tournées vers les chansons que choisissent les élèves. Nous, on impose davantage un répertoire. On oblige davantage les gamins à s'ouvrir sur les grands maîtres du classique, de Bach à nos jours. Que les élèves soient d'accord ou non. Je pense. On ne va pas uniquement dans le sens qui leur plaît. C'est surtout ça : une rigueur et une ouverture d'esprit.

Pensez-vous que le mode de création offert par l'esthétique classique, à savoir l'interprétation d'œuvres, puisse être à l'origine de l'image froide, rigide ou convenue que l'apprentissage de la musique classique revêt encore parfois de nos jours ?

Non. Je crois que c'est lié à une société qui ne sait plus écouter. Il y a de la musique partout, il faut que ça soit simple, il faut que ça soit facile. L'interprétation, c'est à nous, profs, d'apprendre aux élèves que c'est beau, de les faire mordre à l'hameçon quant au souci du détail, de leur montrer ce que ça a de magique.

Si je comprends bien, selon vous, interpréter une œuvre est un acte créateur ?

Tout à fait ! [Rires] C'est un acte créateur. Autrement, on jouerait tous pareils et il n'y aurait qu'une version des sonates de Beethoven. Point. Il n'y aurait aucun intérêt. Déjà, avec un même texte, le son change. Tu prends la *Rêverie* de Schumann, on va avoir mille *Rêverie* différentes. Même si on

respecte le texte, le tempo peut changer un peu, quelques respirations... Après, c'est chacun, par rapport à sa vie, ce qu'il a été : amoureux, malheureux, heureux, énervé, joyeux. Et c'est sa *Rêverie* à lui. Après, il faut arriver à trouver l'équilibre entre le compositeur, ce qu'on ressent du compositeur et nos sentiments à nous.

A ce sujet, comment faites-vous pour concilier la sensibilité singulière d'un élève de premier cycle et les traditions d'interprétation ?

Je les déguise. Je leur dis plein de bêtises. Si on joue un petit Haydn, on met des dentelles, une perruque, des chaussures à boucles, une grande robe ! Je leur raconte des histoires. J'ai un imaginaire de plus en plus florissant. Pour les amener eux, à imaginer. C'est un travail sur l'imaginaire qui se perd dans cette société. C'est le problème que l'on a actuellement, parce qu'ils ont de moins en moins d'imaginaire, en fait. On est... Je ne sais pas. On n'est pas dans le réel mais... Leur imaginaire ne travaille pas bien. Donc c'est arriver à faire travailler leur imaginaire. Ce qu'on fait aussi, nous, quand on est grands. Après, moi je ne me raconte pas des histoires quand je joue, parce que le son est devenu un langage, mais je travaille quand même l'imaginaire, ce qui fait que le sentiment se développe.

Une fois l'imaginaire développé, le son choisi, il faut y associer le geste. Est-il important, selon vous, d'initier les élèves de premier cycle à l'aspect corporel de la musique ?

C'est primordial ! La question qu'il faut se poser, à mon sens, c'est : que veux-tu avoir comme son, alors que veux-tu avoir comme geste ? Ça ne peut pas être distingué. Ça ne peut pas être un geste pour un geste. Ça, c'est absurde, ça n'a rien à avoir avec la partition. Et quand tu joues, quand tu es dedans, si tu as un geste pour un geste tu perds ton fil conducteur. Donc c'est un geste pour un son et un son qui, dans la tête, doit être d'une clarté absolue. D'où l'importance de travailler, dès la première année, avec les nuances s'il y en a. Sortir la difficulté technique et la triturer dans tous les sens, mais y rajouter les nuances. Pour qu'au moment de jouer, ça ne puisse pas être autrement qu'un *forte* ou autrement qu'un *piano*. Le geste est automatiquement raccroché à ça. Puis c'est le geste qui fait le son, ce n'est pas le son qui fait le geste.

Peut-on alors affirmer qu'interpréter requiert à la fois des ressources mentales, d'imagination, et des ressources corporelles, techniques ?

Oui, bien sûr. La musique se sent dans le corps. Derrière un piano, on bouge, on se ballade, on se déplace d'un côté, de l'autre, on met du poids, on enlève du poids... C'est quand même le geste qui fait que l'on joue. C'est le corps qui fait que l'on joue, le piano ne va pas jouer tout seul. Il y a bien les pianos mécaniques mais... ! L'interprétation c'est notre geste, c'est notre intensité de geste. Et ça on peut en parler aux petits, déjà.

Dernière question : selon vous, les apprentissages techniques que l'on évoque ici, sont-ils faits pour être transcendés ?

Bien sûr. Et quand on les transcende, on s'éclate ! C'est le grand bonheur. Si ce n'était pas le bonheur, on ne ferait pas ça. Ce n'est pas la torture. On n'est pas maso... ! Si on tient le coup, c'est que le bonheur est bien plus grand que la souffrance qu'il peut y avoir. C'est très jouissif. Même pour les petits : quand ils arrivent à jouer une pièce, le sourire qu'ils ont... La fierté qu'ils ont. Quand les parents les écoutent, au fur et à mesure que les gamins grandissent, ils sont de plus en plus fiers de voir leur gamin avancer ! Autrement, c'est qu'ils n'ont rien à faire là. Après il faut éduquer les parents aussi. C'est très important d'éduquer les parents !

Souhaitez-vous que l'on aborde un autre point ? Avez-vous une remarque supplémentaire ?

Non...

Nous vous remercions vivement.

ANNEXE 2 : AU SUJET DE LA RIGUEUR EN TANT QUE VALEUR - OLIVIER REBOUL¹.

« Après avoir étudié les fondements de l'autorité, tournons-nous maintenant vers son exercice. Pour ce faire, nous avons choisi d'analyser le concept de rigueur, concept étroitement lié à l'éducation. Nous montrerons qu'il s'agit d'un concept obscur et qui rend par là même l'éducation problématique. Le seul moyen pensons-nous de donner un sens à la rigueur est de la confronter à son contraire. Mais quel contraire ?

I. Ambivalence et ambiguïté²

Peut-on donner de la rigueur une définition simple et claire ? Il semble bien que non, et qu'y prétendre serait justement manquer de rigueur ! « Rigueur » : d'abord, le terme est, au sens strict, ambivalent. Il peut désigner un mal comme un bien. On nous reproche notre rigueur, comme une marque de dureté, de rigidité. Mais on nous reproche aussi notre manque de rigueur, comme une preuve de laisser-aller, de confusion, d'arbitraire et peut-être même de tricherie. C'est dire que la rigueur est une valeur, puisqu'on l'exige, mais qu'elle peut être aussi bien une anti-valeur. Rassurons-nous : cette ambivalence n'a rien d'exceptionnel. On la retrouve dans bien d'autres valeurs. Le courage peut tourner à l'aveuglement, la bonté à la bêtise, la morale au moralisme, la justice à l'iniquité. D'ailleurs, le vieil adage, *jus sumum, summa injuria* pourrait s'appliquer à la rigueur elle-même ; dès qu'elle est « suprême », elle est un mal ; elle tombe dans la raideur, la rigidité, la cruauté, dans l'inhumain. Comme toute valeur, il faut la remettre à sa place. Il n'y a pas de vrai courage sans clairvoyance, ni de vraie clairvoyance sans courage. De même pour la rigueur. Il lui faut un autre, une valeur contraire et complémentaire qui lui fasse équilibre. Mais quelle valeur ?

« Rigueur » : le terme est non seulement ambivalent, il est ambigu. Ou, comme disent les linguistes, polysémique. Autrement dit, il a plusieurs sens qui, sans être indépendants, ne peuvent se réduire à un seul. On le comprendra par quelques exemples. « La rigueur de l'hiver », « la rigueur des mathématiques » : que peuvent-elles avoir de commun ? Eh bien, dans les deux cas, on remarque tout de même la présence d'une nécessité inflexible, qui impose silence à nos désirs. Nécessité de fait, dans le cas de l'hiver. Nécessité logique, dans celui des mathématiques. Mais ces deux rigueurs ont au moins ceci de commun qu'elles n'humilient pas. Rigueur du *Es ist so*, du « c'est comme ça ». Maintenant, si l'on dit : « Ce professeur de mathématiques fait preuve d'une grande rigueur », la phrase peut signifier deux choses : ou bien qu'il raisonne de façon très stricte, ou bien qu'il punit

¹ REBOUL Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 2010, p.81 à 94.

² C'est l'auteur qui souligne.

sévèrement... Ici nous découvrons une autre rigueur, synonyme de sévérité ; « rigueur d'un châtiement », « d'un règlement » « d'un examen », « rigueurs d'une femme » (toujours au pluriel, et donné comme vieilli...). En tout cas, la rigueur-sévérité n'a plus cette nécessité qu'on trouvait dans les mathématiques ou dans l'hiver. Car on peut être « trop sévère, ou « pas assez ». Là où le procureur demande qu'on applique la loi « dans toute sa rigueur », l'avocat sollicite la « compréhension » du tribunal. La sévérité comporte donc une part d'arbitraire. Et néanmoins, elle se réfère elle aussi à une loi, ou à une règle, qui la légitime et sans laquelle elle ne serait plus qu'une cruauté.

[...]

II. La rigueur en éducation

Dans bien des cultures, surtout celles qu'on dit « traditionnelles », éducation et rigueur sont inséparables. Par exemple ce verset de la Bible : « Qui ménage sa baguette hait son fils. Qui aime corrige avec rigueur » (Proverbes XIII, 24). N'allons pas ressortir ici le cliché du pessimisme judéo-chrétien ; on retrouve le même genre de conseil dans d'autres cultures. Par exemple cette sentence des scribes égyptiens : « L'oreille de l'élève, c'est son dos. Il écoute quand on le bat. » D'après H.-I. Marrou, les deux grands outils pédagogiques de l'école romaine étaient la férule et le bâton ; et l'expression « tendre la main à la férule » était une paraphrase élégante pour étudier. Parfois, les deux termes s'identifient. Ainsi, en grec, le verbe *paideuein*, tiré de *paideia* (éducation), a fini par ne plus vouloir dire que châtier, corriger. Comme si tout acte pédagogique se ramenait à une correction !

[...]

Jean-Jacques Rousseau, dans un cri que nous n'avons pas fini d'entendre, s'insurge contre cette théorie de l'éducation comme correction : « La nature de l'enfant est bonne » ; en termes d'aujourd'hui : l'enfant a une croissance qui est en elle-même saine et créative, qu'il ne s'agit donc pas de corriger mais de protéger. Et contre quoi ? Avant tout contre les institutions dites éducatives, la famille, l'Église, l'école ! Selon Rousseau, elles ne sont que correctives et, à cause d'elles, notre société est faite non d'adultes mais d'« enfants gâtés par l'éducation » (*Émile*, p. 72). Cette fausse éducation pervertit la croissance de l'enfant par ses contraintes et son gavage scolaire, alors qu'il faudrait au contraire laisser faire la nature, laisser mûrir l'enfance dans l'enfant, perdre du temps pour en gagner ! Mais surtout, notre éducation pervertit l'enfant par ses deux excès, contraires et complémentaires : la rigueur, qui commande, réprime, châtie, et l'indulgence, qui laisse l'enfant commander et s'imposer. Par la rigueur, on lui apprend à être esclave, par l'indulgence à être tyran ; jamais à être libre.

Maintenant, Rousseau rejette-t-il toute rigueur ? Non, il en est une qui lui paraît réellement éducatrice. Le paradoxe, c'est qu'il s'agit de la rigueur la plus inhumaine de toutes, la nécessité des

choses. Et l'on connaît ses méthodes : ne jamais commander, mais faire que l'enfant se soumette au monde extérieur ; ne jamais interdire, mais rendre l'acte impossible ; ne jamais punir, laisser venir la sanction naturelle ; si l'enfant casse une vitre, ne la blâmons pas, laissons-le avoir froid ; il vaut mieux qu'il devienne enrhumé que fou... Et cette rigueur des choses peut être très dure ; l'enfant apprendra à supporter le froid, la douleur, les blessures, la maladie, etc. Mais cette rigueur est éducatrice, parce qu'elle est naturelle, nécessaire. Et l'enfant l'accepte spontanément, pourvu qu'on le laisse vivre : « Je vois de petits polissons jouer sur la neige, violets, transis, et pouvant à peine remuer les doigts. Il ne tient qu'à eux de s'aller chauffer, ils n'en font rien ; si on les y forçait, ils sentiraient cent fois plus les rigueurs de la contrainte qu'ils ne sentent celles du froid » (*Émile*, p. 75). Oui, Rousseau accepte la rigueur de l'hiver, comme d'ailleurs celle des mathématiques, qu'Émile apprendra, comme toutes les autres disciplines, à l'âge où il en aura réellement besoin, sans horaires ni programmes imposés. Ce que Rousseau rejette est la rigueur humiliante parce qu'arbitraire, la rigueur que l'homme exerce sur l'homme. Et d'abord, sur l'enfant.

[...]

III. La rigueur et son « autre »

Maintenant, peut-on en rester là ? N'a-t-on pas le droit, ou mieux le devoir, de discerner un bon usage de la rigueur. Nous tenterons de répondre par trois propositions, sans doute discutables, mais qui se veulent positives.

1/ La rigueur est une valeur. Une valeur inhérente à l'éducation elle-même, et plus encore à l'éducation scolaire. La rigueur, c'est avant tout ce qui fait comprendre à l'enfant qu'il n'est pas destiné à le rester. Apprendre la rigueur, c'est apprendre à grandir, à devenir adulte. Qu'est-ce en effet qu'être adulte, au sens idéal et peut-être utopique du terme ? C'est faire passer ses désirs après la réalité, c'est s'assumer, être cohérent, respecter ses engagements, trouver son juste équilibre. Être adulte, c'est être capable, dans tous les sens du terme, de rigueur. On répondra que de toute façon, la vie se charge de nous l'apprendre. Sans doute, mais comment ? Si on laisse faire la vie, l'enfant risque d'apprendre la rigueur trop tôt, ou trop tard, toujours de manière violente. Exactement comme s'il fallait attendre l'accident pour apprendre la prudence au volant ! Disons qu'il faut apprendre la rigueur pour ne pas la subir, l'apprendre avec méthode pour éviter de l'apprendre par la violence.

« La rigueur est fasciste » disent certains. Nous pensons que ce qui caractérise le fascisme, c'est plutôt son manque de rigueur. Dans sa théorie, avec ses concepts incontrôlables et passionnels, comme la nation, la race, le culte du chef. Dans sa pratique, qui fait de l'arbitraire une terreur quotidienne. Même la « sévérité », dont se targue le fascisme, faute de rigueur, n'est qu'une violence

brutale et totale. Ceux qui disent que la rigueur est fasciste ne comprennent ni le fascisme ni la rigueur. Prenons un autre exemple, moins tragique, mais combien actuel : le manque de rigueur dans le langage de l'éducation. Là où les paroles ne sont plus que des slogans, si généreux soient-ils, le langage nous fait violence. La pédagogie de la réussite : oui, c'est exaltant, c'est euphorisant. Mais si l'on n'a plus le droit de critiquer la formule sans commettre un blasphème, on subit une violence, une violence symbolique sans doute, mais pourtant bien réelle puisqu'elle réprime la pensée. Rigueur ou violence, il faut choisir. Et la rigueur éducative, c'est une violence épargnée ; la violence que l'enfant pourrait subir, ou commettre. Maintenant, retenons de Rousseau que la rigueur elle-même devient violence dès qu'elle est arbitraire. D'autant qu'il s'agit là d'un arbitraire spécifique, qui se dissimule, se justifie par la règle, qui se donne comme « étant de rigueur » et n'en est que pire. Comment l'éviter ?

2/ Aucune rigueur n'allant de soi, il faut toujours faire preuve de rigueur envers sa propre rigueur. Il s'agit là d'une exigence proprement intellectuelle et critique. Rappelons cette formule vertébrale d'Aristote : « Ne chercher pour chaque genre de choses que le degré de rigueur qui lui convient. Il serait aussi déraisonnable d'accepter d'un mathématicien des arguments simplement vraisemblables que d'exiger d'un orateur politique des démonstrations rigoureuses » (*Éthique à Nicomaque*, 1094 b). Autrement dit, rien n'est moins scientifique que d'exiger partout une rigueur scientifique. Rien n'est plus mystificateur que la rigueur appliquée à un domaine qui ne la comporte pas. Et c'est vrai de la sévérité comme de la cohérence. Dès qu'on est rigoureux sans être autocritique, sans s'interroger sur sa propre rigueur, on tombe dans le rigorisme, qui est une forme de violence. »