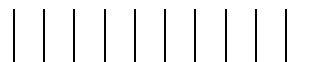


# UNIVERSITE DE NANTES

Faculté de Lettres et de Sciences Humaines

Ecole Doctorale 504 – Cognition - Education – Interaction

\*\*\*\*\*



THESE DE DOCTORAT  
en Sciences de l'Education

**PLACE, STATUT, FONCTIONS DE LA MUSIQUE  
A L'ECOLE PRIMAIRE :  
L'EDUCATION MUSICALE  
ET LES AUTRES ENSEIGNEMENTS.**

*Présentée et soutenue publiquement par*

**Philippe BONNETTE**

Sous la direction du Professeur Michel FABRE

*Le 22 juin 2011 devant le jury ci-dessous*

Gilles BOUDINET	Professeur des Universités, HDR	Université de Paris VIII
Michel FABRE	Professeur des Universités, HDR	Université de Nantes
Jean HOUSSAYE	Professeur des Universités, HDR	Université de Rouen
Alain KERLAN	Professeur des Universités, HDR	Université de Lyon II
Didier MOREAU	Maître de Conférence, HDR	Université de Nantes



## *Remerciements.*

*Je tiens à remercier tous ceux qui, tout au long de ce chemin m'ont guidé, aidé et soutenu.*

*En tout premier lieu, Monsieur Michel FABRE, mon Directeur de recherche. Par son encadrement rigoureux et habile, par la générosité humaine des relations qu'il a installées, il a permis que ce travail voie le jour.*

*Les enseignantes qui, pour cette recherche, m'ont accueilli dans leur classe avec leurs élèves.*

*Ceux de mes amis qui m'ont apporté, dans l'ombre, une aide et un soutien édifiants et particulièrement : Brigitte, Fabienne, Philippe-dit-Gaston.*

*Pour leur patience et leur compréhension, mon épouse Isabelle et mes enfants Aurélien, Corentin, Timothée et Théophile, tous musiciens...*



# SOMMAIRE.

<b><u>SOMMAIRE.</u></b>	<b>5</b>
<b><u>INTRODUCTION</u></b>	<b>9</b>
<b><u>PREMIERE PARTIE. LES OBSTACLES HISTORIQUES, EPISTEMOLOGIQUES ET PRATIQUES A LA MISE EN PLACE DE LA MUSIQUE A L'ECOLE.</u></b>	<b>17</b>
<b>Chapitre 1. De la musique.</b>	<b>21</b>
1. Qu'est-ce-que la musique ?	21
2. Musique et école : la musique comme savoir enseigné.	31
3. La musique peut-elle s'enseigner ?	35
4. Le regard de l'épistémologie.	43
5. Quels modèles pour enseigner la musique ?	61
6. En attendant de conclure.	67
<b>Chapitre 2. La musique à l'école dans le cadre institutionnel : les textes officiels.</b>	<b>71</b>
1. Les Instructions Officielles.	71
2. Les Instructions Officielles et la musique à l'école.	77
3. Pour conclure avec les textes officiels.	139
<b>Chapitre 3 : Autour des idées de Georges Snyders.</b>	<b>151</b>
1. De la culture, des chefs d'œuvre, de la joie à l'école.	153
2. La musique et l'école.	167
3. Pour conclure avec les idées de Snyders.	181
<b><u>DEUXIEME PARTIE. RECUEIL ET ANALYSE THEMATIQUE DU DISCOURS DES ENSEIGNANTS</u></b>	<b>187</b>
<b>Chapitre 4 : Méthodologie de la recherche.</b>	<b>189</b>
1. L'objet de la recherche.	189

2. L'approche.	191
3. Le paradigme de notre recherche.	193
4. Le sujet.	197
5. L'outil : le recueil de données.	201
6. La mise en œuvre.	207
7. Le traitement des données.	217
8. L'exploitation des données.	221
9. Repères d'identité sur les enseignants qui composent le panel.	225
10. Conclusion : de la construction méthodologique à l'analyse des données.	237
<b>Chapitre 5 Thème 1 : L'éducation musicale et le rapport aux disciplines.</b>	<b>243</b>
1. Thème 1, Dora.	243
2. Thème 1, Iris.	255
3. Thème 1, Liz.	267
4. Conclusion du thème 1, l'éducation musicale et le rapport aux disciplines.	279
<b>Chapitre 6 Thème 2 : le rapport aux savoirs scolaires et l'éducation musicale.</b>	<b>287</b>
1. Thème 2, Dora.	287
2. Thème 2, Iris.	299
3. Thème 2, Liz.	313
4. Conclusion du thème 2, le rapport aux savoirs scolaires et l'éducation musicale.	323
<b>Chapitre 7 thème 3 : l'éducation musicale et son rapport à la culture.</b>	<b>331</b>
1. Thème 3, Dora.	331
2. Thème 3, Iris.	349
3. Thème 3, Liz.	363
4. Conclusion du thème 3, l'éducation musicale et son rapport à la culture.	387
<b><u>SYNTHESE</u> VERS UNE MODELISATION.</b>	<b>409</b>
1. Des relations historiques singulières entre musique et enseignement.	413
2. Les points fixes : vers un modèle pour une meilleure compréhension.	419

<b><u>INDEX DES FIGURES</u></b>	<b>477</b>
<b><u>BIBLIOGRAPHIE</u></b>	<b>481</b>
<b><u>ANNEXES</u></b>	<b>491</b>
<b>Annexe 1. Grille pour les entretiens.</b> Grille support des entretiens compréhensifs des enseignants.	495
<b>Annexe 2. Grille pour les entretiens.</b> Grille support des entretiens compréhensifs des élèves.	497
<b>Annexe 3. Entretiens avec les enseignants.</b>	499
<b>Annexe 4. Entretiens avec les élèves des enseignants.</b>	535
<b><u>TABLE DES MATIERES.</u></b>	<b>549</b>





# **INTRODUCTION**



S'il fallait qu'un expert décrive le paysage scolaire ordinaire de l'école primaire à un novice, s'il fallait qu'il dise ce qui se passe dans l'Ecole, s'il fallait qu'il dise les attentes de l'Institution, mais aussi qu'il explique les pratiques des professeurs, il n'oublierait sûrement pas de parler de l'éducation musicale.

Pourtant, sauf s'il était spécialiste ou amateur de la discipline, il n'est pas certain que, dans sa description, l'éducation musicale apparaisse comme un élément premier, un ténor de la pédagogie, un pilier, un fondement de l'Ecole.

Acteur nous-mêmes parfois de cette expertise, conseiller pédagogique départemental en éducation musicale depuis plus de quinze années, nous sommes aussi spectateur des propos qui présentent cet enseignement au-dedans ou au-dehors de l'école. Nous connaissons bien ces discours, témoin aussi de pratiques, qui semblent rendre compte de la pratique musicale à l'école comme d'une "primordiale-négligeable" discipline. Ces postures à l'allure d'oxymore interpellent. Au-delà de l'appréhension de surface, quel statut habite l'éducation musicale dans l'école ? La contradiction, que nous présentons dans son positionnement institutionnel, est-elle révélatrice d'une posture qui intéresse l'Education ? Est-elle révélatrice d'un mécanisme plus profond qui, à travers la musique, interroge l'Ecole ?

Musique à l'école hier, éducation musicale aujourd'hui, la discipline, qui porte actuellement ce nom au sein de l'école primaire, n'est pas négligée par le discours. Elle est tenue pour cette discipline qu'il ne serait pas de bon ton d'omettre, finalement. Voilà une première manière d'appréhender la musique à l'école, par la réception informative, par ce qu'un spectateur va découvrir de l'école. Au-delà du *quidam* qui passe devant l'école, d'autres acteurs semblent autorisés : les enseignants, les élèves, les cadres de l'école, les familles et tous les discours qui les accompagnent. Que semble dire tout ce monde ?

Il semble bien que ce ne soit pas rien.

Depuis qu'elles sont produites, toutes les instructions ministérielles ont leur chapitre sur les arts où inévitablement se retrouve l'éducation musicale. Depuis quelques années, où le volet artistique des projets d'écoles est l'obligatoire, l'éducation musicale réside en bonne place. Parce que c'est une discipline obligatoire, quel enseignant n'a pas, sur le tableau de son emploi du temps une plage horaire où il est inscrit « musique » ? Et d'ailleurs très peu iront affirmer qu'ils la négligent ou la renient même si la plupart se complexent un peu de n'y pas entendre grand-chose. Quel élève n'a pas participé à un moment de musique à l'école ? Et aussi quelle famille n'a pas assisté à un spectacle scolaire, une kermesse, une fête d'école ou une chorale d'élèves se produisait ?

Il semble bien que la musique à l'école réunisse une unanimité d'injonctions, de pratiques, de productions. Elle n'est pas quantité négligée.

Pourtant, notre impression d'emblée exprimée, demeure comme un doute. Omniprésente dans l'école, exposée à la vue du Monde dans les spectacles *ad hoc*, elle n'occupe pas une place fondamentale dans les discours des mêmes acteurs. Quelles instructions officielles affichent une place, un programme, une évaluation de l'éducation musicale comparable en volume ou en intensité de discours à des disciplines dites plus fondamentales comme les mathématiques ou la langue ? Aux exceptions statistiquement marginales près, quels enseignants n'utilisent pas le créneau de musique régulièrement pour l'investir justement de ces matières longuement décrites dans les programmes ? Et puis, quels enseignants ne se plaignent pas en fait, faute de formation, de ne pas pouvoir agir en musique ? Dans le même esprit, quels élèves verront leur destin d'élève, leurs résultats scolaires globaux, l'appréciation de leur maître, radicalement tempérés par leur seul résultat en musique ? Quels parents enfin seront attentifs à ce que les résultats scolaires de leur enfant passent par la musique à l'école ?

Ces questions quotidiennes naissent du heurt de deux surfaces, celle des discours et celle de la mise en actes de la vie de l'école. La musique à l'école n'est pas négligée dans ce qui la constitue, mais tout indique qu'elle n'est pas prise avec le même sérieux que d'autres disciplines.

Pourtant encore, l'école ne peut pas être extraite du Monde.

Dans le Monde, la musique est partout. Elle émane et s'y répand à la manière d'un fluide. Elle baigne l'humanité. La technologie contemporaine peut permettre la diffusion de tout enregistrement de musique partout dans le monde à un coût extrêmement faible. La musique est devenue un bien abondant et quasi gratuit.

L'école, qui déploie des moyens pour l'enseignement, sait-elle se saisir de cette abondance ? La gratuité du bien est-elle à mettre en relation avec la quasi gratuité scolaire ? En effet un élève n'est pas forcément gratifié de ses résultats scolaires fussent-ils bons, croissants ou excellents en musique. La musique à l'école serait-elle cette donnée d'abondance mais de faible conséquence scolaire ? Pourquoi, alors, un tel ancrage dans les textes qui encadrent les programmes et obligent l'enseignement ? Est-ce pour rappeler aux enseignants leurs obligations à enseigner la musique dans l'école ? Est-ce pour prévenir cette idée, que peut-être, l'artiste ne peut pas être sérieux ?

Ne voit-on pas là renaître une idée platonicienne ? Pour Platon, l'œuvre d'art ne peut qu'être imitation de la nature, imitation qui ne peut pas l'égaliser. Platon a dénoncé l'assujettissement de l'art au domaine du sensible. Ainsi, il démontre que l'art est incapable de manifester un absolu. L'œuvre d'art appartient donc au domaine de l'image, des sens. Or, tout ce qui est de l'ordre de l'image est pour Platon, de l'ordre du moindre être. Ce qui seul est réel, c'est l'Idée, absolu suprasensible ne dépendant en aucune manière des conditions et des lois qui gouvernent le monde sensible. Non seulement l'œuvre d'art est une image, quelque chose de sensible mais en plus, elle est littéralement assujettie aux sens. Elle trompe et illusionne. Il faut se détourner du sensible pour atteindre la raison. (Platon, 1950). Il se pourrait bien que l'école range l'éducation musicale du côté de l'art et alors, de manière non consciente, marche dans les pas de Platon. Elle admettrait la musique pour ce qu'elle aurait de disciplinaire, de recherche de compétences objectives de l'élève et ne la prendrait pas au sérieux pour ce qu'elle a d'artistique.

Le fil de ces questions, que nous menons pourrait conduire à un sentiment de désillusion. La musique à l'école serait présente parce qu'elle est partout et l'Ecole est un lieu. En même temps, l'Ecole ne peut pas la prendre au sérieux parce qu'elle est art et que l'art ne permettrait pas d'appréhender le réel.

S'arrêter à ce constat serait rendre compte un peu facilement de ce qui certes peut s'afficher à l'évidence, mais qui sans doute ne rend pas compte d'une autre forme de réalité de l'école.

D'abord, l'École, non seulement n'a pas chassé la musique de ses enseignements, mais encore, c'est une des rares disciplines qui y demeure avec constance depuis sa fondation républicaine.

Ensuite, le décalage entre les discours et les pratiques de la musique dans l'école ne peut qu'interroger sur la raison de sa pérennité historique et didactique. Certains pourraient y voir un moindre intérêt toléré pour une discipline mineure.

Nous voulons y voir l'objet d'un vrai questionnement. La musique à l'école est une discipline enseignée depuis sa création. Elle est donc, de fait, un pilier historique de l'école. La musique existe hors de l'école. Elle est universellement répandue. Elle est donc légitime à être un enseignement de l'école.

Des thèses se fondent pour effectivement donner à la musique à l'école un statut qui n'en fait pas une anecdote dans le cursus de l'élève, dans les fondements de l'École.

Georges Snyders (Georges Snyders, 1989) ne pose-t-il pas en fait l'idée d'une musique à l'école prototypique de l'enseignement. ?

Alain Kerlan (Alain Kerlan, 2001) n'appelle-t-il pas à une forme de refondation de l'école par l'art ? Nous retrouvons dans l'art, la musique.

Nous nous saisissons du cadre théorique qu'offrent, entre autres, ces auteurs pour nous intéresser à la place de l'enseignement de la musique dans l'école. Il ne s'agit pas de prétendre ici chercher des raisons à la rédaction d'un manifeste en faveur d'une discipline qui, au prétexte qu'elle serait peut-être agréable mais parfois confidentielle, pourrait soudain se revêtir d'un parement éducatif insoupçonné. Il s'agit plutôt de conduire une exploration.

D'abord, ce sera la définition du paradigme de recherche étayé par le cadre de pensée de ces auteurs. Cela nous permettra de comprendre ce que « éducation musicale » recouvre. L'école n'a pas toujours employé cette appellation pour décrire les activités de l'enseignement musical. Le terme de « musique » qui désigne une discipline scolaire n'a plus cours dans le discours officiel de l'école. Il perdure pourtant dans le langage des enseignants. Au-delà des terminologies, nous essaierons de comprendre si la musique ne recouvre pas des positionnements différents, de la discipline qui nous intéresse.

Ensuite, c'est bien à propos de l'acte d'enseigner que porte notre recherche. Il nous importe donc d'explorer la pensée d'enseignants dans l'action. Cette action est centrée sur la pratique de l'éducation musicale à l'école primaire cependant resituée dans le cadre de la polyvalence des maîtres du premier degré. L'éducation musicale est pensée dans son environnement disciplinaire, dans le cadre de l'Ecole.

Enfin, puisque la question de recherche porte sur l'exploration de la pratique des enseignants, c'est afin de caractériser l'enseignement de la musique à l'école. Cette pratique ne peut ignorer la fréquentation des autres disciplines. Des liens qui en naissent, l'exploration est peut-être de nature à en révéler ses propriétés pédagogiques, voire au delà, à une conception de l'Ecole.

Pour mener cette exploration, nous formulons l'hypothèse que la fréquentation historique de l'Ecole et de la musique en son sein, crée un espace pédagogique peu ou pas révélé. Si tel est le cas, si nous le repérons, nous voulons le caractériser et comprendre en quoi il est susceptible de concerner l'enseignement de la musique à l'école et au-delà d'être un révélateur de l'acte d'enseigner.

Pour mener ce projet à bien, nous nous engageons dans une recherche de qualification d'un statut de la musique à l'école primaire dans les relations qu'elle joue avec les différents acteurs, au sein des différentes disciplines.

Pour mener ce travail de recherche, nous nous proposons donc :

de dresser une revue de points de vue d'auteurs. Elle est appelée à encadrer notre recherche et à exposer nos références.

d'explorer l'histoire des instructions et programmes officiels de l'école dans le volet qui est relatif à la musique. Nous essaierons d'en repérer les mouvements et les évolutions.

de mener une enquête de terrain. Pour cela, nous avons construit une méthodologie que nous exposerons. Ensuite, nous examinerons la position des enseignants et de leurs élèves dans le discours qu'ils tiennent de leur pratique scolaire de la musique.

de mener une analyse des matériaux recueillis sur le terrain.

de mener plus loin notre analyse en tentant de découvrir s'il existe un statut spécifique de l'enseignement de la musique à l'école et si celui-ci peut-être caractérisé par les relations qu'il entretient avec les disciplines de l'école.

Pour réaliser cette recherche nous avons exploité le discours de trois enseignantes et d'autant de groupes d'élèves reliés à chacune. Il nous a fallu ensuite effectuer un important effort d'objectivation. Cela signifie que la mise en forme des fruits de notre recherche est un processus qui a nécessité l'élaboration d'un cadre théorique, d'une modélisation, d'une formalisation.

Notre travail propose en sa fin un modèle explicatif qui se veut opérationnel. Il est basé sur une problématisation du réel. Nous espérons enfin, grâce aux vertus réflexives de l'effort de recherche que nous avons produit, que nous avons porté un regard neuf sur la réalité.

D'abord, nous avons regroupé dans une première partie les éléments théoriques, textuels et méthodologiques qui encadrent cette recherche.

Des lectures ont forgé le cadre de recherche. Certaines se sont faites au fur et à mesure des besoins. Nous y avons convoqué des auteurs qui viennent encadrer nos propos et dont les thèses offrent des grilles de lecture des matériaux que nous exploitons.

Des recueils de textes de l'éducation nationale sont brossés ensuite dans une lecture historique. La visée est une mise en perspective temporelle de notre recherche.

Les choix méthodologiques que nous avons retenus pour l'enquête de terrain sont ensuite exposés. Nous présentons notre paradigme de recherche, l'objet et le sujet de notre étude ainsi que la méthode qualitative d'entretiens compréhensifs que nous avons conduits.

Dans une deuxième partie, nous avons analysé de manière thématique le discours des enseignants. Nous avons essayé de dégager des tendances, de discerner des objets qui se sont fait jour, des points qui traversaient les discours.

Dans la dernière partie, nous avons voulu mener une synthèse rassemblant ce qui émerge de l'analyse thématique. Nous avons essayé de faire se dégager quelques axes de recherches. Pour cela, nous proposerons un outil heuristique qui, par sa lecture graphique et topographique essaiera de répondre provisoirement à notre question de recherche. Il nous faudra alors tirer les conclusions de ce travail en évoquant quelques limites et perspectives.



**PREMIERE PARTIE.**

**LES OBSTACLES HISTORIQUES,  
EPISTEMOLOGIQUES ET PRATIQUES A  
LA MISE EN PLACE DE LA MUSIQUE A  
L'ECOLE.**



## **Introduction.**

Il nous importe de présenter ici, d'abord une revue de points de vue sur la musique à l'école, ensuite un balayage historique et enfin la thèse particulière développée par Georges Snyders. Cette présentation, loin d'être exhaustive, veut davantage mettre en évidence les appuis qui contribuent à bâtir le cadre de notre travail.

Il s'agit pour la musique à l'école de choisir des angles d'éclairages historiques, épistémologiques et didactiques. Alors il sera plus aisé de comprendre comment se conjuguent son propos, ses rapports aux disciplines scolaires et plus largement à l'école.

Des auteurs se sont intéressés à la place de la musique à l'école. Nous avons fait une sélection de points de vue qui va nous permettre de donner à cette recherche, un angle de regard particulier. Cet éclairage détermine en même temps le cadrage théorique de notre étude.

Replacer la discipline dans un relation historique permet de donner au cadre institutionnel dans lequel elle s'inscrit une dimension explicative. La place de l'enseignement de la musique dans l'Ecole s'en trouve mieux cernée.

Enfin, c'est avec la thèse de Georges Snyders que nous donnerons l'orientation particulière de notre travail. Les choix épistémologiques et philosophiques qu'emprunte cet auteur marqueront particulièrement cette recherche.



## **Chapitre 1. De la musique.**

Il s'agit de circonscrire ici une certaine idée de la musique, afin d'aider à définir le cadre de notre recherche. Il s'agit de montrer, à travers les quelques approches que nous avons retenues, ce que représente la musique à l'école, mais aussi la musique dans l'art et dans la société, inséparable de l'institution scolaire. Le choix des auteurs que nous convoquons s'annonce comme celui d'un parti pris qui en exclut bien sûr d'autres. La restriction de ces explorations, pour intéressantes qu'elles soient, n'est à comprendre que comme une condition de la possibilité de traitement de ce développement.

### 1. Qu'est-ce-que la musique ?

Poser cette question, c'est déjà entrer dans la complexité d'un travail de recherche qui inclut le terme de musique. Dans le cadre qui est le nôtre, nous ne souhaitons pas échapper à la pertinente distinction qu'établit Alain Schillinger dans son chapitre « de la musique à l'éducation musicale » (Alain Schillinger, 1995).

Il s'agit pour lui de distinguer ce qui est entendu comme "musique", domaine de référence pour les savoirs et les pratiques des enseignants, et ce qu'il en advient quand la "musique" est transposée à l'école, devenant "éducation musicale", communément appelée ... "musique".

L'entreprise de qualification oblige alors à des emprunts à l'histoire, à la philosophie, à la psychologie, à la didactique, tant elle convoque de pluralités d'approches. Par ailleurs, tenter d'appréhender pleinement le statut de la musique dans les sociétés relève d'une œuvre difficile et sûrement considérable qui n'est pas la prétention du présent paragraphe.

## 1.1. Une approche par l'histoire.

### 1.1.1. La pluralité des approches possibles.

C'est d'abord la possibilité de regarder la musique comme un art. De telle façon, on peut avancer qu'il s'agit du fruit des civilisations. Guy Maneveau (Guy Maneveau, 1977) pose comme un postulat, qu'à la différence d'autres formes d'arts, il est possible de considérer la musique comme aussi vieille que l'Homme, et également partagée entre les hommes.

On peut alors dire qu'aujourd'hui, une fugue de Bach, un air de flûte de berger peul, une leçon de piano, un air de raga, une séance de jazz au festival de Newport, un nō japonais ou une chanson douce esquimaude, sont différentes manifestations arbitrairement choisies mais qui constituent le fait musical.

Dans cette complexité qui mêle la nuit de l'histoire de l'homme et une hétérogénéité de faits, comment tenter de cerner ce qu'est la musique, sans tomber dans un bain de généralités ou un relativisme des faits ?

L'approche chronologique n'évite pas quelques exposés d'opinions ou de tentatives de définitions.

Platon : « On ne peut faire de changement dans la musique qui n'en soit un dans l'Etat. ».

Danhauseur : (A. Danhauseur, 1929) « L'art de combiner les sons de manière agréable à l'oreille ».

Littré cité par Maneveau : ( G. Maneveau, 1977 ) « Sciences ou emploi de sons qu'on nomme rationnels, c'est à dire qui entrent dans une échelle dite "gamme". La musique est une architecture sonore ».

Larousse : « la musique est un langage sonore ».

Xenakis cité par Maneveau, « catalyser la sublimation qu'elle peut apporter à l'imagination ».

En rapportant ces différentes locutions, nous percevons certes une possibilité de les explorer dans leurs diversités. Nous pouvons aussi les appréhender pour ce qu'elles ont de commun : une centration sur une vision de notre histoire occidentale. L'approche de cette dernière a le mérite de cerner ce qui fait son unicité de par le monde : une élaboration méthodique et doctrinale née de la conspiration du latin et de la création germanique.

Elle nous est familière. Mais nous ne devons pas oublier qu'au regard de l'histoire cette forme de musique qui a eu pour berceau, vers la fin du Moyen Age, un petit territoire situé à la pointe de l'Europe ne couvre qu'un petit morceau du monde et à peine un millénaire de temps. Elle ne concerne qu'une petite fraction de l'humanité. Si nous ne pouvons nous y soustraire, c'est dans cette conscience.

Il existe différentes approches de l'histoire de la musique. Certaines ne sont pas seulement chronologiques. C'est par exemple celle que cite Guy Maneveau (Maneveau, 1977) (empruntant à Ernest Ansermet à travers sa thèse « fondements de la musique dans la conscience humaine ») quand il tente de rapprocher les évolutions de l'expression sonore dans l'histoire du monde et celle de l'individu.

Sans viser de déterminisme toutefois, cet auteur montre que l'homme dans son développement suivrait celui de la musique dans son histoire. Le petit d'homme ne naît pas vierge de sons perçus. L'essentiel des organes des sens est établi dès le deuxième mois de vie *in utero*. Le premier contact avec le monde extérieur est essentiellement un contact fait de bruits et de sons. L'intérêt de cette idée qui va rester pour nous incidente dans la forme est, à l'instar d'Alain Schillinger (A. Schillinger, 1995), de pouvoir mettre en avant une centration sur l'homme comme sujet d'étude, afin de tenter de comprendre ce qu'est la musique. Alain Schillinger pour sa part, établit une correspondance entre le cri de la naissance et l'essence de l'histoire de la musique. Sans entrer dans le détail de sa thèse, il va nous aider à cerner l'entrée de la musique dans l'histoire du monde.

### 1.1.2. La musique dans l'histoire du monde.

Avec Alain Schillinger citant Jacques Monod, nous nous proposons de situer l'acte de naissance de la musique lorsque sont apparues « les premières combinaisons créatrices [sonores, NdCh], des associations nouvelles, réalisées chez un individu, [et] ont pu être transmises à d'autres » (A. Schillinger, 1995). Bien sûr, aujourd'hui, personne ne peut dater l'apparition d'une expression sonore organisée, ni même proposer une hypothèse sur les formes qu'elle pouvait revêtir à l'origine.

Pour organiser l'appréhension temporelle, A. Schillinger convoque le travail de Roland de Cande. Celui-ci propose trois étapes dans l'histoire musicale de l'humanité (R. de Cande, 1972.). La première correspond à l'émergence de l'*homo musicus*, la deuxième à l'avènement des traditions collectives et la troisième à l'apparition de l'amateur de musique « se constituant en public d'auditions musicales organisées à son intention. ». Cette troisième étape entraîne l'apparition de deux types d'hommes musiciens : le producteur et le consommateur c'est à dire le musicien savant et l'auditeur ingénu.

L'émergence de l'*homo musicus* a pu se manifester par des expressions vocales ou corporelles ou des percussions d'objets. L'expression vocale suppose un développement cérébral avancé. Il faut placer à Alain Schillinger son apparition à l'époque de l'*homo sapiens*.

La musique aurait cessé d'être individuelle quand elle aurait exercé sur les exécutants une force d'envoûtement. Elle devient alors rituelle et massive. Cette forme de musique semble caractéristique des civilisations préhelléniques, notamment chinoises, de Mésopotamie et crétoises. La musique ne revêt encore aucun côté de divertissement.

Les grecs sont le premier peuple dont on connaisse en détail les éléments de théorie et les conduites musicales. Parmi elles, la présence d'un public socialement conscient et qui participe à l'audition. Depuis des millénaires, la musique visait à l'efficacité religieuse, magique, thérapeutique ou glorificatrice. Chez les grecs, elle devient art. Elle devient manière de penser.

A partir de ce moment, il est possible de suggérer une double identification de la musique. D'une part, elle appartient à celui qui la produit, d'une autre part à celui qui la reçoit. Cette distinction nous paraît fonder la manière dont peut être perçue la musique pour ce que nous en dirons maintenant.



## 1.2. La musique : un art du producteur et un objet d'étude de l'auditeur.

Une caractérisation large de la musique conduit à en faire « du temps humainement organisé à l'aide d'éléments sonores » dit encore Schillinger. Cette caractérisation n'exclut pas les œuvres exogènes (non européennes), ni celles inouïes (entendu au sens étymologique).

Une autre, plus restrictive et empruntée à une théorisation de la musique, nous renvoie à « l'art de combiner les sons » (Danhauser, 1929). Dans cette dernière définition, la musique répond à un grand nombre de normes de tonalités, de rythmes, mais aussi de conventions d'écoutes, liées à l'oreille occidentale.

Ces deux caractérisations combinées renvoient à deux entités distinctes et complémentaires liées par le temps : l'art de produire (et la théorie -entendue comme mode d'emploi- qui s'y rattache) et le produit lui-même, objet artistique de consommation et d'étude. Le premier s'apparente à l'émetteur ( le producteur ) et le second au destinataire ( le consommateur ).

L'étude séparée du processus de combinaisons sonores (production) et du produit lui-même, peut permettre de caractériser des actes d'enseignement différents. Le "faire" renvoie à la pratique musicale et le "savoir" à la connaissance par les hommes de leur production. Le statut de l'interprète sera précisé à l'école, mais aussi dans des structures spécifiques d'enseignement de la musique, type « école de musique ». L'étude esthétique peut donner une autre dimension à l'écoute, qui n'est pas considérée comme passive.

### 1.2.1. La musique du producteur.

La musique produite peut-être l'œuvre du musicien-compositeur de musique savante occidentale. C'est celle qui se pense et s'écrit avec un code. Elle peut être aussi celle du spécialiste de musique de tradition orale de son pays, musique savante elle aussi ou musique ethnique. La production de musique relève d'un processus double. Elle emprunte pour une part à la rationalité des mathématiques et pour une autre à l'imprévu.

Le musicien-producteur occidental pérennise la pensée grecque antique, qui tout à la fois, forge la musique autour des contours rigoureux des mathématiques et, en même temps, lui confère un pouvoir qui tient du merveilleux. En occident, la dépendance aux mathématiques s'est renforcée avec l'époque classique. Avec Bach et « Le clavecin bien tempéré » premier recueil et surtout Rameau en 1722 avec le « traité d'harmonie réduit à ses principes naturels », la théorie pythagoricienne des proportions est renforcée par une théorie dite monocorde. Chailley (J. Chailley, 1979) synthétise l'extrême mathématique qui permet de caractériser chaque son à partir de la résonance d'une corde ou d'une de ces divisions. Ce qui fut la préfiguration des lois acoustiques est parvenu jusqu'à nos jours. Nous percevons le lien fort qui existe entre musique, anciennement rangée dans les sciences, et mathématiques. Elle relève d'un ordre cartésien. Elle est faite de paramètres quantifiables. Mais comme pour se soustraire à l'analyse, la musique s'enveloppe dans un habit fait de valeurs approximatives : grain, couleur, progressivité.

La musique du producteur occidental peut être analysée du côté des stratégies mises en place pour recouvrir technicité et expressivité. Cette tentative de caractérisation vise le côté conscient de l'individu. Nous n'ignorons pas qu'il existe d'autres approches. Par exemple, un auteur comme Didier Anzieux (D. Anzieux, 1974) a pu montrer qu'il existe, à l'opposé, une approche portant sur des processus non complètement conscientisés. Il a recherché l'explication du mécanisme intime lié à la création musicale à travers l'étude psychanalytique du comportement de création.

### 1.2.2. La musique de l'auditeur.

La musique, comme le langage parlé, vit de la perception. Il faut alors s'intéresser à l'auditeur. Les intentions du compositeur, découvertes par l'analyste, peuvent n'entretenir que peu de relations avec la perception de l'auditeur. La psychologie expérimentale produit un champ d'étude de cette perception. C'est en particulier le repérage :

- de l'acquisition des structures musicales, par exemple le rythme.
- de la compréhension de l'objet sonore, avec la collecte d'éléments saillants.
- de la réponse émotionnelle des sujets qui se trouvent en interaction avec la musique.

Cela revient à reconnaître en l'auditeur le siège de sentiments. Valoriser l'auditeur, c'est travailler à la compréhension des représentations. Alain Schillinger (A. Schillinger, 1995) fait de ce point un enjeu pour la compréhension des élèves.

### 1.3. Vers la musique d'aujourd'hui.

#### 1.3.1. Comment penser la musique d'aujourd'hui ?

La musique d'aujourd'hui, en Occident, est l'héritière d'un patrimoine qui peut être réduit techniquement à deux modes d'expression : la musique tonale et la musique non tonale.

La musique tonale, celle du dix-septième siècle à nos jours, s'exprime selon un mode de composition qui, pour simplifier, permet à l'auditeur de deviner la fin des phrases musicales (résolution) ou de grincer des dents sur la superposition de notes qui "ne conviennent pas" (superposition). C'est l'aboutissement par accroissement de complexité, de l'évolution du principe de polyphonie, déjà en germe chez les grecs.

La musique atonale s'est révélée dans la musique contemporaine. C'est un affranchissement lent mais constant des principes de résolution et de superposition. La musique contemporaine questionne la grammaire et le vocabulaire de la musique théorisés par Bach ou Rameau (Cf. ante). Les éléments organisationnels ne sont plus le temps ou les normes consacrées par l'histoire, mais se fondent de plus en plus sur le timbre, c'est à dire le grain, la couleur du son. En 1931, Henry Cowell crée un cluster avec trente-trois instruments à percussion non accordés. En 1928, Martenot conçoit ses ondes.

L'originalité de cette démarche est une recherche sur le son lui-même et non plus sur une structure. C'est la valorisation du timbre dans un temps et un espace nouveau.

Pour la première fois en effet, le producteur travaille le son en temps réel grâce aux ordinateurs. Il redevient, grâce à la technique, un homme de l'art. Art en grec ancien c'est tekhnê qui désigne aussi le métier et donnera "technique". Le manipulateur de sons est un technicien du son. Il s'inscrit maintenant dans un tissage sonore très proche, dans ses racines, des productions enfantines. Nous verrons l'importance que revêt cette originalité dans le cadre des démarches en pédagogie musicale.

Pris dans le bouleversement des composantes sonores, des techniques de productions et de la notation (l'unicité de l'écriture est inconcevable avec la production multiforme actuelle), la musique d'aujourd'hui s'interroge sur la raison d'être de la création, et sur la portée de l'art musical en général. A l'intellectualité et à la résistance de Boulez à ce nouveau vocabulaire, s'oppose l'humanisme de Bériot. Le questionnement du compositeur sur son art, aujourd'hui, s'est déplacé de la définition de l'objet à la recherche de sa fonction.

Il existe bien une crise musicale. Pour François-Bernard Mache (F.B. Mache, 1991), « la crise musicale profonde de notre époque concerne le pourquoi et non le comment de la musique ».

### 1.3.2. Le statut actuel de l'interprète et de l'auditeur.

L'histoire de la musique, quand il s'agit de la présenter ou de la résumer, se borne souvent à une liste de noms de compositeurs, comme si on s'était passé d'interprètes, de concerts, de toutes espèces de manifestations musicales.

Aujourd'hui des travaux de sociologie tentent de penser autrement la musique. Si la musique du musicien que nous venons de décrire sous l'angle du producteur vaut encore largement en occident, il est des formes de musiques savantes extra-européennes, comme de celles des violoneux de villages, voire de certaines formes de jazz, qui n'entrent pas si facilement en catégories. C'est l'idée de la place de l'interprète qui opère sur "le texte" « on peut à bon droit parler de l'équivalence de l'écriture et de la lecture, c'est à dire de la composition et de l'interprétation musicale » indique Alain Schillinger (A. Schillinger, 1995). Quant à l'auditeur, il est lui aussi impliqué dans la production du sens de l'œuvre, indique ce même auteur.

Pas plus que l'interprète n'est objectif, l'auditeur n'est passif. Par son écoute l'auditeur prend une place dans le jeu musical dont il devient co-auteur. Il re-compose l'œuvre, la re-constitue, il lui donne sens.



## 2. Musique et école : la musique comme savoir enseigné.

### 2.1. Les lieux d'enseignement général de la musique.

La musique, parce qu'elle est tekhnê, à la fois art et sciences, se retrouve dans deux lieux institutionnels d'enseignements bien repérés. Nous laissons là sans les ignorer ni les mésestimer les structures relevant de la seule initiative personnelle pour ne regarder que ce que nous nommerons les lieux d'apprentissage spécialisé et l'Ecole.

L'enseignement spécialisé de la musique s'exerce dans les écoles de musique et les conservatoires. L'enseignement qui y est dispensé, est encadré par des textes nationaux et des cursus qui dépendent de l'affiliation ou du statut administratif de l'école de musique. Leur vocation a été définie par une circulaire. Toute école de musique qui porte ce nom doit en principe permettre l'accès à la pratique musicale, associée à la diffusion et à la création. La fréquentation est un acte volontaire et volontariste. Les usagers se heurtent souvent à des écueils logistiques ou économiques. Il s'agit d'un enseignement pyramidé ayant à terme pour vocation de former des spécialistes de haut niveau au bout d'un cursus d'une quinzaine d'années. Les savoirs sont tournés vers des acquisitions techniques. Les référentiels nationaux sont découpés en trois cycles et laissent une large part d'autonomie à chaque école de musique. Il concerne moins de cinq pour cent des enfants d'âge scolaire. Ces structures dispensent un enseignement d'explicitation des savoirs savants culturels. Elles demeurent, surtout à leur sommet, les gardiens des savoirs de la musique occidentale, qu'elles transmettent souvent sans transposition didactique.

Même si elles ne sont pas l'objet de notre étude, il est cependant important de les repérer pour les mettre en relation avec l'enseignement qui est dispensé dans l'Education Nationale. Il existe des similitudes et de profondes différences. Les trois cycles des écoles de musique correspondent globalement aux trois niveaux de l'école : primaire, collège, lycée.

Avec le collège commence l'enseignement de ce que nous appelions la grammaire de la musique, en faible proportion. Les similitudes s'arrêtent là. L'école élémentaire, champ de notre étude a, au regard de la musique, une toute autre mission.

## 2.2. L'école primaire.

L'enseignement musical qui y est dispensé est obligatoire et calibré à une heure par semaine environ. On n'y présage pas de la réussite de l'élève. Le contenu des savoirs a évolué avec l'histoire de l'école et celle de la musique.

De la musique utilitariste, pour former les rangs ou aiguïser le nationalisme en 1882, à la création d'œuvres où le son est objet en 2002, l'école a tenté d'insérer la musique dans un tissu général d'apprentissages, de savoirs souvent perçus comme autant d'habiletés cognitives différentes. Face aux connaissances parfois abstraites des autres disciplines dites 'générales', celles de la musique à l'école sont souvent liés au goût et au jugement de valeur. Alain Schillinger pointe, dans le panorama des savoirs en éducation musicale à l'école primaire, une évolution vers des apprentissages d'habiletés techniques et d'expression vocale. Des formes élémentaires de jeux percussifs ou soufflés sont mis en place.

Les savoirs savants qui fondent la musique hors les murs de l'école prennent en son sein des allures de révélateurs. Ils sont de multiples embryons de connaissances, de processus et de techniques que les enfants doivent vivre, expérimenter. De leurs productions, manipulations, les instructions officielles de ce dernier quart de siècle attendent l'émergence de potentialité de savoirs-savants et de savoirs-être. Sont visées les capacités d'écoute, de production, d'analyse dans le bonheur de pratiques diversifiées.

Alain Schillinger fait justement remarquer qu'aujourd'hui l'école revendique son appellation «d'éducation musicale» qui lui permet d'enseigner cette discipline au delà des contenus techniques. Ainsi est-il rappelé que le savoir savant d'origine -la musique- ne peut se confondre avec les savoirs scolaires : l'éducation musicale. La visée de l'école, à la différence des écoles de musique, n'est pas d'enseigner la musique, mais de valoriser une éducation musicale. C'est ce que confirmerait une lecture actuelle de l'intitulé de cet enseignement dans les programmes du Ministère.



Ainsi nous devons bien distinguer ‘‘la musique’’, où apparaît bien la référence des savoirs et des pratiques des enseignants, et sa transposition didactique : l’éducation musicale.

Une étude antérieure, à la façon d’une photographie dans des écoles du premier degré, montrait des variations considérables des pratiques des enseignants (Ph. Bonnette, 1995). Cette étude a pu relever des différences importantes selon les endroits, le public, la personnalité ou la formation dans la discipline, de l’enseignant, tellement la latitude d’agir à sa guise y semble entendue.



### 3. La musique peut-elle s'enseigner ?

#### 3.1. Un détour par Aristote.

Depuis longtemps, on a cherché à comprendre les effets de la musique sur les comportements de l'homme. En s'attachant aux seuls effets de la contemplation esthétique, on s'est peu préoccupé de ce qu'était le geste musical. Ainsi il n'est pas facile de tenter de comprendre ce qui doit être enseigné ni même ce qu'il faut réunir comme conditions de possibilité.

Pour Aristote, l'art est imitation (mimesis) et non décalque de la réalité. C'est la re-création de l'acte qui constitue la vie (energia) (Platon, 1940). L'art c'est pour Aristote la tragédie qui constitue une synthèse des divers moyens d'expression. Il libère le spectateur de ses passions en les lui faisant éprouver, en somme, sur le mode de l'imaginaire.

Il précise que la musique doit être pratiquée en vue de l'éducation et de la catharsis. Par exemple, à l'audition des mélodies sacrées, l'individu est ému c'est-à-dire é-mu, remis d'aplomb comme s'il avait été purgé de ses maux.

Il est intéressant de rapprocher cette analyse de cette phrase de Freud citée par Guy Maneveau (S. Freud, 1908, cité par G. Maneveau, 1977) « La véritable jouissance de l'œuvre provient de ce que notre âme se trouve par elle soulagée de certaines tensions ».

D'Aristote à Freud, on note l'ambiguïté du mot catharsis. Faut-il le traduire par purgation ou par purification ? En arrière-plan, nous retrouvons le dualisme âme-corps. La purification de l'âme conduirait au bonheur tel que pouvait l'entendre Aristote. La purification du corps conduirait à la fête, à la jouissance.

A quel endroit de notre être la musique doit-elle s'adresser ? Doit-on enseigner la musique alors que l'on perçoit que c'est une transformation de notre être qui est la cible de cet enseignement ? La réponse à ce choix n'est pas détachée d'une question sur l'Homme, si on comprend ce que déjà Aristote mettait en question.

Pour Aristote, quatre siècles avant notre ère, la question de l'enseignement de la musique s'entend comme un point de réflexion sur ce qu'une société doit construire comme contenus d'enseignement.

Le geste est normatif. Il s'agit de définir ce que la société grecque entend construire comme curriculum d'enseignement. Plus précisément encore, derrière cette question se pose celle de la société grecque. Aristote interroge : qui sommes-nous, que voulons-nous être, que voulons-nous transmettre ? Ces questions, Michel Fabre (M. Fabre, 2001) les renvoie à une interrogation que pose Aristote sur ce qu'est l'homme, sur l'homme qu'il conviendrait d'être. Ainsi posant la question de l'enseignement de la musique, Aristote traite d'une question curriculaire qui est inévitablement liée au devenir même de l'homme dans la société.

Selon Aristote, exposé par Michel Fabre (M. Fabre, 2001), la musique agit par son caractère, son style, sur l'âme de l'auditeur. Par la mimesis, le musicien imite l'âme. La musique nous livre alors l'âme. Aristote décline trois genres musicaux qui sont reliés à trois états de l'âme. Le Lydien est faible et sentimental, le Dorien est viril et militaire, le Phrygien c'est l'exaltation. Quel enseignement privilégier pour quelle idée de l'homme grec ?

Parmi les choix de genre, Aristote défend l'idée d'une sorte de musique qui forme à la morale. C'est une condition pour que l'homme grec puisse parvenir au statut d'homme libre. Ce statut lui permettra plus tard d'écouter ou de participer à d'autres genres de musique. Le Dorien, plus martial, permet d'éduquer le futur homme libre. Il penche du côté d'Apollon qui porte haut les valeurs grecques et refuse Dionysos qui est le dieu de la perte dans les transes barbares.

Que nous apporte ce détour par Aristote ? C'est d'abord l'idée que le choix de l'enseignement de la musique ne peut pas se faire sans avoir préalablement posé la question de son curriculum. Nous percevons que derrière cette question, c'est l'idée plus générale de l'Homme dans sa société qui est posée. Depuis Aristote, la question dialectique entre l'apollinien et le dionysiaque est permanente. Guy Maneveau (G. Maneveau, 1977) fait remarquer qu'aujourd'hui, le corps reprend ses droits dans la complexité de l'humain global. La musique concerne tout l'être. La dialectique posée se joue entre les satisfactions de l'esprit et celles plus physiques.

Comment, s'interroge Guy Maneveau, l'acte pédagogique d'aujourd'hui peut-il faire en sorte de ne pas oublier cette dialectique vieille d'au moins vingt-cinq siècles ?

### 3.2. La musique dans l'esthétique, l'école et le sujet.

Alain Kerlan (A. Kerlan, 2001) citant Philippe Pujas et Jean Ungaro (Ph. Pujas et J. Ungaro, 1999 in A. Kerlan 2001) fait un premier constat qualifiant l'actuelle situation à l'école : «L'éducation artistique a toutes les allures du serpent de mer. Insaisissable, fuyant, approchant de la rive mais n'y abordant jamais. ». La société industrielle aurait relégué l'art dans « le domaine de l'utile ».

Un second constat apparaît ensuite, susceptible de renverser la donne : les disciplines de la sensibilité trouveraient une considération nouvelle, capable d'établir une pression telle que ce serait elles qui seraient interpellées.

#### 3.2.1. La refondation esthétique de l'école.

L'analyse de Alain Kerlan (A. Kerlan, 2001) repose sur un constat. La question des contenus des programmes à l'école est devenue brûlante. Il s'agit moins de les redéfinir en terme de quantitatifs que qualitatifs.

L'idée d'élaguer ou de rajouter telle discipline ou partie de discipline est devenue caduque. La question nouvelle se pose en terme de réflexion de la société sur les savoirs qu'elle attend que son école délivre. L'Ecole d'aujourd'hui ne semble plus pouvoir répondre à son ambition fondatrice. Non pas qu'il faille redéfinir la mission de l'Ecole. Il s'agit plutôt de constater que les moyens didactiques qu'elle engendre ne permettent que de mesurer une distance croissante entre l'ambition de l'école de la République et les résultats qu'elle produit.

Pour Alain Kerlan, l'état des lieux ne fait pas débat. La démocratisation d'accès au second degré et en particulier au lycée, a changé le sens du mot Ecole. Le public scolaire est aujourd'hui à l'image de la diversité culturelle de la nation. Il n'est plus possible de l'imaginer comme à l'époque où il était sévèrement sélectionné. Seulement vingt pour cent d'une classe d'âge venait frapper à la porte du lycée. De ce fait, l'accès à l'enseignement et à la culture ne peuvent être pensés sans tenir compte de ce constat.

Les savoirs sont, pour Alain Kerlan, des biens dont l'Ecole d'aujourd'hui doit s'emparer. Pour ce faire, elle emprunte deux chemins.

Le premier est issu de la Philosophie des Lumières et du rationalisme classique. Il pose l'idée que les savoirs qui donnent à l'école sa légitimité – les connaissances rationnelles - sont en elles-mêmes des valeurs formatives de sujets libres et autonomes.

Ce principe tourne le dos à toute pédagogie du sujet. On ne peut penser que dans et par les livres. Et Alain Kerlan de citer Condorcet déjà (A. Kerlan, 2001) : « comment donc s'instruire dans les livres si on n'a pas appris à bien les entendre ». Pour Alain Kerlan, les savoirs rationnels nostalgiquement enseignés ne peuvent que maintenir les savoirs du côté des vérités révélées. Dans cette vision, l'Ecole ne peut pas répondre à sa volonté émancipatrice.

Le second repose justement sur cette volonté émancipatrice de l'école. Jusqu'où émanciper l'individu pour préserver le sens et la valeur de ce qui a été appris ? Comment créer entre le savoir et l'individu ? Comment concilier à la fois des formulations qui ne soient plus comtiennes et en même temps conserver au savoir un lien social ?

Ces deux questions amènent l'auteur visité ici à regarder des programmes qu'il appelle de ses vœux, pensés sous l'angle de la construction d'une culture commune. Il juge y voir là une forme d'idéal républicain. C'est déjà l'image du « socle commun » mis en avant par Luc Ferry alors président du Conseil National des Programmes en 1998.

Alain Kerlan cherche un ressort pour l'Ecole. Il doit pouvoir dégager la synthèse d'une double contrainte. Une école qui émancipe par le savoir et qui exige un lien social. Une synthèse contemporaine entre positivisme repensé et Philosophie des Lumières ? Cette synthèse n'a pas de visage aujourd'hui dans le monde de l'Ecole.

C'est ici que Alain Kerlan plaide pour une refondation qu'il appelle « refondation raisonnée » (A. Kerlan, 2001). Elle serait dégagée d'un éclectisme de circonstance et d'un empirisme raisonné. Elle répondrait à la question-réponse de Olivier Reboul « que faut-il enseigner : ce qui unit et libère ». Ce qui unit doit permettre à chaque individu de trouver sa place dans la communauté élargie. Ce qui libère doit permettre à l'école de poursuivre et amplifier sa mission émancipatrice.

Alain Kerlan propose une refondation susceptible de répondre à ces exigences. Il veut une Ecole qui enseigne un savoir issu des sciences sans pour cela qu'il soit morcelé.

Il défend alors l'idée du maintien d'une culture commune fondée sur la culture esthétique. L'enseignement des sciences renvoie à l'avenir des savoirs à enseigner, représente l'image des savoirs. Il ne peut pas échapper cependant à la refondation esthétique. Celle-ci représente la nécessaire part d'humanité que l'Ecole doit détenir pour mener aujourd'hui sa mission.

Depuis Bachelard et la didactique des sciences, nous savons que pour aider un élève à entrer dans les sciences, il est nécessaire de l'aider à se construire une culture. Si l'enseignement à apporter est conçu comme la connaissance des obstacles que l'élève devra affronter, alors la « classe laboratoire » a tout son sens. Si les sciences sont regardées sous l'angle de la culture scientifique, alors elles sont à comprendre comme notre monde. Elles sont au service de la technique mais aussi de l'éthique. Alors la culture scientifique est à inventer. Elle est à situer dans la culture entière.

La refondation esthétique espérée par Alain Kerlan veut empêcher de percevoir la science comme l'union du positivisme et des moyens, comme une idéologie scientiste. Il s'agit de « mettre la science en culture », c'est à dire de rapprocher le dialogue des arts et de la science. Pour Kerlan « l'imaginaire des sciences fait partie de la culture scientifique ».

Alors faut-il sortir les arts de leur dimension d'utilité ? Les arts doivent-ils être donnés à l'école pour recréer du lien social ?

Il faut étudier l'opéra dans toutes les écoles car l'opéra parle de la vie, et étudier aussi le rap pour la même raison. L'éducation artistique se pose alors comme générateur de faits culturels, de culture. Et l'auteur de dire « l'art fait société [ .... Il permet ] un rééquilibrage de la culture et du rapport au monde, dans un univers rationalisé et dominé par la technique ».

Le modèle artistique met en avant la vertu éducative et unifiante de l'Ecole. Il installe une alternative fondatrice à l'exclusive de la rationalité. Il se veut être « une recentration de la culture sur la subjectivité individuelle, une recomposition de la culture autour du sujet » (A. Kerlan, 2001). Il ne s'agit pas d'un recul de la raison, mais une chance pour la culture de la subjectivité y compris scientifique. La subjectivité est comprise ici comme le contraire de l'individualité. Elle se forge dans une culture commune.

Alain Kerlan propose un modèle de l'École pour l'art parce que ce serait ainsi une école pour le sujet « La science elle-même, pour accomplir ses promesses de culture et de civilisation appelle l'approfondissement de la subjectivité, la libération de l'imagination et du sentiment en même temps que la raison » (A. Kerlan, 2001). Ce modèle esthétique se pose alors comme celui de la fondation esthétique des savoirs. Primauté des savoirs ou de la personne, pour Alain Kerlan, l'heure du choix est arrivée.

La refondation de l'école par l'art garantirait de l'abus du rationalisme classique. Elle placerait les savoirs dans la dépendance de la perspective du sujet-citoyen.

### 3.2.2. Comment penser alors la place de la musique.

Quand Alain Kerlan pose sa thèse de refondation de l'école par l'art (A. Kerlan, 2001), il ne parle pas uniquement de musique à l'école, mais d'art en général.

Dans la perspective de l'auteur, les disciplines artistiques, dont la musique, hier parents pauvres voire exclus de l'éducation, seraient aujourd'hui « un recours éducatif, une exigence démocratique, et même un modèle d'actions accomplies ».

Comme nous l'avons écrit, il y aurait bien un retournement si on se réfère à la mise en place de la culture scientifique à l'école et au projet politique sous-tendu.

L'appel à l'art au profit de l'éducation ne serait pas sans remettre en cause fondamentalement ce qui fonde aujourd'hui l'école. Alain Kerlan, dans ce projet, n'hésite pas à parler d'un modèle en marche pour l'Europe. L'art comme accomplissement personnel et individuel serait un rééquilibrage au monde présent « désenchanté, vidé de ses dieux » (A. Kerlan, 2001). Kerlan en appelle à ce retournement, certain aussi qu'il s'agit là d'un mouvement social dont l'avènement lui semble inéluctable.

Cet appel a déjà connu, au siècle des Lumières, un tel credo. C'est ainsi opposer une vision annexée à l'éducation intellectuelle, de l'éducation esthétique à une vision d'idéal humaniste. Cette dernière voit la rencontre de l'élève et de l'œuvre comme un « sommet de l'humanité et de l'universel ». Si ce modèle est en train de rattraper l'école, c'est parce qu'il mettrait en avant la vertu éducative, la seule vertu unifiante de la sensibilité contre « l'exclusion de la raison ». Il s'agit là « [d']une recomposition de la culture autour du sujet ».



Alain Kerlan préconise une refondation des valeurs de l'école autour de l'esthétique. Cette réappropriation démocratique par le sujet de la culture serait le nouveau fondement de l'éducation. La place des arts dont la musique, participerait d'une recomposition de l'Ecole comme Ecole du sujet.

Alain Kerlan s'inscrit en faux contre un manichéisme qui verrait en la science une puissance d'élévation vers l'universalisme abstrait et en les arts une subjectivité réelle, concrète et sans finalité. Il invite à une reformulation de l'école sur le modèle esthétique : esthétique du modèle scolaire, esthétique des savoirs, esthétique du sujet.

Il s'agit non pas d'abandonner l'actuel modèle fondé sur la raison objective, mais de le réinterroger à la lumière d'une raison subjective sociale.

Louis Legrand dans son chapitre «la question des savoirs » (Louis Legrand, 2001), pose une question du même ordre. Il établit un constat de même type qu'Alain Kerlan.

A sa création, l'école de la troisième république pose la connaissance scientifique comme « indépendante des situations où elle est recherchée, trouvée et affirmée ». Accéder au savoir vrai, c'est du coup se libérer des conditions contingentes qui ont pu produire les savoirs. C'est la raison pour laquelle l'accès à la connaissance scientifique a été considérée comme fondamentale.

Il existe bien des à-côtés comme les arts ou la musique en particulier. Mais ils apparaissent vite comme annexes. Soit qu'ils soient relégués dans un aspect technique perçu comme inaccessible par les maîtres, soit que le caractère de faible utilité ne les rende inopportuns.

Il est à peu près certain qu'une telle vision des choses prévaut encore aujourd'hui nous dit Louis Legrand (Louis Legrand, 2001). La preuve se rapporte selon lui au faible volume horaire consacré aux arts tant dans la formation des enseignants que dans la pratique des élèves. Il en ressort que le savoir scolaire est l'accès à une seule pensée rationnelle parce qu'elle est jugée vérité et essentielle de la socialisation. Il en ressort du même coup que « tout un pan de l'activité intellectuelle se trouve minoré, voire même exclu » (Louis Legrand, 2001).

Louis Legrand défend pourtant l'idée que c'est « dans la méthode d'accès au savoir, et non dans le savoir rationnel lui-même, que réside l'éventuelle socialisation ». Les différents ministres depuis Joseph Fontanet en 1973 avec « les activités de 10% », en passant par les « travaux croisés », les « parcours diversifiés » n'ont pourtant pas dit autre chose. Le seul savoir rationnel ne permet pas de rencontrer autrui. Pourtant cet autrui, cette rencontre est indispensable à la construction de l'individu, de ses savoirs.

Les activités artistiques dont la musique, nous dit Louis Legrand (Louis Legrand, 2001). permettent l'indispensable rencontre avec autrui.

Il en conclut qu'il y a nécessité à rééquilibrer le curriculum pour donner toute sa place à la formation artistique dont la musique à l'école.

Les positions, qui sont tenues ici, montrent bien que la place de l'art – et à travers lui, que ce soit dit ou non, de la musique à l'école, discipline obligatoire – revêt un enjeu de taille. Loin de défendre une discipline au prétexte qu'elle serait minorée ou supplémentaire à l'âme, les auteurs visités lui confèrent un statut particulier.

Ce statut touche à l'apprentissage en général. Il vise les savoirs. Il parle d'un apprenant sujet. Il oppose parfois ce qui serait l'humain où il résiderait, à ce qui serait rationnel d'où il n'aurait que peu de place.

La musique à l'école, si elle participe du projet de Alain Kerlan, serait un acteur majeur d'une refondation appelée de l'Ecole.

La musique à l'école, pour Louis Legrand participerait d'un nécessaire rééquilibrage des programmes dont le but n'est pas moins que l'indispensable rencontre avec autrui. Le but est par ailleurs bien de profiter à l'ensemble des apprentissages.

L'ensemble de ces positions nous semble faire porter sur l'art en général et la musique en particulier, l'interrogation sur le curriculum et les choix sociétaux dans l'Ecole d'aujourd'hui. Cet aspect permet-il de penser l'enseignement de la musique, et en même temps sa compatibilité avec la participation à une émancipation subjective ?

## 4. Le regard de l'épistémologie.

### 4.1. Une approche de la culture.

#### 4.1.1. La pluralité de sens.

Il nous a semblé que la construction de notre cadre théorique ne pouvait pas faire l'économie d'un arrêt sur le terme de « culture ». Il est maintes fois employé dans nos propos ou ceux que nous sollicitons.

Il nous faut cerner ce à quoi nous avons à faire. Une rapide visite du vocabulaire courant ou de quelques dictionnaires renvoie à des dizaines d'acceptions différentes. La terminologie française partage le mot culture entre une idée agronomique et une idée patrimoniale. Faut-il aller chercher du côté des définitions ?

Alfred Kroeber et Clyde Kluckohn dans une tentative de recensement en 1952, en comptent déjà plus de deux-cents (Alfred Kroeber et Clyde Kluckohn, 1952). Cette multiplicité nous indique la difficulté qu'il peut y avoir à établir une unité de sens.

L'UNESCO, dont la mission internationale est la culture, propose une définition, qui faute de faire autorité, peut servir d'appui. La voici : « *Dans son sens le plus large, la culture peut être aujourd'hui considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeur, les traditions et les croyances.* » ( Définition de l'UNESCO sur les politiques culturelles, déclaration de Mexico City, 26 juillet- 6 août 1982, en ligne sur <http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php>-, au 26 juillet 2010 ).

Nous percevons dans cette déclaration la pluralité des abords. Elle renvoie à autant de disciplines de l'approche de l'Homme, lesquelles ne manqueront pas de donner, de là où elles parlent, autant d'accès, de conceptions de la culture. Cette définition entend la culture comme un "réservoir commun" à l'humanité. Elle ne peut qu'évoluer dans le temps par et dans la forme de ses échanges. Elle se constitue en manières distinctes d'être, de penser, d'agir, de communiquer.

La multiplicité des définitions, la pluralité disciplinaire des approches que cela entend, met bien sûr hors de notre propos et de notre portée l'accès à une définition globale. Nous ne pouvons proposer qu'un panorama de ces approches. Nous allons plutôt faire une sélection de points de vue qui nous paraît circonscrire la notion de culture dans l'axe que nous voulons donner à cette recherche.

La définition de l'UNESCO, place en son centre l'Homme. Celui-ci est regardé d'abord comme un élément d'un groupe social. L'homme en tant qu'individu est alors contributaire, dans son groupe social, de l'émergence de la culture, d'une culture référencée, voire de la Culture. La culture serait la production d'un patrimoine. Nous y reconnaissons les productions de l'esprit, de l'art, des modes de vie...

L'homme est en même temps attributaire de ces productions de culture en cela qu'elles règlent les modes de vie, fondent les systèmes de valeurs, les normes, le droit...

L'homme est perçu là comme émetteur et récepteur -pour accepter de prendre des termes un peu réducteurs- en tout cas au centre, de ce qui fait culture. Cette perspective n'est pas un angle de vue étranger à notre approche.

#### 4.1.2. Pluralité dans l'évolution de sens.

Le mot « culture » en lui même est porteur de sens différents. L'appel à une définition, par exemple celle que nous recherchions auprès de l'UNESCO, enferme le sens du mot dans le langage qui le contient. L'étymologie du mot nous renseigne sur ses applications parfois implicites.

L'origine en est latine. De *colere*, qui renvoie à « habiter » « cultiver » ou « honorer », suggère que la culture se réfère en général à l'activité humaine.

De *cultura* qui renvoie à une action agronomique. Alors cultiver, c'est cultiver des fleurs, des champs. L'assimilation entre ces deux terminologies peut probablement être lu chez Cicéron quand *cultura* est appliqué à l'être humain « Un champ, si fertile soit-il ne peut-être productif sans culture, et c'est la même chose pour l'humain sans enseignement » (Cicéron, Humbert, 1968).

Ce glissement de sens est équivoque. Il est significatif que ce terme soit parvenu jusqu'à nous dans ces deux acceptions différentes. Chez Cicéron, le mot *cultura* a déjà une signification métaphorique qui s'est conservée de nos jours : la philosophie est la culture de l'âme.

A côté de cela l'acception agricole est restée usuelle. « Cultivé » se dit aussi bien de la terre que de l'esprit.

En langue française usuelle, le mot « culture » désigne tout d'abord l'ensemble des connaissances générales d'un *individu*. C'est la seule définition qu'en donne en 1857 le *Dictionnaire National* de Bescherelle (Bescherelle,[1857]2010). Les connaissances scientifiques y sont présentées au premier plan. C'est ce que nous pourrions appeler aujourd'hui la "culture générale".

Après le milieu du XX<sup>e</sup> siècle, le terme prend une seconde signification. Par exemple, le Larousse de 1974 (Larousse, 1974) donne, en plus de la conception individuelle, une conception collective : « ensemble des structures sociales, religieuses, etc., des manifestations intellectuelles, artistiques, etc., qui caractérisent une société ». Le terme peut alors revêtir l'un ou l'autre sens, mais la proximité des domaines d'utilisation de chacun en fait une source d'ambiguïté.

Comme l'indique Jacques Billard, professeur de philosophie à l'IUFM de Versailles (Jacques Billard, 2005) ces deux sens renvoient « culture » à ce que développe l'homme, ce qui caractérise son humanité, c'est à dire sa raison. Ce serait là une tension vers l'universel.

Mais si nous nous tournons vers la langue allemande, nous percevons un autre sens encore à « culture ». Cette terminologie a sans doute la même étymologie latine, mais nous revient par de longs détours. L'adjectif, qui y est attaché, n'est plus « cultivé », mais « culturel ». Ce détour par la langue allemande va aussi distinguer, dans ce qui est culturel, ce qui est individuel ou bien collectif.

#### 4.1.3. Culture individuelle et culture collective.

C'est peut-être au philosophe Ernst Robert Curtius que nous devons l'utilisation en français du mot allemand « bildung » pour parler d'une dimension de la culture.

En 1930, l'introduction du terme "bildung" permit de distinguer ce qui est du patrimoine personnel dans la culture. Bildung fut bientôt traduit par "éducation" bien que ce terme ne revête pas de traduction apparemment uniforme (Ernst Robert Curtius [1956], 1986). A partir de ce moment, il fallu considérer deux locutions allemandes pour recouvrir le terme français « culture » : bildung et kultur.

L'introduction des locutions allemandes va permettre de voir dans « culture » deux zones qui en nuancent et en partagent son appréhension.

**Bildung** va représenter tout ce qui est de la culture générale d'un individu. Il est profondément relié à ce qui est de la culture individuelle. Il prend sens dans la locution populaire entendue par « l'homme cultivé ». Il s'agit alors de la culture générale, individuelle de chacun, construction personnelle de connaissances.

Elle est en partie construite par l'éducation et l'enseignement, mais comprend de surcroît une part de construction active de la part de l'individu. Elle comprend aussi une dimension de structuration de l'esprit, vis-à-vis de l'ensemble des connaissances : « La culture est ce qui reste lorsque l'on a tout oublié » (phrase attribuée en général à Édouard Herriot). Cette structuration donne au sujet cultivé la capacité de rattacher facilement un quelconque domaine d'étude à ses connaissances.

**Kultur** renvoie à un patrimoine social, artistique, éthique, appartenant à un ensemble d'individus regroupés sous une même identité. Il renvoie à la culture collective.

Cette distinction est d'importance parce qu'elle donne au mot français « culture » deux acceptions contemporaines dynamiques.

La première, la culture individuelle comporte une dimension d'élaboration, de construction, personnelle. Elle est donc censée évoluer avec l'individu.

La seconde, la culture collective, correspond à une fixation d'identité commune. C'est un repère de valeurs, relié à une histoire parfaitement insérée dans la collectivité. La culture collective évolue à la vitesse de la société à laquelle elle se rattache, c'est à dire lentement.

Ces deux conceptions sociologiques peuvent entrer en tension. La culture individuelle peut dans son échelle de temps d'évolution, s'opposer à celle plus lente de la culture collective.

A moins qu'elles ne s'amalgament. La culture individuelle (bildung) inclut la recherche de la connaissance de ce qui fait culture (kultur) dans la société à laquelle appartient l'individu. La culture individuelle peut alors être comprise comme la connaissance de la culture collective dont elle dépend.

En fusionnant ainsi les deux acceptions, le terme culture en français, dans son acception courante actuelle, maintient une ambiguïté. Cependant, il tend à désigner l'acquisition de connaissances dont on entend bien qu'elles appartiennent à une entité sociale, artistique ou historique. Ainsi s'entend la définition du dictionnaire le Nouveau Petit Robert « ensemble de connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement » (Robert, 2003).

Culture collective et culture individuelle se recoupent au delà de l'homonymie. Le terme de culture atteste de l'appartenance de l'individu à une entité sociale ou culturelle. Malgré tout, parce qu'ils recoupent deux réalités, ces deux sens doivent pouvoir être regardés distinctement.

#### 4.1.4. Culture et société.

De cette tentative d'appréhension de la réalité que recouvre « culture », la relation de l'individu à la société ou à l'entité sociale ou ethnique à laquelle il appartient est mise en évidence. Pierre Bourdieu décrit la base d'une organisation sociale (Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, 1970) . Dans cette organisation, la culture occupe une place particulière.

#### **L'organisation sociale selon Bourdieu.**

L'organisation sociale de Bourdieu est fondée sur le concept de conflit de classes sociales. Les rapports sont ceux de dominants à dominés. Ces conflits sont maintenus grâce à un déterminisme de classes. Les différences entre les classes sont économiques ou culturelles. La permanence du conflit est possible parce que les dominants reproduisent toujours les mêmes schémas afin de conserver leur place alors que les dominés refusent cette situation et usent de diverses stratégies pour évoluer.

Selon Bourdieu, il s'agit de connaître ces différentes stratégies pour comprendre la société. L'individu est régi par des éléments objectifs indépendants de sa conscience et de sa volonté. Il recherche le prestige, l'honneur, en fonction de la classe à laquelle il appartient.

Dans la conception bourdieusienne, l'espace social, où s'affrontent dominants et dominés, se divise en différents champs (champs économique, culturel, religieux mais aussi champ artistique et champ littéraire). Pierre Bourdieu compare ce concept à un jeu dans lequel chaque joueur possède ou non des atouts. Les acteurs tenteront d'obtenir une place favorable dans chaque champ pour se rapprocher du sommet. Les revendications des dominés amèneront des évolutions de champs.

La personnalité d'un individu est fondée sur ce que Bourdieu appelle les 'habitus', c'est à dire des éléments acquis par socialisation. Dans chaque catégorie sociale existent des habitus donnés et ainsi des individus ayant de larges traits communs.

### **Inégalité sociale et culture.**

L'accès à la culture diffère selon les classes. Les dominants pourront accéder à la haute culture. Elle leur permet d'atteindre des codes sociaux qu'ils seront les seuls à détenir. Ils confortent ainsi leur position. Par exemple, l'accès à la musique de Poulenc pourra être l'apanage des dominants qui acquerront ainsi les codes de l'abstrait, d'arrangements complexes. Les dominés, qui ne peuvent avoir accès à ces codes, préféreront une musique plus descriptive, voire concrète, d'arrangement plus simple, comme une chanson populaire.

Dans « La distinction » (Pierre Bourdieu, 1979), Bourdieu pense que c'est par la culture que les hiérarchies se transmettent et perdurent. C'est par la culture que se fait la distinction.

Dans la société, en général, et quel que soit le champ, l'objectif des dominants est de légitimer leurs pratiques culturelles, d'imposer leurs choix comme étant les meilleurs, ceux à imiter, et d'exclure les autres. La stratégie des dominés est alors conduite dans un mouvement perpétuel relatif à la mode, aux tendances, aux préférences. De telle sorte, pour que les dominés suivent, ils sont condamnés soit à s'affaiblir pour suivre provisoirement les tendances des dominés, soit à s'exclure volontairement, soit encore à créer leurs propres champs où ils pourront peut être aspirer à en devenir dominants.



### **Inégalité sociale, culture et école.**

Selon Bourdieu, l'Ecole reproduit la culture de la classe dominante par la sélection des disciplines enseignées, des programmes et des contenus. Tout est organisé pour permettre la reproduction de la classe dominante. Dans la *Distinction* (Pierre Bourdieu, 1979), la culture est conçue comme la base de l'habitus. Ainsi la culture serait la base et le produit d'une appartenance sociale.

La culture serait un élément fondateur de l'habitus, situé socialement. La culture fait partie de l'environnement puisqu'elle conduira à former la structure de l'individu, de son groupe social. Si l'école reproduit la culture de la classe dominante comme semble le dire Bourdieu dans « La noblesse d'état » (Pierre Bourdieu, 1989), alors non seulement l'Ecole est le lieu de la reproduction sociale, mais la culture qui y est enseignée est un instrument qui permet de maintenir de façon pérenne, les distinctions.

Ce qui paraît déterminé ici, ne doit pas rester en l'état pense Pierre Bourdieu. Il pense que si son travail est scientifique, il est aussi politique. Le sociologue permet de faire un état, permet de dévoiler les stratégies de domination. L'homme intéressé par la *res publica* doit agir sur les leviers et en particulier ceux dans l'école, pour relever les enjeux liés à la culture. Quels sont alors ces leviers ?

### **L'hégémonie culturelle.**

Ce concept décrit la domination culturelle d'un groupe. Bien qu'antérieur aux écrits de Bourdieu, « l'hégémonie culturelle » nous semble appeler les propos de Bourdieu .

« L'hégémonie culturelle » doit-être attribuée au philosophe marxiste italien Antonio Gramsci dont les travaux auxquels nous nous référons sont antérieurs (1916-1935) à ceux de Bourdieu (François Ricci et Jean Bramant, 1975 ).

Gramsci formule l'analyse de l'hégémonie culturelle. Il tente ainsi d'expliquer pourquoi les révolutions communistes prédites par Marx dans les pays industrialisés, ne se sont pas produites. Nous traçons ici à grands traits, ce qui nous semble pouvoir donner un éclairage sur la place de la culture.

Gramsci pensait que l'échec des travailleurs à faire la révolution socialiste était dû à l'emprise d'une culture dominante. Cette culture, c'est l'emprise de la culture hégémonique bourgeoise sur l'idéologie dominée des travailleurs. En d'autres termes les représentations des classes d'idéologies dominantes, ici dirigeantes, avaient déteint plus que Marx ne l'avait pensé sur les masses de travailleurs. Gramsci argumente donc la révolution prolétarienne manquée par une capture de la culture ouvrière par la classe dominante.

Cette capture culturelle permettrait à l'idéologie dominante de se maintenir en cette position. Les outils culturels hégémoniques que recense Gramsci sont l'école obligatoire, les médias de masse et la culture populaire assénée sans fin. Cette culture hégémonique chanterait les bienfaits du consumérisme de masse, de l'ascension sociale par la compétition individualiste et la réussite personnelle.

Pour Gramsci cette position est aliénante car elle empêche la révolution qui servirait vraiment les besoins collectifs, selon les marxistes. Il appelle donc à une lutte culturelle qui doit permettre au prolétariat d'attirer toutes les classes dominées dans une lutte pour la prise du pouvoir politique. Les normes culturelles jusqu'alors dominantes, ne devraient plus être regardées comme normales. Pour Gramsci, toute classe qui vise la conquête du pouvoir politique doit dépasser ses intérêts économiques pour assumer le contrôle moral et culturel.

Gramsci qui explique des effets politiques, puis Bourdieu qui révèle un état sociétal, disent chacun dans leur champ que c'est par la culture que se maintient un certain ordre social, décrit ici sur une échelle de domination. En conséquence de quoi, ils semblent dire ensemble, que c'est par l'appropriation par tous des valeurs que s'approprient les classes dominantes que cet ordre social peut être bousculé.

#### 4.1.5. Les enjeux de la culture et de l'éducation.

La question de l'accès à la culture, sa place, son rôle, peut intéresser l'école. Surtout si avec Bourdieu encore (Pierre Bourdieu, 1966) le constat est de nouveau fait que ce sont bien les étudiants proches des classes dominantes qui accèdent le mieux aux biens culturels artistiques. Et Bourdieu de constater aussi, que l'apprentissage se fait d'autant mieux par osmose dans les familles ou par héritage, que par l'apprentissage scolaire.

A moins d'en appeler au don individuel comme le fait Jean-François Revel (Jean-François Revel, 1988), il semble que l'école puisse avoir à travailler la question de la culture dans l'éducation.

Se pose alors la question du curriculum. Qu'est-ce qui fait culture ? Cette question déjà posée par Socrate (cf. infra) renvoie bien à « quelle société voulons nous » ?

Alors que pour Bourdieu ou Gramsci, l'Ecole apparaît comme l'instrument de la reproduction sociale par la culture qu'elle délivre, l'Ecole contemporaine seule peut-elle se démettre de cette attribution ?

Sans poser déjà la question de ce qui est culture, on peut se poser maintenant celle de ce qui fait culture dans l'école. Ou bien encore de ce que c'est que d'être un homme cultivé.

Michel Fabre, Professeur à l'université de Nantes, traite de la culture scolaire et du relativisme culturel (Michel Fabre, 2007). Nous visitons ici ses propos.

Faut-il que la culture scolaire se réclame de la "grande culture", celle, par exemple de Mozart, Kant, Flaubert, questionne Michel Fabre ? Alors cette école a pour seule mission de confronter l'élève aux plus hautes œuvres, sans concession aucune. Faut-il donner aux élèves à rencontrer Flaubert et Astérix, Mozart et Tokyo Hôtel ? Cette école là ne s'affaiblirait-elle pas et jusqu'à quand ses choix ne seraient-ils pas taxés de relativisme culturel ? Mozart vaudrait Tokyo Hôtel, Flaubert Astérix.

Pourtant nous dit Michel Fabre toujours, suivant la pensée de Georges Snyders (G. Snyders, 1986), il peut peut-être y avoir un autre intérêt que relativiste à faire coexister Flaubert, Uderzo-Goscinny, Mozart et Tokyo Hôtel.

Les élèves baigneraient comme tout individu dans une culture entendue comme un patrimoine commun (cf. infra). Parler de culture des élèves, c'est d'abord reconnaître ce groupe social. C'est ensuite reconnaître à ce groupe un ensemble de comportements, d'habitudes, de références communes. Cette culture serait à regarder par l'Ecole, comme donnée. Elle s'oppose en son sens, à la culture acquise par effort, justement à l'intérieur de l'école, dans son modèle habituel. La première représenterait une culture acquise par imprégnation quotidienne et la seconde serait acquise par l'Ecole.

Faire coexister ces deux cultures dans l'Ecole, c'est faire séjourner sur ses étagères Mozart, Tokyo Hôtel, Flaubert et Uderzo-Goscinny. A leur carrefour se trouverait selon Michel Fabre, la culture des élèves.

Mais qu'en faire ? Pour les classes dominantes, seule la grande culture vaut. Le risque pour l'Ecole nous dit Snyders (Snyders, 1989), c'est de voir le désintérêt total des élèves ou de la partie d'entre eux qui n'est pas naturellement concernée par ces éléments culturels là. Il y aurait la culture des élèves, Tokyo Hôtel et la culture de l'Ecole, Mozart. Alors l'Ecole n'avance pas et nous relisons là, *La Reproduction* avec Bourdieu (Bourdieu, 1979).

Ne laisser entrer à l'école que la culture des élèves et la mettre en valeur à côté de Mozart ou de Faubert, renvoie à un relativisme culturel où tout se vaut. Tokyo Hôtel vaut-il Mozart ?

Georges Snyders mettant côte à côte le Rap et Beethoven, n'aura pas une réponse relativiste à cette interrogation (Georges Snyders, 1989).

Renvoyer face à face ce qui fait culture de l'école et culture des élèves revient à reprendre à compte scolaire l'opposition marxiste des années 1960 « où s'oppose une culture "bourgeoise" à une culture populaire » ( Michel Fabre, 2007).

N'y a-t-il pas de place culturelle dans l'école pour d'autres positions que la domination aristocratique, le relativisme culturel ou la lutte des classes ?

Michel Fabre avance l'idée que l'Ecole doit pouvoir sortir de ces positions en devenant « le lieu où le peuple puisse s'emparer du potentiel critique de cette culture bourgeoise, potentiel critique qui se voit bien souvent étouffé ou confisqué par la bourgeoisie » (M Fabre, 2007). Snyders, que nous aurons l'occasion de commenter plus longuement ci-après, ne dit pas autre chose quand il assigne à l'école le rôle d'arracher la masse des élèves à la culture quotidienne, pour rejoindre celle des hautes œuvres de l'humanité, celles dont les codes sont souvent détenus par la classe dominante.

#### 4.1.6. Pour finir : qu'en est-il de la culture des individus ?

Les distinctions culturelles, que nous avons rapidement brossées, se posent sans doute aussi différemment dans une réalité culturelle postmoderne. Michel Fabre convoquant le sociologue Bernard Lahire, nous invite à poser la question « non plus en "qu'est-ce que la culture" ou encore " qu'est-ce qu'être cultivé ? " mais plutôt « qu'en est-il de la culture des individus, aujourd'hui dans la société postmodernes ? » ( Michel Fabre, 2007).

Michel Fabre apporte des éléments de réflexion. D'abord, les travaux de Lahire de 2004 montrent une sociologie de la culture aux contours moins marqués que ceux que dessinait Bourdieu dans les années 1960, dans *La distinction*. Plus qu'une lutte des classes, il ressort « une lutte de soi contre soi ». Michel Fabre met en évidence une transversalité des combinaisons culturelles inter-individuelles, révélée par les travaux du sociologue. Loin de l'image homogène de l'aristocrate cultivé qui fréquente l'opéra, l'homme cultivé postmoderne est à ce titre dissonant. Il picore tant dans les grandes œuvres que dans la presse facile ou le roman policier.

L'homme moderne cultivé serait alors celui capable d'aller de registres culturels en registres culturels. Il n'y faut pas voir là une approche relativiste qui mettrait sur le même pied de valeur l'Equipe et Germinal. L'homme postmoderne cultivé serait celui qui, sans supprimer ni toute hiérarchie ni lien de valeurs, serait capable de « naviguer d'un registre à l'autre, d'une œuvre aux autres en tissant des correspondances » ( Michel Fabre, 2007).

Alors lire la *Guerre des Gaules* de César permet de retrouver Astérix et inversement Astérix permet d'introduire à la *Guerre des Gaules*. Etre cultivé nous dit encore Michel Fabre, « c'est pouvoir faire des allers-retours entre Uderzo-Goscinny et César, sans démagogie ni confusion de genre » ( Michel Fabre, 2007).

#### 4.2. L'approche culturelle.

Il est difficile de parler de musique à l'école, sans parler de musique tout court, c'est à dire d'emprunter à la terminologie son plein sens. Avec lui, l'art s'impose avec sa composante magistrale : le chef d'œuvre.

La musique à l'école n'échappe pas à la présence des chefs d'œuvre. Son enseignement, nous rappelle Guy Maneveau (G. Maneveau, 1977), pouvant quelquefois se réduire à sa présentation. Il semble difficile cependant de s'accorder pour reconnaître un chef d'œuvre. Nous citons là une réponse de Georges Snyders questionné par Gilles Boudinet sur ce qu'est un chef-d'œuvre ( Gilles Boudinet, 2001 ) : « Vous mettez le doigt sur la plaie. Il n'y a pas de critère simple, décisif du chef-d'œuvre. La seule base existante est l'accord de gens compétents à travers une longue durée ».

##### 4.2.1. Orphée ou Mozart ?

Orphée, c'est ce poète-musicien enchanteur de la légende de Thrace. Depuis vingt-cinq siècles, sa légende est devenue un mythe dont les formes peuvent nous renseigner sur l'appréhension de la musique à l'école.

Par la puissance de ses chants, Orphée a pu charmer les enfers, c'est-à-dire dominer la mort. Orphée est plus qu'un homme normal, sans être vraiment un dieu. Sa victoire est d'ailleurs soumise à une condition qui souligne sa faiblesse : Eurydice vivra de nouveau, mais il est interdit à Orphée de la regarder, sinon elle retournera aux Enfers.

Homme, Orphée ne peut évidemment respecter les conditions que les dieux lui imposent. Eurydice meurt cette fois définitivement. C'est alors qu'Orphée crée les plus beaux chants

avec des accents qui n'ont pour seul but que de tenter de charmer (au sens étymologique) encore. Ces chants transcendent sa douleur et deviennent seulement, mais pleinement, œuvre d'art, c'est-à-dire parcelle d'éternité. Alors Orphée devient éternel et son œuvre, chef d'œuvre.

L'enseignement de la musique, comme le pense Guy Maneveau, (G. Maneveau 1977), peut à chaque moment être lu à travers le mythe d'Orphée. Pour lui, les élèves doivent se construire peu à peu en rencontrant la musique. Il se demande si le lot habituel du sujet apprenant n'est pas la création artistique permanente, sans que l'on puisse dire pour autant l'endroit, ou le moment, où cette création agit. Si Orphée est maintenu en soumission divine, Boris Cyrulnik (B. Cyrulnik, 2001) voit dans le principe de construction à travers l'art, une action réparatrice, voire fondatrice des schèmes de l'individu.

C'est tout autre chose, nous dit Maneveau, que de regarder ce que serait « le mythe Mozart ». Le "divin" Mozart ne semble jamais avoir travaillé et dès l'âge de quatre ans, il est présenté comme un génie, comme habité par le grâce. Mozart n'est pas un inventeur du langage musical. Les éléments, qu'il utilise, existent partout en Occident. C'est un assembleur d'une unité complexe de notes. Il les agence, sans presque de déséquilibre, au sens de l'harmonie occidentale. Pour l'élève d'aujourd'hui, soutient Maneveau, rencontrer Mozart, c'est rencontrer l'image d'un inaccessible dieu. L'humiliation de n'être qu'un simple être pourrait bien se substituer à l'humilité de l'élève qui rencontre le maître. Il n'y a ici que la place pour une imitation dont on devine l'inaccessible quête.

L'école est, face à la musique, conduite dans cette dialectique entre création et admiration, entre enchantement et dévotion. Pour Guy Maneveau, il semble clair que le rôle de la musique à l'école doit dépasser cet enfermement. L'élève doit pouvoir découvrir le chemin de l'artiste sans crainte du trépas ni de la soumission. Faut-il ressusciter Orphée et assassiner Mozart ?

#### 4.2.2. Discipline en soit, ou prototype de l'enseignement ?

Des philosophes comme Georges Snyders s'attachent à comprendre ce qui se joue dans la tension du geste pédagogique en musique. Alors qu'il prend l'exemple de cette discipline pour nous parler de l'École, Georges Snyders donne un éclairage particulier à la musique (G. Snyders, 1989). Elle serait pour lui, exemplaire de ce que devrait être l'école. Nous nous intéressons alors à sa pensée, afin de comprendre à quoi ressemble ce haut modèle. Plus loin nous donnerons une lecture de la traversée de la pensée de cet auteur.

La musique à l'école est peu investie par la pression scolaire. Georges Snyders y entend là, aussi bien les évaluations de l'école que les attentes des familles. Elle constitue alors une espèce d'îlot, susceptible d'intéresser l'enseignant qui y trouvera un espace propice à enseigner tout aussi bien la raison objective, qu'à développer l'intelligence sensible « Dans la musique ( ... ) l'homme entrerait en possession de l'ensemble unifié de ses ressources. Un moment dans l'audition musicale, la sensibilité et l'intelligence, l'affectif et le raisonné peuvent ne plus constituer en moi deux ordres opposés ; la sensibilité ne se confond plus avec le désordre d'une sentimentalité vague. L'intelligence et sa forme, semble-t-il la plus abstraite, la mathématique, s'ouvrent à l'admiration émotive : je vis des émotions clarifiées » (G.Snyders, 1989).

La musique à l'école pourrait occuper de suite une place prototypique de l'enseignement en cela qu'elle est à la fois comme une niche de faible investissement scolaire et en même temps « comme une activité totale » ( G. Snyders in Boudinet G, 2001 ).

La musique est une discipline qui structure fortement l'appartenance culturelle mais aussi la pensée des jeunes ( G. Snyders, 2002 ).

Elle est un révélateur d'appartenance à une culture, une communauté, un mode de pensée. C'est aussi un produit de première nécessité, fort répandu et quasiment gratuit depuis l'avènement des moyens modernes de reprographie. Par exemple, on peut entendre de la musique sur un récepteur de radio basique qui ne coûte que quelques euros. L'école a alors à s'interroger sur l'appréhension qu'elle doit faire en ses murs, de cette discipline.

Georges Snyders soutient en même temps que la musique rassemble des œuvres qui sont d'inégales valeurs. Tout ne se vaut pas en musique. Il y a des chefs d'œuvre et puis il y a le reste des œuvres. Il existe donc une hiérarchie des créations musicales.

Georges Snyders développe sa conception de la musique à l'école selon trois axes. Ce sont le faible investissement de la musique par l'école d'aujourd'hui, la structuration de

l'appartenance culturelle, l'existence d'une hiérarchisation des œuvres musicales. L'École, c'est le problème de la musique. La musique serait alors pour lui exemplaire des autres enseignements.

#### 4.2.3. Musique : relativisme ou universalisme culturel ?

Pour Michel Soëtard, dans son article rendant hommage à Jean Claude Forquin (M. Soëtard, 2001), le bien culturel, l'œuvre musicale par exemple, ne serait qu'un médiateur dans un processus d'universalisation.

Il s'agit là encore, de faire échapper l'école au relativisme culturel. S'il s'agit d'aller chercher des chefs d'œuvre, qui a autorité pour les désigner comme tels ? Jean Claude Forquin au travers des propos de Michel Soëtard, ne renie pas le fait que la culture soit porteuse de valeurs, voire même qu'elle ne soit tout simplement que la valeur humaine mise en forme.

Mais comment échapper à la fois au relativisme culturel et en même temps à un universalisme qui serait dicté par une autorité ? Et quelle autorité, administrative, morale, religieuse ? La question qui est posée en rapport avec la musique, est de savoir ce qui vaut la peine d'être enseigné.

Une imposition culturelle n'offre aucune garantie d'universalité. « La République n'éduquera plus » écrit Michel Soëtard qui rappelle que la société humaine la plus cultivée, qui a formé Bach ou Hegel, a produit aussi la shoah. Si la culture semble être le passage obligé pour l'humanisation, elle n'offre pas de garantie objective de moralité. L'objet culturel, et l'accès à la musique à l'école est un chemin, généré par la liberté. Il laisse encore entière la question de son usage. Cet objet peut promouvoir, mais aussi étouffer la liberté. Comment échapper au relativisme à l'école, interroge Michel Soëtard. L'enseignement de l'art, de la musique à l'école, a-t-il un sens ?

Pour échapper à ce relativisme dont on perçoit les affres, Jean Claude Forquin fait le choix de l'universalisme par défaut de critères scientifiques décisifs. L'universalisme parce qu'il permet d'enseigner, contre le relativisme qui exclut de le faire. L'universalisme se regardant comme la « profondeur » de l'humanité ou de ce que l'on y trouve de « constance » ou encore « d'incontestabilité ».

La question des valeurs se repose encore. A chacun ou à chaque groupe les siennes ?



Michel Soëtard veut trancher cette question entre empirisme et transcendantal. Si l'universalisme ne peut plus s'établir, pour lui, sur les références aux savoirs établis, car contestés de toutes parts, il préfère le fonder sur la volonté. « Il s'agit là d'une démarche spécifiquement humaine qui par delà tous les contenus possibles, vise l'universel en liberté comme forme d'accomplissement de l'homme » (Michel Soëtard 2001).

Est désignée ici la pédagogie, où il s'agit de faire « une œuvre de soi même » selon la formule rapportée de Pestalozzi. Le bien culturel ne serait alors que médiateur dans un processus d'universalité. Et Michel Soëtard d'illustrer ainsi : pour que le jeune se convainque que la symphonie de Beethoven lui apporte plus que le rap, il faut que l'enseignant accepte que le bien culturel soit contesté en pleine classe. L'enseignant sera mis en demeure de justifier la validité de ce qu'il présente. Il s'agira pour lui de conquérir sans cesse, en respectant le principe intangible de liberté de l'élève : le sens de l'œuvre. Il s'agit alors d'une (re)construction de sens de la culture, dans une relation renouvelée au savoir qui la fonde mais qui n'en constitue pas la fin.

Ce projet porte l'image de la difficulté car il suppose que le plus rétif des élèves à l'acculturation scolaire, reste mû par une aspiration à l'universel. Il s'agit pour l'école de ne pas en négliger le germe et de faire œuvre, selon Michel Soëtard de « pédagogie ».

#### 4.3. Quelques éléments d'approche philosophique.

Notre approche didactique en sciences fut fortement influencée par la pensée de Gaston Bachelard. Celle-ci s'exerce aussi sur le versant sensible que nous allons interroger ici.

Les appuis pris par Bachelard sont ceux des poètes ou des prosateurs animés par la poésie. Le langage de la poésie est tel qu'il atteint la dimension subjective.

Autrement dit, le sujet qui pose et déroule la phrase en l'articulant, n'est plus désormais en retrait sur la signification qu'il propose. Il s'y exprime immédiatement et actuellement. Roman Jakobson (R. Jakobson, 1963) indique qu'il nous rend sensible en prenant appui sur les caractéristiques de la langue, pour déployer les significations qu'il transmet. Il s'agit là de la subjectivité même.

Nous prenons le risque de faire ressortir ce que Bachelard a pu écrire à propos de la poésie et plus généralement sur l'esthétique, pour éclairer un propos sur l'art et la musique.

Michel Fabre (M. Fabre, 2001), écrit que l'approche sensible bachelardienne n'est pas à comprendre dans une démarche objectiviste, ce qui la ramènerait vers la "leçon de choses". C'est au contraire à travers « la mémoire du corps » que s'adresse le texte poétique.

S'agissant de texte poétique encore, Bachelard se refuse d'expliquer la poésie par le poète. « A une esthétique du soupçon, Bachelard substitue une esthétique de l'admiration » (Fabre, 2001).

Si nous suivons l'analyse de Michel Fabre, les positions, qu'exprime Bachelard, fondent une nouvelle pédagogie de l'expression. Bachelard sanctionne la censure de l'expression par les interdits arbitraires du professeur. Il rêve de lui substituer une pédagogie de l'encouragement. A travers les quatre éléments qui constituent les « hormones de l'imagination », il y aurait matière à dynamiser l'imagination de l'enfant. En fait, Bachelard s'inscrit en faveur d'une pédagogie de l'expression et de la création. S'il s'agit de s'intéresser à la place de l'interprète, nous comprenons que l'interprétation est exécution. C'est « une compréhension en action » écrit Michel Fabre citant Steiner. Pour cet auteur, l'œuvre est à comprendre comme un miroir de l'âme ou bien « comme une fenêtre ouverte sur le monde » (M. Fabre, 2001).

Avec G. Jean et B. Duborgel, M. Fabre, à la suite de Bachelard, en appelle à substituer la pédagogie de la création à celle du commentaire.

Ainsi, au lieu d'un éducateur dont la mission serait de faire glisser l'élève dans les formes académiques, ces auteurs suggèrent « de faire vivre à l'enfant la puissance onirique des symboles ». Pour B. Duborgel selon M. Fabre, la pédagogie modélisante en arts plastiques est déniée si la valeur de la production est une imitation de l'esthétisme académique. Ces ébauches enfantines que représentent ces possibles à l'essai, constituent pour l'élève comme un musée intérieur. C'est en confrontant ces ébauches du musée, aux œuvres d'art, dans un rapport d'écho et non d'imitation, que prend sens l'éducation esthétique.

Dans « La formation de l'esprit scientifique » (G. Bachelard, 1938, [1970] ) Bachelard dresse une critique pour les « expériences scientifiques amusantes ».

Il reproche à cette mode de préférer la « variété » et d'ainsi d'occulter la « variation », c'est à dire la répétition contrôlée d'un phénomène ou d'une observation sur lequel on peut édifier et tester les lois et les modèles nécessaires à la compréhension. Pour Bachelard, cette curiosité amusée ne concerne en rien l'envie de comprendre scientifiquement les phénomènes présentés. Pire, elle nous détourne durablement de leur étude, par l'impression trompeuse qu'elle laisse d'en savoir assez.

Laurent Guirard (L. Guirard, 2001) s'appuie sur cette thèse bachelardienne et établit un parallèle avec le zapping culturel. L'école selon cet auteur, s'est laissée aller à augmenter son champ d'action, à passer d'un moment culturel à l'autre. Elle n'invite plus à donner du sens à ce qui est objet de culture enseigné.

Laurent Guirard s'interroge sur cette sur-exposition culturelle dans l'école. Il y voit le risque pour l'élève d'une passivité et d'une incapacité à réagir face à un héritage culturel qu'il ne pourrait pas habiter. Dans ce cadre, l'auteur interroge le rôle de l'école dans l'éducation artistique.

Si l'école se donne pour rôle d'assurer un minimum artistique garanti, alors il se peut qu'elle ne puisse y répondre. La délégation de fait que confère à l'école bon nombre de familles dans le domaine artistique, risque de jouer contre elle. C'est particulièrement vrai en milieu défavorisé, dit Laurent Guirard. Cela conduit encore plus vite les familles à se désinvestir du volet culturel. Or, argumente l'auteur en s'appuyant sur les travaux de Jean Pierre Mialaret (Jean Pierre Mialaret, 1996) et Bernard Charlot (Bernard Charlot, 1999), le désinvestissement de la délégation d'éducation est spécialement handicapante dans le cadre de l'éducation artistique, pour l'éducation en générale.

Si l'école se donne pour rôle de passer en revue les objets culturels sans les investir du dedans, elle en évite le contact. Comment alors l'élève peut-il travailler l'appréhension de sa propre culture, quelle qu'elle soit ?

Si ce qui fait obstacle, c'est la culture de l'Autre, comment l'élève peut-il la reconnaître, s'il ne peut reconnaître la sienne ? Travailler ses représentations, n'est-ce pas là, être capable de reconnaître ce qui est de "ma" culture afin de mieux discerner "ta culture". Comprendre son expression en musique, nous dit L. Guirard, serait probablement un outil précieux pour entrer dans la musique et pour identifier la culture d'autrui.

Comment la comprendre si ce qui fait obstacle n'est pas identifié en tant que tel ?



## 5. Quels modèles pour enseigner la musique ?

### 5.1. La prédominance d'une stratégie transmissive.

Laurent Guirard (L. Guirard 2001) livre une analyse, fruit d'une investigation de terrain, sur l'enseignement de la musique à l'école. Il relève deux tendances, deux stratégies que l'auteur synthétise à la lumière de ses relevés dans des classes.

#### 5.1.1. Le « serinage notionnel ».

La première stratégie repose sur un tour de passe-passe qui substitue à l'éducation musicale de l'élève un « serinage notionnel et théorique vide de sens ».

L'apparence est sérieuse, vide de sens -dit l'auteur-, mais facile à organiser. Il s'agit d'une dérive où le langage n'inter-agit plus avec l'expérience et le savoir pratique. C'est un détournement où les mots deviennent autonomes et suffisants pour les besoins d'une évaluation.

Pourtant, pointe Laurent Guirard, les programmes prônent la nécessité d'une formulation progressive des compétences musicales dès le cycle 2. Ces textes, remarque-t-il, « clament bien haut la préséance de l'expérience sur l'explication, la primauté du sensible sur le notionnel ». Il semblerait que les enseignants qui se rapportent à ce modèle, n'aient pas établi de rapport entre le référent d'une notion en séance de musique et l'intérêt musical. L'auteur pose alors l'idée que, contrairement aux autres disciplines scolaires, « la question du sens de l'activité, semble ici soigneusement enterrée ». Faire aimer la musique, pour nombre d'enseignants, semble d'une évidence banale qu'il est inutile ou impossible d'approfondir. Cependant, pour Laurent Guirard, l'œuvre d'art relève d'un statut complexe qui lui donne un caractère construit et entretenu, alors que nos sens nous transmettent un caractère illusoire d'immédiateté ou d'immanence. Guirard réfère cela au positivisme radical : « le beau musical » que l'auteur attribue à Hanslick ( 1854-1886 ). La fonction était essentiellement de s'extraire des paraphrases musicales sentimentales. Le propre de ce courant, c'est qu'il déconnecte ce qui est de l'apprendre et ce qui est la culture de l'élève.

### 5.1.2. L'injonction d'expression.

La seconde stratégie transmissive est plus complexe dans ses effets, plus perverse peut être aussi. Elle est née de l'apaisement de l'esprit nationaliste.

Le moment du temps essentiellement consacré à l'apprentissage des chants patriotiques passé, le contenu de la "leçon de musique" s'est vidé. A partir des programmes de 1923, apparaissent les premiers aspects ludiques de la musique à l'école. Or, contraints par le temps ou leurs propres compétences, les enseignants n'y prélèveront, en dehors du chant omniprésent, que de rares activités festives ou agréables, mûs par des représentations publiques du type "kermesse".

En 1980, à travers l'éveil, ces activités fondées sur la place du corps, du geste et du mime donnent naissance à "l'éveil musical". Laurent Guirard note que malgré un intérêt indéniable, il va s'en suivre une confusion entre démarche et objectifs. L'incitation à l'exploration expressive devient une injonction. Les pratiques confondent « improvisation » (qui demande de fortes contraintes) et « indétermination ». Cette stratégie confond moyen et but. Elle réduit la création à la créativité, avant toute confrontation aux œuvres. Pour L. Guirard, l'appropriation des objets culturels est laissée pour compte. Il ne s'agit que d'un rituel artistique qui ne se mesure qu'à l'apparence palpable d'un résultat présenté.

Pour L. Guirard, ces deux stratégies, ignorent les étapes du développement de construction de l'enfant. C'est « l'adhésion désincarnée et stéréotypée à un rituel artistique, et plus encore à l'emprunt des signes les plus extérieurs à ce rituel. » Il s'agit en fait d'un double écueil de notion sans culture. Derrière de louables intentions disciplinaires transparait un manque réel de temps, une confusion des objectifs pédagogiques. Si les intentions restent prédominantes dans les pratiques, elles ne doivent pas masquer les modèles où on ne fait pas l'économie d'une lente construction du sens musical, de l'intention expressive et de la construction d'une conscience culturelle.

## 5.2. Le temps de la construction.

Avec Laurent Guirard (Laurent Guirard 2001), nous explorons ce temps qu'il a relevé dans des pratiques enseignantes, et qui constitue une autre voie pour l'apprentissage de la musique à l'école.

### 5.2.1. L'assimilation et l'accommodation.

Il s'agit d'un temps de tâtonnement, souvent de déstabilisation-restructuration des savoirs. L'éducation musicale n'opère jamais sur un terrain vierge de toute influence culturelle. On reconnaît là des avancées produites par Piaget.

L'éducation musicale s'appuie sur un certain nombre d'apprentissages incidents, implicites et souvent non volontaires. Ils sont fondés sur le repérage et l'exploitation progressive de phénomènes ou de pratiques. S'il s'agit d'acculturation, cela ne signifie pas pour autant qu'il s'agisse de l'empreinte d'une forme archétypique sur l'enfant.

Il s'agit bien, assure L. Guirard, d'une construction. L'enfant expérimente et se heurte à des contraintes psychologiques ou sociales. Il peut s'agir par exemple d'obstacles culturels. Au contact des adultes, l'enfant travaille à donner du sens à ce qui en a déjà pour eux mais pas encore pour lui. Il peut s'agir de difficultés motrices, puisque ce sont les principales soulevées par la perception et la production musicale. L'enfant ne construira des savoirs musicaux que lorsqu'il sera amené à rencontrer ces obstacles lors, par exemple, de la production musicale à l'occasion d'explorations/improvisations musicales.

Il s'agit aussi, pour Laurent Guirard, d'affirmer l'importance d'un environnement culturel stable et cohérent dans lequel l'enfant pourra repérer des régularités auxquelles il donnera sens. La spontanéité n'a plus guère de place face à la description d'une capacité à ressentir les émotions dépendantes d'une série de processus cognitifs qui travaillent à construire l'individu, en le plongeant dans la culture.

Laurent Guirard parle alors de « déséquilibre des savoirs ». C'est l'idée, dans une perspective piagétienne, que l'enfant entrera dans une perspective d'équilibration de ses savoirs dans un moment utile pour son intelligence, qui progressera pour sortir d'un conflit sociocognitif. Ainsi l'enfant entrera dans la culture, par acculturation. Se cultiver c'est prendre un risque.

Cependant, dans un domaine comme l'art (donc la musique), ou la culture d'une façon plus générale, la culture en place peut ne pas servir à périmériser des hypothèses farfelues par des savoirs vérifiés, mieux admis, ou régionalement applicables. L'intérêt du modèle piagétien, c'est de poser le principe de progression par péremption ou inhibition. Il tend alors vers un équilibre adaptatif. Ceci est mis en doute par Laurent Guirard qui invoque son incapacité à comprendre ce qui se joue dans l'apprentissage musical.

L'œuvre tiendrait moins au pouvoir de dégager des évidences et des explications négociables qu'à celui de résister au saisissement et à l'interprétation, en préservant l'ambivalence ou l'indescriptibilité des choses évoquées. Laurent Guirard précise ce phénomène en s'attachant aux symboles qui peuplent le monde de l'art. Contrairement à ceux du langage discursif, leur but n'est pas d'être de l'ordre de l'objectif. Les symboles opérant dans le monde de l'art tirent leur valeur d'une absence de signification déterminée. Ils tissent un lien avec le sujet.

Cette grande complexité permet la solidité du plaisir esthétique et renforce le bénéfice de l'activité dans la construction du sujet. Mais il en ressort deux conséquences.

La première c'est que la relative stabilité des codes culturels, que l'on peut être amené à soumettre à l'enfant, n'est pas garantie. La seconde tend un pont vers la pédagogie. C'est la décision qu'il faudra prendre à un moment d'affronter l'œuvre qui résiste. Le travail de construction s'élabore là dans un saut qui peut amener l'enfant à fréquenter l'œuvre afin de saisir ce qui fonctionne en elle (ou avec elle). Il s'agit alors de sortir de la variété, de rompre avec le surf ou le zapping, qui évitent à l'élève de plonger dans la culture.

Le défi de l'école pourrait être celui de proposer comme des objets de savoirs, des objets de culture, des éléments que jusqu'alors l'enfant côtoie dans une relation subjective.



### 5.2.2. Le temps d'un apprentissage en rupture.

De la psychologie du développement à l'épistémologie scientifique, il est possible de penser l'apprentissage de la musique aussi comme un processus non linéaire, produit de conflits et de ruptures.

Laurent Guirard pense en ces termes l'apprentissage de la musique à l'école. Celui-ci tiendrait moins d'une accumulation cohérente que d'un processus d'assimilation-accommodation et surtout d'une construction par ruptures. Là serait d'ailleurs le rôle de l'école. Apprendre la musique serait, indique Laurent Guirard s'inspirant de Thomas Samuel Kuhn, une alternance entre des moments 'normaux', où l'on s'accorde pour travailler autour d'un cadre d'explications communes (la culture commune admise, par exemple) et des moments de crise où l'on doit forger une nouvelle explication (l'œuvre qui résiste, par exemple). Laurent Guirard pointe cependant une difficulté à cette perspective. C'est l'enseignement de masse. Il n'est certes pas propre à la discipline. Il se heurte cependant à une conception répandue de l'apprentissage du chant, par exemple, ou de l'égal accès à la culture pour tous. Or l'enseignement de masse semble bien un obstacle pour sortir d'une forme linéaire d'enseignement.

Laurent Guirard suggère, de façon concrète, que l'enseignant, dans une perspective de construction, tende à tempérer les demandes multiples des élèves, par ailleurs compréhensibles. Il pourrait alors décider de se centrer sur les moments que lui seul sait essentiels, pour aider l'élève à dépasser des détours ou des contournements stériles, des explorations infructueuses, pour l'aider à construire le sens.



## 6. En attendant de conclure.

Le parcours d'opinion que nous livrent les différents auteurs que nous avons visités, nous permet de construire une image propice à mieux cerner ce que musique signifie dans notre travail. Par voie de conséquence, une image parallèle naît de ce que peut vouloir dire « musique à l'école ».

Ce parcours pose l'idée du lien qui existe entre musique et éducation. Depuis Socrate jusqu'à Schillinger, la musique représente une construction humaine. Elle porte en elle des choix sociétaux. Elle semble accompagner l'Homme *Sapiens* et être liée à la vie en société. Elle pose le problème du curriculum des savoirs. Elle est un vecteur d'émancipation sociale. Elle semble vouloir prétendre à refonder une école progressiste.

Tous ces points ancrent fortement la musique dans l'histoire des hommes.

Simple discipline scolaire, enjeu fondateur, obstacle à la compréhension de la culture de l'autre, vecteur d'émancipation sociale ? Avec les auteurs que nous avons convoqués, la musique à l'école semble bien revêtir un statut particulier. Avec l'éclairage théorique qu'ils apportent, notre travail va continuer à tenter d'en explorer le contour.

Pour ce faire, nous avons choisi de prendre une dimension plus ancrée dans l'école. Après avoir posé les jalons théoriques d'auteurs choisis, il nous importe de regarder auprès de la littérature scolaire. Notre objectif est de comprendre la place et l'évolution qu'occupe la musique dans l'enseignement. Nous pensons qu'une source d'informations objectives plus proche de cette intention réside dans les textes d'instructions par discipline qui sont donnés aux enseignants.



Résumé du chapitre 1 : Des obstacles historiques épistémologiques et pratiques à la mise en place de la musique à l'école.

**Des obstacles historiques épistémologiques et pratiques à la mise en place de la musique à l'école.**

Qu'est-ce que la musique ? Pour tenter de répondre à cette question il nous faut convoquer des auteurs, tel Alain Schillinger, qui renvoient cette quête d'identité, à celle de l'Homme lui-même. Si son histoire nous emmène probablement près de l'Homo Sapiens, la musique se comprend mieux quand elle est corrélée au développement des sociétés. Elle est organisation du temps, produit de l'organisation sociale, acteur même de cette organisation. Pour les grecs elle est tekne, à la fois art et sciences. Ils en théorisent l'utilisation. Encore aujourd'hui, la musique semble osciller entre tentative de réponse émotionnelle des sujets et tentative de structuration sensorielle du monde sonore.

La musique occidentale post-antique, a construit une grammaire normative d'arrangements sonores, que la musique au vingtième siècle a interrogée en tentant de s'en affranchir. Si on peut tenter d'être de la définir par la liste des auteurs qui ont écrit dans ce cadre, la musique peut-être aussi comprise par la relation duelle qui s'installe entre celui qui la produit et celui qui la reçoit. Dans cette dernière dimension, il s'agit de deux acteurs. Si l'interprète compose une œuvre en exécutant, l'auditeur la re-compose en cela qu'il lui donne sens.

La musique enseignée aujourd'hui en Europe retrouve ces deux dimensions. La musique des écoles de musique et des conservatoires s'inscrit dans une dimension diachronique. Il faut apprendre la grammaire de l'art pour tenter de le faire vivre jusqu'au plus haut niveau de performance technique.

La musique des écoles, encore appelée éducation musicale, s'inscrit dans une dimension synchronique où son sens est recherché dans la plurivalence des apprentissages pour une pratique de l'art à un niveau accessible au plus grand nombre.

Pour peu qu'on s'y intéresse, la dimension d'enseignement de la musique pose la question même, de la signification de ce geste.

Aristote pose à travers elle déjà, la question du curriculum social de l'enseignement et au delà, de celui du choix citoyen de la société. Satisfaction de l'esprit ou du corps ?

### **Des obstacles historiques épistémologiques et pratiques à la mise en place de la musique à l'école, suite...**

La dialectique aristotélicienne semble aujourd'hui encore une question contemporaine. Certains auteurs se saisissent d'ailleurs de la musique pour poser à l'école les questions de ses choix.

Alain Kerlan, maintient l'idée d'une culture commune fondée sur la culture esthétique. L'enseignement scientifique comporte l'image des savoirs à enseigner mais ne peut échapper à la refondation esthétique, nécessaire part d'humanité pour l'école, et à laquelle participe la musique.

Il s'agit là de choix sociaux et culturels mis en questions. La musique est en plein dans le champ culturel. Gramsci et Bourdieu, chacun dans leur cadre, disent que c'est par la culture que se maintient un certain ordre social. L'éducation musicale, si elle est agent de culture, peut-elle alors aussi agir pour bousculer la reproduction de cet ordre ?

De la question culturelle naît celle de l'appréhension de la musique dans l'école. L'élève d'aujourd'hui doit-il résider dans l'humilité, se demande Maneveau ? Alors les plus grandes œuvres seront autant d'images inaccessibles. Et Mozart sera Dieu.

Ou bien, se demande Snyders, doit-il à travers la musique à l'école, connaître la joie de la fréquentation des chefs-d'œuvre, comme autant de chemins qui mènent vers ce que l'humanité compte de plus haut ? Et Mozart sera compagnon.

L'idée d'obstacle traverse ces questions. Nous sommes là dans un paradigme bachelardien. Comment accéder à la culture nous dit Laurent Guirard, si l'élève n'est pas amené à travailler ses représentations, à travailler ce qui fait obstacle, c'est à dire ce qui n'est pas de sa culture ?

**Ces questions n'interrogent pas seulement l'Ecole où la musique s'est fait résidente, elles interrogent aussi la musique pour la place et le statut qu'elle y tient.**

## **Chapitre 2. La musique à l'école**

### **dans le cadre institutionnel : les textes officiels.**

Convoquer les instructions officielles répond à une exigence qui n'est plus la seule analyse d'auteurs choisis. Il s'agit de présenter des textes qui ont une valeur injonctive pour les praticiens que sont les enseignants du premier degré. Dans leur présentation, ces textes peuvent revêtir un aspect objectif, au sens où ils sont l'objet de la demande institutionnelle. Leur lecture, leur mise en perspective historique, leur comparaison en les prenant ainsi côte à côte, peut livrer un relief, voire un mouvement, qui nous renseigne sur l'évolution de la place de la musique dans l'école.

Nous poursuivons donc un double objectif. D'abord nous voulons comprendre comment l'institution scolaire perçoit et organise l'enseignement de la musique de façon datée. Nous inscrirons cette recherche dans une perspective historique. Ensuite, nous nous risquerons à en extraire une lecture analytique pour en dégager si possible un mouvement.

Présenter la place des textes officiels, cerner l'importance qu'ils revêtent dans le fonctionnement de l'école depuis son origine, peut nous permettre de mettre en perspective le cadre de pensée des auteurs que nous avons convoqués. Il doit nous permettre aussi de préciser d'autant plus celui de notre recherche.

#### **1. Les Instructions Officielles.**

##### **1.1. Qu'est-ce que sont les Instructions Officielles ?**

Depuis sa création politique avec la Troisième République jusqu'aux dernières Instructions Officielles applicables au premier septembre 2007, l'école a connu une multitude de textes. La terminologie d'«Instructions Officielles» renvoie à des textes souvent réglementaires, parfois législatifs, de toute façon rédigés au plus haut sommet de l'Etat. Ils ont une dimension politique.

Aux premiers temps de l'école, ils sont essentiellement destinés aux maîtres. Il s'agissait de textes injonctifs que les enseignants du premier degré devaient mettre en application.

L'obligation de cette mise en application est la caractéristique principale de la professionnalité de l'enseignant.

Ce dernier est contrôlé sur ce critère par un corps spécifique de fonctionnaires : les inspecteurs de l'Education Nationale, eux mêmes inscrits dans une pyramide hiérarchique dont le sommet est le Ministre chargé de l'éducation.

De nos jours, à cette dimension injonctive dont l'application reste contrôlée, s'est ajoutée une étendue plus sociétale. Au caractère essentiellement interne aux acteurs de l'Education des premiers textes, s'est ajoutée une destination peu avouée mais lisible : une adresse à l'intention des familles.

Les premiers textes sont techniques. Ils apparaissent dans les circulaires du Ministère en charge de l'Ecole. Leur distribution ne concerne que les maîtres.

Avec les Instructions Officielles de 1985 conduites par le ministre Chevènement (Ministère de l'Education Nationale, 1985), s'est ouverte une nouvelle voie de distribution de ces textes. Auparavant assurée en interne, les instructions officielles sont pour la première fois distribuées par le canal des librairies et celui de la grande distribution en livre de poche. Le texte est rédigé dans un langage qui n'est plus propre aux enseignants mais accessible à tous. L'objectif est clairement d'associer les familles à la marche de l'école. Cette initiative s'inscrit dans un mouvement politique et social plus large, celui de l'ouverture de l'école.

Si la forme semble changer à cette date, le fond n'est pas remis en cause. Le caractère autoritaire des Instructions Officielles perdure.

Il est à rapprocher du projet fondateur de l'Ecole Républicaine de la Troisième République. Si ce projet bien daté s'éloigne des propos tenus au quotidien dans les écoles, il est encore bien lisible dans les intentions officielles les plus récentes : l'école (du village ou d'ailleurs) n'est pas un lieu d'exploration pédagogique, mais une filiale du ministère. Les enseignants se doivent de mettre en œuvre les décisions centralisées au plus haut niveau. Ce discours est toujours dominant tant dans les textes organisateurs que dans les propos des agents d'encadrement.

Si le contenu est imposé, la mise en œuvre, la pédagogie est du ressort de l'individu, c'est à dire de l'enseignant du premier degré. L'ensemble est sous un étroit contrôle du Ministère qui opère grâce à des corps d'inspections hiérarchisés. Au sommet de cette hiérarchie, nous trouvons l'Inspection Générale de l'Education Nationale, puis les Inspecteurs d'Académie et enfin sur le terrain des écoles, les Inspecteurs de l'Education Nationale.

L'idée centrale est bien qu'au plus près de chaque école, soit contrôlée l'application des décisions politiques adoptées de façon centralisée.



Si ce rapide panorama a connu des évolutions depuis les débuts de l'École, le schéma actuel en reste proche.

Dans cette perspective, les Instructions Officielles s'apparentent plus à des ordres au statut quasi militaire, qu'à des indications avec lesquelles les enseignants auraient la liberté de composer.

### 1.2. Les origines des Instructions Officielles.

Il ne s'agit pas tant de rechercher les origines historiques de ces textes que d'en comprendre leurs sources. Une présentation exhaustive sortirait de notre recherche. Il s'agit plutôt de mieux appréhender les idées qui les font naître pour mieux comprendre leur portée. Alors, nous comprendrons mieux comment la discipline qui intéresse cette recherche, l'éducation musicale, peut être perçue, appréhendée, par les acteurs concernés. Nous pourrions aussi relever des évolutions riches en sens.

Nous l'avons dit, l'origine textuelle des instructions délivrées aux enseignants est réglementaire ou législative. Si l'origine est législative, c'est la marque de la loi. Ainsi, il est à noter l'importance que la Nation porte à un texte législatif, puisque ce sont les élus du peuple qui se penchent ensemble pour élaborer un texte qui concerne l'école du pays. Une origine réglementaire montre que les députés du peuple ne se sont pas saisis de la chose scolaire. Cela peut être significatif de plusieurs circonstances. Le gouvernement n'a pas eu l'occasion de saisir le Parlement (texte paraissant hors session). Il peut aussi ne pas en éprouver le besoin, afin de ne pas marquer de tant d'importance un nouveau texte scolaire. Il peut vouloir éviter un débat au Parlement. Enfin, l'agissement par mode réglementaire peut être la volonté de compléter un texte existant dans un délai court. De toute façon, il s'agit d'une décision ministérielle unilatérale.

Que ce soit par mode législatif ou par mode réglementaire, le texte nouveau est marqué de l'empreinte de la volonté politique.

Les Instructions Officielles pour l'école sont donc indissociables du projet politique qui les relie à l'état de la société qui les voit naître.

Alors que l'origine officielle est identifiée, il est plus difficile d'en débusquer les rédacteurs. Le commanditaire (ministre ou parlement) a, selon les époques et les versions, besoin d'un comité de rédaction. Ce dernier peut être un conseil réduit de spécialistes. Ce fut plutôt le cas des premières instructions. Ce peut être encore un comité de pilotage de rédaction comportant des spécialistes des disciplines.

Avec le temps, ces comités de rédaction se sont ouverts à la société civile. Ce fut le cas des instructions de 2002 (Ministère de l'Education Nationale, 2002), qui virent se mettre en place une consultation nationale ouverte à chaque citoyen et souvent tenue dans les mairies.

La rédaction des textes officiels devient alors un enjeu sociétal en plus d'un enjeu politique. Ce peut être aussi clairement un projet politique comme le fut par exemple « la charte du XXI siècle pour l'Ecole » rédigée par le Ministre Allègre en 1998 (Ministère de l'Education Nationale, 1998).

Le statut des Instructions Officielles a évolué avec l'histoire. Il accompagne la place de l'école dans la société. C'est pourquoi leur parution est loin d'être aujourd'hui un simple *vade-mecum* à destination des maîtres. Au fur et à mesure que les attentes et les effets ont évolué, depuis la création de l'école, bien des textes se sont succédés. Leur survenue ne répond pas à quelque cycle mais bien à des préoccupations dans laquelle l'école est imaginée participante.

Il est très difficile de rassembler tous les textes pouvant se regrouper sous le vocable d'Instructions Officielles.

Aucun ouvrage unitaire, à notre connaissance, n'existe dans cet objet. Samuel Huet (Samuel Huet, 2007) a regroupé sur un site la liste la plus complète et les contenus les plus à jour des textes actuels et anciens. Nous lui devons l'essentiel de nos sources.

Le premier texte date du 7 octobre 1866. Mais c'est le texte du 28 mars 1882 qui apparaît comme les premières Instructions Officielles de l'école obligatoire. De celui-ci à nos jours, nous comptons cinquante-six textes de statuts parfois différents. Certains instituent des obligations d'ordre pédagogique, didactique, voulant gérer, expliquer. C'est le cas du texte de 1882 qui pourrait à ce titre apparaître comme fondateur.

L'étude attentive des textes, selon leur dessein ou leur statut juridique, peut nous renseigner sur les intentions de leurs auteurs et donc sur la place que va y occuper la discipline qui nous intéresse. Il n'est pas dans la volonté de notre propos de nous attarder sur chacun des textes dont la portée n'est d'ailleurs pas égale.

Certains se positionnent comme des revirements pédagogiques tel celui de 1923 ( Samuel Huet, 2007).

D'autres se veulent des évolutions de textes antérieurs comme celui de 2007 (Ministère de l'Education Nationale, 2007).

D'autres encore ne concernent qu'une partie de l'école comme les textes du 3 juillet 1978 qui s'adressent au seul cycle élémentaire (Ministère de l'Education Nationale, 1978) ou bien ceux des 16 et 18 juillet 1980 (Ministère de l'Education Nationale, 1980) qui s'adressent au seul cycle moyen.

Dans ce dernier ensemble rien n'est écrit pour le cours préparatoire et l'école maternelle laissant valide le texte antérieur, l'arrêté du 7 août 1969 (Ministère de l'Education Nationale, 1969).

Pour ce dernier encore, il est à noter une origine purement ministérielle (arrêté). Celui qui le remplacera plus tard sera une loi, celle de 1989 (Ministère de l'Education Nationale, 1989). Le passage se fait de l'injonction au débat, du ministère au parlement.

Cet exemple montre qu'en dehors du contenu, le contexte de gestation est signifiant quant au regard que veut porter la société sur les consignes qu'elle adresse à son école.

Notre propos consiste maintenant à explorer linéairement différents textes. Il s'agit de s'intéresser cette fois plus particulièrement à la place qu'y prend la musique à l'école ou l'éducation musicale.



## 2. Les Instructions Officielles et la musique à l'école.

Cette étude nous renseignera sur la volonté des différents rédacteurs. Il nous importe de savoir quelle est la place de la musique à l'école. Il nous faut aussi comprendre comment cette place se positionne, se négocie, se joue de façon systémique par rapport aux autres disciplines. De cet ensemble, il nous importe de percevoir l'image qui émane de cette discipline aux yeux des publics auxquels ces textes s'adressent.

Nous n'avons pas choisi d'analyser chaque texte produit. Certains n'ont eu d'ailleurs qu'une portée limitée à telle ou telle discipline et ne concernent pas directement la musique à l'école. Nous avons choisi de porter notre attention sur les textes qui ont marqué, par leurs instructions, une place ou une position (ou une non-position) de la musique à l'école. Nous nous attacherons à comprendre également les textes les plus récents.

Danièle Pistone, qui a aussi rassemblé des textes et des instructions de l'enseignement de la musique à l'école, donne une image de ce que fut, de l'origine de l'école à la période contemporaine, l'évolution des savoirs prescrits et à travers eux les attentes de l'institution scolaire (D. Pistone, 1983). La lecture, que nous avons choisi d'effectuer ici, donne une perspective à la réalité actuelle des prescriptions officielles. De la sorte elle éclaire ce qui fait l'ancrage des obligations des enseignants. C'est une vision générale sans doute, mais qui entre aussi particulièrement dans le domaine qui est celui de cette recherche.

La linéarité de notre lecture chronologique, épouse l'histoire de l'école et celle de la nation. Elle permet un lien plus explicite entre ces éléments. Notre regard est centré sur la place de la musique. C'est donc à dessein que nous avons exclu les autres disciplines sauf quand une exploration a éclairé notre propos.

Nous avons distingué deux types d'instructions et de textes pour le besoin de cette présentation. Cette typologie est encore marquée par la chronologie. Nous avons séparé les *instructions anciennes* et les *instructions contemporaines*.

Les premières sont celles que les enseignants en activités aujourd'hui n'ont pas pu connaître officiellement en place. Nous indiquons comme anciennes les instructions antérieures à 1969.

Cette distinction nous semble marquée par deux caractéristiques.

La première est que les différents textes répondent à des exigences sociétales différentes. Elles sont indissociables de l'évolution de l'histoire de la nation.

Dans les textes anciens sont lisibles la genèse de l'école obligatoire et le projet politique de la troisième république. Dans les textes contemporains apparaît une rupture postmoderne de 1968. Cette lecture est apparente dès les instructions de 1969.

La seconde est relative à la mémoire. Les instructions contemporaines peuvent être encore éclairées si besoin par des enseignants en activité. Pour certains, cette activité peut recouvrir toute la période que nous considérons.

## 2.1. Les instructions anciennes.

Nous regroupons ici les premières instructions de l'école obligatoire, c'est à dire celles de 1882, jusqu'à celles de 1945 incluses.

### 2.1.1. Les programmes de 1882.

La musique c'est le chant d'ensemble.

Les premiers programmes de l'école obligatoire pour les garçons sont ceux de 1882 (Loi sur l'instruction publique du 28 mars 1882, Huet, cité). Ils comportent déjà une discipline appelée « musique ». Il s'agissait uniquement du chant. Celui-ci est exécuté en classe. C'est le maître polyvalent qui est chargé de l'interprétation et de la direction. Parce que les moyens mécaniques de reproduction sont inexistantes dans les écoles, le maître est le détenteur du répertoire de mémoire. Il le détient souvent de son apprentissage à l'Ecole Normale. L'enseignement de la musique, qui y était donné, visait à construire chez les maîtres ce « stock ». A l'Ecole Normale, il n'y avait pas d'apprentissage artistique ou lyrique, tout juste étaient donnés des rudiments de lecture solfègique susceptibles d'aider à la lecture de partitions, seuls supports intemporels. Le maître n'est pas chargé de faire interpréter. Il doit faire exécuter le chant. L'exactitude de restitution du texte prime sur l'émotion.

La complète compréhension prime sur la clarté de l'élocution et sur la justesse. La simultanéité de la diction d'un grand groupe d'élève prime sur une prononciation harmonieuse.

### **La musique à l'école au service de l'identité nationale.**

Comme l'a montré Maurice Crubelier (Maurice Crubelier, 1994) cité par Michèle Alten (Michèle Alten, 2001), la culture scolaire alors mise en place répond à un projet pour l'élève défini par trois caractéristiques : le faire accéder à la raison, lui faire aimer la république, lui fournir les règles de vie et les valeurs d'un individu moralement autonome. Le travail et l'effort, le patriotisme national et républicain ainsi que le civisme moral, imprègnent toutes les matières. La musique n'échappe pas à ce sort.

Elle participe à sa mesure à ce projet politique. L'accession à une forme d'art n'est pas de mise. Ce n'est donc pas d'art dont il s'agit là. Les maîtres ont ici une tâche qui vise à élever l'élève, à lui donner un « statut d'homme civilisé » (Crubellier, 1994). Le chant sera un outil de ce projet.

### **Un exercice scolaire détaché de toute dimension artistique.**

Il faut dire que les enseignants ne disposent d'aucun moyen de reproduction ou de déplacement vers des lieux d'expression artistique. Ces deux conditions donnent à la musique à l'école sa dimension pédagogique d'alors. Faute de moyens de reproduction mécanique, le maître est la seule mémoire, le seul référent. Il est rarement musicien-instrumentiste. Il peut avoir mémorisé le chant. Cette condition donne raison au chant d'être le vecteur musical. Il ne s'agit pas d'un chant pour sa dimension lyrique. Le déplacement sur des lieux de production n'est sans doute possible qu'en ville. Dans la France rurale de la fin du dix-neuvième siècle, c'est un moyen marginal. Il est sans rapport avec les conditions d'exécution du chant, qui reste un exercice scolaire détaché de tout contexte artistique.

Le chant est compris comme un exercice d'ensemble. Les textes des chants et leur esprit nationaliste doivent exalter la fibre patriotique des élèves. Il s'agit d'un exercice républicain. Les outils sont des chants imposés par les programmes, comme *La Marseillaise*, *le Chant du Départ*. Ils ne relèvent pas du choix des maîtres, mais la fibre patriotique et républicaine des instituteurs de cette époque a été par ailleurs largement soulignée. C'est sans doute avec une somme d'adhésions personnelles que les maîtres ont donné à chanter un tel répertoire.

Le Certificat d'Etude prévoit aussi une épreuve individuelle de chant. Le but est alors la vérification de la bonne connaissance du répertoire. Cette vérification porte sur la mémoire de l'élève : mémorisation du texte du chant et mémorisation de sa ligne mélodique. Cette épreuve donne à la discipline une gravité qui la détache de toute supposée futilité artistique. La question des capacités vocales individuelles n'est pas abordée comme relevant de l'école.

Un élève chante naturellement juste ou faux, c'est à dire que la mélodie qu'il entonne est conforme ou non à la ligne mélodique qui lui aura été enseignée.

Un élève chante naturellement plus vers le grave ou plus vers l'aigu. Ces données sont relatives à ce que le maître aura fait apprendre en fonction de ses propres capacités. Elles sont sans rapport avec les capacités physiologiques d'un élève d'âge primaire, fille ou garçon.

Par ailleurs, cette épreuve de contrôle est sans rapport avec la réalité des apprentissages promus dans les écoles. L'apprentissage scolaire d'un chant se compose essentiellement de trois phases : l'apprentissage par cœur des paroles du chant, la mémorisation de la mélodie attachée à ces paroles, l'apprentissage et l'exécution dans un ensemble (la classe, voire l'école).

### **La musique c'est d'abord le chant patriotique impersonnel.**

L'exécution scolaire est propice à modeler une cohérence de groupe, affirmer l'adhésion, moins à l'harmonique qu'à un unisson doctrinaire. L'individu n'a de place qu'au sein d'un groupe. Le chant ne résonne que s'il est collectif et s'il permet de former les rangs. La finalité est bien la participation à la communauté d'abord scolaire, mais immédiatement nationale. Les programmes de 1882 indiquent que l'école devait apprendre à chanter pour monter dans les étages, faciliter les mouvements communs et les mises en rangs. Nous percevons bien là une vision utilitariste de la musique au service d'un projet politique fort, dont l'école est une scène.



### 2.1.2. Les programmes de 1923.

#### **Une évolution considérable tournée vers l'inventivité pédagogique.**

Une évolution considérable de la musique à l'école va être marquée par les nouveaux programmes qui verront le jour en 1923 (Instructions du 20 juin 1923, Huet, cité).

Michèle Alten (Michèle Alten, 1995) examine cette tendance à la lumière d'un très précieux recueil, celui de l'inspecteur général primaire Oscar Auriac.

Portant sur des rapports d'inspection, l'analyse met en évidence les mouvements qui traversent l'école et la place qu'y prend la musique.

Au lendemain de la première Guerre Mondiale, l'école, comme le pays, est fortement éprouvée. De nombreux enfants ont perdu leur père, de nombreux instituteurs sont morts ou blessés. Maurice Crubellier (Crubellier, 1994) insiste sur une certaine idée du progrès. Dans l'imaginaire collectif qui précède la Grande Guerre, il était susceptible d'être généré par la République.

Au sortir du conflit, une perte de confiance dans le projet politique porté par la "République des Jules" va être marquée.

L'individu va occuper une place plus importante. L'école va être influencée par l'ébauche d'une nouvelle vision éducative. Elle est emprunte de recherches en psychologie de l'enfant. Selon Maurice Crubellier (Crubellier, 1994), trois caractéristiques nouvelles émergent des instructions qui naîtront un peu plus de quatre ans après la fin du conflit armé. Il les résume ainsi : un respect des besoins de l'enfant qui stimule l'inventivité pédagogique, un renforcement de la qualité du bagage culturel transmis et un rayonnement de l'école dans la cité.

#### **L'aspect martial est abandonné.**

En musique, le souci de l'identité particulière se manifeste. Les instructions officielles de 1923 marquent une évolution sensible par rapport aux précédentes. Maurice Chevais (Maurice Chevais, 1937), pointe ces évolutions.

La première porte sur une transformation de la nature du répertoire de chant. Il devient plus ludique et n'est plus dédié aux seules marches militaires.

La seconde prend en compte l'aspect sensible de la musique à l'école. Des indications nouvelles apparaissent alors. Elles tiennent compte de la mesure des variations des capacités de perception, de mémorisation, de reproduction des enfants en fonction de l'âge.

Il résulte de ces deux premières évolutions que les élèves devront apprendre un répertoire certes commun, mais surtout adapté à leur âge.

Une autre prescription est marquée par l'apprentissage du répertoire folklorique. Cette nouveauté ancre la musique du côté des réalités culturelles locales. Il ne s'agit plus seulement d'énoncer conjointement des hymnes à la patrie, à l'école ou à la République, mais aussi d'entrer dans deux dimensions que les précédentes instructions ignoraient : le respect des capacités de l'individu et la réalité culturelle. Ces trois évolutions donnent le ton d'une appréhension différente de la musique à l'école. Il y a un avant les textes de 1923 et un après. Avant, le chant était une discipline dont les données étaient supposées appartenir par nature aux élèves. Tout le monde était censé savoir chanter.

L'école devait mettre en mouvement le corps, le côté physique du chant : son exécution. Dans ce contexte, seul l'aspect martial était pris en compte.

### **La musique de l'école découvre l'enfant.**

A partir de ces textes nouveaux de 1923, la discipline devient moins un décorum à visée unificatrice. Elle devient une discipline scolaire. Elle est tournée vers la découverte et l'apprentissage. L'école doit mettre en mouvement la sensibilité plus personnelle contextualisée à une réalité sociale locale.

C'est une quatrième évolution qui marque la volonté de ces instructions de faire de la musique une discipline certes d'ouverture mais aussi où l'élève comprend ce qu'il fait. Ces programmes enjoignent à des ambitions différentes. L'élève doit aussi être capable de lire la notation musicale et de l'écrire pour les données les plus simples. Il y a donc une volonté de donner une autonomie musicale aux élèves. Cette autonomie est pensée comme la maîtrise de la grammaire de la musique : des rudiments de solfège.

Ces indications ne concernent que les plus grands. Elles ne seront pas toujours suivies par les maîtres. Ceux-ci sont beaucoup plus attirés par le volet d'ouverture culturelle que viennent de permettre ces nouveaux programmes.

### **La musique au service d'une école qui rayonne par la culture.**

Cette question de la culture, nouvellement introduite en 1923 dans le programme de musique, doit être regardée spécialement. C'est une nouveauté notable car pour la première fois, il est question de culture. Il s'agit de renforcer les référents culturels communs, fondés sur une identité nationale partagée, tout en respectant les pratiques culturelles locales. En musique, cet espoir ne se fonde plus seulement sur le chant.

Des techniques nouvelles du son engendrent l'aspiration de faire accéder chaque élève à la culture musicale. Avec la musique, l'école voit s'élargir sa mission de l'enseignement à une responsabilité sociale et culturelle.

Sur le plan social, il lui est demandé d'être à l'initiative d'animations éducatives et distractives. Le but donné à l'école est à la fois d'être générateur de vie collective locale tout en étant source de quelques revenus pour elle-même. Les fêtes des prix prennent vie. Les écoles se dotent presque toutes d'un instrument de musique fabriqué pour elle et à destination des maîtres : le guide chant Castriel. Cet appareil est d'une inventivité remarquable à la fois sur le plan technique et sur le plan pédagogique. Il se veut être un instrument de musique capable de répondre à la double exigence des textes nouveaux et des compétences (maigres) des enseignants du premier degré. Il tient du piano, pour son clavier à deux octaves et sa disposition « sur table », de l'accordéon pour l'accumulation d'air et la production de son, et par anticipation, de l'ordinateur par son très ingénieux moyen de transposition mécanique.

Il permettait au maître de s'accompagner en chantant. C'est souvent un élève qui l'animait par le bras de pompe placé à gauche. Il lui donnait l'air nécessaire à produire le son.

Le maître ne recevant toujours pas de formation poussée en solfège, l'instrument, grâce à un décalage mécanique de son clavier, permettait de jouer n'importe quel morceau sans qu'il soit besoin d'apprendre un doigté plus ample que celui d'une octave.

Les productions scolaires prenaient alors un air harmonique et le maître pouvait s'adapter à la tessiture des enfants sans avoir besoin de transposer. Cet exercice musicalement compliqué d'ordinaire, était assuré là, par une manœuvre simple du clavier.

Cette anecdote montre la volonté de l'école de sortir le chant du carcan militaire qui caractérisait les premiers programmes.

L'inspecteur Auriac témoigne de cette évolution dans ses rapports. Dans ses quarante-sept rapports d'inspection étudiés par Michèle Alten (Michel Alten 2001), la musique est toujours présente. Les programmes de 1923 sont effectivement mis en œuvre. C'est sans doute parce qu'ils ne font qu'acter une mutation sociale en marche, conforme à la vision, aux attentes des enseignants.

### **La musique se penche sur de nouvelles préoccupations pédagogiques.**

Le chant est largement dominant. Il est présent dans tous les cours inspectés, c'est à dire dès le CP et jusqu'au Cours Supérieur, ainsi que dans une classe spécialisée pour l'enfance en difficulté. L'analyse des différentes formes montre trois configurations de répertoires : les chants populaires traditionnels qui arrivent en tête, le chant scolaire qui est un nouveau genre et le chant d'invention. Ce dernier genre est très novateur car il s'agit pour vingt-deux pour cent des cas, de chants inventés par les instituteurs.

Nous voyons bien que ces programmes sont pris à bras le corps par les enseignants. Leur formation musicale ne leur permet pourtant pas de prétendre à une maîtrise de la discipline. Elle est cependant investie au delà de ce que leur formation permettait d'espérer. Il s'agit là d'une vraie tentative d'habitation de la musique dans l'école. La lecture du rapport Auriac le montre.

La nature du rapport pédagogique à la musique à l'école change par rapport aux programmes antérieurs. La musique quitte sa fonction d'auxiliaire patriotique pour répondre à des préoccupations nouvelles d'éducation.

### **De la culture produite à la culture reçue : la découverte des œuvres.**

Si nous regardons d'un peu plus près les implications de ces programmes sur le plan culturel, nous pouvons distinguer deux volets. Ils déclinent les instructions de connaissances des œuvres et d'animation populaire.

Le premier, c'est que la connaissance des œuvres est un élément nouveau, quasiment une discipline nouvelle. C'est la pénétration de l'écoute en classe. Elle est rendue possible par un progrès technologique. C'est la lente introduction des T.S.F. (Transmissions Sans Fil) et du phonographe pour les écoles qui en seront bientôt dotées.

Les programmes de T.S.F. font une très large place aux concerts. Ils sont largement diffusés. Cependant, ce vecteur ne sera pas principal. L'écoute de concerts requiert une préparation de l'oreille et une apparente passivité des élèves. Pourtant le maître doit apporter des éléments culturels difficiles au moins pour les élèves les plus jeunes. La dimension historique de l'œuvre écoutée, n'occulte pas l'apport de connaissances techniques. L'enseignant, puis les élèves, doivent être capables de faire la jonction entre un son perçu et l'instrument qui le produit.

Ce dernier élément reste abstrait en l'absence de l'instrument ou de l'orchestre. Les enseignants ne vont cependant pas se départir de leur obligation pédagogique d'éducation de l'oreille. Ils vont créer un élan de terrain pour y parvenir. Ce sera le lien avec l'animation locale. C'est l'écoute active qui naît. Les élèves sont associés à la production du son, à la production d'œuvres. Pour les rendre adaptées à la situation scolaire, les enseignants iront jusqu'à en écrire. Les enfants sont alors perçus comme des apprentis artistes.

### **Les instructions appliquées avec conviction.**

C'est dans le second volet que l'école habite au plus près le programme de musique des instructions de 1923. L'inspecteur Auriac relève que la déclinaison de l'obligation d'animation se réalise par une ouverture de l'école à la société civile. L'école, même dans de très petits villages va être à l'origine de créations d'associations post-scolaires, d'associations de loisirs, d'associations laïques et de sociétés de musique (Alten, 2001). Ces entités ont pour but d'être des supports logistiques aux productions artistiques et en particulier aux chorales. Elles existent parallèlement au fonctionnement scolaire. Elles montrent la vitalité et l'élan que suscitent ces instructions qui débordent et le temps et la mission scolaire.

Les écoles mettent en place une mutualisation des moyens, comme celle des guide-chants ou des disques et des phonographes. Ces systèmes tournent d'écoles en écoles.

### **L'école devient médiatrice culturelle locale.**

Nous notons des exemples qui caractérisent bien, semble-t-il, cette volonté de mettre en lien école et culture comme les y invitent les instructions. C'est par exemple dans la Haute-Vienne, la création d'une discothèque de soixante-dix disques et de leurs commentaires, qui sont empruntables par les instituteurs d'une circonscription. Il s'agit d'œuvres de musiques classiques destinées à l'écoute (Oscar Auriac, 1948). C'est encore à Nantes (Alten, 2001) la mise en place d'une société de concerts, sensée pouvoir venir jouer devant les élèves. Il n'est pas rare non plus de voir des écoles s'équiper d'un piano à la place du guide-chant et les maîtres se former à la maîtrise d'instruments de musique. Auriac relève les principaux : guide-chant, pipeau, flûte, piano, violon, mandoline.

Souvent enfin, les écoles mettent en œuvre des spectacles scolaires locaux débordant du temps scolaire. Ils répondent à une mission : la mise en place d'une culture pour tous.

Si la culture de masse n'a pas encore gagné la société, ces initiatives peuvent être regardées comme ses prémices. L'école joue alors, grâce à l'engagement de ses instituteurs, un rôle de médiateur culturel vis à vis des populations ouvrières et rurales.

Les instructions officielles de 1923 donnent une place à la musique sans rapport avec les instructions précédentes. Il s'agit d'une mutation que l'école s'approprie au-delà des obligations textuelles.

Le rapport de l'inspecteur Auriac et l'analyse qu'en fait Michèle Alten (Alten, 2001), mettent en évidence l'enthousiasme qui fut grand dès les premiers instants. C'est particulièrement entre 1925 et la Seconde Guerre Mondiale que l'esprit qui les animait fut saisi par l'école.

### **La musique, vecteur culturel institutionnel.**

La mutation actée de 1923, tout autant que l'appropriation que s'en fait l'école, transforme la musique d'obligation scolaire, vecteur de patriotisme (1882), en discipline pédagogique à deux visages.

Un visage est tourné vers l'art. C'est le chant, réminiscence des programmes anciens, mais dans une appropriation en marche vers la sensibilité.

Un visage est tourné vers la culture. Cette nouveauté, par rapport aux programmes de 1882, n'est cependant pas neutre d'un projet politique. La culture est bien celle de l'affirmation d'une identité nationale. L'abord de cette culture reste un choix curriculaire fondé sur celle des maîtres. Ces derniers ne sont pas préparés à un enseignement des arts sensibles. L'abord de la musique, dans la formation des maîtres, reste technique.

C'est dans une mise en œuvre en tension que se lancent les enseignants. Ils sont d'un côté les dépositaires de la normalisation en marche dans les Ecoles Normales. Elle impose rigueur et même savoir pour tous. C'est le côté solfègique, «grammatical», phantasmagoriquement unitaire du chant. D'un autre côté, les enseignants sont partie prenante de la construction d'un monde plus ouvert à la culture de l'autre. Le spectre de la Grande Guerre, l'esprit qui fonde, par exemple, la Société des Nations, n'échappe pas à l'école. Il tend à voir en l'individu un être unique enclin à être éduqué dans la compréhension de la culture de son voisin.

L'école devient un lieu de médiation culturelle, mais d'une culture encore édictée par l'Institution. L'accès à la culture, c'est l'accès à la connaissance de l'existence des œuvres, à leur découverte et à leur reproduction.

### 2.1.3. Les programmes de 1938.

Les instructions de 1938 (Huet, 2007) viennent dans le prolongement de celles de 1923. Dans une étude plus large, elles seraient à replacer dans le contexte politique et historique de l'époque.

#### **Des programmes en apparente continuité.**

Si les programmes de 1938 ne font pas date par eux-mêmes, c'est parce qu'ils n'abrogent pas les instructions de 1923, mais se présentent comme un complément pour de nouveaux cours. Il s'agit des cours supérieurs 1 et 2 qui accueillent les élèves de 11 et 12 ans puis 12 et 13 ans, et le cours de fin d'étude primaire pour les élèves de 13 et 14 ans. Cependant, le préambule, et en particulier celui des activités dirigées où nous trouvons les activités musicales, dénote des intentions pédagogiques fortes. On y lit la tension entre deux volontés.

D'une part, celle déjà amorcée d'ouverture de l'école sur la vie locale et sur l'expression de l'enfant. Celle-là concourt à rechercher le développement de la personnalité, l'unicité personnelle.

D'autre part, celle tournée vers l'unicité nationale et le rassemblement d'un peuple sous une même autorité. Cette dernière apparaît comme un élément nouveau qui peut être lu comme une inflexion des programmes de 1923. Une tension est de la sorte créée entre le souhait de voir instruit deux développements : l'un vise le développement de la personne, de l'élève qui doit découvrir le monde, l'autre vise le développement de la Nation où l'individu n'est que partition.

#### **Une inflexion de l'invention et un rappel aux obligations des enseignants.**

Témoin de cette tension, la loi du 5 avril 1937. Elle est rappelée dans le préambule des activités dirigées.

D'un côté, incitation est faite aux maîtres de sortir de l'école pour découvrir le monde.

D'un autre côté et dans le même temps où les enseignants sont sommés de franchir les barrières de l'école, il leur est rappelé qu'ils restent attachés à des obligations de programmes. C'est seulement dans le cadre de leur respect que l'Etat endossera à leur place la responsabilité en cas de mise en cause par les familles devant les tribunaux civils.

Ces nouvelles instructions sont un complément aux instructions immédiatement antérieures, voire un jalon supplémentaire. Elles se nomment « programmes » ce qui pourrait amener à les lire comme une liste injonctives d'activités. Cette lecture seule serait restrictive s'il n'était pas porté attention à l'endroit où ces nouveaux programmes renvoient la musique à l'école.

### **Des ajouts grammaticaux, un timide émergence de la fréquentation des œuvres.**

Sur le plan de la programmation, la demande institutionnelle porte essentiellement sur des notions solfègiques et le chant. Au cours supérieur 1, sont abordées les mesures composées et au cours supérieur 2, le triolet. Ces notions ramènent à la grammaire de la musique. Elles sont du domaine de la compréhension fonctionnelle.

En ce qui concerne le chant, il est décrit dans sa forme et non dans son contenu ou son origine. Pour les cours supérieurs, il est question de chants à deux voix et pour le cours de fin d'études de chant choral.

L'aspect culturel ne se retrouve que timidement sur une ligne des programmes du cours de fin d'étude. Il y est demandé des « auditions et commentaires d'œuvres musicales à l'aide du phonographe, du pick-up et de la TSF. » (Programmes de 1938).

La lecture des seuls programmes pourrait mettre en évidence un manque du côté culturel qui avait tant marqué les instructions de 1923. En fait, une telle lecture pourrait être incomplète. Certes, la programmation insiste sur des notions techniques, grammaticales. Il est pourtant bien peu probable que les instituteurs les maîtrisent toutes. Si ce volet nous apparaît saillant, c'est peut-être que les autres semblent intégrés à la pratique de l'école. Telle pourrait en être la lecture du rapport Auriac qui s'étend jusqu'à ces années.

Les instructions de 1923, nous l'avons dit, marquent l'entrée d'une dimension culturelle pour la musique à l'école. Les programmes de 1938, en fait, ne semblent qu'entériner cette demande comme faisant maintenant partie des pratiques. Nous lisons en effet que la musique en 1938, doit s'intégrer dans les horaires des « activités dirigées ». De quoi s'agit-il ?



### **Une atmosphère de « liberté réglée ».**

Le préambule à la déclinaison de ces programmes nous renseigne. Nous en citons ici un large extrait qui donne la tonalité des intentions. *« Les expériences faites depuis deux ans ont suscité un grand mouvement d'intérêt. Le but poursuivi a été clairement mis en relief par les exécutants pédagogiques en France et à l'étranger au cours de ces dernières décades. De toutes ces tentatives que l'on regroupe sous le nom général d'Ecole Nouvelles [orthographe du texte NDR] et qui visent à faire un appel direct à l'activité spontanée de l'enfant, nous avons beaucoup à tirer. Nous souhaitons que la curiosité de nos maîtres soit orientée en ce sens. Si les trois heures d'activités dirigées sont utilisées par un maître diligent, elles doivent fournir les acquisitions les plus solides qui serviront de fondement à un enseignement moins formel et plus proche de la vie. [ ... ]. On favorise l'éclosion et le développement dans une atmosphère de liberté réglée. L'enfant devient artisan de sa propre éducation en même temps que son sens social se développe. Deux ordres ont naturellement leur place dans ces trois heures. D'abord celles qui ont trait à la formation esthétique de l'enfant et en premier lieu le chant choral. [ ... ]. En second lieu, les activités manuelles. ».*

Les programmes de 1938 confirment bien la rupture amorcée par les instructions de 1923. L'école est un lieu de découverte. L'école française n'est pas déconnectée des recherches en pédagogie, qu'elles soit nationales ou internationales.

Les allusions aux expérimentations qui placent l'enfant au cœur de la découverte – à l'instar de la pratique de Célestin Freinet – sont clairement annoncées. La musique à l'école s'inscrit dans ce mouvement.

Les nouveaux programmes de fait, authentifient la pratique des enseignants, engagée avec les programmes de 1923. Nous notons une accentuation mise sur le chant. Celui-ci devient « chant-choral » pour le cours de fin d'étude, c'est-à-dire expression lyrique et « réglée » d'une dimension artistique. La pratique chorale, même placée en fin de cursus primaire, ne peut pas s'improviser aux seuls cours supérieurs et complémentaire. C'est en fait toute la pratique chantée qui est tirée par une perspective chorale. La pratique chorale s'oppose à la pratique martiale du chant des programmes de 1882. Ce n'est plus une voix unique qui chante, fut-elle produite par plusieurs dizaines d'élèves ensemble. C'est bien une pluralité de voix possibles qui s'exprime dans des notions de polyphonie. C'est un appel de fait à des notions de découvertes harmoniques et d'écoutes plurielles qui se fait jour.

### **De 1923 à 1938, la liberté maîtrisée.**

Les instructions de 1938, si elles confirment l'ouverture voulue en 1923, confirment aussi que cet élargissement est maîtrisé par le Ministère qui a en charge l'École. Les maîtres sont enjoins à mettre à profit « l'activité spontanée de l'enfant » ce qui équivaut à consigner une phase d'apparente liberté. Mais cette liberté est « réglée », ce qui contribue à garder à l'École sa dimension nationale. C'est une ouverture à la spontanéité certes, mais contrôlée. La dimension musicale suit ce mouvement. La dimension spontanée des élèves est dans un premier temps recherchée, voire écoutée. Elle doit ensuite mener à la connaissance de notions très solfègiques et donc très scolaires. Il n'apparaît pas de répertoire obligatoire de chants. Il existe pourtant pour l'épreuve du certificat d'études primaires une liste à présenter. Nous y trouvons des chants patriotiques comme *Le Chant du Départ*, l'hymne national, des chants issus du répertoire dit classique comme *La Truite* de Schubert ou *Le Rossignolet*, dont la mélodie est attribuée à Mozart.

Les programmes pour l'école de 1938 confient aux « activités dirigées » une ouverture vers un enseignement qui se veut « moins formel ». La musique surtout comprise comme chant choral y occupe une bonne place.

De la sorte, ces nouveaux programmes entérinent, encadrent et prolongent les activités musicales et artistiques des maîtres déjà constatées à la suite des instructions de 1923. Elles les entérinent car il est certain que le mouvement lancé par la pratique des maîtres ne peut plus être négligé. Rappelons à ce sujet des expérimentations conduites uniquement en musique et rapportées par l'inspecteur Auriac (cf. supra). Les instructions de 1938 en prennent acte mais posent aussi des limites.

Ces dernières semblent dire que l'école ne peut être un lieu de liberté sans contrôle. S'il est question de découverte, alors celle-ci doit être endiguée : « *nous allons imposer un programme à ces exercices et nous serons assez loin des formules qui font tout reposer sur le libre choix de l'enfant. Elle n'est pas nouvelle et les premières critiques de l'Emile l'on déjà faite. Mais toute éducation est suggestion et liberté ordonnée* ». (Programmes de 1938, les activités dirigées, 1938).

Ces programmes connaîtront la période troublée de la Seconde Guerre Mondiale. Nous n'explorerons pas cette période qui ne nous semble pas significative de l'évolution des instructions données aux enseignants dans la perspective qui mène jusqu'à nous.

#### 2.1.4. Les programmes de 1945.

S'il faut parler de ces instructions (Ministère de l'Education Nationale, 2007), c'est parce qu'elles paraissent au sortir de la guerre. Elles marquent ainsi l'école du sceau du pouvoir en place.

##### **Des instructions en forme d'horaires disciplinaires.**

Peut-on vraiment parler d'instructions ? Certes oui puisqu'elles s'adressent sur un mode injonctif aux enseignants. Il n'y est pourtant délivré aucun message préalable. Il n'y a pas de préambule. L'ensemble se présente comme un mode d'emploi où les activités sont listées, voire décrites dans leur détail didactique. Il se présente comme une programmation. Les instructions de 1945, appelées tout aussi justement « programmes de 1945 » dans la littérature professionnelle, s'adressent aux enseignants comme un livre pratique du maître.

Les disciplines ne sont pas toutes traitées. Hormis à la première page où sont indiqués les horaires par cours (préparatoire, élémentaire, moyen et supérieur, classe de fin d'études primaires), le reste du texte ne décline que la morale, la lecture, l'écriture et le calcul. L'ensemble des disciplines n'apparaît que dans le tableau des horaires. Nous pouvons lire, dans celui qui inclut les quatre premières divisions, les disciplines suivantes sous précisément ces vocables : morale, lecture, écriture, langue française, histoire et géographie, calcul, exercice d'observation, dessin ou travail manuel, chant, activités dirigées, éducation physique, récréation. Le tout est donné pour trente heures.

##### **La musique se recentre sur la chant, sans le dire.**

Pour ce qui concerne la musique à l'école, elle est repérée sous la rubrique « chant » pour un volume horaire hebdomadaire de une heure un quart, jusqu'au cours supérieur inclus. Pour la classe de fin d'études, la musique à l'école est rangée dans la rubrique « activités dirigées et chant » pour trois heures par semaine.

L'ensemble de cette lecture laisse percevoir une éducation musicale qui n'est pas dans les priorités de ces instructions. Ces dernières sont uniquement centrées sur les actions de lire, écrire (au sens de graphier) et compter. Il apparaît alors en creux une moindre importance accordée aux autres disciplines.

Nous supposons que faute d'instructions datées de 1945 pour les disciplines non déclinées, le contenu des instructions antérieures s'applique comme il est de règle en droit français.

Pour la musique, il s'agit donc de celles de 1923 pour les cours préparatoires, élémentaires et moyens et de celles de 1938 pour les cours supérieurs et de fin d'études. Nous avons commenté ces instructions et montré en quoi les instructions de 1923 orientent l'école vers une ouverture culturelle à la fois nationale et locale.

### **Une restriction de l'enseignement de la musique qui se lit en creux.**

Rien de cela n'apparaît en 1945. Au contraire. La lecture des programmations dans les autres disciplines donne une tonalité de retour à des savoirs scolaires. Il n'est pas question d'ouverture de l'école.

Rien de textuel n'indique donc que les maîtres sont enjoins d'enseigner la musique à l'école différemment de ce que les instructions de 1923 imposent. Cependant, nous pouvons penser que la tonalité différente du texte de 1945 aurait pu imprégner toutes les disciplines y compris celles, comme la musique, dont les contenus ne sont pas décrits.

Ce qui n'est qu'une impression est conforté, pour la musique, par l'intitulé qui lui est donné. Il s'agit du « chant ». Il n'est pas fait référence, cette fois, à la culture ou à l'écoute. Nous revenons à une vision de la musique qui risque d'être scolaire. Le chant, nous l'avons vu avec les programmes de 1882, peut être l'instrument globalisant d'une culture scolaire, voire par delà, d'un projet politique. La lecture du seul intitulé « chant », présent dans ce texte, peut nous laisser aller à deux analyses, faute de connaître avec certitude la volonté du législateur de l'époque.

Une vision restrictive pointe des exclusions par rapport aux instructions antérieures (1923 continuées 1938). Ce sont essentiellement les approches d'ouvertures culturelles. Elles avaient fait de l'école de 1923 un lieu de médiation culturelle de proximité. Une vision inclusive comprend qu'à travers la terminologie « chant », les instructions ne retiennent que ce que finalement l'école savait faire. Les années de guerre ont sans doute entravé les libres expressions de scènes musicales et réduit les moyens techniques d'écoute. Les chants à la gloire de la Nation en péril ont pu occuper tout l'espace de l'expression musicale.

En pointant la discipline « chant », les instructions de 1945 insistent peut être sur ce qui paraît essentiel. En ne donnant aucun autre commentaire, elles n'excluent pas, comme pour d'autres disciplines telles l'histoire-géographie ou l'éducation physique, que les enseignants fassent perdurer les instructions antérieures.

### **Un manque de clarté qui recentre la musique sur le chant.**

Ce manque d'instructions claires sur le contenu va faire reposer sur les enseignants du premier degré l'appréhension didactique de la musique à l'école. Dans les faits (Jean Benard, instituteur à Cornillé-les-Caves de 1934 à 1964, propos collecté en 1985, de mémoire d'homme), c'est le chant, à l'exclusion des autres activités de musique, qui dominera.

Ce sera le remisage du guide chant comme accompagnateur au profit d'un nouvel outil technologique : la RTS, la Radio Télévision Scolaire. Cette dernière, qui émet sur la bande de France Inter, offre aux enseignants des outils pour remplir l'heure un quart de chant. Ce sont des émissions au cours desquelles un « cours de chant » est diffusé à l'intention des classes. Au début des années 1960, le maître peut laisser parler le poste de radio, le cours est fait à distance. On y entend un professeur de chant qui s'adresse à une classe. La classe, qui agit comme une chorale, répète d'abord les exercices puis les fractions du chant. Un accompagnement est fait au piano. Des émissions différentes ont lieu selon le niveau du cours. La progression est hebdomadaire. N'importe quelle classe de France peut alors chanter ainsi « radioguidée ». Bientôt le progrès technique permet l'enregistrement sur des bandes magnétiques puis des cassettes. La RTS fournit par correspondance des livrets pour le maître.

On y trouve un programme de six à huit chants pour l'année pour chacun des cours. Le répertoire est scolaire. Il s'agit souvent de chants, contemporains de ce phénomène, composés pour les élèves. Les supports magnétiques permettront petit à petit aux enseignants de s'affranchir du direct. Cette pratique les inféodera à un répétiteur lointain et impersonnel. Le chant perd toute sa spontanéité. Il ne recouvre plus de dimension artistique au sens où aucune démarche de création n'est avancée. Il revêt un aspect essentiellement technique.

Cet aspect est renforcé par la technologie qui l'entoure. Au contraire de l'esprit de 1923, alors que rien n'y contraignait les maîtres, le chant quitte la vie de son école. Il est dirigé à distance par une voix sans visage. Les maîtres se dessaisissent de sa maîtrise.

**Des instructions à remarquer pour ce qu'elles ne disent pas de la musique.**

Les instructions de 1945 sont à remarquer pour ce qu'elles ne disent pas. Elles ne donnent pas d'instruction pour la musique. Ce faisant, elles ne disent rien sur le volet culturel qui avait pourtant caractérisé les instructions précédentes. Par le seul pointage du chant dans les horaires, elles renvoient la musique à une pratique hors de toute culture, hormis celle scolaire.

Les instructions de 1945, ne précisent pas plus la place de l'élève.

Est-il acteur, auteur, ou seulement interprète ? N'est-il pas finalement qu'exécutant ? L'ensemble est laissé à l'appréciation de chaque enseignant. Ce vide est bientôt rempli par un outil pédagogique rendu possible par la technologie, la RTS. Mais le succès que connut la RTS à l'époque (Jean Benard, 1985) ne fait que renforcer l'idée que la musique s'éloigne de chaque école.

Ce mouvement fut l'inverse de celui qui s'était instauré en 1923. Pourtant ces mêmes textes étaient encore appelés à être encore appliqués.

## 2.2. Les instructions contemporaines.

Nous regroupons sous ce paragraphe les instructions de 1969 à celles de 2007. Nous les caractérisons, rappelons-le, par le fait qu'un enseignant, en activité aujourd'hui, ait pu également avoir connu, de façon professionnelle, les premières de cette période (celles de 1969).

Une autre caractéristique est la forme. La première période était marquée par des instructions plutôt d'aspect massif ; c'est-à-dire un seul texte dans un document émis à une date donnée. Cette seconde période voit se succéder, certes, cette typologie de textes, mais complétée. En plus d'un texte principal dont la date est en général bien repérée, apparaît au fil du temps toute une myriade textuelle complémentaire. Elle orbite autour d'un texte principal. Ces autres textes ne sont pas toujours bien connus des enseignants. Leur parution leur est parfois difficile à dater. Ces publications annexes viennent parfois achever (document sur les arts de 1996 en complément du texte de 1995), parfois éclairer (documents d'application par discipline de 2002, 2003, 2004 des instructions de 2002), la publication principale.

D'autres textes ont parfois un statut jusqu'alors inconnu dans la période précédente : incitatif. Cela veut dire qu'ils préparent l'école à un changement : les instructions en cours vont bientôt changer (charte pour l'école du XXIème siècle). Ils sont intéressants pour l'éclairage qu'ils apportent. Ils ont parfois influencé des débats voire des textes injonctifs, mais n'ont pas vraiment été suivis d'effets.

D'une façon générale, cette période contemporaine est marquée, par rapport à la précédente, par un plus grand nombre de textes d'instructions et par une période de validité de chacun de plus en plus courte.

Notre lecture portera principalement sur le texte repéré comme principal, celui appelé instruction ou programme. Elle sera éclairée quand il le faudra par la convocation des textes complémentaires.

### 2.2.1. Les instructions de 1969.

L'école récupère de plein fouet les retombées de mai 1968. Il ne convient pas ici de faire un exposé de ces faits de société. Nous pouvons dire, pour synthétiser, que la facture générale de ces retombées passe par une rupture. La conception de citadelle éducative, que pouvait représenter l'école, se fracture. Comme ailleurs dans la société, les grandes machines verticales, injonctives du haut vers le bas, sont mises en cause et ébranlées. L'Education Nationale, l'Ecole, n'échappe pas à ce séisme.

#### **Des instructions qui n'en sont pas.**

Les certitudes pédagogiques, que l'Ecole pouvait contenir, sont battues en brèche par des concepts nouveaux venant de plusieurs azimuts. Nous parlons de Piaget, Bachelard, Bourdieu, et quelques autres et, d'une façon plus générale, des travaux des sciences humaines, et plus tard des sciences de l'éducation. L'expérience, déjà ancienne, de l'Ecole Moderne avait trouvé un écho, comme dans les instructions de 1938, sans avoir connu sur le terrain beaucoup d'effets. Mais cette fois, l'école de 1969 ne semble plus devoir résister à une découverte du monde faite par l'élève, l'enseignant étant un guide. La rupture est lisible dans les discours et les attitudes. Elle devait permettre de voir entrer dans l'école une conception de l'élève en action, à la conquête de ses apprentissages.

Les instructions de 1969 (MEN, 1969) ... n'en sont pourtant pas vraiment. Est-ce étonnant ? Sans doute pas. Elles répondent au modèle qu'elles veulent promouvoir. Elles ne sont pas un programme « à faire » mais une idée à vivre. Le texte de 1969 contraint moins qu'il n'ouvre l'école. Il va dans sa suite entraîner la parution d'autres textes importants. Le texte initial est lapidaire (une page). Il est signé du ministre de l'Education Nationale, Olivier Guichard.

#### **La musique, discipline d'éveil.**

Il s'agit de constater que l'école de 1969 n'est plus adaptée. Les disciplines sont regroupées en quatre blocs (12 pour les instructions antérieures). Les voici dans leur terminologie exacte : français, calcul, disciplines d'éveil, éducation physique et sportive. Le total horaire hebdomadaire est ramené de trente à vingt-sept heures soit trois heures de moins pour les élèves.

La musique devient « discipline d'éveil » sans que le législateur explicite cette terminologie entrante dans le vocabulaire des instructions officielles.



Il faut attendre la parution d'une circulaire pour comprendre l'essence de ce texte. Une circulaire n'a pas valeur de loi, elle est juste explicative.

Celle du 2 septembre 1969 (Ministère de l'Education, 1969) permet de comprendre en quoi l'entrée par le bouleversement de l'horaire est importante. L'allègement de cours des élèves n'est pas un allègement de services des instituteurs mais vise à rénover la pédagogie : *« l'arrêté du 7 août 1969 qui aménage la semaine scolaire et fixe une nouvelle répartition de l'horaire hebdomadaire dans les écoles élémentaires et maternelles est une mesure importante qui vise à généraliser la rénovation pédagogique et à favoriser la formation permanente des instituteurs [ ... ] C'est donc à un mouvement novateur d'expérimentation et de recherche que l'arrêté du 7 août 1969 souhaite donner l'élan [ ... ]. »*

### **Les enseignants sont sommés d'être créatifs.**

Le texte de la circulaire n'est guère plus long que l'arrêté de référence. Mais il prévient : *« c'est dans son laconisme un texte propre à engendrer le mouvement et à permettre le progrès pédagogique »*. Le terme central semble bien être «expérience pédagogique». On ne programme plus, on n'enjoint plus non plus. Il est laissé aux maîtres un espace de liberté. Le temps même est à conquérir. Le temps des élèves est moins balisé, moins programmé et moins long. Le temps des enseignants est réduit quant au service à effectuer en face de la classe. Il s'agit de donner plus de temps aux maîtres pour innover. Les écoles doivent expérimenter sans autorisation préalable. Les maîtres doivent se diriger vers «une imagination créative ». Pour cela, une formation est promise sous forme d'auto-formation (le samedi après-midi) ou en «conférences pédagogiques » animées par les inspecteurs, les CRDP (Centre Régionaux de Documentation Pédagogique) ou par la RTS (Radio Télévision Scolaire) .

### **La musique reste le chant.**

La musique à l'école est appelée « chant ». Elle est regroupée avec les activités d'éveil, c'est à dire toutes sauf le français, les mathématiques et le sport. Les disciplines d'éveil doivent être placées l'après-midi dans l'emploi du temps. La circulaire en question indique que les contenus sont à l'étude et tiendront compte des expérimentations. Autrement dit, les enseignants sont sommés d'être créatifs, d'expérimenter, d'innover, de rénover. Du temps leur est donné pour inventer cela par eux-mêmes puisque les instructions, à la différence de 1945, ne disent pas comment faire.

Ceux qui ont connu cette époque de façon professionnelle (Alain Rivoal, instituteur de 1959 à 1997, propos collectés en 1997, de mémoire d'homme), n'ont pas le souvenir que ces instructions aient affecté la pratique de la musique. De fait, aucun programme depuis 1923 ne donne d'indications précises en musique, aux enseignants. S'il est demandé aux maîtres d'être créatifs, il semble aller de soit que la musique est une discipline de création. Ce n'est donc pas là que vont s'investir les énergies.

D'autant qu'il est question de «chant», c'est à dire de l'application scolaire de l'art vocal. A cette époque, la RTS, d'ailleurs rare outil rappelé dans le texte officiel, donne généralement satisfaction. La pratique du chant, comme elle était vécue juste avant 1969, ne semble pas avoir connu de remise en cause.

### **Une réforme qui passe à côté de la musique.**

Cette réforme si nouvelle, veut transformer l'école. Pour la musique, elle semble passer sans que sa pratique ne soit altérée. C'est-à-dire qu'elle se conforte dans la pratique du chant assisté par la radio scolaire. Elle ne s'enrichit pas dans la demande officielle qui commande une rénovation, un éveil. Il semble que la demande culturelle de 1923 ne soit pas prise en compte non plus. Elle n'apparaît pas dans le texte, elle n'est pas remémorée dans les pratiques (Benard, Rivoal, cités). Pressés d'investir une dimension «éveillante» de l'école, les enseignants, sous le coup de ces instructions, n'ont pas porté leur créativité (Rivoal, cité) sur une discipline dont la demande institutionnelle n'avait pas, semble-t-il, fondamentalement changé depuis quarante-six ans.

### 2.2.2. Les instructions de 1977-1978-1980.

#### **Pour la musique, des instructions qui en remplacent d'autres vieilles de cinquante quatre ans.**

Les instructions de 1969 annonçaient des programmes à venir. Il faudra attendre un an pour voir paraître les «programmes et enseignement des mathématiques à l'école élémentaire » puis encore deux ans pour un texte équivalent concernant le français. A partir de 1975 et à un rythme de tous les quatre à six mois, le ministère fera paraître des textes relatifs à « l'éducation » , « la grammaire », le « cycle préparatoire », le « soutien ». Pour la musique à l'école, il n'y a rien.

Il faudra attendre quatre textes parus entre le 18 mars 1977 et le 16-18 juillet 1980 pour que des instructions, concernant l'ensemble des disciplines, voient le jour. Il s'agit de : « Horaires, objectifs et programmes du cycle préparatoire (arrêté du 18 mars 1977) », « Horaires, objectifs et programmes du cycle élémentaire (arrêté du 7 juillet 1978) », « Horaires, objectifs et programmes du cycle moyen (arrêté du 16 et 18 juillet 1980 ) » et « circulaire sur l'école maternelle (circulaire du 4 octobre 1977) ».

Pour la musique à l'école, c'est la première fois depuis les textes de 1923-1938 que des instructions sont données de façon assez détaillée. Depuis 1969, la discipline est rangée dans « l'éveil » sans qu'il puisse être su ce que le législateur en attend.

#### **La musique à l'école s'appelle... musique.**

Les instructions de 1977-1978-1980 appellent la discipline « musique ». La réduction au seul « chant » disparaît. D'emblée, ces instructions affichent une position où l'élève n'est plus seulement récepteur ou reproducteur passif.

Les pratiques antérieures récentes à ces derniers textes, renforcées par les intitulés des horaires officiels, se fondaient, voire se centraient, sur le chant conçu comme une récitation mélodique collective. Ces pratiques, nous l'avons vu, résultaient d'une érosion de l'activité qui, pluridimensionnelle en 1923, devient monolithique au fil du temps avec le chant comme exercice scolaire. L'élève n'était pas dans une démarche d'appropriation créative puisque son rôle consistait à redonner, en miroir, l'exécution de l'original.

### **Des instructions en rupture.**

Les instructions de 1977-1978-1980 créent une rupture. Elles se revendiquent du «développement psychologique des enfants considéré sous la totalité de ses aspects. [ ... ] l'école s'efforce de prendre le plus possible en charge les réactions de l'enfant aux sollicitations de son environnement ». Nous percevons là l'influence des recherches en éducation et en psychologie et notamment l'influence des travaux de Piaget. L'individu apprenant n'est plus un élève mais « un enfant ». Il est perçu dans sa globalité.

Il est considéré dans l'action. Cette dimension traverse l'ensemble des instructions, toutes disciplines confondues.

Pour la musique, ces nouvelles instructions marquent une rupture encore plus nette puisqu'un texte la concerne nommément.

D'abord, il existe, pour la première fois depuis 1923-1938, un texte conséquent consacré à la musique. Tous niveaux confondus, ce texte, s'il était couché sur une même surface, occuperait plus de dix pages. Cette situation sort la musique à l'école de la condition d'une discipline finalement considérée comme mineure ou enseignée à la force de l'habitude.

Ensuite, la musique à l'école n'est plus présentée comme une discipline de production, voire de reproduction, mais d'expression. Elle ne fixe pas des canons pour ce faire.

Elle se donne pour tâche d'explorer ce qui fonctionne de sensible et d'expressif au fond de l'être, ici l'enfant. Alors, la musique à l'école ne se focalise plus sur le seul chant. Elle apparaît dans une perspective expressive qui a pour point de départ le corps dans son expression brute. C'est ensuite la voix et l'écoute pour revenir au corps sous forme d'éléments de connaissances formalisées.

### **Des textes novateurs, une conception globale de l'élève.**

Ces textes du coup novateurs, sont essentiellement fondés sur une conception globale de l'élève. La musique n'échappe pas à cette vision.

L'enfant est émetteur de ses propres émotions, « activités corporelles et vocales préservant la spontanéité de l'enfant », « écoute du monde sonore dans sa réalité concrète immédiate ».

Il est récepteur de « *l'environnement* ». De cet ensemble, le rôle du maître est de faire sortir l'élève de cette bipolarité pour l'amener à construire des connaissances : « *un élargissement des champs des réalités prises en considération, par un souci accru de rigueur dans les démarches, par la recherche d'une élaboration plus accusée des savoir-faire en cours d'acquisition comme des notions de concept en voie de formation.* ».

Les textes insistent alors sur « le pouvoir créateur de l'enfant », le rôle du maître étant d'aller vers « la stimulation de la fonction d'expression » par « l'ouverture sur certains aspects de l'environnement culturel ».

### **La musique pour l'action, l'expression du corps et de l'âme.**

Le texte consacré au cours préparatoire est explicite de ces intentions. Les terminologies les plus présentes sont « activité » et « expression ». Les idées qui ont prévalu à la mise en place de l'éveil, trouvent ici une déclinaison dans l'action expressive de l'élève. En musique, c'est en s'exprimant avant tout que l'enfant va percevoir le monde des sons.

Il appartiendra ensuite à l'enseignant de saisir les éléments signifiants pour les formaliser : « retour constant à des activités globales servant des projets d'ensemble et qui par exemple, mettent l'aisance du rythme et de la mélodie, conquise grâce aux exercices spécifiques, au service de la danse, du jeu d'expression corporelle et dramatique, du théâtre ».

La musique n'est donc plus une discipline d'esthétisme passif ou de récitation mélodique collective. Elle est action, expression du corps et de l'âme.

L'enfant n'est plus seulement en activité parce qu'il agit, mais en activité parce qu'il fournit la matière à l'action éducative. Ici, c'est clairement le son, « *la voix, les instruments* », et le mouvement, « *le corps, l'oreille* », qui sont appréhendés. La tâche du maître ne consiste plus à transvaser un savoir, mais à mettre en mouvement l'expression de l'enfant pour en saisir les éléments qu'il devra formaliser pour construire du savoir.

Sur la formalisation, les maîtres sont moins renseignés par ces nouveaux programmes qu'ils auraient peut-être pu s'y attendre.

### **Des instructions qui présentent des objectifs d'apprentissages.**

Les instructions de 1945 se présentaient en liste de connaissances à maîtriser (il n'y en avait pas pour la musique nous l'avons vu, mais cet esprit prévaut). Celles de 1969 laissent un champ d'action non balisé. Les instructions de 1977-1978-1980 se présentent, pour la première fois en termes d'objectifs. La musique n'échappe évidemment pas à cette demande. Il s'agit alors moins d'atteindre, dans l'immédiateté, des connaissances finies (la classe maîtrise *La Marseillaise*) que de tendre, par l'activité, à la construction de l'individu, l'enfant « *écoute des sons produits et élaborés par les enfants eux-mêmes* ».

Elles n'en sont pas moins normatives. En effet, si le corps du texte insiste longuement sur la place de l'enfant, l'expression que le maître doit solliciter, les instructions en terme d'objectifs de savoirs sont très nettes.

Au fur et à mesure que la lecture avance vers la fin du texte consacré au cours moyen, les demandes cognitives sont de plus en plus précises et de plus en plus techniques. On y trouve le chant à plusieurs voix, le jeu de la mélodie de ces chants sur un xylophone ou à la flûte à bec. Il est demandé aux élèves d'avoir « *le goût et la curiosité d'écouter des musiques de tous styles de toutes origines* » et d'y distinguer des « *éléments mélodiques et rythmiques ainsi que leur agencement, des articulations essentielles, des détails d'interprétation.* »

### **Des instructions qui sollicitent l'expression mais qui pensent aussi à sa formalisation.**

Ces nouvelles instructions ouvrent certes le champ opératoire de l'expression sensible de l'enfant. Des éléments formels comme but de la connaissance, ont disparu. C'est, par exemple, le solfège présent depuis 1923 (mais dans les faits depuis longtemps laissé de côté), qui est interdit « *sans jamais de solfège* ». L'idée de formalisation guide la rédaction de ces instructions. Si le départ est l'expression de l'enfant, l'objectif est bien finalement la mise en forme des connaissances de l'élève. Il est recherché en chant « *la justesse et la précision rythmique* ». Les activités rythmiques doivent faire « *apparaître peu à peu le tempo et la pulsation* ». L'écoute d'enregistrement a pour but de maîtriser les quatre paramètres du son « *les qualités de sons, durée, intensité, timbre, hauteur* ».

Dans les instructions officielles de 1977-1978-1980, l'enfant n'est donc plus le simple récepteur chargé de redonner la bonne note comme en 1945. Il n'est pas non plus un simple émetteur gratuit de ses sentiments. La construction des savoirs faire et des savoirs être apparaît en filigrane. Elle repose sur la mise en place d'un triangle sensible : expression primaire de l'enfant par le corps (voix, mouvement), appropriation brute du monde par le geste et le vocabulaire (expression rythmique, expression de ses sentiments), appropriation formalisée par l'école.

Celle-ci filtre, réunit, formalise les éléments musicaux qui deviennent alors des éléments de connaissance. L'expression est sollicitée pour être mieux formalisée.

### 2.2.3. Les instructions de 1985.

#### **Un texte réglementaire qui s'adresse à l'ensemble des usagers.**

Elles paraissent dans le texte intitulé « Programmes et instructions » (Ministère de l'Éducation Nationale, 1986). C'est un texte réglementaire, l'arrêté du 15 mai 1985. La nature et le rang hiérarchique juridique de ce texte montrent l'engagement politique qui le voit naître. Il est signé du Ministre en place, Jean Pierre Chevènement. Pour la première fois, l'intégralité du texte est mise en vente dans les CNDP et les librairies ouvertes au public. Ce sera fait en 1986 alors que le texte est promulgué en 1985. Il se présente sous la forme de deux livres de poche : un pour la maternelle, l'autre pour l'élémentaire.

#### **La musique devient éducation musicale.**

Le texte ne dispose pour tout préambule que du tableau récapitulatif des horaires. « L'éducation musicale » y est présentée pour la première fois sous ce vocable. Ainsi qualifiée, la musique devient une discipline scolaire où l'éducation prime sur le disciplinaire. Nous percevons là l'héritage de la période antérieure.

Elle jouxte les « arts plastiques » dans une rubrique dénommée « éducation artistique ». L'horaire attribué à l'éducation musicale est de une heure.

Chaque discipline scolaire est ensuite traitée pour elle même et toujours de la même façon. Il existe un préambule puis une déclinaison par niveau de classe (CP, CE, CM). En ce qui concerne l'éducation artistique, le préambule indique que sont privilégiés la musique (sic) et les arts plastiques comme matières formatrices. D'autres arts sont appelés. Ni leurs noms ni leurs horaires ne sont précisés. Ils sont recherchés pour ce qu'ils apportent « *de moyens d'expression et de techniques* ».

Il est intéressant de noter que la terminologie hésite encore parfois entre « musique » qui renvoie du coup à une discipline hors de l'école et « éducation musicale ».

**Une hésitation entre la musique bien de tous et le chant scolaire.**

Cette hésitation va se retrouver dans le double mouvement qui habite ces instructions pour la musique à l'école.

Le premier est à comprendre à la lecture du début du préalable des instructions de la discipline : « *La musique est le bien de tous* ».

En affirmant cela, un lien est reconnu entre la culture de la communauté et l'apprenant. Etre dans l'éducation musicale à l'école, c'est partager un bien commun. Nous retrouvons là les volontés affichées dès 1923 et reprises à partir de 1977. Il s'agit bien de faire entrer l'élève dans la culture commune. La reconnaissance de l'élargissement de la communauté nationale aux enfants issus de l'immigration est affichée : « *la présence de nombreux enfants d'origine étrangère oriente le maître vers le choix de chansons appartenant à leur culture* ».

Ce premier mouvement reprend ce qu'il y avait d'expression contenue dans les programmes antérieurs. Cette reprise est le témoin, sans doute, d'une volonté de prise en compte globale de la personne qu'est l'enfant. Par ailleurs, et pour conforter cette idée, nous lisons l'importance qui est accordée à l'expression non seulement des émotions mais aussi du corps dans l'ensemble de ses possibilités. Cependant, la place de l'expression de soi à travers la musique, si elle est affirmée, n'en semble pas moins balisée voire réduite par celle du second mouvement.

Celui-ci, beaucoup plus important, fait un retour aux pratiques formelles et aux connaissances pointées avec, en première place, le chant.

Le second mouvement de ce texte se lit à travers cette phrase : « La pratique du chant constitue l'essentiel de l'éducation musicale ».

Cette affirmation posée renvoie l'éducation musicale à la pratique du chant scolaire dont nous avons décrit le rapprochement à une activité normative. Dans ces instructions, le chant, est paré de vertus. Il peut développer le rythme, l'attention et la mémoire, permettre l'intégration de l'enfant issu d'autre culture, donner l'expérience du beau. C'est le grand retour de la pratique standardisée de la musique à l'école. Le temps de l'éveil, de la construction des sensations par l'expression, fait place à celui d'un apprentissage aux qualités transversales.



**La place paradoxale de la musique.**

Ces programmes ne listent pas d'œuvres à l'exception de l'hymne national (dans la rubrique éducation civique). Ils indiquent une programmation très technique où sont recherchées la maîtrise de « l'harmonie », de la « mélodie », des « hauteurs de son » et de la tyrannique « justesse ». Dans ce même état d'esprit, est ajouté un volet d'écoute. Il s'agit moins de donner à écouter des œuvres pour ce qu'elles révéleraient d'une dimension créatrice ou de ce qu'elles apprendraient sur l'intention du compositeur, que de repérer en elles des éléments techniques de structure. Ces éléments sont très pointus. Il s'agit des tempos, accords, motifs, phrases, et même du recours au solfège en cours moyen.

Les instructions de 1985 marquent un retour vers le savoir scolaire par rapport à celles de 1977. Elles tiennent un discours paradoxal. Alors que ces instructions appellent au rétablissement d'un espace d'expression, elles réinstallent le chant dans sa dimension normative. Il ressort de ces programmes de 1985, une volonté d'objectiver les connaissances. Toute trace d'expression du sujet n'est toutefois pas effacée. Nous percevons, dans ces programmes, une hésitation entre deux tentations historiques.

L'une est novatrice et veut donner à l'enfant un espace d'expression. L'autre est normative et renoue avec la musique comme vecteur fédérateur.

#### 2.2.4. Les instructions de 1995-1996.

##### **L'éducation musicale s'intègre à un bloc : éducation artistique et EPS.**

Les instructions de 1995 (Ministère de l'Éducation Nationale, 1995) constituent une étape importante. Elles sont contenues dans un arrêté, celui du 22 février 1995.

Depuis les instructions de 1985, une orientation nouvelle a été donnée à l'école. La loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 instaure des cycles triennaux. Les deux premières années de maternelle forment le cycle « des apprentissages premiers » ou cycle 1, la Grande Section, le CP et le CE1 le cycle « des apprentissages fondamentaux » ou cycle 2, le CE2, CM1 et le CM2 forment le cycle « des approfondissements » ou cycle 3. Les classes ne disparaissent pas, elles se fondent dans un cycle. Les connaissances ne sont plus à acquérir dans une classe donnée, mais deviennent des compétences à maîtriser en fin du cycle considéré.

Les instructions de 1995, quant à la forme, reprennent l'idée de publication des instructions juste antérieures. Il s'agit de livrets, édités par le CNDP, distribués à chaque enseignant mais aussi disponibles en librairie. Un livret concerne les programmes par discipline. Un livret est destiné à la mise en place des cycles. Un troisième livret est destiné au projet d'école, un quatrième à la maîtrise de la langue et un dernier à l'éducation artistique.

La lecture des premières pages du livret sur les programmes permet d'accéder aux répartitions horaires. La semaine scolaire est réduite de 27 à 26 heures pour les élèves. L'heure perdue en enseignement doit être engagée en concertation et formation pour les enseignants. Les horaires d'enseignement laissent apparaître un découpage nouveau. Il s'organise par bloc. Le français en constitue un, assorti des langues vivantes au cycle 3. Les mathématiques constituent un second bloc. Les études dirigées en forment un troisième pour deux heures par semaine. Les « champs disciplinaires » revêtent ensuite des appellations différentes « découverte du monde, éducation civique » au cycle 2 et « histoire-géographie, éducation civique sciences et technologie » au cycle 3. Il s'agit de quatre heures dans les deux cas.

Pour ce qui concerne la musique à l'école, elle est intégrée dans le bloc « éducation artistique et EPS » pour un crédit global de six heures au cycle 2 et de cinq heures trente au cycle 3.

### **L'éducation musicale n'apparaît plus comme une discipline autonome.**

Cette distribution marque une différence avec les dernières instructions. L'éducation musicale n'est plus désignée comme une discipline autonome. L'intégration au bloc, qui contient l'EPS, renvoie les disciplines artistiques à l'idée du tiers temps en vogue dans les instructions de 1977. La différence quant à ces dernières, relève des disciplines qu'elles côtoient. Il ne s'agit plus de disciplines « d'éveil ». Si la concomitance des arts plastiques est attendue, s'agissant également d'art, le rapprochement avec les activités physiques est nouveau. Il faut entrer dans les programmes par cycle pour saisir les intentions du législateur.

### **Une conception behavioriste de la musique à l'école.**

Les programmes de 1995 se déploient en termes d'objectifs, de programmation des savoirs et de compétences exprimées en savoirs et savoirs faire. Cet ensemble peut être perçu comme une rationalisation des apprentissages. L'ensemble est programmé, ce qui implique une volonté de maîtrise du temps, ce qui n'est pas nouveau en soi. Plus nouvelle est cette idée « d'objectifs » déjà acquise dans les années 1980. Il s'agit de se projeter dans l'acquisition des savoirs. Ceux-ci ne sont plus énumérés en liste seulement, comme dans les programmes de 1945 par exemple, mais comme autant de visées à atteindre par l'élève ou à faire atteindre par le maître. La programmation en objectifs vise la mise en place de savoirs pour eux-mêmes et aussi de savoirs faire.

Des partis pris pédagogiques ne sont pas déclinés mais sous-entendus. La psychologie de l'enfant n'est pas abordée. A des objectifs donnés doivent correspondre des acquis en terme de savoirs. C'est une conception toute behavioriste.

Il faut entrer plus dans le contenu des attentes rédigées en termes d'objectifs pour saisir les intentions de ces nouveaux programmes. C'est plus particulièrement le cas pour le volet qui porte sur la musique à l'école.

### **Objectif « imaginer, sentir, créer » pour les élèves de cycle 1.**

Il n'est question d'éducation musicale qu'à partir de la Grande Section. Avant, les textes officiels énoncent une rubrique « imaginer, sentir, créer ». Il serait légitime d'y inscrire des activités musicales. Mais pas seulement. A travers ces trois verbes, apposés en guise de titre, c'est l'action de l'élève qui est recherchée.

- « Imaginer » met l'élève dans l'action de produire des images. Il renvoie plus à un art du visuel, sans doute les arts plastiques à l'école. Dans la logique lexicale des enseignants, il n'est sans doute pas exclu qu'il puisse être compris comme ce que l'élève imagine, c'est à dire invente en terme de discours, à la suite d'une audition.
- « Sentir » met en position de récepteur kinesthésique. Les sens sont sollicités. Ne dit-on pas que la musique à l'école est du domaine du sensible, c'est-à-dire qu'elle fait appel aux sens ?
- « Créer » est d'un autre registre. Il s'agit là non plus de recevoir avec ses sens ou de fabriquer des images, mais d'emprunter le chemin de la production originale.

Ces trois verbes apparaissent comme autant d'« objectifs ». Ils ne sont pas sans poser des questions.

### **L'éducation musicale, une injonction à créer ?**

Verbes d'action, ainsi posés, ils n'en apparaissent pas moins injonction. Injonction de faire pour le maître. Injonction de faire et d'être pour l'élève. Ce qui est objectif de formation à destination des élèves, peut être lu également comme mise en demeure de faire pour les enseignants. La question se pose alors de la disponibilité corporelle et sensible des élèves à pouvoir imaginer, sentir ou créer sur demande.

Il appartient aux maîtres de réaliser la situation pédagogique appropriée à cette demande. Cependant rien n'est dit sur la disposition affective des élèves lors des situations pédagogiques imposées. Cette position suppose que ce qui fait l'intime du sujet apprenant est mobilisable sur décision objective de l'enseignant.

L'injonction s'oppose alors à la nature de l'objectif. Il faut faire dans l'action. Rien n'indique que soit construit chez l'apprenant le nécessaire emboîtement des conditions qui puisse le mener à « imaginer, sentir, créer ». La question se pose de savoir si les injonctions que désignent ces verbes d'action représentent une possibilité de mise en œuvre pédagogique conforme avec ce que ces verbes désignent. Plus simplement, un élève peut-il, par exemple, fabriquer une image (« imaginer ») s'il n'est pas amené à voir. Plus généralement la question se pose aussi de savoir si on peut sentir si on ne construit pas les outils qui amènent à être récepteur de ses sens.

Enfin la question se pose également de comprendre ce que créer signifie. Peut-on créer sur demande ou bien est-ce un chemin singulier qui impose à l'individu un parcours personnel détaché ?

### **L'éducation musicale, un art scolaire ?**

Ces questions ouvrent un champ d'investigation. Elles se font jour et posent en fait la place de l'art à l'école. Dans les programmes antérieurs, l'art est scolaire. C'est-à-dire que l'art est pensé dans l'école comme relevant d'une dimension qui est propre à la situation scolaire. Ce sont des savoirs propositionnels qui doivent être restitués dans des évaluations sommatives. Avec les programmes de 1995, apparaît une autre dimension. Ce n'est plus l'art qui s'adapte à l'école et devient un genre en soi : l'art scolaire à la façon des instructions de 1923.

C'est l'art du dehors de l'école qui entre dans l'école. Il y entre avec toutes ses exigences de sens et de pratiques. Il s'agit d'une évolution de la volonté institutionnelle. Nous la lisons à travers plusieurs éléments. Ils montrent un vrai virage de l'appréhension de la place de l'art à l'école.

Ce sont d'abord les termes employés pour le cycle 1. Nous venons de les dire. Peu adaptés à la pratique scolaire, ils apparaissent plus comme ceux employés dans des écoles de musique, de danse ou de théâtre. Ils invitent à la mobilisation de l'être en entier. La personne est prise dans sa globalité. Le tronçonnage des savoirs, propre des savoirs scolaires, est moins prégnant.

Ensuite, parmi les documents édités pour la mise en place de ces programmes, les arts bénéficient d'un livret pour eux seuls. Ce volume consacré témoigne de la volonté du législateur d'accorder une importance. Il faut aussi s'arrêter sur son titre : « l'éducation artistique à l'école ». Il s'agit d'éduquer à l'art et non de fabriquer un art scolaire. Les contenus font appel à des œuvres choisies. Avec le livret sont incluses des diapositives pour les œuvres picturales et une cassette pour les œuvres musicales. La mise en œuvre qui y est lisible veut donner aux élèves un outillage pour comprendre l'art du dehors de l'école et non pour réaliser un « art intérieur ». L'école n'est plus seulement un lieu de production à la hauteur de ce dont les élèves sont capables, mais un lieu d'éducation c'est-à-dire d'accès à l'art.

### **Trois grands domaines musicaux.**

En ce qui concerne plus particulièrement l'éducation musicale, la lecture de ce livret, rapportée aux programmations plus larges des autres cycles, montre dans cet esprit trois grands domaines musicaux lisibles.

#### **Le chant.**

C'est le pilier historique de la musique à l'école. Il est présenté de façon plutôt normative. Il est souvent appuyé sur la syntaxe musicale occidentale. Il prend en compte la dimension du producteur. La formation chorale est toujours proposée. Le chant juste n'est pas visé d'emblée. Cela laisse alors toute une marge d'exploration de la voix et du corps pour y parvenir. Le chant n'est plus *a priori* beau. Il comporte les éléments pédagogiques nécessaires pour la construction des possibilités voire des performances vocales de l'enfant. Parmi elles, se situent le timbre et la justesse. Dans ces programmes, la forme du chant évolue peu. Il reste scolaire, mais son abord n'est pas pensé en terme de performances musicales.

Ce qui est nouveau c'est la place qu'il doit réserver à la construction des savoir-faire par les élèves. Il doit également céder du terrain aux autres dimensions de l'éducation musicale.

#### **L'écoute.**

Dans ces programmes, l'écoute prend en compte la dimension de l'auditeur. Elle est très largement explicitée dans le livret consacré à l'éducation musicale. Elle prend un jour complètement nouveau à l'école.

Les programmes anciens l'avaient introduite sous forme d'un bain de sons. Avec les moyens de reproduction mécaniques émergents, il s'agissait de prendre contact, reconnaître, situer historiquement telle ou telle œuvre. Quelques-unes étaient dédiées par l'Ecole à l'éducation musicale scolaire telle « Pierre et le Loup » de Sergueï Prokofiev ou « Piccolo, Saxo et compagnie » de Jean Broussole et André Popp (J. Broussole et A. Popp, 1957) . Elles se voulaient donner des entrées ludiques. Il s'agissait alors de reconnaître les instruments d'un orchestre symphonique. Nous étions là dans l'analyse culturelle de la musique occidentale. Ces œuvres étaient sentées en plus, par l'histoire qu'elles racontaient grâce à la voix off, être adaptées aux enfants parce qu'elle est adaptée pour eux. Là encore, il s'agissait d'une vision scolaire qui n'avait pas cours en dehors de l'école.

L'écoute, telle qu'elle est présentée dans les programmes de 1995-1996, rompt avec cette vision propositionnelle. Il s'agit de proposer des extraits, non pour le public auquel ils s'adresseraient, mais pour la difficulté interne qu'ils incluent. Nous percevons là la dimension de l'obstacle.

Ce qui fait obstacle, c'est la culture nécessaire pour entrer dans une écoute donnée. L'écoute devient alors une action de l'apprenant. Il s'agit de mobiliser un geste qui appelle des connaissances ou des reconnaissances. Ecouter est décrit comme une mise en relation des sons organisés avec des connaissances antérieures. Les connaissances à venir sont représentées comme le produit de l'effort à fournir pour comprendre ce qui fait obstacle à cette mise en relation. Il s'agit de s'approprier un empan culturel et en particulier d'acquérir ses codes. Le savoir provient de la nécessaire construction intellectuelle qui dépasse l'obstacle qui ferme l'entrée à cet empan. L'écoute à l'école n'est plus un bain de passivité. Le maître a donc pour rôle de mettre en évidence l'obstacle et de permettre à l'élève de construire les outils de l'écoute. Il s'agit du discernement auditif, des éléments objectifs de reconnaissances et des éléments subjectifs d'appréciation.

L'entrée dans l'écoute est pensée, à l'instar de la lecture d'œuvres picturales (l'éducation artistique à l'école, 1996), comme la construction du jugement critique de l'art.

Par-delà, elle doit contribuer à la compréhension de la culture de l'autre. Elle est conçue comme active, c'est-à-dire que le sujet écoutant est à la fois un analyste armé de connaissances savantes, et en même temps un re-créateur de l'œuvre.

### **La création.**

Elle apparaît comme le point dominant de ces textes. Elle est présente dans les trois cycles de l'école primaire. L'objectif affirmé est la mise en pratique des élèves. Elle ne peut être que mal comprise s'il s'agit d'une injonction de créer. Au contraire, il s'agit de découvrir la démarche de l'artiste. Cette découverte implique l'adoption d'une posture, celle supposée de l'artiste.

Il s'agit de prendre la position combinée du producteur et de l'auditeur : la position de l'interprète. La démarche de création musicale qui est introduite dans ces programmes en 1995, positionne l'élève près de l'artiste. Elle cristallise toutes les interrogations présentes dans la musique de notre temps. Cette démarche nouvelle pour l'école doit réussir à dépasser quelques barrières.

C'est d'abord l'injonction institutionnelle faite aux maîtres. Si elle doit se traduire auprès des élèves par une action pédagogique de même nature (injonctive), elle conduit à une contre-production car c'est un contresens. Il y a une antinomie qui a été mise en évidence entre expression de soi et obligation de le faire (Bonnette, 2005).

C'est ensuite, la démarche de création dans la compréhension de cette terminologie. Elle n'est pas à lire ici comme l'invention à partir du néant. L'ensemble des instructions contenues dans ces programmes montre en filigrane mais sans ambiguïté qu'il s'agit d'une posture particulière qui est prescrite. Créer ce n'est pas partir de rien, c'est emprunter un chemin où l'école annonce qu'elle a la responsabilité de construire chez les élèves une démarche. Cette démarche, c'est un cheminement cognitif développé par des outils culturels formés à l'école. C'est, enfin, une indication, différente dans ces programmes, du destinataire du savoir. Rappelons-nous ce que la lecture des instructions antérieures enseignait. Il s'agissait de fonder un enseignement pour tous. De ce « tous », nous comprenons que chacun est semblable à tout autre.

### **L'éducation musicale pour démarche de l'élève construite sur le chemin de l'artiste.**

La démarche de création, ici indiquée, implique une démarche différente. Elle engage l'unicité de chacun. Si l'abord culturel est commun (une écoute commune par exemple), la sensation et la construction des éléments de connaissance, qui la composent, restent personnels.

Cette vision nouvelle de l'art pour l'école n'en fait pas une matrice pour les autres disciplines. L'école, qui reçoit ces nouveaux programmes ne vit pas majoritairement avec cette pratique. Ces instructions peuvent être perçues comme une avancée vers une compréhension de l'art par l'école et un recul de l'art scolaire. Les ressorts lisibles en sont la construction des outils de connaissance par les élèves. C'est une rupture avec la pédagogie de l'application ou celle de l'induction qui prévalait auparavant.

Cependant, cette rupture n'est pas clairement affichée en tant que telle. Alors, si on garde à l'esprit le caractère structurellement injonctif des instructions officielles, tout ce qui est demandé ici peut s'apparenter pour les maîtres à une demande qui renvoie à la norme pédagogique. Il appartient en effet aux maîtres de comprendre en quoi ces instructions sont novatrices. Malheureusement, le texte d'instructions n'est pas immédiatement accompagné de documents à visée pédagogique. La rupture n'apparaît donc pas comme une mise en évidence.



La transposition en classe risque de s'enfermer dans l'habituel mouvement d'inertie qui accompagne chaque nouvelle instruction. L'espace « imaginer, sentir, créer » risque de revêtir, pour les enseignants, la coutumière dimension d'injonction qui leur est habituellement faite. Il semble bien que pour ce qui est de l'accès au sens, à l'intime, à la pensée, l'injonction ne revête pas un caractère opérationnel fort.

L'avancée est cependant perceptible car elle s'inscrit dans la construction du savoir de l'élève. Les trois axes donnés peuvent répondre à trois dimensions et trois moments distincts de la vie artistique. L'élève peut être émetteur et alors exprime ses passions. L'élève peut être récepteur des émotions du monde. L'élève construit une combinatoire à partir de deux dimensions. Il refait le chemin de l'artiste, armé qu'il est des outils que lui a donnés l'école.

#### 2.2.5. Les instructions de 2002, corrigées 2007.

Ces textes applicables sont entrés en vigueur en septembre 2002 (MEN, 2002). Au premier septembre 2007, ils ont fait l'objet d'aménagements (MEN, 2007). Ce n'est pas alors une réécriture des textes complémentaires qui est survenue. Il s'est agi d'une tentative d'emboîtement de textes différents, d'explications diverses, parus depuis septembre 2002.

L'intention était surtout d'inclure dans les instructions ministérielles de 2002, trois textes, que les différents ministres en place depuis leur publication, ont voulu comme des avancées fortes. De 2002 à la fin de l'année scolaire 2006-2007, tous ces textes coexistaient dans une cohérence parfois difficile à lire. La volonté ministérielle a été alors de rendre homogènes ces trois textes dans un écrit unique.

La rédaction nouvelle inclut un texte sur la langue française, un autre sur les mathématiques et un dernier dit « Socle Commun » (Ministère de l'Education Nationale, 2006). Les deux premiers marquent une volonté du ministère d'indiquer clairement que les connaissances sont fondées sur des apprentissages qui se voudraient basiques et ensuite fondamentaux. Le dernier est d'inspiration européenne. Il établit comme base sept types, sept « piliers » (sic) de connaissances, sensés asseoir tous les apprentissages. L'Education Musicale n'est pas un de ces piliers. Elle y est présentée comme transversale.

### 2.2.5.1. Les instructions officielles de 2002/2007, la facture générale.

#### **Un littérature abondante et descriptive.**

Les programmes de 2002 sont publiés en un texte rendu public par une parution au Bulletin Officiel de l'Education Nationale en février 2002 ( MEN, 2002). C'est le ministre Luc Ferry qui préside à cet arrivée. Leur origine succède à une pratique inédite. Il s'était agi d'une consultation de la population. Elle fut organisée en 2001 sous la forme de rencontres sur l'éducation à travers tout le pays. Chaque citoyen pouvait ainsi s'exprimer oralement ou remplir des questionnaires. Ceux-ci étaient sensés inspirer ces nouveaux programmes.

A l'origine, ni le texte sur la langue française, ni celui sur l'apprentissage des mathématiques, ni le Socle Commun, ne font partie de ces nouveaux textes.

Ces instructions réaffirment le découpage par cycles mais concomitamment montrent les programmes dans une partition différente de l'école. Il s'agit de « l'école maternelle », le « cycle des apprentissages ou cycle 2 », « le cycle des approfondissements ou cycle 3 ».

Il faut remarquer cette superposition de la dernière année de l'école maternelle, la Grande Section, qui est concernée par deux parties. Elle appartient en effet à l'école maternelle mais aussi au cycle 2.

La tonalité générale de ces instructions est donnée à travers la « maîtrise de la langue » qui est sans doute le pilier central de ces textes. La volonté politique parallèlement annoncée à cette époque, souhaite donner aux enseignants des indications claires en terme de contenus. Il s'agit aussi d'écarter certaines pratiques pédagogiques comme la méthode globale de l'enseignement de la lecture.

Aux textes qui sont publiés courant du premier semestre de l'année civile 2002, suivent des « documents d'applications ». Il y en a un par discipline.

Sous forme de livrets d'une quarantaine de pages, ils indiquent de façon précise quels doivent être les contenus d'enseignement. Chaque enseignant est, en principe, destinataire d'un jeu. Leur publication et leur distribution s'entendent sur plus de deux ans. Cette parution officielle est complétée ensuite par des textes de recommandations pédagogiques. Le premier concerne la langue française qui devient « littérature à l'école ». Le deuxième porte sur « l'apprentissage des mathématiques à l'école ». Enfin en 2005, c'est un texte nouveau mais d'une origine européenne, le « Socle Commun de connaissances » (MEN, 2006) qui s'ajoute. Au total c'est une littérature abondante qui constitue ces nouvelles instructions.

### **Une facture juridique.**

De façon structurelle, le texte s'aborde comme un texte juridique. Il est dense et chaque masse verbale revêt un sens bien ancré dans des orientations pensées.

Une lecture rapide ou superficielle était possible pour les instructions de 1985 par exemple. Elle suffisait pour donner au lecteur des indications fiables et suffisantes, par exemple pour conduire une classe.

Tel n'est pas le cas ici. Il faut entrer dans ce texte pour saisir la portée politique et les orientations pédagogiques sous-tendues.

La présentation du document suit une structure que nous pouvons décrire en cinq temps.

- C'est d'abord un titre qui qualifie l'entrée dans un domaine. Le domaine semble avoir supplanté la discipline. Les contours en sont moins précis. La terminologie, que porte le domaine, renseigne sur les intentions des auteurs de ces textes sur le périmètre d'action pédagogique. Ainsi, on parlera de « la sensibilité, l'imagination, la création » au lieu d'Education Musicale, pour l'école maternelle. L'intitulé est déjà un programme en lui-même. Il rompt avec des définitions plus anciennes porteuses d'un sens plus communément admis.
- C'est ensuite un chapeau qui justifie de la qualification du domaine. Il donne des orientations de pratiques pédagogiques. Ceci représente une nouveauté. Il s'agit d'un empiètement sur ce qui était jusqu'alors considéré comme le domaine réservé de l'enseignant. Ce dernier est soumis au seul contrôle *a posteriori* de l'inspecteur de l'Education Nationale.
- A cette suite, se trouve une série d'objectifs. Ils ne sont pas déclinés à la façon de compétences à atteindre, listées comme dans les programmes de 1995-1996, mais comme des « capacités » à faire acquérir aux élèves (programmes 2007). Leurs vertus sont précisées et évidemment injonctives.

- Il s'en suit une programmation. C'est une suite d'activités qui n'est pas décrites avec précision dans le texte originel. Elles le seront dans les documents d'application (cf. infra). Elles sont cependant suffisamment précises pour établir un découpage temporel et spatial du domaine.
- Enfin, c'est une synthèse en terme de compétences que l'élève devra maîtriser à la fin de la période de programmation. Il s'agit d'une suite injonctive à l'adresse de l'enseignant. Leur rédaction impérative commence par des verbes à l'infinitif. Afin d'en vérifier l'efficacité, cette suite induit le recours à des évaluations sommatives ou normatives auprès des élèves.

### **Une vision programmatique du savoir.**

Au total, la présentation structurelle de ces textes annonce de façon claire une vision programmatique du savoir. Les justifications des choix ministériels sont donnés sans appel ni référence explicite aux recherches en sciences de l'éducation. Il y a cependant derrière ces énoncés, des thèses claires qui penchent vers la normalisation des savoirs. Le travail de l'enseignant s'en trouve fortement encadré. Les domaines, les pratiques, les objectifs, les activités et les items à évaluer sont annoncés. La programmation en termes d'activités, la réduction du champ d'action pédagogique du praticien, la visée objective et son contrôle normatif font de ces instructions un texte d'encadrement très fort.

#### 2.2.5.2. Les instructions officielles de 2002/2007, et l'éducation musicale.

### **Distinction entre musique à l'école maternelle et à l'école primaire.**

Pour l'éducation musicale, le texte tient en une dizaine de pages ( MEN, 2002) dans une version applicable à la rentrée de la même année.

Ce qui frappe de suite, c'est une distinction nouvelle dans la terminologie. L'appellation « éducation musicale » est réservée à l'école élémentaire. Celle pour l'école maternelle est ainsi libellée : « la sensibilité, l'imagination, la création ».

Il semble là que pour les rédacteurs, il s'agit de domaines différents : « Les domaines " Art visuels" et " Education musicale" leur font suite à l'école élémentaire. » ( MEN, 2002).

Pour l'école maternelle.

Nous remarquons que le domaine marqué pour l'école maternelle reprend, dans une autre syntaxe, les idées contenues dans les programmes de 1995-1996. Au lieu de « sentir, imaginer, créer », nous trouvons une déclinaison nominale de chaque verbe : « la sensibilité, l'imagination, la création ».

La lecture analytique de ce texte nous a fait distinguer quatre axes.

- La lecture des textes, dirigés vers l'école maternelle, nous indique d'abord la volonté d'une approche sensible. Cette dernière est indiquée comme un moyen plus proche des jeunes enfants. Dans le même temps, cette approche sensible est conçue comme un moyen d'apprendre. On apprend par les sens, surtout quand l'élève est un petit enfant.
- Ce qui est visé semble finalement être une approche rationnelle du savoir dans un terme plus lointain. Elle est sans doute inappropriée chez les jeunes enfants : « *l'approche sensible est un moyen d'apprendre qui ne se distingue que progressivement de l'approche rationnelle* » (MEN, 2002). C'est pourquoi les sens remplacent la raison pour l'accès au savoir. Cela laisse à penser que moins l'individu est socialement mature, plus les sens dominent sa personnalité.
- I- Il est attendu de ces instructions que l'enfant exprime ce qu'il sent: « *l'enfant découvre en lui de nouvelles possibilités d'observation, d'expression, d'imagination* » (MEN, 2002). Le but de l'art à l'école est de favoriser l'expression par le mode de pensée qui est censé être le plus adapté : l'art. Cette expression contribue à la construction de la personnalité de l'enfant et, à terme, à l'apprentissage d'éléments plus rationnels. La rationalité est très présente dans ces textes.
- Du côté de l'enfant, on attend que l'expression émerge comme une condition d'apprentissage de savoirs plus formalisés. Du côté de l'enseignant, on attend qu'il apporte des éléments de compréhension de la lecture d'œuvres artistiques. Le mouvement est bien du sensible vers le rationnel. Le rôle du maître est bien de solliciter le sensible pour l'amener vers LA raison.

- L'ensemble contribue à l'apprentissage en général : « les activités artistiques entretiennent de nombreux liens avec d'autres domaines d'apprentissage qu'elles permettent de compléter ou de prolonger. Elles ne sont pas seulement des moyens d'expression ou de découverte. Elles ouvrent la voie pour s'approprier des connaissances. » (MEN, 2007). Les arts et l'éducation musicale sont pensés comme vecteur d'expression de soi pour mieux concourir à des apprentissages plus tard, rationnels. L'éducation musicale ici autrement nommée, est un moyen pédagogique.

Pour parvenir à ces objectifs, les instructions de 2002 fixent à l'école maternelle un domaine qui n'est pas appelé « éducation musicale », mais « voix et écoute ». Il est décliné en trois objectifs qui sont : les activités vocales, les activités d'écoute et les activités avec les instruments. Si le domaine d'action s'enracine dans le sensible de l'individu, il vise par là-même dans un premier temps, l'expression de son bouillonnement interne. Ce qui est visé est moins la réalisation artistique que la formalisation rationnelle, dans un second temps, des apprentissages.

#### Pour l'école élémentaire.

Il s'agit d'une programmation par cycle. La place de la grande section de maternelle est toujours ambiguë. Il y a un texte pour l'école élémentaire. D'emblée, le chapeau donne le ton. L'école « *développe l'aptitude à l'expression et le goût de la création à partir d'une pratique construite* » (MEN, 2002). L'école a aussi une mission qu'elle confie à l'art « *les démarches d'enseignements artistiques valorisent les liens interdisciplinaires et en retour, elles donnent accès aux formes symboliques élaborées qui sont la clé de nombreux savoirs étudiés à l'école.* » (MEN, 2002).

Les objectifs du cycle 2 considèrent les apprentissages du cycle 1 comme « *les bases de l'éducation musicale au cycle des apprentissages fondamentaux* » (MEN, 2002). Il y est distingué un équilibre entre « *activités visant le plaisir de faire de la musique et activités de mise au service d'apprentissages précis* ». (MEN, 2002).

Nous distinguons, dans le chapeau du paragraphe qui présente les objectifs, deux volets. Il y a ce qui pourrait relever du plaisir et ce qui relèverait des apprentissages précis.

### **Le plaisir.**

C'est le premier volet. Cette notion n'est pas détaillée. L'instruction donnée aux maîtres se limite à la phrase reproduite ici. C'est la seule discipline où cette terminologie est employée. Nous ne l'avons pas non plus remarquée dans les instructions antérieures. Elle verse, sans conteste, du côté du sujet. Le sujet peut être le destinataire opérationnel de ces textes, l'enseignant, ou bien le destinataire final, l'apprenant. Le rédacteur ne se donne pas les moyens de décrire le plaisir en tant qu'objet d'apprentissage. Il ne le définit pas non plus pour lui-même comme moyen ou comme finalité. Le pourrait-il ?

Tout se passe comme si les enseignants avaient une idée précise de ce qu'est le plaisir. Outre ce qui vient d'être écrit, la position de ce concept ici est étrange à plusieurs titres.

- Les textes des instructions officielles revêtent l'habit d'une règle de droit, c'est-à-dire abstraite, universelle et impersonnelle (Constantin, 2008). L'introduction du plaisir ne peut reposer sur ces caractéristiques car le plaisir semble bien être un sentiment qu'éprouve le sujet de façon individuelle. Il y a donc une contradiction. La portée règlementaire des textes officiels vise l'objectivité ; elle est par essence abstraite. Alors qu'un des objectifs vise le plaisir, cette notion ne peut être que constatée chez un sujet. Elle ne peut pas être produite à coup sûr, ou sur injonction. Il y a donc contradiction entre une visée abstraite et l'assise d'un de ses pans sur des critères subjectifs et concrets. Il y a contradiction entre la portée injonctive des instructions et l'essence du concept de plaisir.
- Le plaisir est « *visé* » sans être bien sûr défini. Il occupe une position particulière par rapport aux autres objectifs. Ces derniers renvoient soit à des termes de formations objectivées soit à des activités normatives. Le plaisir semble lui, une donnée plus intime qui ne répond pas à ces critères.
- Faute de se retrouver encadré par des normes imposées, le plaisir va bénéficier d'un statut particulier. Il est hors norme dans le cadre de ces instructions. Il faut alors se demander si ce statut est viable ou si un autre n'est pas sous-jacent. Parce qu'il n'est pas défini ici, nous pouvons nous demander comment les enseignants vont l'identifier, le mesurer et y pourvoir.

- Il est remarquable que ce soit l'éducation musicale et cette seule discipline qui soit destinataire (ou chargée, c'est selon) du plaisir. Cela met en évidence une situation paradoxale. D'un côté, ces textes sont très programmatiques. Ils encadrent de très près les activités des enseignants. D'un autre, ils laissent ouverte une fenêtre qui fonde un objectif d'apprentissage sur une donnée subjective.

Cette position du plaisir doit interroger sur la représentation qu'ont les rédacteurs des textes officiels de l'éducation musicale. Comment ce paradoxe est-il tenable ? L'éducation musicale à l'école est-elle construite à la fois pour concourir à l'apprentissage d'objectifs normés et en même temps au plaisir ? La norme officielle, prégnante par ailleurs, et qui semble disparaître ici avec cette notion de plaisir, ne refait-elle pas surface ailleurs ou autrement ? Faute d'être explicitée par ces textes, existe-t-il une conception du plaisir compatible avec eux ? Cette mise en question ne pourra sans doute se satisfaire d'une seule analyse textuelle. La pratique en cours de ces textes sur le terrain de l'école peut nécessiter qu'on l'interroge.

### **Les apprentissages plus précis.**

C'est le deuxième volet que nous distinguons. Il indique à l'enseignant trois domaines au cycle 2 qui sont « *Voix et chant* », « *Ecoute* », « *Réalisation de projets musicaux* ». Ils sont déclinés selon ce mouvement : « *mise en œuvre de plus en plus consciente* », « *appropriation* » et « *identification des traits spécifiques* » (MEN, 2007). Un autre domaine apparaît au cycle 3, il s'agit de « *Pratiques instrumentales* ».

Cet ensemble revêt en fait trois axes forts. La pratique instrumentale, décrite pour le cycle 3, ne s'apparente en rien avec le but des écoles de musique. Il ne s'agit pas de maîtriser un instrument de musique, mais tout au plus « *permet[tre] d'envisager des accompagnements rythmiques [ ... ] souvent projet d'accompagnement de chanson* » (BOEN, Cité). Il s'agit en fait de relier ce domaine à celui du chant. Pour certaines occasions, il sera permis d'agrémenter le chant d'un travail de petites percussions.

Tant pour le volume qu'il occupe dans le texte des instructions, que pour la réalité qu'il revêt au regard des autres objectifs, ce domaine reste anecdotique.

Si nous lisons linéairement le texte de ces instructions, nous pouvons le comprendre à travers un mouvement en trois temps qui le traverse. Ce sont les objectifs, le programme et les compétences substituées en ce que nous appellerons "les aptitudes attendues des élèves".



### 1- Les objectifs.

Ils mettent l'accent sur écouter, produire et inventer. Cette description par des verbes d'action est voulue au cœur de toutes les démarches en éducation musicale. Les matériaux sont fondés essentiellement sur la voix et son timbre. Le son est essentiellement vocal quand il s'agit de produire. Un lien très fort est fait avec l'apprentissage de la langue. L'objectif affiché est de participer à l'écoute, pour maîtriser le langage.

### 2- Le programme.

Il dresse une liste thématique, qui va supporter les activités des savoirs et des connaissances à acquérir en fin de cycle. Pour les cycles 2 et 3, ceux qui recouvrent l'école élémentaire, il n'est guère fait de différences sur le fond. Dans ces programmes apparaissent trois appuis.

- La production, en particulier vocale, est le premier point largement mis en valeur. On y parle de « culture vocale », mais en fait on y décrit surtout le chant choral. Le chant est investi d'une place plus importante que dans les instructions officielles précédentes. On y parle « *d'appropriation de traits spécifiques des différents chants du répertoire* » (MEN, 2002). Le répertoire n'est pas précisé. Il sera laissé à l'appréciation de l'enseignant. La place du producteur est ici à comprendre comme re-producteur. L'écoute du chant juste « *l'élève apprend à (...) rechercher la justesse en contrôlant l'intonation à l'oreille* » (MEN, 2002). Le programme place l'élève dans un champ croisé entre producteur et auditeur sous contrôle. Le contrôle est assuré par l'écoute.
- L'écoute est le second grand point « *l'écoute est une phase importante de la didactique : elle s'articule avec la production et l'invention* » (MEN, 2002). Un document d'accompagnement fixe une liste exhaustive des œuvres dans laquelle l'enseignant doit piocher les écoutes (Ministère de l'Education Nationale, 2003). Cette liste reprend essentiellement des œuvres du répertoire européen. La position de l'auditeur est fortement encadrée. L'écoute est perçue comme une activité transversale, « elle concerne l'écoute de soi et l'écoute des autres ». Rien n'est dit de plus sur l'articulation ou l'application de la production et de l'invention.

La place de l'élève auditeur est fortement enserrée par un répertoire arrêté et une méthodologie suggérée. Elle l'inscrit de fait dans une posture de conformation à une représentation sociale donnée de la musique.

- Le dernier point s'intitule « *réalisation de projets musicaux* ». On y recherche « *un résultat abouti* » par la mise en jeu « *des savoir-faire* » de l'élève. Le projet doit avoir « *un caractère réaliste* ». Les activités, qui s'inscrivent surtout dans ce cadre sont « *les activités chorales* » (MEN, 2003). Il est à noter la demande faite d'un résultat abouti. Cette injonction écarte l'Education Musicale de la démarche artistique qui elle, s'inscrit dans un devenir et par la même dans un aboutissement provisoire. La recherche de l'aboutissement place le chant choral comme un exercice scolaire. Il sera possible de l'évaluer comme abouti ou non. Il n'est pas dit dans ce texte ce qui vaut comme critère pour en mesurer l'aboutissement.

### *3- Les aptitudes attendues des élèves.*

Ce vocable nous appartient. Nous l'utilisons pour regrouper et rendre compte de deux versions différentes de ces programmes. Il représente la visée de l'attente institutionnelle. Dans la version de 2002, la finalité des programmes, c'était les compétences. Elles s'exprimaient en terme de savoirs et de savoir-faire qui peuvent dépasser le domaine disciplinaire. Elles commençaient toutes par « *les élèves doivent être capables de* ». La version de 2007 (MEN, 2007) transforme les compétences en « *capacités* ». Elles sont assorties de « *connaissances et attitudes* ». Nous voyons là un changement de nature dynamique.

### **Les compétences**

Elles s'expriment en termes de savoirs et de savoir-faire qui peuvent dépasser le domaine disciplinaire. Elles s'inscrivent aussi dans un devenir adaptatif. La compétence peut s'entendre comme une aptitude à. Elle revêt à nos yeux un aspect plastique car adaptable à une situation à venir. L'apprenant « en compétence de », peut à terme s'adapter pour conformer sa charge cognitive à la situation à traiter.

## La capacité

Elle nous semble être une mesure finie. Elle rend compte de ce en quoi l'élève est exercé à un moment donné, celui de l'évaluation par exemple. Dans cette vision, rien n'est dit sur la possibilité d'adapter la capacité acquise à une situation donnée. La forme de la capacité est donnée, figée. Dans la version de 2007, les capacités sont assorties de la terminologie « connaissances » dont elles ne se distinguent pas. En effet, graphiquement, le texte se termine par un encadré qui met alors en valeur ce paragraphe « *connaissances, capacités et attitudes(...)* » (MEN, 2007). Il est ensuite divisé en « capacités » puis « attitudes ».

Les capacités commencent toutes par « être capable de » suivi d'un verbe d'action à l'infinitif. A leur lecture, nous pouvons les regrouper en trois catégories. Elles s'expriment, et donc se regroupent, avec les mêmes mots que les compétences des programmes de 2002.

- Les capacités à maîtriser la production par le chant juste ou l'expression du corps relative. Une connaissance de dix chants doit apparaître .
- Les capacités à s'exprimer de façon organisée, maîtrisée et justifiée à propos d'écoutes limitativement répertoriées ou de critiques sur les chants.
- Les capacités à transférer les compétences décrites ci-dessus, dans les autres disciplines, de façon transversale.

Nous percevons alors le trépied cognitif sur lequel il est demandé à l'éducation musicale de reposer pour l'école élémentaire et finalement pour l'école primaire.

Il s'agit d'abord de maîtriser un corpus de chants ou d'œuvres à reconnaître. Il s'agit ensuite d'aiguiser un esprit critique, produit d'une expression mise en forme, de la passion vers la raison. Il s'agit avec cela et enfin de servir les autres disciplines. C'est en particulier la langue. Est alors sollicité tout ce qui a rapport aux sons, mais aussi à la mise en forme de l'expression du sujet.

## Les attitudes

Elles apparaissent comme un ajout des finalités dans la version de 2007. Ce sont les mêmes au cycle 2 et au cycle 3. Il s'agit d'un tout petit paragraphe que nous pouvons reproduire ici.

« L'éducation musicale contribue à l'acquisition d'une culture humaniste en développant au cours du cycle 2 [ il est également écrit cycle 2 dans la partie cycle 3 N.D.R.], le sens de l'observation et la curiosité. Par la fréquentation des œuvres et l'écoute, l'élève découvre des productions artistiques du patrimoine européen notamment » (MEN, 2007).

Ce paragraphe correspond à la dimension humaniste dont veut se parer le Socle Commun des Connaissances, intégré dans les programmes de 2007 (MEN, 2006 et MEN 2007).

La terminologie « *attitude* » nous semble renvoyer à une manière d'être ou de se comporter, à une posture qu'il conviendrait d'avoir. Ainsi qu'elle est présentée dans ce texte, l'attitude attendue des élèves serait d'acquérir une culture par la fréquentation et l'observation. A nos yeux, il s'agit d'une posture statique où l'apprenant est mis en condition de recevoir sans qu'il ne soit dit quoi que ce soit sur la dynamique dans laquelle il se situe. Tout se passe comme si l'entrée dans la culture s'acquerrait par le défilé des œuvres sous les sens. Rien n'est dit sur la participation ou l'action de l'apprenant pour parvenir à cette attitude.

Reprise en main des disciplines, paradoxe pour l'éducation musicale.

Les instructions officielles de 2002, revues en 2007, se caractérisent par la production d'une littérature abondante en toutes les disciplines. Cette production semble avoir été justifiée par la prise en compte d'un cadre européen : l'inclusion du Socle Commun de Connaissances. Ce cadre fait parfois sauter le verrou des disciplines Il construit à la place l'espace des domaines. L'éducation musicale n'échappe pas à ce restylage. Mais au delà du style, c'est une volonté très forte de prise en main par le Ministère qui semble affirmée. L'institution veut maîtriser tous les tenants de l'acte d'apprendre : l'intention politique, les objectifs cognitifs, les activités, les capacités et les attitudes des élèves. La part d'initiative du maître s'en trouve réduite à une exécution fortement normative.

Paradoxalement, une brèche est ouverte puisque l'éducation musicale doit découvrir le plaisir. Brèche ou acte manqué ? Confie-t-on à cette discipline le soin de mener l'élève vers la découverte des joies de l'intime ou laisse-t-on à l'enseignant le soin de substituer aux normes académiques d'autres qui seraient de son plaisir ? La seule analyse textuelle ne peut le dire.

L'analyse de forme montre pourtant que le chant reste le pilier central. Il n'est plus perçu comme un tout, mais comme la conséquence de la maîtrise de techniques vocales. Les autres piliers de ces instructions reprennent en apparence ceux des instructions de 1995 : l'écoute et la production.

En apparence seulement, car si la thématique est la même, l'encadrement est cette fois différent. Là où en 1995 l'élève est enfant, là où il est sollicité pour exprimer et formaliser ses compétences, il est en 2007 sommé d'être capable.

### **L'éducation musicale : s'exprimer, formaliser, valider.**

Ces instructions, dans leur déclinaison en éducation musicale, se présentent surtout comme un programme en trois temps : s'exprimer, formaliser, valider. S'il faut s'exprimer, c'est pour mieux formaliser ses émotions en formes scolaires. Il faut ensuite les valider en capacités bien répertoriées. Ce qui est visé est moins la construction d'un savoir que l'affichage de ses formes. Dans cet univers, l'éducation musicale oscille entre domaine et discipline. Elle est empreinte de techniques. Ces techniques visent à évaluer des capacités visibles dans des productions abouties, qu'elles soient vocales ou qu'elles puissent parler à propos de. Plus qu'en 1995 et plus aussi qu'en 1923, ces instructions s'inscrivent dans une tension. Un premier pôle serait de permettre au sujet apprenant d'entrer dans la culture de l'Humanité et d'y rencontrer le plaisir. Un autre pôle serait cette volonté de normaliser l'apprentissage par des critères cognitifs objectifs éloignés des modalités individuelles de construction du savoir ou de l'entrée dans la culture.

#### 2.2.6. Les instructions de 2008.

##### 2.2.6.1. Facture générale.

Un an après la parution d'instructions officielles, de nouvelles paraissent. Ce fait confirme ce qui était écrit plus haut, à savoir l'emballage du processus d'édiction des consignes aux maîtres. Cette fois, c'est en cours de mise en place des instructions des programmes de septembre 2007 qu'est venu poindre le projet de celles de septembre 2008 (Ministère de l'Education Nationale, 2008).

Il s'agit d'un texte réglementaire (un décret), c'est-à-dire qu'il émane du gouvernement. Il n'a donc pas fait l'objet d'un débat à l'Assemblée. C'eut été alors une loi, comme le texte de 1989 par exemple. Contrairement à la majorité des textes rédigés depuis la deuxième moitié du vingtième siècle, sa rédaction n'émane pas de l'Inspection Générale de l'Education Nationale. L'I.G.E.N. a, entre autres fonctions, pour rôle d'encadrer mais aussi de proposer des évolutions au système éducatif. Les Instructions Officielles dites de 2008, ont été rédigées par des conseillers techniques du Ministère de l'Education Nationale dans la fin de l'année 2007. Un projet de rédaction a été soumis aux acteurs de l'éducation au printemps 2008 et le texte définitif est paru à sa fin.

Il est clair que ce texte porte une volonté politique forte. Il commence d'ailleurs par une introduction de deux pages qui est signée du ministre en exercice : Xavier Darcos. Celui-ci débute par « *j'ai voulu...* » (MEN, 2008).

L'impression première, que donne ce document, réside dans son aspect physique. Il est ramassé en taille par rapport aux textes immédiatement antérieurs. Le ministre veut en faire un document « *plus lisible, plus court* » (MEN, 2008). Quand on entre dans sa lecture, on découvre une rédaction qui contraste fortement avec les textes antérieurs.

### **Un programme.**

Dans l'introduction, le ministre insiste sur l'aspect pratique de ces documents. Ils doivent être immédiatement lisibles et pratiques pour les enseignants. Il dit répondre ainsi à une demande des praticiens de terrain. La liberté « *de méthode* » est affirmée de suite. Les instructions se veulent des « *programmes* ».

Ce dernier terme est déterminant. Il renvoie à l'idée d'un déroulement, mesuré dans le temps, des connaissances. La programmation de l'enseignement des connaissances ne va pas dans le même sens que leur construction.

Celle-ci suppose que le premier souci soit la confrontation au réel des représentations de l'enfant. La programmation induit un déroulé normatif qui ne tient pas forcément compte des propensions d'apprentissage de l'élève au moment considéré. En cela, le texte actuel s'approche assez des programmes de 1884. Alors, même si la liberté de « *méthode* » est garantie, comme dans la période des textes anciens, le balisage des connaissances des élèves est attesté en terme de connaissances et de compétences à atteindre. L'objectif affirmé est double : donner un document lisible aux professionnels et « *réduire significativement, à partir de la rentrée 2008, le niveau préoccupant du nombre d'élèves qui sortent de l'école primaire en situation d'échec scolaire avéré.* »

De fait, l'ensemble tient sur 39 pages. Il dit renvoyer, plus tard, à des documents d'application en ligne pour les disciplines de la Grande Section au CM2. Ceux-ci sont présentées « *sans valeur normative* ». A ce jour, ils ne sont pas publiés.

La présentation commence par celle des horaires. Ils ne sont plus seulement présentés de façon hebdomadaire, mais aussi annuelle. C'est une nouveauté que cette globalisation. Elle laisse sous-entendre une possible utilisation plus flexible dans le temps des masses horaires par disciplines.

Ces dernières retrouvent dans ces programmes une appellation que nous connaissions avant les textes des années 1990. Nous rencontrons « *le français* », « *les mathématiques* », « *l'éducation physique et sportive* », « *les langues vivantes* », « *les pratiques artistiques et histoire de l'art* » et « *la découverte du monde* » pour le cycle 2. Celui-ci est textuellement réduit au CP et au CE1. Pour le cycle 3, nous rencontrons : « *le français* », « *les mathématiques* », « *l'éducation physique et sportive* », « *les langues vivantes* », « *les sciences expérimentales et technologie* », « *la culture humaniste* ». Cette dernière est divisée en « *pratiques artistiques et histoire de l'art* » et « *histoire-géographie-instruction civique et morale* ».

Pour la discipline qui nous intéresse, nous noterons d'abord, dès le cycle 2, la globalisation des arts sans discernement et la mise en exergue d'un enseignement nouveau à l'école primaire : l'histoire des arts. Au cycle 3, un étage d'inclusion est créé. Il s'agit de la culture humaniste.

Une autre grande nouveauté est la réduction du nombre d'heures d'enseignement dans la semaine. Il passe de 26 à 24. Ce sont donc deux heures de moins fois trente six semaines qui seront dispensées en moins, par classe, soit 72 heures. Ces heures ne sont pas effacées pour autant. Elles devront être servies sous forme de soutien aux élèves qui en auraient besoin.

La conséquence sociale bien lisible est la disparition du samedi matin pour tous comme jour de classe. Cette décision annoncée par le ministre en début de l'année scolaire 2007-2008 s'est vue confirmée par une circulaire à la fin du printemps 2008.

Pour chaque bloc d'enseignement correspond un bloc horaire. Ainsi, pour le cycle 3 seuls le français et les mathématiques ont un horaire dédié (respectivement 8 et 5 heures). L'ensemble des autres disciplines se partagent 11 heures, soit presque la moitié de l'horaire hebdomadaire, sans affectation précise.

A ce premier niveau de lecture, nous percevons déjà un texte qui porte une double ambition : afficher l'apprentissage de disciplines phares et bien repérées et laisser à l'initiative des maîtres l'investissement des autres disciplines.

Cette impression est confirmée à la lecture générale de ces programmes.

### **Des exigences affichées comme « républicaines » en préambule.**

Le préambule présente sur une page l'ambition de ces textes. Il s'agit de « donner à chaque enfant les clés du savoir et les repères de la société dans laquelle il grandit [c']est la première exigence de la République et l'unique ambition de l'école primaire » (MEN, 2008). L'école primaire est présentée comme une étape dans le cursus de l'élève. Ce n'est plus un idéal scolaire fini. A ce titre, elle « construit les fondements ». Il s'agit de « transmettre » dans « la grande inspiration de l'école républicaine ». Ces programmes disent s'appuyer sur une tradition républicaine. Il est fait allusion à l'égalité des chances, à des savoirs de base communs, à l'acquisition et la transmission des savoirs de base par chaque élève. Il y est évoqué « connaissances » et « compétences ».

Rien n'est dit cependant sur le chemin pédagogique. Rappelons que la liberté pédagogique de chaque maître est affirmée. Il est cependant loisible de se demander si nous n'assistons pas là à un texte d'inspiration néo-troisième république. Les connaissances sont présentées comme un but à atteindre, sans qu'il soit fait état du processus qui y conduira.

Sans doute, la liberté de « méthode » laissée à chaque enseignant peut être investie de multiples façons. Cependant, la représentation de l'élève est riche de sens. Tel, au temps des premiers textes officiels écrits pour les maîtres, l'élève « républicain » semble un être abstrait. Il est décrit égal à tous et donc supposé avoir des besoins identiques. Ces besoins s'expriment ici sous forme de connaissances qui sont posées comme un fondement à la suite.

Le cursus scolaire est pensé comme une fusée à plusieurs étages. Pour cet élève unique, un cursus étagé et des connaissances, empilées, programmées.

### **Une organisation ordonnancée.**

La présentation, qui suit le préambule, annonce la suite du texte. Il est organisé en trois volets : les programmes, le palier pour la maîtrise du Socle Commun : compétences à attendre à la fin du cycle et une progression.

Ces trois volets marquent trois aspects de ces programmes. Le premier est l'aspect programmatique qui les inclut dans un cadre organisé. Le deuxième est réglé en terme de compétences à atteindre. Il est relié au « Socle Commun ». Rappelons que ce dernier texte fait son apparition dans une loi, celle du 23 avril 2005.

Ces instructions de 2008 ne sont donc pas déconnectées du Socle Commun qui fut la base des instructions antérieures, celles de septembre 2007. Le dernier volet est une progression. C'est la maîtrise du temps d'enseignement.



Ainsi, non seulement les activités sont-elles officiellement répertoriées, mais aussi s'enchaînent-elles dans un ordre dont la marche est dictée.

#### Le texte concernant l'école maternelle .

Une partie importante est consacrée au devenir de l'enfant : devenir dans la langue, l'écrit essentiellement. Devenir dans le monde où ce qui est dicté s'apparente à la leçon de choses de l'école de la troisième république. Devenir dans l'école, où il semble que le but de l'école maternelle soit de préparer l'enfant à devenir élève. La rubrique sur la sensibilité occupe un tiers de page et reprend le titre des instructions antérieures « *percevoir, sentir, imaginer, créer* ».

Chaque bloc d'enseignement se termine par un encadré où, en quelques lignes, est repris ce que l'élève doit être capable de faire à la fin du cycle. Edictées en terme de compétences, les connaissances se voient objectivées finalement en termes de capacités.

#### Pour ce qui concerne le programme de l'école élémentaire.

Il est décrit succinctement par cycle. A sa suite, sont listées les compétences sous forme d'item. Chacun commence par un verbe à l'infinitif engageant l'élève à « *être capable de* ». Ce deuxième aspect est appelé « *palier pour la maîtrise du socle commun : compétences attendues à la fin du cycle...* ». C'est l'accroche au socle commun. Le troisième volet est matérialisé par un tableau de plusieurs pages indiquant une progression mais, fait notable, en mathématiques et en français seulement.

Les contenus sont clairement des savoirs scolaires tels que nous les lisions à peu de choses près dans les programmes de 1884 ou de 1932. Les terminologies empruntées reprennent celles des programmes plus anciens, antérieurs à 1969. Les processus d'apprentissages ne sont pas évoqués et on les comprend seconds à l'objectif fixé. De fait, pourra être considéré en réussite, l'élève qui répondra au savoir propositionnel édicté.

#### **En conclusion, une impression de balisage paradoxal.**

La lecture de l'ensemble de ce texte donne l'impression que ses rédacteurs ont souhaité nettement baliser l'accès aux apprentissages.

Il en est fait deux catégories. On sent que le français et les mathématiques revêtent une attention toute particulière. Ces deux disciplines disposent d'un horaire propre, d'une progression large et détaillée.

Les autres sont globalisées dans un horaire fourre-tout qui fait les frais de la réduction du temps annuel d'enseignement.

Ces textes cultivent un paradoxe. Il tient au fait que sont présentées comme fondamentales un certain nombre de connaissances alors qu'elles reprennent des items d'instructions antérieures. Ces connaissances avaient été abandonnés, surtout depuis l'avènement des textes « modernes ». Les présents textes affirment ensuite la liberté de méthode mais balisent, au plus près de l'enseignant, une liste analytique contraignante d'apprentissages. Ils s'inscrivent dans un avenir de citoyenneté mais décrivent un élève abstrait, direct descendant de celui de l'école de la Troisième République.

Pour y parvenir, trois axes sont déployés : un repérage élémentaire, une inscription chrono-dépendante, une synchronisation à un texte récent : le Socle Commun.

Ce dernier point rend l'ensemble bancal. Les deux premiers aspects veulent désigner l'école comme le siège de certitudes cognitives intemporelles, l'élève comme l'atome d'apprentissage universel et l'enseignant comme l'électron maître de la pédagogie.

Hélas, dans ce contexte, le maître-électron n'est pas plus libre que celui de l'hydrogène autour de son noyau.

Le dernier point ouvre un paradoxe. La connexion au Socle Commun renvoie à des textes de factures toutes différentes. Cette liaison est peut être politiquement nécessaire. Elle est pédagogiquement bancal car elle vise à mettre en perspective d'apprentissage des items que ce même texte dicte comme nécessairement hors du temps.

#### 2.2.6.2. Pour la musique à l'école.

Le contexte, décrit plus avant, va nous permettre de situer plus rapidement la place de la musique à l'école dans ces nouveaux textes.

La facture générale nous renseigne sur la place et la position des disciplines. La prépondérance du français et des mathématiques, l'inclusion de la musique dans un bloc disciplinaire plus large et horaire encore plus large, annoncent rapidement au lecteur la tonalité de la place de la musique à l'école.

Un élément nouveau vient marquer ces textes, c'est l'apparition de « *l'enseignement de l'histoire de l'art* ». Le ministre l'annonce dans le préambule.

C'est le tableau situé en avant du texte qui permet de cerner la teneur de la volonté ministérielle.

Une lecture analytique, par cycle, semble appropriée. Elle permet à la fois de saisir le mouvement d'ensemble de ces textes, et aussi là où l'accent est porté. Des différences importantes apparaissent sur les aspects quantitatifs. Un esprit général commun se dégage pourtant.

### Au CP et au CE1.

La musique réduite en quantité et en désignation.

La musique à l'école n'apparaît plus comme une discipline mais se trouve incluse dans un groupe « *pratiques artistiques et histoire de l'art* ». Il est crédité de 81 heures annuelles et doit s'inclure dans les 9 heures hebdomadaires avec l'EPS, les langues vivantes et la découverte du monde. Le calcul de l'horaire annuel globalisé ramené à la semaine scolaire (81/36) nous apprend que le bloc contenant la musique et les autres arts peut être tenu pour 2 heures et quart par semaine. Il s'agit de l'horaire affecté à la musique à l'école mais aussi aux arts visuels, au théâtre et, c'est nouveau, à l'enseignement de l'histoire de l'art.

Les programmes antérieurs indiquaient 3 heures pour les seuls arts visuels et la musique. Il s'agit donc d'une réduction de 45 minutes soit 25% du temps pour le bloc « arts », lequel, nous l'avons compris, se voit attribué des tâches nouvelles. Il apparaît que ce bloc supporte une large part de la réduction hebdomadaire de deux heures, puisque 45 des 120 minutes y sont puisées, soit 37,5%.

Cette brève lecture, armée de calculs statistiques simples, peut indiquer que les arts à l'école ne sont pas de fait la priorité du ministre. Cette évidence est pourtant contraire avec l'affirmation qu'il fait (MEN, 2008) de promouvoir une culture humaniste. Il s'agit sans doute d'une perspective humaniste dont nous voulons comprendre les présents aspects.

### **Education musicale et histoire de l'art.**

Pour comprendre les distinctions de la position de la musique à l'école, il faut entrer dans le texte davantage.

La musique à l'école peut être trouvée, dans un paragraphe qui s'intitule « *pratiques artistiques et histoire des arts* ». Elle côtoie les arts visuels. Chaque discipline est concernée par un paragraphe d'une douzaine de lignes. Un chapeau commun donne le ton.

On y lit les instructions dictées aux enseignants. « la sensibilité artistique et les capacités d'expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques, mais également par des références culturelles liées à l'histoire de l'art. Ces activités s'accompagnent de l'usage d'un

vocabulaire précis qui permet aux élèves d'exprimer leurs sensations, leurs émotions, leurs préférences et leurs goûts. Un premier contact avec les œuvres les conduit à observer, écouter, décrire et comparer »

Il ressort, de la lecture de ce petit texte, l'impression que, bien que la pratique soit mentionnée, elle est seconde à une connaissance de l'art par le vocabulaire. Ainsi, ces textes ne s'appuient plus autant sur l'activité de l'élève comme processus d'apprentissage. Tels étaient, par avant et depuis les instructions de 1923, le ressort pédagogique de l'entrée dans les arts à l'école. D'une activité de l'élève coopérative (textes de 1923), participative (texte de 2007), voire constructiviste (texte de 2002), ce texte semble lui préférer une activité passive d'apprentissage. L'élève serait ce récepteur des connaissances que le maître déverserait en lui. Les verbes qui qualifient finalement l'action pédagogique sont éloquents : « *observer, écouter, décrire et comparer* ». L'apprentissage se fait par l'observation, son contrôle par la capacité que l'élève aura à redire ce que le maître aura enseigné. Le vocabulaire, sa maîtrise et son contrôle sont ici premiers.

Sur les pratiques, rien n'est dit à ce niveau. Il semble pourtant clair que la tonalité générale et l'empan horaire laisse peu de place à la création, c'est-à-dire au chemin de construction ou de reconstruction de l'œuvre par l'apprenant.

Concernant plus précisément la musique à l'école pour ce cycle, le titre du paragraphe dédié se lit « *éducation musicale* ». Il compte moins de dix lignes. D'emblée il apparaît que seul le chant est retenu comme activité. Par rapport aux textes de 2007, l'écoute et la création n'apparaissent plus.

L'éducation musicale, c'est essentiellement le chant. Il devra être mené pendant l'apprentissage d'une dizaine de chants. Ce qui est important c'est « *la justesse tonale, l'exactitude rythmique* ». A côté de ces prescriptions d'exécution, on trouve également la connaissance de caractéristiques normatives du son : tempo, durée, intensité et timbre.

La pratique du chant est accompagnée de connaissances appliquées : « reconnaître les grandes familles d'instruments [...] une première rencontre des œuvres qu'ils [ les élèves ] sont en mesure d'apprécier ».

### **Un texte rigide.**

Le caractère rigide de ces textes est patent. Nous entendons par là l'obligation qui est faite aux enseignants de se conformer au strict enseignement de connaissances posées comme des items. Contrairement au texte antérieur, il ne peut être laissé de place à une flexibilité de la compétence à atteindre. Ainsi, exit la place de l'élève comme co-constructeur de ses compétences en arts. Si les textes de 1923 incitent à prendre une position d'activité pour entrer dans la culture, si ceux de 2002 invitent à mettre en place un processus d'élève-acteur pour entrer dans la création par la (re)découverte du geste de l'artiste, les textes de 2008 appréhendent l'élève comme un réceptacle de données scolaires. L'action est menée par le maître. Sa liberté de méthode ne peut résider ici que dans le choix des titres du répertoire de chant ou celui des œuvres à écouter. Rien n'est dit sur les capacités physiologiques de la voix qui devraient, par exemple, guider le choix d'un chant. Rien n'est dit non plus sur le geste qui pourrait guider l'écoute. L'essentiel réside dans le rendu de l'activité de l'élève. L'important est qu'il puisse chanter juste. Encore cette justesse est-elle tonale. C'est-à-dire qu'elle exclut la justesse relative, celle du groupe en situation, en fonction du lieu, de la fatigue, de l'émotion. La justesse tonale, c'est celle de l'auteur. Bien sûr, le compositeur d'une mélodie ne peut s'être soucié des conditions scolaires d'apprentissages d'élèves de CP ou de CE1, fut-il compositeur dit pour enfants.

L'accès à des œuvres peut représenter celui de la culture. Il reste à comprendre ce que culture veut dire. Depuis 1923, les textes semblaient indiquer que l'accès à la culture -quand il était préconisé- correspondait à un processus de compréhension de ce qui avait présidé à la création de l'œuvre. Le parcours était alors une construction capable de refaire le chemin de la création de l'artiste ou du groupe social qui avait donné naissance à l'œuvre. Le texte de 2008 impose non pas un processus mais un balisage fait de dates et de mots. Telle dans la leçon de chose du modèle scientifique comtien en vogue dans l'école de la troisième république, la musique n'est plus matière à vivre, elle devient chose à observer. L'évaluation n'est pas la capacité à montrer une transformation des connaissances ou des attitudes des élèves, elle est capacité pour ceux-ci à redonner les mots du maître. Il s'agit moins de comprendre que de redire.

### **Au cycle 2, la place de la musique s'approche d'un enseignement techniciste.**

Nous percevons bien que la place de la musique dans ce cycle est réduite. De façon quantitative, elle est réduite en temps. De façon qualitative, elle est réduite car amputée de sa dimension d'accès à la création. Réduite dans l'accès à la culture de l'autre.

L'autre, c'est le compositeur, le voisin, le groupe social qui fait naître l'œuvre. La musique à l'école est moins perçue comme une discipline susceptible de développer l'expression de l'individu. Elle est ramenée au rang d'une discipline scolaire comparable aux autres. Les contenus sont identifiables en termes de repères temporels et musicaux normatifs. Cette dernière catégorie renvoie au plus près de l'apprentissage de la grammaire, de la musique en vogue dans les écoles de musique occidentales : le solfège.

Au CE2, CM1, CM2 c'est-à-dire au cycle 3.

### **Une réduction qualitative et quantitative renforcée.**

La lecture analytique, qui vient d'être faite pour les éléments du cycle 2, trouve une symétrie renforcée au cycle 3.

L'appréhension quantitative, la première dans le document, est parlante. La musique à l'école se trouve dans le bloc « *culture humaniste* ». Celui-ci est crédité de 78 heures mais à la différence du cycle 2, il inclut aussi « *l'histoire-géographie-instruction civique et morale* ». Le volume de ce bloc doit être rapporté aux 81 heures pour « les arts » plus 81 heures pour la « découverte du monde » soit 162 heures au cycle 2.

Les mêmes calculs statistiques comparatifs montrent que les arts se trouvent dans un volume horaire diminué de 84 heures soit 51% par rapport au cycle 2. Rappelons que dans les programmes de 2007, les arts occupaient 3 heures par semaine soit 54 heures pour la seule éducation musicale. D'évidence, c'est ce groupe qui, aujourd'hui, assure la perte des deux heures de scolarité hebdomadaire. Il est facile dans ce contexte de continuer à penser que les disciplines artistiques, diminuées à ce point du volume horaire, ne constituent pas une position essentielle de ces programmes.

L'entrée dans le paragraphe destiné au cycle 3, révèle un aspect qualitatif qui renforce l'analyse que nous faisons pour le cycle 2.

Le lecture du chapeau soutient l'idée que la culture enseignée là est une somme de points de repères. Pour les arts, c'est l'histoire des arts, comprise comme « *des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques* », qui est décrite. Cette position entre en cohérence avec une description plus longue de l'histoire et de la géographie. Les trois enseignements, histoire des arts, histoire, géographie, répondent aux mêmes exigences : donner aux élèves un balisage spatio-temporel sous forme de connaissances propositionnelles.

Le paragraphe sur les pratiques fait moins de six lignes. Il enjoint au « développement de l'expression », à « la faveur de l'expression et à la création réfléchie ».

L'ensemble est compris « dans le cadre de **l'histoire des arts** [en caractères gras dans le texte], par une rencontre sensible et raisonnée avec des œuvres considérées dans un cadre chronologique »(MEN, 2008).

Il semble clair, une fois encore, que l'expression du sujet est moins importante que l'acquisition de savoirs finis, dans un balisage chronologique.

### **La musique à l'école, c'est surtout l'histoire des arts.**

Pour ce qui est de la musique à l'école, le texte lui consacre un paragraphe appelé « *éducation musicale* ». Il occupe une colonne et demie sur une page qui en compte deux. Un rapide chapeau de dix lignes présente les activités. Il est rappelé le travail de chant commencé au CP et au CE1. Il est prolongé au cycle 3 dans le seul but de promouvoir l'enseignement de l'histoire des arts « *Pratiques vocales et pratiques d'écoute contribuent à l'enseignement de l'histoire des arts* ».

La suite du texte concerne l'histoire des arts. Il s'agit de porter à « *la connaissance des élèves des œuvres de référence* ». Elles seront « *présentées en relation avec une époque, une aire géographique...* ». On y trouve quelques rares allusions à l'éducation musicale.

La nouveauté de ces programmes réside dans ce nouvel enseignement. Parfois enseigné dans certaines sections spécialisées du second degré, il fait son apparition dans l'enseignement primaire. Il n'existe donc pas de point de comparaison terme à terme. Dans sa déclinaison au cycle 3, on découvre une liste, dressée sur une demi-page, de compétences à atteindre. Elle est organisée en découpage de périodes de l'histoire occidentale « *la Préhistoire et l'Antiquité gallo-romaine* », « *le Moyen-âge* », « *les Temps Modernes* », « *le XIXème siècle* », « *XXème siècle et notre époque* ». Concernant l'éducation musicale, on peut noter dans le chapeau de ce paragraphe qu'il faudra travailler « *les arts du son : musique, chanson* ». La déclinaison de cette obligation se fait ensuite selon chaque période. Dans chacune d'elles, de trois à six points sont à travailler. Il s'agit pour les « *temps modernes* » de « *musique instrumentale et vocale du répertoire baroque et classique ( une symphonie ;une œuvre vocale religieuse). Une chanson du répertoire populaire.* ». Pour « *le XIXème siècle* »,il s'agit de « *extraits musicaux de l'époque romantique (symphonie, opéra)* ». Pour la dernière période, « *XXème siècle et notre époque* », il s'agit des « *musiques du XXème siècle (dont jazz, musique de film, chanson)* ».

### **Des programmes réduits et réducteurs par rapport à ses prédécesseurs.**

Ainsi présentés, ces programmes affichent un aspect réducteur.

D'un point de vue quantitatif d'abord. Nous avons noté la réduction horaire. Nous n'y revenons pas, elle est très importante. Par ailleurs, le choix d'un système de liste ne peut qu'exclure ce qui n'y a pas été admis (musiques exogènes, musiques vivantes, musiques traditionnelles, musiques contemporaines ...). Malgré cela, l'ampleur de la tâche est énorme pour le maître au regard du temps qui lui est imparti. L'enseignement ne pourra qu'en être réduit.

Une autre réduction s'imposera alors, d'ordre qualitatif. Elle sera didactique. Le maître, en gestionnaire du temps et de la tâche, ne préférera-t-il pas un exposé magistral à une découverte active à la manière des programmes de 2002 ? Le premier peut être moins gourmand en temps et peut permettre de tenter de décliner la liste des obligations. L'aspect réducteur de ces programmes se retrouve dans ce qu'ils abandonnent des programmes depuis 1923. C'est d'abord la place de l'élève. La position d'acteur qu'il avait acquis en 1923, puis de re-créateur que nous lisions dans les programmes de 2002, disparaît.

La place qu'il occupe là est celui de consommateur de la parole du maître, qu'il devra restituer pour valider sa bonne compréhension.

La place de la musique à l'école, en particulier au cycle 3, apparaît réduite comme une discipline instrumentale, c'est-à-dire d'aspect grammaticale. L'aspect de vecteur d'expression de la personne et de participation à la construction du sujet, qu'il était possible de lire dans les programmes antérieurs, disparaît. C'est particulièrement révélateur à la lumière des instructions de ce cycle 3.

#### A l'école maternelle.

La lecture analytique du texte pour l'école maternelle se satisfait d'une lecture préalable de ceux des autres cycles. Bien que présentée avant, elle est d'un autre aspect. Pourtant, ce que nous avons compris plus avant, peut nous servir de guide de lecture ici.

Les programmes de l'école maternelle entretiennent d'emblée une confusion. La structure de l'école maternelle est d'entrée rappelée. Elle se compose de trois sections : la petite, la moyenne et la grande. Pourtant, la grande section est explicitement rattachée au cycle 2. Ces nouveaux programmes continuent à présenter des instructions où la grande section, bien que faisant partie du cycle 2, appartient à l'école maternelle où elle y puise son programme.



Il ne s'agit donc pas d'un programme à objectif de fin de cycle, mais à fin de « cursus », celui de l'école maternelle.

Le texte pour l'école maternelle ne présente pas de découpage horaire. Il ne revêt pas non plus d'aspect disciplinaire. Il faut le lire, comme les programmes de 2007 ou ceux de 2002, par grands domaines.

Le texte de 2008 s'étend sur cinq pages concernant l'école maternelle. La rubrique dans laquelle nous pouvons repérer la musique à l'école s'intitule « *percevoir, sentir, imaginer, créer* ». Elle reprend le titre des programmes de 2007. Ce paragraphe inclut la musique à l'école et les arts visuels. Il représente un tiers de page. Il est partagé en trois parties quasi égales en volume : un chapeau, une partie à destination du « *dessin et des compositions plastiques* », une autre à « *la voix et l'écoute* ».

Le chapeau indique le rôle attribué à la « sensibilisation artistique ». Il s'agit pour les activités proposées qu'elles « accroissent les possibilités sensorielles de l'enfant ». Il faut ensuite « familiariser les enfants, par l'écoute et l'observation, avec les formes d'expressions artistiques »

Le paragraphe dédié à la musique à l'école décrit des activités qui sont celles de la voix et de l'écoute. Cet ensemble est perçu comme un « *des moyens de communication et d'expression...* ». La voix est comprise comme un instrument pour entrer dans les chants du répertoire. L'écoute a pour but « *d'affiner l'attention* ».

Les capacités, qui sont finalement retenues, figurent dans un cadre. Elles sont au nombre de deux pour la musique à l'école : « *avoir mémorisé et savoir interpréter des chants, des comptines* » et « *écouter un extrait musical ou une production, puis s'exprimer et dialoguer avec les autres pour donner des impressions* ».

Comme la lecture analytique des autres cycles nous l'avait laissé paraître, la position de l'élève est bien celui d'un sujet qui ne participe pas à son apprentissage. Il ne lui est pas demandé d'être un quelconque acteur de la construction des savoirs. Le fait que cette représentation se trouve dans la partie concernant la maternelle est lourd de sens. Le but de ces programmes est de munir l'élève de notions dès les plus petites classes. Il s'agit moins que l'élève s'inscrive dans un processus d'expression de sa personne plutôt qu'il ne rentre dans le format du programme où les connaissances sont prédéfinies.

### 2.2.6.3. Pour conclure avec les programmes de 2008.

Les programmes de 2008 surviennent un an après ceux mis en place en 2007. En cela, ils ne peuvent être lus que comme une volonté politique de rupture ou de changement. La volonté affichée par le Ministre est la simplification et la clarté tout en laissant le choix des méthodes aux enseignants. Pourtant, une lecture analytique un peu précise montre que ces textes renferment un double paradoxe.

Le premier est quantitatif. Alors qu'ils veulent libérer du volume d'apprentissage et de l'espace pédagogique, ils contraignent en listant un grand nombre de connaissances à atteindre et en supprimant deux heures de temps scolaire hebdomadaire.

Le second est qualitatif. Ces textes sont très lisiblement une liste de savoirs propositionnels. La place de l'élève est celle d'un apprenant théorique passif. Pourtant, dès les premières lignes, les programmes de 2008 se veulent en conformité avec le Socle Commun d'Apprentissages. Ce dernier texte était au cœur des programmes de 2007. Il laissait, à des formes de constructivisme, une place. Elle donnait à l'élève un rôle moteur dans une bonne partie de ces apprentissages.

La musique à l'école, dans ces programmes, change tout particulièrement de positionnement par rapport aux programmes des trois dernières décennies au moins.

De façon quantitative, elle perd une grande partie du temps qui lui était antérieurement attribuée. L'espace que la musique occupe dans la rédaction des programmes, est rendu minimal.

De façon qualitative, nous assistons à un glissement de l'expression du sujet (l'élève), à sa mise en format. La musique à l'école est ici, plus que dans les autres programmes examinés, pensée comme un objet d'apprentissage. Alors que les autres programmes, en particulier ceux de 1923 et ceux commis depuis 1995, s'évertuaient à faire de la musique à l'école un vecteur d'expression du sujet apprenant, ces programmes-ci placent la musique dans un statut différent. C'est une discipline qui est moins expression qu'objet d'apprentissage. L'élève y est moins acteur que récepteur. La place qui est attribuée à la musique à l'école, se positionne comme un ensemble de savoirs propositionnels. Cette place est en rupture avec celle amorcée par les programmes antérieurs depuis 1923 et qui tendaient à lui donner un statut d'art.

### 3. Pour conclure avec les textes officiels.

#### 3.1. Les textes officiels pour mieux rappeler l'histoire.

L'évolution des textes officiels, qui concernent la musique à l'école, n'est pas dissociable de l'histoire de l'école en particulier et plus généralement de choix politiques contextualisés à leurs époques. Elle n'est pas non plus détachée de l'image sociale de la musique ou de la culture.

La musique est officiellement instrumentalisée dans les premières instructions. Il ne s'agit que du chant *a cappella*. Elle participe d'une certaine idée de la nation en recherche d'une unité à reconstruire. Elle est instrument d'unification, étendard national, porte-voix des valeurs de la patrie. Dans cette perspective, l'élève est un élément sans nom, unité non signifiante dans une masse en affirmation d'identité.

En 1923, l'individu prend un sens et avec lui la musique devient un moyen d'expression. Le cadre reste localement scolaire et par delà national. Il n'empêche que la visée n'est plus la musique comme vecteur de cohésion nationale, mais la musique comme vecteur d'entrée dans la culture.

Celle-ci est comprise comme le bien commun qu'il faut à la fois faire vivre et en même temps s'approprier. C'est l'appropriation culturelle par l'action. La musique est le moteur de cette action. L'école s'approprie cette dimension comme elle ne le fera plus. La musique est une discipline au service d'une expression identitaire culturelle. C'est un exercice difficile et qui demande, de la part de ses acteurs, une continuelle recherche créative. Le poids d'une didactique par discipline, les exigences des résultats mesurables des élèves, vont petit à petit scinder les pratiques en ce qui est mesurable ou ce qui l'est moins.

Les instructions complémentaires de 1939 consacreront ces pratiques. Le chant devient un savoir propositionnel et il est encadré de connaissances de la grammaire de la musique : le solfège.

Cette position se retrouvera dans les instructions à suivre jusqu'en 1985. Une nouvelle appellation, celle d'« éducation musicale » montre à la fois la difficulté à faire entrer l'art pour tous à l'école et en même temps la spécificité que l'école a bâti autour de la musique. La technologie croissante qui l'entoure, son omniprésence hors et dans les murs de l'école, met l'institution mal à l'aise. L'Education Musicale sera cette discipline purement scolaire qui tente d'adresser à des millions d'élèves la production de quelques artistes.

Avec les instructions de 1995, nous semblons atteindre une transposition reflétant le questionnement musical de l'époque. L'éducation musicale touche une dimension qui participe à la construction de la personnalité de l'élève. La notion de création fait son entrée à l'école. Il s'agit, non pas d'une injonction à créer, mais d'une invitation à emprunter le chemin des artistes. En cela, l'éducation musicale crée pour l'élève un espace nouveau qui est centré sur l'expression de son moi.

L'évolution, marquée par les textes de 2002 et 2007, peut se lire en regardant du côté de la création. Elle n'apparaît dans le vocabulaire officiel qu'en maternelle, là où la musique à l'école n'est plus éducation musicale. Puis cette terminologie disparaît. La position de l'élève marque un recul par rapport à celle de l'évolution de la musique de notre temps. Les programmes de 1995 créaient une place originale pour l'élève en éducation musicale. Ils l'installaient dans un triangle d'action, reflet du questionnement contemporain sur la musique. L'élève devient alors élève-interprète, co-producteur et co-auditeur.

Les textes de 2002 puis 2007 replacent l'élève dans un système binaire en tension. Il est plus re-producteur que producteur. Sous ce statut, il est aussi tendu dans une surveillance d'auditeur. Quand il devient auditeur, c'est pour mieux surveiller sa production. L'élève n'emprunte plus une démarche de création. Il « invente », c'est à dire qu'il cherche à trouver quelque chose sans qu'il y ait besoin de le créer.

Enfin, les textes de 2008, les derniers en date à ce jour, poussent le curseur du côté des savoirs propositionnels. La musique à l'école n'a jamais été aussi peu présente que dans ces derniers textes. Elle apparaît comme un instrument de formatage d'un élève devenu abstrait et passif. Les apprentissages doivent se manifester par la capacité qu'il aura à en restituer la forme. La musique abandonne alors sa forme d'art et paradoxalement d'humanisme alors que ces programmes exaltent cette dernière terminologie.

### 3.2. La question des textes officiels.

#### **L'hésitation historique.**

L'histoire des textes officiels nous apprend que la musique sous une forme ou sous une autre, a toujours été présente dans les intentions ministérielles.

Les documents montrent que la musique à l'école n'a pas toujours été revêtue des mêmes préoccupations. Sa destination est rarement détachée d'intentions politiques. On lui confère d'emblée un rôle collectivisant puis, plus tard, d'accès à la culture, avant de lui faire porter les habits d'une discipline parmi les autres. Plus récemment, la musique à l'école devient éducation musicale chargée tout à la fois de permettre l'expression de l'élève tout en lui faisant assimiler les grandes œuvres de l'humanité.

Mais finalement la question que posent ces textes n'est-elle pas justement « la musique à l'école est-elle une discipline scolaire comme les autres ? » Les diverses missions, qui lui ont été assignées depuis la création de l'école, permettent de reconnaître cette question comme d'intérêt.

Le regard global sur l'ensemble de ces textes montre que l'Institution confie à la musique à l'école deux aspirations en tension.

D'une part, c'est de considérer la musique comme un produit social. Alors, elle permet de faire entrer l'élève dans cette société. Elle a des vertus socialisantes voir lénifiantes. La musique à l'école s'adresse alors au citoyen en devenir, considération objective. Les derniers textes s'en méfient pourtant ; la musique à l'école est considérablement réduite en tant qu'art.

D'autre part, c'est de considérer la musique à l'école comme la fille de la musique hors de l'école, art à part entière. Alors, elle est le produit d'une création individuelle, l'artiste, qui trouve à s'exprimer collectivement. La musique à l'école s'adresse alors à l'individu en construction d'une façon subjective. Cette dimension disparaît presque des derniers textes.

L'histoire montre bien que l'Institution hésite entre ces deux positions. Elle ne s'y balance pas cependant à la façon d'un pendule. La lecture de ces textes nous permet de dire qu'une aspiration, qu'une direction est malgré tout lisible.

Si la forme de l'hésitation n'est pas pendulaire, c'est parce qu'elle est hélicoïdale. Allant certes d'un pôle à l'autre, elle n'en est pas moins aspirée dans une direction qui pose la question de l'art. Honnie en tant que telle en 1882, scolaire en 1923, scolairement limitée en 1939, de premier plan en 1995, plus réduite en 2007, moribonde en 2008, la question de la musique, en tant qu'elle porte à l'école des valeurs de l'art, est sous-jacente.

### **Art ou éducation ?**

Cette lecture pose de fait la question de l'art à l'école. La musique à l'école est-elle un art ? Est-elle attachée à une forme d'art ? La question de l'art à travers la musique à l'école a-t-elle un intérêt ?

Toujours est-il que cette lecture ne peut pas laisser indifférent sur la place de la musique à l'école et son rapport à l'art. Nous sentons bien que le double mouvement décrit hésite et cette hésitation nous interpelle. Les derniers textes pourraient apparaître comme une réponse contemporaine. Ils n'ont pas encore assez vécus et là réside la difficulté à les apprécier à l'épreuve du réel.

D'un côté ce qui est « éducation », dans l'éducation musicale à l'école, ne semble pas vouloir se départir de ses racines artistiques. En cela, elle vise à faire emprunter à l'apprenant le chemin des compositeurs.

C'est alors l'expression qui est sollicitée. C'est l'art qui est dominant et la créativité qui est revendiquée. La culture est alors perçue comme une dimension à vivre. C'est une entrée qui privilégie les sens et fait appel à la sensibilité. Il semble évident alors, que la sensibilité est du côté de la personne, du côté de l'unicité de l'être. Cette dimension est tournée vers l'enfant qui est derrière l'élève, elle est subjective. C'est la construction de la personne de l'apprenant qui est visée. La musique est au service de l'apprenant. Elle permet à ses sentiments de s'exprimer. Elle est pensée comme une condition de maturation de la personnalité nécessaire tant pour recevoir la société que pour accéder par la suite aux connaissances du monde. Les connaissances sont secondes par rapport au savoir-être de l'individu. Dans cette vision de l'école, la musique est éducation.

L'école est équitable au sens où elle permet à chaque apprenant de recevoir un même espace d'expression. Elle prend du sens en ce qu'elle explore et explicite l'univers passionnel de l'individu. Elle participe à la construction de l'être social.

D'un autre côté, la dimension scolaire propositionnelle prend le pas. L'éducation musicale est sollicitée pour les connaissances normatives qu'elle incorpore. Celles-ci doivent être listées et détaillées de façon quasi technologique.

Il s'agit d'apprendre des gestes ou des habiletés inscrites dans un cursus programmé en dehors du sujet apprenant. C'est au sujet de se conformer à la musique. Il s'agit d'acquérir des connaissances qui n'ont de sens que dans un cursus scolaire normalisé. La musique à l'école est formation musicale. L'enfant est élève. L'approche de la musique est objective. Cette vision de la musique à l'école corrobore une vision d'une école égalitaire au sens où elle donne à chaque élève le même cursus, le même contenu. Il s'agit là, moins d'emprunter le chemin du créateur en s'aidant des sens, que de repérer en quoi ce chemin est balisé d'éléments objectivables.

La musique à l'école est alors objet de connaissances scolaires.

Ces deux axes ne se fondent pas tant que les programmes ou les intentions du législateur n'affichent pas clairement une intention unique. Il existe donc en permanence une destination de l'éducation musicale plutôt centrée sur l'objet d'apprentissage ou plutôt sur le sujet. Cette balance se perçoit d'une écriture d'instructions à l'autre. Elle se perçoit aussi à l'intérieur d'un même texte.

Aucun des programmes de l'Ecole, dans l'histoire qui vient d'être rapportée et tentée d'être lue, n'a pu montrer qu'il était exactement appliqué sur le terrain. Au contraire, certains, comme ceux de 1939, entérinent des pratiques en déviations des précédents. Les derniers programmes à avoir été pratiqués, sont ceux de 2002-2007. Ils n'échappent pas à cette remarque. Ils se resserrent du côté de l'objectif mais ouvrent une brèche volontaire ou non du côté du plaisir. Ils ouvrent donc la possibilité de créer un espace singulier d'apprentissage. Ceux de 2008 se resserrent très près de l'objectivation.

La musique à l'école est omniprésente depuis l'origine de l'école dans les textes qui l'organisent. Cependant, à chaque fois que l'institution tend à en faire une discipline scolaire, elle s'échappe du côté de l'art. Inversement, quand l'art musical doit entrer à l'école, peut-il quelque fois être observé ?

### **De la question historique à l'éclairage du philosophe Georges Snyders.**

La lecture des textes officiels permet une mise en perspective. Elle donne aussi la perception d'un mouvement dans lequel la musique-à-l'école semble se prendre.

Le premier point traité dans ce chapitre a permis de cerner ce que les auteurs convoqués pouvaient nous aider à entendre par musique. Il nous a été possible ensuite d'envisager le rapport de la discipline à son enseignement.

L'exploration des textes officiels, dans ce second point, nous rapproche de la pensée des auteurs des injonctions faites à l'école. Ces textes consacrent la volonté institutionnelle. Derrière l'apparente rigueur de ces textes, il est possible de recontextualiser les hésitations que porte ou que reflète la musique à l'école.

L'ensemble, et particulièrement ce dernier point qui en appelle à l'histoire, met finalement en évidence l'espace singulier que crée la musique dans l'école. Il pose aussi la question de la nature de cet espace.

Cet espace est-il de nature à intéresser l'école ? Comporte-t-il un intérêt pour l'acte d'enseigner la musique et l'acte d'enseigner ?

Pour explorer ces questions, les contextualiser dans un cadre philosophique qui intéresse notre recherche, nous voulions convoquer un auteur qui ait pu s'intéresser à la fois à la place de l'école et en même temps à la place de la musique en son sein.

Georges Snyders, philosophe contemporain, apporte une thèse qui pose un cadre de pensée très fort à notre recherche.

Pensée en action dans l'école, Georges Snyders donne à la musique dans l'école un statut singulier. Les conceptions de la musique, de l'art, de la culture, de l'acte d'enseigner seul et dans une dimension historique, prennent alors un sens tout particulier. Nous avons choisi de le retenir parce qu'il éclaire notre recherche et donne aux questions que nous soulevions jusqu'alors, une projection remarquable.

C'est pourquoi nous allons maintenant enrichir la construction du cadre théorique qui ceint notre questionnement, par l'examen de la question que pose Georges Snyders dans un point spécifique.



Les textes officiels, lecture analytique à travers le temps. Synthèse.

Année du texte	Finalité de la musique à l'école	Position de l'élève dans l'apprentissage de la musique à l'école	Statut des connaissances attendues dans l'apprentissage de la musique à l'école	Position lue de l'enseignant.
<b>1882</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Exécution de mouvements d'ensembles grâce au chant, à des hymnes à la patrie.</li> <li>-Assurer une cohérence de groupe</li> <li>-Chanter ensemble sans valorisation des critères musicaux.</li> <li>- souci de l'identité collective : la musique comme facteur de cette identité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fondu dans une masse. Il est un élément chantant, quantitatif de la masse.</li> <li>- c'est sa participation qui est importante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- chanter</li> <li>- être ensemble</li> <li>- agir ensemble</li> <li>- créer une unité de groupe, sociale, nationale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- faire exécuter un ensemble monolithique.</li> <li>- garant de l'exécution comme forge d'un mouvement unitaire national.</li> </ul>
<b>1923</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vers l'expression de l'identité individuelle.</li> <li>- développer l'aspect sensible de la musique</li> <li>- découverte et entrée dans la culture, surtout locale.</li> <li>- découverte des grandes œuvres avec les débuts de la reprographie mécanique : entrée dans la culture commune nationale.</li> <li>- apparition d'un genre : l'art scolaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- acteur individuel, les critères de sensibilité distinguent chaque élève dans l'exécution de chants, mais aussi de jeux de rythmes ou d'instruments.</li> <li>- destinataire d'un développement personnel contextualisé à une réalité locale.</li> <li>- récepteur quand il est auditeur des œuvres.</li> <li>- incité à s'exprimer librement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- chanter pour s'exprimer individuellement, libre initiative des maîtres pour les activités.</li> <li>- jouer, s'exprimer sur un instrument ou des rythmes afin de développer une culture musicale personnelle.</li> <li>- entrer dans la culture essentiellement locale grâce à un rôle personnel dans des productions collectives vivantes.</li> <li>- entrer dans la culture nationale par l'écoute d'œuvres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rechercher les différences individuelles et les favoriser.</li> <li>- développer des spectacles vivants.</li> <li>- diriger des chorales voire des groupes instrumentaux.</li> <li>- accompagner parfois les élèves en tant que musicien.</li> <li>- faire preuve d'invention artistique</li> <li>- médiateur culturel.</li> </ul>

<p><b>1938</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prolongement des instructions de 1923 pour les grandes classes.</li> <li>- la musique comme art, mais un art scolaire encadré.</li> <li>- développement de la musique comme moyen d'expression, du chant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prolongement des instructions de 1923 pour les grandes classes.</li> <li>- le développement de l'élève doit être encadré. Il ne peut pas reposer sur une expression libre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prolongement des instructions de 1923 pour les grandes classes.</li> <li>- s'exprimer par le chant pour le développement de la personnalité, dans un programme encadré.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-recentrage sur le chant.</li> <li>- encadrer les activités.</li> <li>- garantir un minimum d'activités imposées.</li> </ul>
<p><b>1945</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prolongement des instructions de 1923 officiellement.</li> <li>- recentrage sur le chant.</li> <li>- finalité officielle peu claire. Ce vide de sens relatif est investi par les enseignants qui font de la musique une activité de chant à destination de décoration ou de loisir scolaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prolongement des instructions de 1923 officiellement.</li> <li>- il doit être surtout chanteur, connaître un répertoire dicté.</li> <li>- le vide officiel à son sujet en fait, de fait, un exécutant chanteur.</li> <li>- récepteur répétiteur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prolongement des instructions de 1923 officiellement.</li> <li>-connaissance d'un répertoire de chants.</li> <li>-Chanter juste et mémoriser.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-garantir l'exécution du chant scolaire avec ses contraintes solfègiques.</li> </ul>
<p><b>1969</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- éveiller l'élève.</li> <li>- favoriser le chant grâce à des nouveaux moyens : la RTS.</li> <li>- discipline de reproduction mélodique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identique à celui des instructions de 1945.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- proche de celles de 1945.</li> <li>- chanter ensemble sur la mélodie diffusée par la radio, si possible.</li> <li>- de cette façon participer à l'éveil de l'élève.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- faire chanter les élèves.</li> <li>- grande liberté leur est donnée, de fait elle incite à prolonger les instructions antérieures.</li> </ul>
<p><b>1977</b> <b>1978</b> <b>1979</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- texte conséquent en volume, dédié à la musique.</li> <li>- fin de la reproduction au profit de l'expression personnelle.</li> <li>- favoriser l'expression brute de l'élève sous toutes ses formes et formaliser le son qui s'en dégage.</li> <li>- être à l'écoute de l'environnement physique ou culturel.</li> <li>- la musique est action.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- élément sensible en devenir.</li> <li>- sommé de s'exprimer, il acquiert le statut d'émetteur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- expérience sensible.</li> <li>- musique à l'école comme discipline originale.</li> <li>- construction des connaissances sensibles et de la personnalité de l'élève en filigrane.</li> <li>- compréhension du monde par l'expérience musicale, formalisée par l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sollicitateur d'expression.</li> <li>- formalisateur d'expression.</li> </ul>

<p><b>1985</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la musique un bien pour tous.</li> <li>affirmation de la musique comme valeur de l'identité nationale.</li> <li>- musique comme compréhension de la culture commune et de la culture de l'autre.</li> <li>- vecteur de la compréhension fraternelle entre les peuples.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apprenant scolaire.</li> <li>- moins de place à l'expression, plus à l'apprentissage de chants ancrés dans la culture nationale ou des enfants de l'immigration.</li> <li>- l'élève est un élément d'une communauté, tiraillé entre particularités communautaires et généralité nationale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- connaître des chants de répertoires.</li> <li>- reconnaître des œuvres selon leur origine culturelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- faire chanter les œuvres du répertoire obligatoire dont l'hymne national.</li> <li>- repérer des œuvres des chants ou des écoutes pouvant ouvrir à différentes cultures.</li> </ul>
<p><b>1995 1996</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'éducation musicale n'est plus une discipline autonome, mais un élément de l'éducation artistique.</li> <li>- l'art du dehors de l'école entre dans l'école et chasse l'art scolaire.</li> <li>- trois piliers : le chant, l'écoute la création.</li> <li>- la création domine la musique à l'école.</li> <li>- construire une appétence au monde culturel hors de l'école, chez l'enfant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'élève est un enfant.</li> <li>- il est émetteur, récepteur et producteur.</li> <li>- il doit refaire à l'envers le chemin que le compositeur a emprunté pour créer l'œuvre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- entrer dans le chemin de la création</li> <li>-comprendre les ressorts de la création pour pouvoir construire des jugements personnels.</li> <li>- développer une attitude libre et critique de chaque élève.</li> <li>- vers le jugement esthétique musical libre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-injonction d'inventer des espaces de création.</li> <li>- favoriser les rencontres avec des artistes et des professionnels de la musique.</li> <li>- possibilité de déléguer la pratique musicale à des intervenants extérieurs.</li> <li>-évaluation en terme de compétences ( mesure en devenir)</li> </ul>

<p><b>2002 2007</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mise en cohérence avec les textes européens : en 2005.</li> <li>- rationaliser l'approche sensible, l'encadrer.</li> <li>- développement de la personnalité grâce à une approche construite maîtrisée.</li> <li>- formaliser l'approche sensible.</li> <li>- délivrer des connaissances musicales purement scolaires.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- récepteur de savoirs plus formalisés.</li> <li>- entre plaisir injonctif et apprentissages propositionnels plus précis.</li> <li>- l'élève émetteur et récepteur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- retour à une pratique scolaire du chant.</li> <li>- la voix comme outil : mode d'emploi.</li> <li>- réalisation objective de projets musicaux desquels disparaissent la volonté de création.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- respecter et être garant d'une programmation assez précise.</li> <li>- évaluer les réussites en terme de capacités ( mesure finie)</li> </ul>
<p><b>2008</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- chanter un répertoire scolaire</li> <li>- faire entrer dans l'histoire de l'art.</li> <li>- importante diminution du volume horaire dédié</li> <li>- sous ensemble au cycle 3 d'un bloc de disciplines</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- récepteur d'un cursus abstrait imposé nationalement</li> <li>- abandon des autres dimensions dictées par les programmes antérieurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- connaissances scolaires propositionnelles de nature essentiellement historique occidentale.</li> <li>- la musique comme un volet de la culture humaniste définie par le texte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- garant de l'apprentissage de la liste des items du programme.</li> <li>- garant d'une évaluation normative.</li> </ul>

Résumé du chapitre 2. La musique à l'école dans le cadre institutionnel : les textes officiels.**La musique à l'école dans le cadre institutionnel : les textes officiels.**

La lecture des textes officiels permet de saisir le mouvement dans lequel s'inscrit la musique dans l'école. Il s'agit bien de choix qui ne sont jamais dénués d'une intention, d'un projet politique pensé au sommet de l'Etat.

Cette étude historique met en évidence l'hésitation institutionnelle qui place la musique dans l'école tantôt du côté des moyens didactiques tantôt du côté des arts. L'élève est alors tantôt objet de formation par la musique, tantôt sujet de son expression. Dans ce mouvement spiralaire la musique est outil de normalisation sociale.

En plus de 120 ans d'histoire de textes officiels, la musique n'a jamais quitté l'école. Elle est un moyen de l'unité nationale au tout début de l'école. Elle devient vecteur de l'accès à la culture pour tous en 1923. Elle se réduit aux seuls chants scolaires en 1945. Elle ambitionne l'éveil de l'élève en 1969. Elle se positionne comme vecteur d'intégration de la communauté culturelle de la Nation puis des Nations en 1985 où elle devient éducation musicale. Elle veut refaire avec l'élève la marche du chemin de la création et fait de l'élève un enfant créateur en 1995. Elle tourne le dos à la création pour se centrer sur le chant en 2002. Et enfin elle se cantonne presque à l'apprentissage d'une liste des connaissances historiques des créations artistiques en 2008.

Art ou enseignement scolaire ? Ou une combinaison de ces deux idées ? L'hésitation pose ces questions.

Du côté de l'art, l'expression, la créativité de l'élève est sollicitée, la culture devient une dimension à vivre. La musique est au service de l'apprenant et veut participer de la construction de l'être social.

Du côté de l'enseignement scolaire, la musique peut se réduire à une liste d'habiletés inscrites dans un cursus normalisé. Il s'agit de repérer des éléments objectivables qui donnent à la musique à l'école une dimension de connaissances propositionnelles.

Ce balancement entre objet d'apprentissage ou centration sur le sujet apprenant, traverse chaque texte qui n'affiche jamais une intention unique. Il semble bien que ce mouvement entraîne la discipline dans la direction justement opposée de celle que le législateur lui assigne en un temps.

**La musique à l'école dans le cadre institutionnel : les textes officiels, suite...**

Les textes officiels ne reflètent a priori pas la pratique de terrain. Pourtant, si un texte donné est le témoin des intentions politiques de son temps et en est un révélateur, son successeur est souvent le reflet de réalités précédemment vécues.

Reflet des évolutions sociales, de celles de l'Ecole, l'exploration historique des instructions officielles de l'enseignement de la musique à l'école a plusieurs vertus. Elle nous rapproche de la pensée de leurs auteurs et révèle leurs hésitations. Ces dernières, évolutives mais constantes, semblent caractériser la nature scolaire de la musique.

## **Chapitre 3 : Autour des idées** **de Georges Snyders.**

Nous évoquons d'abord dans quel contexte théorique plus large peut être perçue la musique à l'école. Ce cadre conceptuel se veut être celui de notre travail de recherche.

Il nous a conduit à vouloir contextualiser cette approche en mettant ce travail en relief avec les instructions officielles d'enseignement de la musique à l'école, données aux enseignants.

Ainsi, notre approche théorique se resserre autour de la question du statut de l'enseignement de la musique dans l'école.

Nous percevons bien que la convocation des auteurs relève d'un choix paradigmatique. Ce choix, éclairé par une lecture historique ce qui fait obligation dans l'enseignement de la musique, affine plus précisément le cadre de notre recherche.

C'est en appelant à Georges Snyders que nous comptons en apporter la précision la plus fine.

Nous allons présenter et exposer en quoi la thèse que pose Georges Snyders intéresse particulièrement notre travail. Elle lui apporte le cadre fin qui lui permet d'appuyer notre recherche.

Georges Snyders est aujourd'hui professeur honoraire en sciences de l'éducation à l'université René Descartes (Paris V). Philosophe de l'éducation, il a produit sur l'école, la musique et les chefs d'œuvre, un certain nombre d'écrits qui ont influencé de façon majeure notre réflexion. Sa pensée, si elle prend souvent appui sur la musique à l'école, ne fait pas de cette seule discipline le sujet de son étude. La conception de la musique à l'école, développée par Georges Snyders, va au delà. Elle appelle l'Ecole toute entière. Sa pensée nous intéresse parce qu'elle porte une représentation de la musique à l'école qui dépasse la seule discipline. C'est une vision de l'Ecole et par delà une vision sociale que Georges Snyders développe dans cette pensée.

Nous situons Georges Snyders dans un rapport proche de certaines idées de Gaston Bachelard pour l'emprunt qu'il lui fait du concept de continuité-rupture.

Jacques Ardoino rencontra Georges Snyders lorsqu'il fut membre de son jury de thèse d'Etat. Il le connaît bien. Il peut facilement situer cet auteur avec qui il a eu plus de trente années d'échanges intellectuels.

Il le situe alors (Jacques Ardoino, 2002) comme un philosophe de l'éducation « d'intentionnalité progressive ». D'origine juive, né en 1917, Georges Snyders a connu la déportation à Auschwitz. Jacques Ardoino le présente ainsi.

En tant que penseur et philosophe, Georges Snyders s'inscrit dans une lignée platonicienne. En cela, il conserve un lien de parenté avec la pensée d'Alain. Il a une intelligence du social surtout inspiré par Marx. Il est engagé politiquement dans une vision progressiste de la société. Cette dernière, selon Ardoino, viendrait perturber, remettre en question, son essentialisme fondamental.

Dans un entretien donné à Evelyne Rognon (Evelyne Rognon, 2005), Snyders revendique pour lui-même le choix d'une « pédagogie marxiste » qu'il considère comme un engagement, un moyen d'action. Georges Snyders a le sentiment que l'école n'est aujourd'hui pas satisfaisante à bien des égards. Pourtant, elle porte en elle l'essence de son progrès. Cette affirmation du progrès pour l'école, Georges Snyders en fait une préoccupation constante. La manifestation de la joie en son sein en serait le symptôme de l'avènement.

Pour notre part, nous avons fait modestement la rencontre avec la pensée de Georges Snyders à travers la découverte de ses écrits et du personnage lui-même. Cela nous a permis de mettre en place une forme paradigmatique propre à étayer notre travail de recherche.

Nous avons cru pouvoir, ce faisant, y distinguer des thèmes majeurs. Leur acuité et l'analyse de leur contenu nous ont permis de mieux cerner la thèse de Georges Snyders. Elle nous a aidé à étayer les idées centrales de notre recherche. Leur présentation se propose d'aider à la compréhension des appuis théoriques qui soutiennent notre travail.

Ces thèmes, récurrents dans plusieurs de ses écrits peuvent être déclinés ainsi.

D'abord, nous posons deux thèmes majeurs qui traversent les écrits de l'auteur : la musique et l'Ecole.

Ensuite, nous pouvons lire trois thèmes plus aigus, conjugués à la lumière des deux premiers. Il s'agit de la culture, des chefs-d'œuvre, de la joie. L'ensemble des écrits que nous avons rencontrés, ne s'envisage pas sans l'idée que par delà cette analyse, l'auteur tend à entrer dans une perspective sociale progressiste.



## 1. De la culture, des chefs d'œuvre, de la joie à l'école.

### 1.1. De la culture.

Entrer dans l'œuvre de Snyders, c'est d'emblée être confronté avec une vision de la culture. La question est d'importance car, au delà, elle pose en filigrane celles de choix curriculaires des apprentissages et ainsi la position sociale de l'école.

Pour Georges Snyders, la culture et son accès posent la question de la joie culturelle à l'école (Snyders, 1989).

La culture est annoncée par Snyders non comme un passe-temps ou une satisfaction béate, mais comme une activité qui conduit à une joie présente. La culture est progressiste si elle ouvre les voies du dépassement individuel. Il s'agit alors pour l'homme du dépassement de soi-même, du renoncement au désespoir social.

Mais la culture n'est pas à n'importe quel prix. Tout n'est pas culture digne de faire progresser l'homme. Il faut en distinguer deux aspects. Ce qui relève de la culture sans effort, la culture loisir, sera la culture du quotidien, la culture de l'habitude.

Au contraire, ce qui relève de l'effort, de la rupture avec la culture du quotidien, nous avons pris le parti, afin de rester au plus près des idées de Snyders, de la nommer « culture de l'arrachement ».

#### 1.1.1. La culture habituelle.

La culture habituelle renverrait à la vie quotidienne, au bain de tout un chacun avec les éléments culturels qui nous environnent.

Georges Snyders inscrit cette culture habituelle dans une ressource dynamique qui conduira vers l'arrachement. Elle est l'appui, le ferment de ce qui peut conduire à souhaiter atteindre une culture plus haute. C'est une vision progressiste.

#### **La culture habituelle de Snyders s'oppose à la vision élitiste de Arent ou Finkelkraut.**

Cette vision progressiste de la culture s'oppose par exemple à une autre, élitiste. Alors que Snyders fait de la culture quotidienne la richesse de ce qui permettra son arrachement, des auteurs comme Hannah Arent ou Alain Finkelkraut y voient au contraire la culture de l'enfermement inéluctable des valeurs les plus basses.

Hannah Arent (Arent, 1994) voit dans la culture habituelle une culture sans avenir, un état de stagnation qui se réduirait à une évasion, à un moyen d'oublier les soucis du quotidien, les urgences, à s'oublier soi-même. Snyders regrette cette vision qui « propose(nt) le grandiose au détriment du quotidien » ( Snyders, 2002).

Pour Snyders, ces auteurs méprisent la culture quotidienne, habituelle, défendant se faisant une vision élitiste de la culture. En effet, la culture habituelle est alors dynamiquement séparée d'une culture plus haute. Pour Hannah Arent selon Snyders, la splendeur des cathédrales est sans utilité pour favoriser l'essor des sentiments religieux. Une bâtisse quelconque peut de même façon faire l'affaire. Les hommes qui n'ont pas les moyens de s'interroger sur ce qui est autour d'eux, ne peuvent tendre vers un ordre nouveau (Snyders 2002).

Les propos de Finkelkraut (Alain Finkielkraut, 1999), selon Snyders, renvoient à une culture quotidienne qui n'est jamais vécue comme une richesse. Au contraire elle ne sera vécue que comme « agitation, confusion, trouble, turbulence sans but, sans raison d'être ». La culture quotidienne, populaire, est sans avenir dit Finkelkraut, parce qu'elle est définitivement séparée d'une culture plus haute détenue par une élite. Dans cette conception non Snydersienne, cette forme de culture peut représenter une fuite, une fuite de soi sans doute, une fuite du monde sûrement. Cette conception de la culture habituelle dit Snyders, est coupée du monde.

### **La culture habituelle non-Snydersienne est dévalorisée pour un élitisme qui sépare.**

Les visions de Arent ou de Finkelkraut renvoient à une perception de la culture habituelle dévalorisée car elle refuse de voir progresser ceux qui s'y adonnent. Sa pratique, la complaisance à y séjourner, est considéré par Finkielkraut (Alain Finkielkraut, 1999), comme un échappatoire au monde. Cette conception de la culture habituelle est facile parce qu'elle peut tomber sous le sens de nos perceptions. Elle n'est alors qu'une culture dévalorisée qui suit un mouvement de platitude inéluctable sans espoir de progrès culturel.

Cette vision élitiste de la culture donne à la culture habituelle, une vision morne du monde. La littérature par exemple, n'est perçue que comme une simple distraction, une façon d'échapper à l'agitation incessante du monde. La culture quotidienne, habituelle, se place du côté de l'opinion contre le savoir. La culture habituelle se nourrit de l'opinion. Elle est radicalement coupée de la recherche de la vérité, de tout effort cognitif. La culture habituelle se complait en un goût unique.

Dans cette vision, le goût individuel n'a pas d'autre ambition alors que de se conformer au goût unique, celui de tout le monde. Sur cette culture règnent les médias « La société se dissout en un brouhaha qu'il est impossible de penser, où il est impossible de penser ; au mieux on se résignera à s'adapter » (Georges Snyders, 2002).

### **La conception Snydersienne est un élan vers un élitisme pur tous.**

Snyders s'oppose à cette vision statique du monde. Oui, la culture habituelle peut revêtir cet aspect si le Monde fige les dynamiques qui œuvrent dans la culture du quotidien. Il oppose une conception d'une culture habituelle issue des médias et une conception habituelle populaire.

La vision élitiste assoit sans espoir une culture habituelle où le quotidien met en place une culture standardisée. Sont confondus l'appréciation libre du sujet et le goût des choses, d'autant plus partagé qu'il est généralisé. Alors « les goûts n'ont pas d'autre ambition que de nous conformer aux goûts de tout le monde ».

La vision snydersienne de la culture habituelle met en garde contre ce mouvement plat, cette description désenchantée du monde. Elle voit dans la culture habituelle, l'expression d'une culture quotidienne et populaire susceptible de fournir le moteur d'une élévation. La culture populaire n'est pas vide. La conception de Snyders s'oppose ainsi à une conception élitiste.

L'école a bien un rôle à jouer. Il faut repérer le chemin qui sépare, dans la culture habituelle, ce qui est culture de domination issue des médias, et ce qui est ferment de la culture du populaire du quotidien.

Ne pas avoir l'ambition de briser l'élitisme qui sépare les cultures, c'est accepter un monde rabaissé, « dans ce monde ainsi rabaissé, c'est la jeunesse qui occupe le plus bas degré », elle court ainsi à la « désintellectualisation » (Georges Snyders, 2002).

A cette forme de culture quotidienne, qui se répand en dehors de la volonté de chacun, à cette forme facile qui ne suscite « qu'un simulacre du bonheur » (Georges Snyders, 2002), Snyders oppose une forme qu'il fonde sur un effort. Elle prend appui sur la culture du quotidien pour l'emmener, par l'effort, vers une culture élitiste pour tous. Nous la représentons comme la culture de l'arrachement.

### 1.1.2. La culture de l'arrachement.

C'est cette terminologie que nous donnons ici pour tenter de synthétiser ce que Snyders voit comme une culture de l'effort. Il s'agit pour tous, d'aller chercher ce que la culture offre de valeurs les plus hautes. L'espoir de voir rejoindre le vrai souci du monde ne peut pas se retrouver dans le divertissement individuel. Il ne peut pas être dans la libre divagation du rêve. La terminologie même de « arrachement » renvoie à une dynamique, à une force motrice.

La culture de l'arrachement, c'est donc celle qui va demander l'effort de réformer ses opinions, sans dévaloriser ses savoirs. Il s'agit de rompre avec une idée anti-dynamique qui présenterait un monde partitionné où des hommes possèdent les clés de la culture la plus haute d'un côté alors que d'autres d'un autre resteraient dans un monde où la pensée est formatée par les médias. Il s'agit de rompre aussi avec l'idée qu'il existerait d'un côté de basses valeurs et d'un autre de hautes valeurs sans que ces deux pôles ne puissent être atteints par une volonté de jonction pour tous. L'arrachement n'exclut pas la culture populaire. Il en fait le carburant qui s'oppose à la statique d'une culture définitivement confinée dans ses valeurs les plus basses.

Les pensées courantes, si elle sont laissée en l'état, si elle ne sont pas mises en perspective d'arrachement, ne peuvent pas en constituer une approche autrement que confuse. Elles éloignent de la vérité assénée (Georges Snyders, 2002).

Georges Snyders affirme que plus de culture, permet de se former et de prendre confiance en ses forces. Elle permet de ne pas fuir, ne pas renoncer (Georges Snyders, 1989). La culture de l'arrachement, c'est « la réalisation des valeurs suprêmes » ou bien encore « la grandeur humaine [ à laquelle] les chefs-d'œuvre donnent accès » (Snyders, 2002).

Cette culture, Georges Snyders la souhaite « de premier choix ». Elle permet de se former au fur et à mesure que l'on est affectivement ému.

Dans cette vision, la culture est « dialogue » (Georges Snyders , 2002), au sens où elle permet de s'approcher des plus grands, non pas pour les frôler, mais pour faire corps avec eux, de « faire société avec eux » dit Snyders.

Rencontrer ainsi les plus grands renvoie à une universalité temporelle. On ne peut pas séparer le rapport à leur époque et le fait qu'ils restent toujours d'actualité : « ils n'habitent aucune région du temps » (Georges Snyders,2002).

La culture exige un rapport en dehors du temps. Sa rencontre, c'est celle d'un individu et de l'universel. Elle permet l'existence de « l'homme universel », c'est-à-dire cette figure idéale vers laquelle peut tendre l'homme en formation.

Dans cette perspective, l'école, nous le verrons plus loin, tient une position particulière. Elle n'a pas, dit Snyders, « le monopole de la culture » ( Snyders, 2002 ), mais c'est avec la culture qu'elle « tient sa vocation », qu'elle « tient ses positions les plus fortes ». Autrement dit, c'est bien la place de la culture d'arrachement d'être l'Ecole.

Mais comment éviter encore la question de l'élitisme culturel ? Car elle peut apparaître comme un instrument –y compris à l'école– de supériorité sociale. Elle sera alors une arme de domination. Alors, la culture, plutôt qu'exclusion de l'autre, doit devenir rencontre. Elle doit être « disponibilité aux autres : créer une communauté réelle, affective et intellectuelle » ( Snyders, 2002 ). Il s'agit d'établir le lien entre les pensées et les hommes, le plus largement possible, afin d'entraîner ces ensembles dans un même élan. Il s'agit bien de rompre avec la quotidienneté et la banalité culturelle dans un élan de continuité sociale, vers les plus hautes œuvres. La culture doit être portée à l'école. Il ne s'agit pas d'une culture désintéressée, comme a pu l'être présenté l'apprentissage du latin. Il s'agit d'une culture intéressée au sens où elle permet d'accéder à la joie, c'est-à-dire à un processus de dépassement de la satisfaction quotidienne. A ce stade, la conception de la culture de Snyders embrasse toutes les directions. La culture est esthétique, ethnographique ou scientifique. Plus tard, nous aborderons pourquoi la voie de la culture par la musique est une voie spécifique (Georges Snyders, 1989). En cela, l'école a un rôle spécifique car le sujet doit être guidé. C'est le rôle particulier de l'école que de s'arracher au papillonnement culturel. Ce geste ne consiste qu'à goûter «le piment de l'exotisme » mais « renoncerait à atteindre l'autre dans sa personnalité profonde » (Georges Snyders, 1989).

### 1.1.3. Pour conclure avec la culture.

La culture que promeut Georges Snyders est un processus de progrès social. Elle veut être un arrachement du sujet. Il ne s'agit pas de renier la culture du quotidien comme le font les élitistes. Il s'agit de puiser en lui les ressources pour le dépasser, pour s'en arracher. Loin d'être un processus individuel ou élitiste, l'arrachement culturel s'accomplit dans la somme des élans les plus larges possibles. Il interroge chacun. Il y a bien là un processus de continuité sociale dans la recherche d'une rupture culturelle. Il appartient à l'Ecole de mener ce processus vers ce que la société a de plus haut : les chefs-d'œuvre.

## 1.2. Des chefs-d'œuvre.

Georges Snyders pose comme but de l'école l'accès aux chefs-d'œuvre « ce sont eux qui peuvent donner aux élèves les joies culturelles hors desquelles l'école se condamne à la platitude » (Georges Snyders, 2002). Ils vont pouvoir conduire les élèves au delà de leur niveau habituel de vie (Laurent Guirard et Gilles Boudinet, 2001)

Les chefs-d'œuvre sont la matière de l'arrachement culturel. Ils doivent être donnés à voir et à penser. Ils ont par définition, indique Snyders, un plus haut degré d'incrustation des réalisations, des connaissances humaines.

Pour permettre de s'arracher à la culture du quotidien, le chef-d'œuvre est cette consécration humaine nécessaire pour mettre en place le processus de continuité et de rupture que nous évoquions plus avant « Ils sont en rupture avec notre niveau habituel de réflexion et de sensibilité » (Georges Snyders, 2002).

Si elle était considérée comme stérile, la culture du quotidien serait méprisée ou bien alors sans avenir. La vision de s'y complaire serait sans avenir. Parachuté de l'extérieur, le chef-d'œuvre reste à la porte de l'attention de l'élève, parce que justement il n'est pas dans son quotidien. Snyders propose de faire rencontrer le quotidien, pour ce qu'il a d'important et de signifiant, sur le chemin du chef-d'œuvre.

Cette notion de chef-d'œuvre n'est pas sans poser quelques questions qui émaillent le parcours de la pensée de Snyders.

### 1.2.1. Pourquoi les chefs-d'œuvre ?

Un chef-d'œuvre se reconnaît d'une œuvre quotidienne en cela qu'il appartient au Panthéon des œuvres de l'humanité. Snyders ne répond pas par des définitions ou un cadrage théorique clair à cette question, comme tente de le faire Michel Soëtard (Michel Soëtard, 2001). Pour Snyders, la compréhension du chef-d'œuvre est dans l'action, dans l'effet qu'il produit lors de la recherche de l'arrachement à la culture du quotidien.

Le chef-d'œuvre se trouve au catalogue des grandes œuvres de l'humanité. Michel Soëtard nous dira que c'est l'Histoire qui en a élaboré le filtre nous permettant de les rencontrer. Parce qu'il nous est parvenu, il trouve incrusté en lui les valeurs les plus hautes de la pensée humaine. Qui fréquente les chefs-d'œuvre, fréquente alors cette pensée.

Pour Snyders, il ne s'agit pas d'une promenade, d'une rencontre et puis s'en va. Il s'agit bien d'une rencontre formative où le sujet apprenant va se trouver trans-formé de cette rencontre.

Le chef-d'œuvre a cette caractéristique. Il consacre les plus hautes vertus de l'humanité. Sa fréquentation participe de la construction des savoirs des sujets qui le fréquentent.

Snyders attend des chefs d'œuvre un effet très singulier. Le moteur du chef-d'œuvre et de sa rencontre est de produire de la joie.

Snyders évacue la joie béate, mais retient celle qui, au-delà du plaisir vite évanoui, conduit le sujet à motiver son envie de progresser dans la rencontre toujours plus haute des productions humaines.

Snyders donne cet exemple où la joie d'écouter « jardins sous la pluie de Debussy » est d'une autre nature que celle qui consiste éventuellement à écouter la pluie tomber sur les feuilles des plantes dans son jardin. Le second crée un plaisir sensoriel qui peut cesser avec la pluie. Le premier a rapport avec l'interrogation que va se poser l'auditeur ou bien vers laquelle il va être amené à se poser. Il s'agit de comprendre ce que le chef-d'œuvre de Debussy recèle de construit pour qu'il aille au-delà de ce qu'on ressent quand on entend la pluie tomber. Par-delà, il faudra s'interroger pour savoir en quoi la facture de Debussy est accessible, compréhensible, reproductible comme un ensemble d'éléments de savoir. En fréquentant le chef-d'œuvre, l'élève tend à s'approcher de ce que la pensée humaine élève au rang d'universel.

### 1.2.2. Qu'est-ce qu'un chef-d'œuvre ?

#### 1.2.2.1. A quoi reconnaît-on un chef-d'œuvre ?

La question de l'existence du chef-d'œuvre pose aussi celle de sa reconnaissance. Si nous allons au delà de la position de Michel Soëtard (Soëtard, 2001), comment reconnaître un chef-d'œuvre et en particulier un chef-d'œuvre contemporain ?

La question a été posée à Georges Snyders ainsi par Gilles Boudinet et Laurent Guirard : « Qu'est ce qu'un chef d'œuvre ? » (Gilles Boudinet, Laurent Guirard, 2001). La réponse vaut la peine d'être citée car elle montre la difficulté à trouver un accord acceptable sur ce point. Georges Snyders de répondre dans ce même entretien « vous mettez le doigt sur une plaie. Il n'y a pas de critère simple, décisif du chef-d'œuvre ».

La lecture des productions de Snyders nous permet de reconnaître ce qui dans sa pensée est chef-d'œuvre.

### 1.2.2.2. Y a-t-il des chefs-d'œuvre de classe ?

Cela reviendrait à montrer, pour reprendre les œuvres prototypiques utilisées par Snyders, qu'une œuvre de Beethoven est plus belle qu'une de Mireille Mathieu pour certains ou inversement. Le beau est ici pensé par rapport au sujet, à l'enrichissement plus grand qu'il lui porte. La controverse existe et elle est rude.

Le sociologue Pierre Bourdieu (Pierre Bourdieu, 1979 ) met en exergue les « connaisseurs », c'est-à-dire ceux qui appartiennent à des classes cultivées. Ils se positionnent ainsi et tendent à faire valoir leur opinion pour valeur générale. Cependant, demande Snyders, en quoi chacun est-il tenu de s'asservir à l'opinion des connaisseurs ? Le chef-d'œuvre ne peut pas être ce qu'une classe sociale aura désigné comme tel à tous les autres. Les chefs-d'œuvre ainsi désignés ne sont que les marqueurs d'une classe particulière, par ailleurs favorisée, car elle se donne temps et moyens pour assister à des concerts. Il y a donc séparation des classes au sens de Bourdieu. La classe reconnaissant le « chef-d'œuvre » ne peut pas parler de chef-d'œuvre, destiné à tous.

Le chef-d'œuvre n'en est pas pour autant nié, bien au contraire selon Snyders. Il apparaît avec une acuité nouvelle. La sociologie de Bourdieu dresse à ses yeux un constat. De ce constat peut naître la résignation ou bien la volonté de s'arracher à ce clivage. Si on se souvient de ce qui fait 'arrachement', alors chaque classe sociale développe ses propres reconnaissances de chefs-d'œuvre. Il existerait une culture de classe, ce que Bourdieu constate, sans pour autant dire, de droit, laquelle a la plus forte valence.

Dans la conception de Snyders chaque classe sociale mène valablement une vie culturelle. Il n'y a pas d'opposition entre culture bourgeoise et culture ouvrière. C'est la participation de chaque classe sociale à la vie culturelle de la société toute entière qui en fait son porte parole. Elle exprime ainsi sa capacité à dire ce qui réalise, pour elle, fait culturel.



### 1.2.2.3. Le chef-d'œuvre, la validité scientifique et la validité esthétique.

Pour autant, rien n'est encore dit sur ce que sont les grandes œuvres dans la société. Interrogé sur ce point (Gilles Boudinet, Laurent Guirard, 2001), Snyders entreprend la comparaison entre la loi d'Ohm et la neuvième symphonie de Beethoven.

La démarche du professeur de physique consiste à exposer la loi, à montrer ce qu'elle apporte d'universel et ne la remet pas en doute dans le cadre de son cours. Il s'agit là d'un chef-d'œuvre de la pensée humaine.

La symphonie de Beethoven apparaît à ses yeux de même nature. La question se pose (Gilles Boudinet, Laurent Guirard, 2001) alors de mesurer si la vérité, qui émane des résultats produits par la loi d'Ohm, est de même nature que celle qu'un auditeur peut ressentir en écoutant la neuvième symphonie de Beethoven.

L'école pose en effet comme des actes séparés ce qui émane de la vérité scientifique d'un côté et toute autre forme de vérité d'un autre.

Pour ce qui est des apprentissages scientifiques, sont admises pour vraies les connaissances éprouvées par des vérifications méthodiques et validées comme telles. La négociation des savoirs et des connaissances suivent là des processus de validation vérifiables et reproductibles.

Pour ce qui est de l'apprentissage artistique, tous ces champs se brouillent. Le travail de la preuve laisse souvent place à la vérité immanente du chef-d'œuvre. Pour Georges Snyders, la loi d'Ohm représente une projection de ce que la physique du moment a trouvé comme meilleure réponse à un problème donné. La symphonie de Beethoven est de même nature. En cela les deux champs rejoignent une vision marxiste de Dieu exprimée par Snyders dans un entretien : « une même projection du meilleur de nous, de ce que l'on voudrait de meilleur de nous » (Laurent Guirard, Gilles Boudinet, 2001).

### 1.2.2.4. La valeur identitaire du chef-d'œuvre.

Il reste une question au moins. Elle a rapport à la valeur identitaire des chefs-d'œuvre. Le rapport affectif à l'œuvre, son appartenance identitaire à telle communauté ou telle classe d'âge par exemple, risque de brouiller la référence au chef-d'œuvre. Peut-on reconnaître un chef-d'œuvre par delà les appartenances communautaires ? Cette question est récurrente pour le lecteur des œuvres de Snyders.

Elle est formalisée dans l'entretien de ce dernier avec Laurent Guirard et Gilles Boudinet (Laurent Guirard, Gilles Boudinet, 2001). Pour Georges Snyders, il faut distinguer d'une part, le facteur temporel et d'autre part, la valeur esthétique du chef-d'œuvre.

S'il est vrai que les références identitaires se reconnaissent dans le temporaire, les chefs-d'œuvre vont se reconnaître dans une durée. Par ailleurs, les références identitaires se posent comme des valeurs sociales. Elles sont conjoncturelles. Le chef-d'œuvre se pose sur des critères de jouissance esthétique.

### 1.2.3. En conclusion avec les chefs-d'œuvre.

Le chef-d'œuvre serait donc cette cristallisation de la pensée humaine, de haute valeur. Le cheminement vers les chefs-d'œuvre serait un facteur de continuation de la culture quotidienne pour mieux rompre avec elle dans la construction de savoirs nouveaux. Ainsi la connaissance acquise se hisse vers les valeurs universelles de la pensée humaine.

Entre critères sociétaux et critères de vérité, le chef-d'œuvre se reconnaît par sa capacité à franchir l'histoire, à s'installer au Panthéon des œuvres de l'humanité et à être l'aliment de la réforme de la connaissance. La fréquentation du chef-d'œuvre n'a pas vocation à être passagère ou de loisir. Elle est formation-transformation du sujet dans cette dimension esthétique qui lie accroissement des savoirs de chacun et construction du lien social.

Le chef-d'œuvre est alors un outil d'évolution sociale. Dans la pensée de Snyders, il est transversal aux classes sociales. Snyders, contrairement à d'autres auteurs, n'oppose pas la culture par classe sociale. Il n'oppose pas la culture bourgeoise à la culture ouvrière par exemple. Snyders, dans un cheminement marxiste souhaite que le peuple tout entier s'approprie toute la culture, laquelle a été pour partie au moins, confisquée par la bourgeoisie.

Pour mettre ce projet en œuvre, l'école ne saurait utiliser la contrainte, la vaine répétition ou la fréquentation épisodique. La joie doit être la mesure de l'appropriation des chefs-d'œuvre.

### 1.3. De la joie et de la joie à l'école.

#### 1.3.1. De la joie.

Il faut redire que le terme de « joie », très présent dans les écrits de Georges Snyders, n'a rien à voir avec une joie béate et contemplative. Il s'agit en fait de décrire le processus d'appropriation des chefs-d'œuvre donc de l'accès à la culture la plus haute.

Une activité culturelle conduit à la joie (Georges Snyders, 1989). Il s'agit de « la passion pour laquelle l'esprit passe à une perfection plus grande » (Georges Snyders, 2002 citant Spinoza, *l'éthique*). La joie n'a pas à voir avec un plaisir qui passe. Elle met en jeu le sujet tout entier, dans un processus d'appropriation. Il s'agit ici d'apprentissage, d'incorporation de savoirs plus grands.

La présence de la joie doit être marquée à l'école. C'est elle qui indique que l'élève est entré en relation avec les chefs-d'œuvre « cette joie scolaire présente, c'est la joie de la culture – et je dirai plus : la joie de la culture la plus élaborée, la culture des chefs-d'œuvre » (Georges Snyders, 2002).

La joie culturelle scolaire est différente des joies ordinaires car elle fournit une « présence suprême à quoi l'habituel ne parvient pas ». Il se peut que les élèves perçoivent l'école comme obligatoire et qu'elle ne soit pas génératrice de joie.

L'école aura trouvé sa voie, dit Snyders, quand elle sera « capable de faire que les élèves ressentent l'obligatoire comme chemin de joie, et non pas incompatible avec la joie » (Georges Snyders, 1989).

#### 1.3.2. De la joie à l'école.

Le rôle de l'école est bien d'enseigner par la joie (Georges Snyders, 1986). D'ailleurs se demande Georges Snyders, « y-a-t-il autre chose à enseigner à l'école que la joie culturelle ? » (Georges Snyders, 1989).

Atteinte, la joie serait aussi le révélateur de ce que l'élève a pu apprendre sans violence. L'école fabrique une forme de violence quand elle oblige l'élève à comprendre quelque chose qui est inintelligible pour lui. La joie est un des facteurs qui montre que la violence a diminué ou a disparu. Apprendre, comprendre, devient une joie. Elle passe soit par un sentiment direct soit par la lecture ou l'écriture.

Alors ainsi, l'école lutte contre la fatalité de l'échec généré par l'inintelligibilité, l'incompréhension et l'angoisse. C'est la joie d'une communication vraie. Elle permet à notre pensée de saisir le réel (Georges Snyders, 2002).

L'école trouve alors sa raison d'être dans ce passage vers la joie. Ce bond, vie quotidienne à la joie raisonnée, est considérable. Cet effort est au-dessus des possibles du jeune apprenant. Il ne peut pas l'accomplir sans être guidé. C'est le rôle de l'école que l'y préparer. L'école propose aux élèves d'assimiler les chefs-d'œuvre et de les assimiler à leur vie. Cette assimilation crée la joie. La joie est le symptôme de cette assimilation...

Dans cette école, Georges Snyders va plus loin que la préparation à l'avenir de l'élève. Il ne vise pas un avenir meilleur au détriment d'un aujourd'hui chagrin. L'école est ce lieu où la joie prend tout de suite une place présente. La joie à l'école devient alors un modèle de pédagogie (Georges Snyders, 1989). Les élèves ne doivent pas l'attendre comme une promesse, mais la vivre au quotidien comme la récompense de leurs efforts présents « ça vaut le coup d'accéder à la culture scolaire, la joie que je ressens maintenant me paie largement des duretés à travers lesquelles je l'ai acquise » (Georges Snyders, 1989). Pour l'enseignant, c'est l'intention de conduire l'élève vers les plus hautes valeurs de la pensée humaine, vers les chefs-d'œuvre, qui sera son moteur : « c'est pour la joie » (Georges Snyders, 1989).

Cette école, prévient Georges Snyders, recèle pourtant deux dangers propres à la mise en activité des élèves. En concourant à la joie, l'enseignant peut vouloir stimuler la création des élèves. C'est bien normal car l'élève est une position qui consiste à s'imprégner et une autre qui consiste à entrer en résonance par la production. L'enseignant navigue alors en permanence entre deux écueils.

Le premier serait de vouloir la joie, d'oser la créativité, sans prendre conscience qu'elle ne naît pas *ex nihilo*. Il ne s'agirait pas là de la fréquentation d'œuvres assez abouties pour qu'elles puissent être qualifiées de chefs-d'œuvre, voire même y être comparées. La joie ne peut s'arrêter à la simple contemplation de ses réalisations.

Le second serait que l'enseignant écrase ses élèves sous le poids de chefs-d'œuvre si imposants qu'ils ne puissent pas mesurer le chemin qu'ils viennent de parcourir vers la joie.

Le pédagogue, dans cette école, incitera à la création pour autant que l'élève sera confronté en permanence avec des chefs-d'œuvre de même énoncé. Il s'agit bien que l'élève ne puisse pas considérer sa production comme un aboutissement et que sa joie perdure dans le rapport toujours plus instrumenté, argumenté et compris qui le rapproche, chaque instant, du chef-d'œuvre.

Ainsi, l'école est ce lieu où les élèves vont en permanence s'approprier, par la joie, les chefs-d'œuvre et en assimiler ce qui les rapproche de l'universel. Ce mouvement s'adresse au plus grand nombre sinon à tous. Il permet à la masse de s'approprier les chefs-d'œuvre et ainsi la plus haute culture. C'est un effort essentiel. Il s'agit de rendre présent au plus grand nombre, Beethoven ( par exemple) en fonction de son histoire personnelle.

### 1.3.3. Pour conclure avec la joie et l'école de Snyders.

L'école de Georges Snyders a deux fonctions qui ne s'opposent pas.

Une fonction qui vise un avenir. Il faut préparer à la vie d'adulte, à la vie professionnelle.

Une fonction qui vise le présent. L'école doit assurer à l'élève des joies présentes. Ces joies valorisent le présent de l'élève et donc lui tout entier.

Il ne faut pas opposer ces deux fonctions « mais construire un rapport valable entre le présent et l'avenir » (Georges Snyders, 2002). Parce que l'avenir sera la préoccupation naturelle de l'école, celle de Georges Snyders, pour mieux y réussir, investit le présent. Il en fait le lieu où la joie est présente.

L'école de Georges Snyders forme à la joie pour éduquer. Elle veut arracher l'Homme à tout ce qui est violence primitive. Elle veut respecter l'autre. L'élève n'est pas écrasé par la rigueur d'un raisonnement. Elle veut, par la joie immédiate « convaincre pour vaincre » (Georges Snyders, 2002).



## 2. La musique et l'école.

La traversée des idées de Georges Snyders, nous permet petit à petit de dessiner son école. On la comprend comme ce lieu où des professeurs ont, pour leurs élèves, une haute ambition. Ils doivent les conduire de « l'habituel » au « suprême » (Georges Snyders, 1989). Alors, avec cette école, se peint une image sociale de l'éducation. La finalité serait l'accès à la culture la plus haute. Le vecteur de cet accès serait le chef-d'œuvre. La joie en serait la force d'entraînement et l'école l'outil.

L'aliment de ce système rejoint nos préoccupations théoriques. Pour donner un corps à son échafaudage théorique, Georges Snyders repère en la musique à l'école, la discipline susceptible de répondre aux exigences de son école.

### 2.1. La musique abondance sociale et gratuité scolaire.

#### 2.1.1. La musique, abondance sociale.

Pendant bien longtemps la musique ne put s'écouter que jouée en concert. Cela peut paraître aujourd'hui une époque lointaine, mais les moyens, même archaïques, de reproduction mécanique de la musique ont complètement bouleversé le geste d'écoute.

Avant l'avènement du disque bon marché, le 78 tours et plus encore le 33 tours microsillon, le geste d'écoute s'accompagnait d'une contrainte physique forte. Il fallait être sur les lieux d'une manifestation musicale pour écouter. Ce pouvait être un bal, une fête, ou un concert. Dans tous les cas, le partage des classes sociales y entraînait de plain-pied. Selon que l'audition était populaire ou non, elle réunissait telle condition d'espace et de timbre.

Opposons pour cela deux genres volontairement étirés. D'un côté le bal supporté par la vielle à roue dont le chant était maîtrisé de tradition orale. De l'autre voyons de la musique de chambre écrite et jouée pour un lieu mesuré et fermé, contenant par essence un petit nombre d'acteurs, qu'ils soient auditeurs ou producteurs.

Dans tous les cas la musique n'était audible qu'en direct et supposait un coût. Au minimum la rémunération des musiciens (exécutants et compositeurs) et, en plus, la facilitation du lieu.

Si les conditions décrites ci-dessus persistent, elles sont sans commun rapport avec la réalité qui s'est installée à partir des années 1920 et amplifiée avec la consommation matérielle des années 1950.

La reproduction mécanique, la diffusion hertzienne, la diffusion numérique et la facilité de copiage qui s'y rapporte, ont depuis quelques décennies déjà, chamboulé ces rapports. Avec ces supports, deux données essentielles ont radicalement changé l'écoute et du coup créé un rapport tout différent à la musique. Cela nous intéresse ici.

D'abord, nous pouvons dire que la musique est devenue abondante dans sa forme enregistrée ou diffusée. Cela veut dire qu'elle ne justifie plus le même effort pour s'en approcher. L'auditeur, devenu consommateur, peut acquérir tel ou tel support de la musique de son choix sans avoir un rapport humain avec l'exécutant ou le compositeur. Au-delà de cela, la musique diffusée par les radios, les télévisions ou les enceintes acoustiques présentes partout dans la cité, créent un bain auquel l'auditeur ne peut pas forcément se soustraire. La musique est partout, qu'on la choisisse ou qu'on la subisse.

Ensuite, et c'est un corollaire, la musique est devenue quasi-gratuite. En terme pécuniaire, elle ne représente que peu d'investissement. Presque partout sur la planète, il est possible de capter une chaîne de radio analogique avec un récepteur ne coûtant pas plus de un euro. La diffusion est telle, aujourd'hui, que l'auditeur se retrouve souvent captif et parfois malgré lui, d'un bain de musique. Que l'on pense aux multiples sonorisations des centres commerciaux, des lieux divers d'accueil de publics, des bandes sonores accompagnant les films, ou des appareils de reproduction laissés en fonctionnement comme un bruit de fond. La musique est aussi devenue bruit de fond.

C'est donc bien d'une abondance dont l'individu peut se saisir ou se dégager quand il en devient captif. Cette abondance, cette quasi gratuité pécuniaire ne sont pas sans conséquence dans l'univers de l'école. Georges Snyders pointe très précisément ce phénomène.

Si nous pensons gratuité ou faible coût en terme d'argent, l'école bénéficie de cet apport bien évidemment. Les chaînes haute fidélité, les lecteurs de tout ordre et les ordinateurs permettent de lire la musique sur des supports numériques achetés à moins de 2 euros, empruntés, copiés ou prêtés. L'offre est immense. Les possibilités d'auditions pour les élèves sont du même ordre. Elles sont les mêmes à l'école qu'à la maison.



### 2.1.2. La musique, gratuité scolaire.

Si nous pensons gratuité en terme d'efforts ou de résultats scolaires, la musique jouit à l'école d'un statut particulier.

A quelques exceptions près qui appartiennent à des dispositifs de dérogation, la musique est peu investie par l'école. Que l'on enlève le baccalauréat spécial musique, les dispositifs d'exception que sont les classes à horaires aménagés musique pour l'enseignement primaire et secondaire (moins de 200 élèves sur 52000 pour l'enseignement primaire, concernés par ce dispositif en 2009 pour le département de Maine et Loire. La grandeur est équivalente pour le second degré), l'enseignement de la musique à l'école n'est pas la priorité de l'Ecole.

La visite historique des Instructions Officielles est édifiante à ce sujet, nous l'avons vu. L'enseignement de la musique ou de l'Education Musicale occupe un statut à part à l'école primaire. Nous avons pu montrer que sa place dans les arts était de nature et de quantité fluctuante. Cette position institutionnelle pose rapidement la musique à l'école, aux yeux des enseignants, comme une discipline peu importante. Elle peut avoir une visée décorative sûrement peu sérieuse. En tout cas, elle n'est ni aussi pratique ni aussi facile à enseigner que les autres disciplines (à l'exception peut-être de son cousin, les Arts Visuels). Il en résulte donc un faible investissement du corps des enseignants du premier degré. Ils relèguent la musique à l'école au rang des suppléments d'âme (Bonnette, 2005).

Les conséquences objectives sont doubles.

- C'est d'abord un désintérêt en terme pédagogique, progressif mais certain, et assumé (Bonnette, 2005) des enseignants. Ce désintérêt conduit parfois à ce que leur soient substitués des intervenants techniciens. Ces derniers rencontrent un problème de reconnaissance statutaire de la part des maîtres et des élèves. L'enseignement de la musique est un enseignement marginalisé.

- Une autre conséquence objective est la quasi unanimité des enseignants à vouloir refuser d'évaluer les résultats des pratiques des élèves en musique (Bonnette, 2005).

Il s'en suit une suite de conséquences subjectives celles-là, qui émanent et portent sur les élèves.

- Le désintérêt des maîtres produit un désintérêt apparent des élèves. Il n'est qu'apparent car, quand on interroge les élèves, une très grande majorité dit aimer la musique. Une enquête l'a montré. Elle portait sur plus de mille élèves de l'enseignement primaire (Bonnette, 1995).

- La marginalisation de la musique à l'école en fait une discipline du coup scolaire gratuit. Le fait que les enseignants ne se résolvent pas à l'évaluer renforce cette idée. Cela veut dire qu'un élève, qu'il soit « bon » ou « mauvais » en musique à l'école, ne va pas changer son profil d'élève. Cela ne va pas influencer – à de très rares exceptions près dans le système connu – sa destination d'élève. Cela ne va pas modifier la tâche de son « métier d'élève » telle que l'entend Bernard Charlot ( Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Yves Rochex, 1992)

### 2.1.3. le paradoxe de ce statut.

Georges Snyders pointe la situation qui donne un statut particulier à la musique à l'école. Il relève un paradoxe.

D'une part, la musique dans la société n'a jamais été autant présente.

Elle baigne les oreilles de tout un chacun, parfois à son corps défendant. Ceci est consécutif à une avancée technologique sans précédent. Elle permet à chacun de pouvoir, s'il le souhaite, avoir un rapport immédiat, permanent, souvent choisi et quasi gratuit avec la musique.

D'autre part, dans l'institution scolaire, la musique est plutôt dévalorisée.

La vision du monde scolaire a peu progressé depuis la création de l'école. Cette dernière s'est peu saisie des avancées technologiques données à la société. Les enseignants semblent plutôt la reléguer au rang d'une discipline peu investie. Les élèves ne s'en détournent pourtant pas. Peu importante pour la communauté éducative et peu décisive pour la scolarité de l'élève, elle semble jouir d'une place de moindre importance pour les apprentissages.

Alors, il est paradoxal qu'une discipline, dont la substance est tant répandue, d'accès quasi gratuit, aimée des élèves, ne puisse pas être travaillée et valorisée à l'école. Pourtant, selon Georges Snyders, ce paradoxe est de nature à promouvoir un statut particulier, pour la musique à l'école.

La musique porte en elle des vertus. Dans les murs de l'école, elle est susceptible d'être « une voie spécifique (...) vers la communication entre personnes diverses et sa meilleure chance d'y réussir » (Snyders, 1989). Le paradoxe, ci-dessus exprimé et relevé dans la pensée de Snyders, va permettre de voir, en la musique à l'école, l'instrument de mise en place de l'école progressiste de Snyders.

## 2.2. La musique à l'école : continuité et rupture.

Le choix de la musique à l'école est présenté alors comme un enseignement capable de porter les aspirations de l'école de Georges Snyders.

C'est en musique que « la joie musicale atteint au plus intense, au plus irréfutable par l'écoute élaborée des chefs-d'œuvre » (Georges Snyders, 1989). La musique permet de maintenir la nécessaire continuité face aux chefs-d'œuvre qu'elle propose. Les sentiments de tous les jours sont en permanence repérables dans le bain de musique qui envahit notre société. Leur transport va servir l'abord des chefs-d'œuvre musicaux. L'école vise, à partir des événements musicaux vécus par les élèves au quotidien, à élever leur conscience esthétique vers les chefs-d'œuvre.

Elle saura mettre en évidence que des éléments de sensibilité ou de compréhension de l'œuvre musicale du dernier titre de Tokyo-Hôtel (Snyders dit le rock en 1989), groupe favori chez les élèves jeunes en 2009, va permettre à l'enseignant de présenter avec bonheur et joie un concerto Brandebourgeois de Jean Sébastien Bach. Ce n'est pas la seule présentation, la seule fréquentation qui est attendue, c'est bien la compréhension des mécanismes, des règles mais aussi des joies esthétiques qui permettent de passer de l'un à l'autre. Il ne s'agit pas de renier l'un pour adopter l'autre. Il s'agit de montrer en quoi les éléments qui dominent chez Tokyo-Hôtel existent de façon plus élaborée et infiniment plus complexifiée dans un concerto Brandebourgeois.

Les chefs-d'œuvre musicaux font rupture avec le bain de musique quotidien. Cependant, il existe des éléments de continuité. Les sentiments de la vie de tous les jours sont les mêmes. Dans le chef-d'œuvre musical, ils sont stylisés.

Il appartient alors à l'école d'extraire les éléments de vie quotidienne et de les rapporter au chef-d'œuvre. L'école se présente alors comme un lieu de passage. Les enseignants pourront montrer comment les éléments, contenus dans un air à la mode, sont magnifiés dans Beethoven ( pour reprendre l'exemple prototypique de Snyders). Ainsi, l'air à la mode (le rock également présenté comme prototypique chez Snyders), représentatif de la culture des élèves par exemple, n'est pas dévalorisé. Il contient tous les ingrédients d'une pièce de Beethoven. Il sert de lien. Il restera aux enseignants à montrer qu'il ne faut pas abandonner sa culture pour conquérir celle inscrite au Panthéon de l'humanité.

C'est parce que le rock contient du Beethoven en moins bien arrangé (au sens mathématique du terme) – ou bien parce que Beethoven donne une inspiration plus riche (au sens chimique du terme)- qu'il y a continuité entre ces deux formes. Le rock contient du Beethoven appauvri.

Mais c'est justement parce que Beethoven est un entrelacement musical autrement plus complexe que le rock, que son appréhension crée rupture avec la culture quotidienne. Ce saut, Snyders le comprend comme un saut plus haut. La musique à l'école est capable de cela. Il ne s'agit pas de substituer à la culture des jeunes la culture de l'école. Il ne s'agit pas de substituer à la musique quotidienne la musique des chefs-d'œuvre. Il ne s'agit pas de substituer à la culture des masses la culture de l'élite.

La Musique offre un lieu de diversité. On y rencontre toutes sortes de musiques, images d'autant de cultures. L'Ecole peut montrer que les autres musiques, les autres cultures ne s'opposent pas. Elles ne s'opposent pas entre elles, elles ne s'opposent pas à la mienne « car elles ne m'obligent pas à choisir et à éliminer comme c'est souvent le cas pour les philosophies et les religions » (Snyders, 1989).

Ecouter Tokyo-Hôtel n'empêche pas d'écouter Beethoven et inversement. Le contentement de l'accès à la culture de l'autre m'engage dans le respect de la pluralité. L'accès à la culture du chef-d'œuvre musical, m'élève vers un réjouissement esthétique et un enrichissement culturel.

L'école peut alors faire, de la musique, un vecteur de communication. L'expansion de l'émotion esthétique venue directement (ça me plaît de façon épidermique) ou indirectement (j'accède raisonnablement au plaisir) est une forme de convergence affective entre les personnes.

### 2.3. La musique à l'école, valeurs et joie.

La musique peut présenter, à l'école, l'écueil du champ, voire d'une échelle des valeurs. Pour Snyders (Snyders, 1989 et entretien cité), l'école présente des vérités établies dans des ordres individualisés. Ce sont, par exemple la loi d'Ohm, les origines de la guerre de 1914 ou les origines de la sélection naturelle.

Pourtant ces « vérités » ne sont pas exemptes de débats parfois violents, parfois qui les font vaciller dans leurs certitudes. Le débat sur la véracité de la sélection naturelle aux Etats-Unis met fortement à mal la théorie darwinienne sans pour autant nuire à l'avancée de recherches. Cela montre que finalement rien n'est sûr, ni en biologie, ni en physique, ni sur l'origine indubitablement établie de la guerre de 1914. Pour ce dernier événement, il peut être privilégié des origines surtout économiques, historiques voire individuelles.

Pourtant encore, lorsqu'il est question, en musique, de tenir pour vraie l'idée que telle symphonie est un chef-d'œuvre, alors un certain discours oppose, à ce choix, le règne de l'arbitraire et du choix sans loi. Cela renverrait, au choix de l'œuvre en musique, une non hiérarchie des valeurs seulement régie par le « j'aime » ou « j'aime pas ».

Les divergences en sciences, que nous venons d'aborder, risquent peu de faire remettre en cause à l'enseignant la loi d'Ohm. Alors, dit Snyders, puisqu'il est peu probable qu'une expérience scolaire nécessite la remise en cause de la loi d'Ohm, il est peu probable qu'un enseignant n'arrive pas à démontrer les valeurs qui entrent dans une symphonie de Beethoven.

Ces deux situations sont pourtant différentes et bénéficient à l'enseignement de la musique à l'école.

Du côté de la physique (prise comme exemple prototypique par Snyders pour appeler les sciences dures), il n'y a que peu de place à la pluralité intellectuelle. Si l'élève n'arrive pas à démontrer la loi d'Ohm, c'est l'élève qui est en cause, pas la loi. C'est une expérience guidée.

Du côté de la musique à l'école, c'est l'émotion et la sensibilité qui parlent. L'adhésion de tout l'être est nécessaire pour entrer dans Beethoven. Elle est différente d'un individu à l'autre selon son parcours personnel. C'est une expérience active. Le maître est passeur.

La musique est l'endroit dans l'école où l'enseignant peut se saisir de la tension qui règne entre tumulte et rigueur.

La musique serait rigueur « la musique vient souvent comme une mer » (Baudelaire, *Les fleurs du mal*, LXIX, in Snyders 1989). C'est-à-dire qu'elle possède une existence solide, résistante, et survient extérieurement à l'auditeur. Le son est par nature fuyant. Il est instantané et s'évanouit dès qu'il est né. Il peut épouser les mouvements de l'esprit, s'incorporer à un être. La musique peut créer de vives impressions, qu'elles soient extase ou désordre. Elle atteint là l'intimité des émotions musicales.

La musique serait rigueur. Elle est volontairement gouvernée. Elle est régie par tout un ensemble de règles. L'organisation interne des règles musicales conduit à une structuration dynamique de l'espace sonore. Dans notre culture, l'auditeur est formé pour y percevoir un sentiment de cohérence. Dans l'écoute, ce sentiment est recherché ou bien il se perd. Ainsi une œuvre musicale, une symphonie, apparaît de suite comme un travail extrêmement construit. Il unit pensée musicale et situation sociale de son temps. Son auteur a dû, en effet, répondre à une double exigence : transmettre une joie esthétique tout en utilisant les formes canons qui font écho chez les auditeurs de son époque.

A l'école, il ne s'agit pas pour l'enseignant d'explorer de front les aspects construits et rationnels de la musique. Le risque serait alors de glisser vers un enseignement ex-pliqué, technique et spécialisé. Il s'agit, au contraire, d'envisager globalement, d'embrasser le tumulte. Le but est bien que l'élève perçoive tout le rapport que la musique entretient entre tumulte et règle.

La musique entretient avec la règle, selon Snyders, un rapport identique à celui de l'ensemble des œuvres humaines. Les instances régulatrices se nomment harmonie, mesure, justesse. La « justesse » ne peut pas ne pas renvoyer à la « justice ». Des sons « justes » ne sont qu'une organisation du bruit, du cri. Il s'agit bien d'une organisation « humanisée » afin que du tumulte, s'organise la vie, la société, la joie. La « composition » musicale est bien cet objet esthétique complexe, tendu vers un but, dans une organisation où participe la rationalité des lois, des nombres, du temps.

Pour Snyders, la musique n'est ni l'expression du dionysiaque, ni un charme au service de la compréhension de la règle ou du nombre. Elle est aspect de ces deux compléments de nous-mêmes. Elle n'est ni complètement violence ni raison extrême. La musique est en même temps quelque chose de la vie, de la joie, qui s'ordonnerait dans la recherche d'un équilibre, une forme de rigueur. La musique à l'école serait alors l'organisation du tumulte dans la joie. Au-delà de la dualité annoncée, la joie musicale serait, non pas un compromis, mais un équilibre à transposer dans la vie.

#### 2.4. La musique à l'école, terrain privilégié de la fondation de l'Ecole de Snyders.

L'auteur soutient finalement l'idée que c'est en s'inspirant de l'enseignement musical rénové, à l'école, - de l'Education Musicale renfermant les attentes de l'auteur – que les autres enseignements pourraient trouver leur propre projet.

Rappelons le statut particulier que l'Ecole lui confère : une négligence dans laquelle elle est tenue et qui la soulage des contraintes didactiques. Ce dernier permettrait, selon Georges Snyders, de faire le lit d'un terrain pédagogique favorable à des avancées didactiques transférables.

#### **Pour l'enseignant.**

Son engagement professionnel se lit dans les choix musicaux qu'il doit opérer. Parmi toutes les œuvres du monde, il doit sélectionner ses écoutes. L'engagement du professeur est alors fort. L'enseignement de la musique devient exemplaire quant on envisage l'engagement de l'enseignant applicable de la sorte aux autres disciplines.

#### **Le don.**

Il est facile de parler de don pour la musique. Le discours quotidien ne parle que de cela. Doué pour... Né pour... Mozart a été magnifié par l'histoire dans cette dimension. Pourtant, là où l'enseignement de la musique a été généralisé, comme en Hongrie par exemple, on ne parle plus de don. On ne perçoit que des différences de réussites. C'est l'occasion, pour Georges Snyders, de voir en l'enseignement de la musique à l'école, une exemplarité. Elle peut montrer que tout élève est capable d'émotion artistique et de pratique, selon la voie de chacun. Alors, c'est bien la voie qui produit les résultats et non le don.

#### **Les exercices propositionnels.**

Les exercices, que propose l'école, revêtent parfois une utilité. Ils sont règles de grammaire, d'orthographe ou de mathématique. Ils peuvent être indispensable mais obscurcir l'esprit de l'élève.

L'enseignement de la musique permet de mettre en lumière l'utilité des exercices de techniques.

Ceux-ci, en musique, ne sont valides que parce qu'ils permettent une expression musicale de plus grande qualité. Ils sont sollicités ou attendus par les élèves et leur enseignant. Les exercices musicaux ne peuvent jamais constituer l'essentiel de l'enseignement de la musique. Ils en dévient de suite le sens et s'écartent, sans délai, d'une expression musicale.

Pour Georges Snyders, l'enseignement de la musique pourrait jouer un rôle exemplaire pour situer la place des techniques et des exercices.

### **L'utilité éducative.**

La part d'utilité de la musique à l'école, dans une vision rénovée de cet enseignement, n'est en rien comparable à l'utilité présentée des enseignements aujourd'hui traditionnels.

Cette pratique de la musique conduit à la joie. Cette dimension se vit dans l'immédiateté. Elle serait reconnue comme valeur. Il n'est pas alors besoin de trimer sur des exercices parfois peu signifiants aujourd'hui, pour espérer du mieux demain.

Selon Snyders, l'enseignement de la musique serait exemplaire en ce qu'il offre une joie culturelle immédiate. Il ne vise pas un futur comme horizon bonifié d'un quotidien laborieux et obscur. Il offre un enseignement immédiatement utile et joyeux avec une promesse d'un futur du même ordre. La musique serait exemplaire de l'union d'un objectif lointain et d'une plénitude aussitôt aimée.

### **L'imprégnation musicale.**

L'univers éducatif est traversé par la musique. Les murs de l'école ne font plus remparts. C'est la première fois, dans l'histoire de l'école, que la musique est à ce point présente chez les élèves « c'est la première fois de l'histoire que l'éducation s'adresse à des jeunes à ce point musicalisés, imprégnés de musique » ( Snyders, 1989). Et l'école n'y est pas pour grand chose, souvent. Cette musique représente une force d'appartenance à des communautés ou des groupes de jeunes ou d'élèves. Cette force est tenue d'un amour des élèves à leur musique d'appartenance qui n'a pas à être inculquée et qu'ils vivent déjà.

L'enseignement de la musique à l'école est favorisé puisque les élèves baignent déjà dans la joie musicale. Il est en même temps défavorisé puisque c'est dans son domaine que le conflit de culture s'expose à l'extrême. En ce sens, ce conflit revêt pour l'école une rudesse exemplaire.



### **Un accomplissement culturel.**

Les élèves n'attendent pas du professeur en sciences qu'il raisonne comme en musique. Ils reconnaissent à ces deux moments ou à ces deux enseignants des connaissances.

En ce qui concerne les sciences, il est rare que les élèves remettent en cause les connaissances de l'enseignant. Pour ce qui est de la musique, c'est tout autre chose.

Le choix « du vrai » scientifique appartient à l'école et les élèves reconnaissent cela comme tel. Le choix « du vrai » musical leur appartient. Les élèves ont leurs goûts et les revendiquent. L'enseignant n'a rien à voir là-dedans. Tout juste lui reconnaît-on le droit d'avoir ses goûts à lui, goûts générationnels ou sociaux qui ne concernent pas les élèves.

« Je respecte ce que mon enseignant me dit en physique et il dit vrai, mais mes goûts en musique ce sont les miens » semblent dire les élèves.

La musique apparaît alors portée par les jeunes, comme un étendard, « un bouclier qui les protège de l'invasion des idées du prof » (Snyders, 1989). En réponse, l'enseignant, pendant le temps de musique, hésite à forcer la barricade érigée par les élèves. Il n'est pas question de lancer un assaut contre les goûts des élèves.

Alors coexistent deux états : celui du goût des élèves, pioché dans leur culture jeune naissante ou adolescente et celui du goût des professeurs, qui renvoie à une image de classe ou de statut.

Georges Snyders y voit là un conflit exemplaire des cultures. La tâche d'un enseignant pourrait être autre. Il devrait parvenir à convaincre ses élèves que l'accès aux grandes œuvres ne constitue pas un renoncement au plaisant (à leur musique), mais un prolongement (beaucoup plus plaisant) tout autant qu'un arrachement. Il ne s'agit pas de renier les habitudes culturelles des élèves mais de les élever en un accomplissement.

### 2.5. Beethoven ou le rock?

Il s'agit là de résumer les idées principales que Georges Snyders déploie quand il positionne la musique dans l'école de progrès. Pour cela, Snyders utilise deux images prototypiques en opposition. Beethoven renvoie à une certaine idée, plutôt classique, de ce que serait la culture de l'école, de ses enseignants. Le rock renvoie à la culture des jeunes, des élèves.

Dans cette courte synthèse, il s'agit de comprendre tout l'intérêt que l'école a, à promouvoir la culture de la musique à l'école. On y comprend comment, en se saisissant de la culture des jeunes, l'école, sans la laisser pour inadaptée, permet à l'élève d'accéder à une culture plus haute.

L'école doit investir la musique. Alors, si les jeunes écoutent, hors les murs de l'école ce qui est de leur culture, le rock, que les enseignants les laissent amener le rock à l'école ! Ne pas le faire, serait nier l'existence de la culture des élèves et ainsi favoriser le communautarisme culturel. En rester là, serait nier le rôle de l'école. L'école a un rôle à jouer dans l'écoute du rock en ses murs. L'enseignant doit trouver les moyens pédagogiques de montrer en quoi cette musique est complexe, mais aussi en quoi elle est beaucoup moins aboutie qu'une œuvre de Beethoven.

Du coup, du rock admis, l'enseignant doit filer à Beethoven imposé, considéré comme un chef-d'œuvre. Ce faisant, il permet à l'élève d'accéder dans la continuité à ce que l'humanité a cristallisé de musicalement haut. L'enseignant, dans la continuité de sa pratique, crée une rupture culturelle.

Si l'école néglige le rock, elle est caution d'un ghetto culturel hors ses murs. Si elle admet le rock à côté de Beethoven, elle verse alors dans le relativisme. Tout se vaudrait, ce que récuse Georges Snyders. L'école n'aurait là aucun sens.

Si, au contraire, elle favorise la continuité du rock vers Beethoven, elle permet à l'élève de s'élever culturellement par la rupture ainsi créée avec sa culture d'origine.

Il ne s'agit pas, dit Georges Snyders, de substituer Beethoven au rock, mais de montrer que, dans le rock, il y a Beethoven. Cela veut dire qu'il a bien fallu penser le rock en des termes musicaux qui sont infiniment mieux maîtrisés chez Beethoven.

Ce faisant, l'enseignant ne crée pas de coupure entre la culture de l'école et la culture de l'élève. Le rock contient Beethoven, en moins élaboré.

Comprendre Beethoven, c'est aussi mieux comprendre le rock, donc être mieux armé pour le rencontrer. C'est la joie de vivre la musique. Cette joie contient la découverte d'un mode plus achevé chez Beethoven que dans le rock.

Du rock, joie du commencement, à Beethoven, joie qui tend vers l'universel. On peut donc aimer toutes les musiques. Elles ne s'excluent pas. La musique fournit la joie. La joie première n'est pas à abandonner. Elle s'enrichit d'une joie plus grande à mesure que l'école permet d'accéder à des œuvres plus grandes.

Accéder à une culture plus haute grâce à la musique, c'est aussi mieux comprendre sa propre culture.



### 3. Pour conclure avec les idées de Snyders.

Snyders pose une dialectique qui traverse la partie de son œuvre qu'il consacre à la musique à l'école. Elle regarde d'abord la place omniprésente de la musique dans la société : les élèves aiment la musique. Elle perçoit ensuite la faible valorisation qu'en fait l'école en tant que discipline.

La musique donne la joie par la beauté qu'elle dégage. Les élèves sont appelés à vivre dans la joie, par la musique, un arrachement à la culture du quotidien pour accéder à une culture des hautes valeurs de l'humanité. C'est tout le contraire d'un choix d'élite imposé à la masse. L'école, décrite par Snyders, entend emmener toutes les classes sociales en même temps vers de plus hautes valeurs culturelles.

La musique à l'école refonde l'école. L'école de Georges Snyders, l'école qu'il appelle pour demain, est progressiste. L'école, ainsi fondée sur la joie de vivre la musique, crée un espace d'égale aspiration sociale, voulant battre les discriminations de classes. Elle est de haute ambition culturelle. Elle laisse le savoir scolaire propositionnel au profit de savoirs construits. Elle se centre d'abord sur le sujet apprenant, plutôt que sur l'objet du savoir. Elle dit que les fondements, hérités de la logique positiviste des savoirs à l'école, ont fait la preuve de leur inefficacité. Elle les dit caduques.

La thèse de Georges Snyders est présentée à la faveur de la musique perçue comme exemplaire de l'enseignement. Sa position épistémologique emprunte à Gaston Bachelard le concept de continuité-rupture. A travers la position de Snyders, il apparaît que la musique puisse être perçue comme détentrice d'un singulier statut. Il doit être pris en compte quand il s'agit de penser la musique à l'école.



### Résumé du chapitre 3. Autour des idées de Georges Snyders.

#### **Autour des idées de Georges Snyders.**

Philosophe, né en 1917, Georges Snyders s'inscrit dans une vision progressiste de la société. Sa pensée est dans une lignée marxiste. Il revendique pour lui même une « pédagogie marxiste ». Si l'école d'aujourd'hui n'est pas satisfaisante à ses yeux, elle porte néanmoins l'essence de son progrès. La manifestation de la joie en serait le symptôme de l'avènement.

La question de la culture est centrale alors que son accès pose la question de la joie à l'école. Snyders oppose ce que nous avons appelé la "culture habituelle" à la "culture d'arrachement". La première se résume à une évasion facile, un échappatoire au monde, une distraction standardisée facilement représentée par les médias télévisuels. Cette forme, maintenue en l'état, conduit à « un simulacre du bonheur ».

La culture de l'arrachement représente l'effort nécessaire pour « se détourner de la futilité du monde et de nos vacances farcesques » (Snyders, 2002). Il s'agit de réformer des opinions faciles pour faire l'effort d'une approche des œuvres les plus hautes qu'ait bâties l'humanité. Cette culture, Snyders la souhaite pour tous. Il est bien alors de la place de la culture de l'arrachement d'être à l'Ecole parce que c'est le lieu où chaque apprenant doit être guidé, où l'élitisme est voulu pour tous. L'accès à la plus haute des cultures est un processus de progrès social.

L'école, par la fréquentation des chefs-d'œuvre doit y contribuer. Le chef-d'œuvre appartient au Panthéon des œuvres de l'Humanité. Il est une cristallisation de haute valeur de la pensée humaine, la meilleure réponse à un problème donné. La fréquentation des chefs-d'œuvre n'a pas vocation à être passagère. L'école doit être en mesure de permettre l'appropriation des chefs-d'œuvre ; la joie en est la résultante.

Dans l'Ecole de Snyders, la musique tient une place singulière. La musique est une abondance sociale, quasi gratuite et scolairement peu valorisée. Pourtant, avec elle, les enseignants peuvent conduire les élèves de « l'habituel » au « suprême » ( Snyders, 1989).

La musique est cet enseignement capable de porter les aspirations de l'Ecole de Snyders. L'école doit convaincre que l'accès aux grandes œuvres ne constitue pas un renoncement au plaisant, mais un prolongement encore plus plaisant, plus joyeux tout autant qu'un arrachement.

**Autour des idées de Georges Snyders, suite...**

L'école doit permettre aux élèves, en même temps, d'écouter une musique facile, le rock par exemple, et une plus difficile, Beethoven comme autre exemple.

Il ne s'agit pas de substituer l'une à l'autre, mais de mettre en évidence la rupture et la continuité qui existent entre ces deux musiques. Il a bien fallu penser le rock en des termes musicaux identiques à ceux employés par Beethoven. Mais ce dernier les maîtrisait infiniment mieux dans leurs arrangements, leurs intrications. Il y a Beethoven dans le rock.

Le rock est joie du commencement, Beethoven, joie qui tend vers l'universel. On peut aimer toutes les musiques. Accéder à une culture plus haute grâce à la musique, c'est entrer dans la compréhension de sa propre culture, de la Culture.

La musique omniprésente dans la société, faiblement valorisée par l'Ecole, peut être utilisée par celle-ci comme un vecteur joyeux d'élévation de toutes les classes sociales vers les plus hautes valeurs culturelles. Parce que la finalité serait l'accès à la culture la plus haute pour tous, le vecteur d'accès serait le chef-d'œuvre, la force d'entraînement la joie et l'outil la musique dans l'Ecole.

La musique refonde l'Ecole de Snyders. Dans une position épistémologique de continuité-rupture empruntée à Gaston Bachelard, elle serait exemplaire de l'enseignement.



## **Conclusion de la partie 1.**

Les éléments présentés dans cette première partie, ne peuvent pas à eux seuls, avoir l'ambition d'exposer un ensemble exhaustif.

La convocation des auteurs, l'aspect historique de la musique, l'histoire de cette discipline dans l'enseignement du premier degré, et la thèse de Georges Snyders, sont autant d'éléments qui forment le cadre de cette recherche. Ils aident à la compréhension de ce qui se joue quand on parle de musique à l'école. Ce cadre doit être une aide au balisage de notre recherche quand il va s'agir de comprendre et d'organiser l'analyse des données que nous avons collectées.

Nous espérons avoir montré combien le vocable « musique » renvoie à des présupposés historiques et culturels. L'école n'y est pas étrangère et les questions, qui habitent la musique en général, traversent son enseignement à l'école.

La terminologie « d'éducation musicale », que s'est forgée l'école, essaie d'y introduire une dimension didactique. Mais des difficultés existent à penser la musique à l'école. Nous le percevons tant près des auteurs que dans les mouvements qui s'impriment dans la lecture des textes officiels.

Les instructions officielles renseignent, bien évidemment, sur ce qui se passe dans l'école. Elles donnent aussi une idée de la musique dans la société. Elles en sont le reflet, elles parlent en son nom. Le rapide tableau chronologique, que nous en avons brossé, permet de suivre la perception sociale de la musique à l'école.

De cet ensemble, que nous avons voulu d'abord assez général, pour devenir enfin plus précis, apparaissent des difficultés qui permettent la construction de questions.

La première difficulté, la plus contemporaine, est didactique. Elle repose sur la dialectique qui se joue entre auditeur et producteur. Cette dimension intéresse la construction des savoirs. Quels types de savoirs veut-on apporter à quel genre d'élève ?

Une autre difficulté encore, apparaît quand il s'agit de penser l'enseignement de la musique à l'école, en particulier en terme de curriculum, de reproduction ou de création, d'attachement à une culture. Elle pose la question de l'enseignement. Quel enseignement de la musique veut l'école ? Derrière cette question, semble bien se cacher celle de l'école que veut la société.

Des auteurs comme Alain Kerlan s'inscrivent dans ce questionnement. Pour lui, les arts, et donc la musique à l'école, devraient se substituer à l'enseignement rationnel. Les arts, la musique, refonderaient l'école contemporaine qui est restée positiviste. Elle ne peut plus, de ce fait, assurer sa mission. L'art, comme fondement de l'école, assurerait la formation d'un sujet placé en son centre. L'objet de savoir lui serait second. Il s'agirait d'atteindre le sujet en tant qu'il est sensible et non de lui faire ingérer l'objet d'un savoir qui lui serait étranger.

C'est alors que nous convoquons la thèse de Georges Snyders. Elle se situe également dans une dynamique de refondation de l'Ecole. Elle semble pouvoir faire la synthèse de ces questionnements. Quel type de savoirs voulons-nous en musique ? Pour quelle école ? Dans quelle société ?

Ce faisant, elle pose une autre dialectique. Elle constate, aujourd'hui, l'omniprésence de l'école dans la société. A l'inverse et concomitamment, elle constate aussi la faible valorisation qu'en fait l'école. La musique occuper alors, là, une place singulière, voire centrale. Elle aurait un statut susceptible de transformer l'école, de la refonder en une école progressiste.

La question est alors celle du statut de la musique dans l'école, de sa capacité à refonder l'école, voire à penser un projet sociétal.

L'ensemble de ce chapitre montre que, quel que soit l'angle de vue, la place de la musique à l'école est particulière. Présente depuis l'origine de l'école, elle est montrée comme objet d'étude ou vecteur de formation du sujet.

L'éclairage de ces différents éléments théoriques nous permet de mieux appréhender la place de la musique à l'école.

La thèse de Georges Snyders sera le point d'appui majeur de notre investigation. Nous allons tenter de chercher à comprendre à travers l'exploration que nous allons mener puis à travers son analyse, si ce qui nous y a conduit peut trouver une réalité.

A la lumière de ce qui nous a conduit vers Georges Snyders, à la lumière de sa thèse centrale, la question du statut de la musique à l'école nous est alors posée de façon aigüe.

Trouve-t-elle une réalité contemporaine de terrain propre à préciser ce statut, à en percevoir les attributs ?

**DEUXIEME PARTIE.**

**RECUEIL ET ANALYSE THEMATIQUE DU  
DISCOURS DES ENSEIGNANTS**



## **Chapitre 4 : Méthodologie de la recherche.**

### 1. L'objet de la recherche.

#### 1.1.Importance de l'objet.

La définition de l'objet de la recherche doit être posée dès le départ. Elle détermine entièrement notre travail. Les choix méthodologiques que nous formulons dans ce chapitre, ont été directement conditionnés par la rédaction de l'objet d'étude. Nous nous sommes intéressés à la pratique des enseignants en classe. Nous avons tenté, avec eux, de comprendre ce qui motive leurs orientations.

Principalement, il s'est agi d'abord d'amener chaque enseignant à exprimer ses représentations premières quand il a fallu évoquer la pratique de l'éducation musicale à l'école. Ensuite, nous avons souhaité les amener plus loin qu'au commentaire de la pratique. Nous avons recueilli alors leurs propos.

Secondairement, nous avons interviewé plus succinctement des petits groupes d'élèves appartenant aux classes des enseignants ciblés. Il est question là d'un moyen de croisement des informations dans le but d'étayer la recherche principale.

Il s'est agi ensuite pour nous, au moment du traitement des données, d'analyser les propos recueillis. A ce moment, nous avons travaillé sur les propos bruts issus de ce que disent les enseignants quand ils explorent leur pensée, leur réflexion, quand il s'agit de l'éducation musicale à l'école.

#### 1.2.Définition de l'objet.

A travers ce travail, nous tenterons de mettre en évidence ce qui peut ressortir de l'exploration du statut de l'éducation musicale à l'école, quand elle est l'expression de la pensée des enseignants.

Cette recherche se situe dans le prolongement de celle entamée sur l'approche didactique d'une comparaison sciences-musique. Il s'agissait d'un travail de recherche qui portait sur l'approche constructiviste (Ph. Bonnette, 2005). La didactique et la compréhension des ressorts des praticiens, dans l'action, sont des axes de notre réflexion.

Il s'agit maintenant de mener une exploration susceptible de révéler le statut de l'éducation musicale en général et à l'école primaire en particulier. Nous avons choisi comme révélateur la représentation, le rapport au savoir, le positionnement épistémologique des interviewés.

Nous espérons arriver à dégager des invariants, des postures communes, qui nous permettent de catégoriser des réponses, des comportements. L'un des buts de cette recherche est de proposer une forme ou une grille de lecture qui intègre les données collectées.

Il s'agit alors d'une tentative de mise en relation explicitée : activité scolaire, activité musicale, idée de l'école, idée de la musique dans l'école, positionnement par rapport à l'ensemble des interviewés dans le processus d'apprentissage des élèves.

## 2. L'approche.

L'approche que nous avons choisie peut être qualifiée d'enquête de terrain dans la mesure où il s'agit d'une démarche ciblée sur un groupe d'individus précis. Nous ne nous référons pas aux textes officiels des programmes et instructions. Nous ne tenons pas compte des manuels ou des autres supports pédagogiques utilisés par les maîtres. Les préparations établies par les enseignants avant la séquence n'entrent pas dans le cadre de notre travail. Il nous a semblé important de centrer notre observation et notre analyse sur l'activité relatée par l'enseignant et sur la réflexion qu'il développe à l'issue de celle-ci. Il s'agit bien de collecter un matériau issu des propos des enseignants s'exprimant sur leur activité.

Pour cela, nous avons dû élaborer nous-mêmes notre matériel, en reprenant bien sûr des moyens et une méthodologie validée.

Nous nous sommes rendus dans les classes et nous avons demandé à un panel de professeurs des écoles de mener une séquence. Nous n'avons pas étudié les séquences pour elles-mêmes. Notre recherche ne se centre pas sur les observations de classe.

Celles-ci ne sont que le support des entretiens et visent à donner une base commune aux différentes parties de l'interview.

Cette demande fut à chaque fois prétexte à l'établissement d'un recueil de données, acquis grâce à des entretiens compréhensifs. Nous avons ensuite mené l'analyse.

L'interview seconde de trois élèves, à l'issue de la séance menée en classe, procède de la même approche. Il s'agit d'une modalité connexe.





### 3. Le paradigme de notre recherche.

#### 3.1. Importance du paradigme.

Pour nous, la définition du paradigme est essentielle. Le définir nous permet de conditionner fortement l'orientation de ce travail de recherche. Du choix du paradigme va dépendre celui du sujet et des outils de recherche. Son expression doit être la plus précise possible car il formalise notre point de vue.

Nous pensons qu'il est l'un des garants de la rigueur du travail. Il doit faciliter l'appréhension du mémoire par le lecteur et aussi permettre à l'expert de situer cette réflexion dans l'éventail de la recherche.

#### 3.2 Définition du paradigme.

Citant Morin repris par François Tochon (Tochon, 1992), nous allons dans un premier temps tenter de préciser la notion de paradigme en éclairant notre approche de cette citation : «Un paradigme définit une vision du monde propre à une communauté discursive. ». Nous devons parler le même langage ou du moins nous accorder sur le sens des mots qui définissent notre recherche pour éviter polémique, confusion ou amalgame inutiles.

« Le paradigme fonde d'autorité des présupposés axiomatiques. » De cette assertion, nous comprenons que le choix du paradigme n'a pas à être justifié. Il repose sur des considérations qui prennent valeur d'axiomes, qui n'ont donc pas à être démontrées.

« Le paradigme a une légitimité de sa propre autorité dont le principe législateur est l'exclusion. » La première partie de la phrase renforce l'idée précédente, la deuxième met en évidence le caractère exclusif et excluant du paradigme. Il est difficile, dans une recherche comme la nôtre de faire cohabiter plusieurs paradigmes sans risquer l'incohérence ou la mise en avant de contradictions trop fortes.

Nous retiendrons donc comme primordial le principe d'exclusion du paradigme : « Le paradigme rend aveugle à tout élément exclu. »

« Le paradigme informe la possibilité de percevoir les faits et d'interpréter l'expérience. Il crée les faits en s'occultant, et donne le sens du réel. » C'est en passant en arrière plan, que le paradigme permet de donner du sens aux situations et faits observés. Il prend donc toute la dimension constructive mais aussi restrictive d'un cadre de recherche.

### 3.3 Le paradigme de la pensée des enseignants.

Le paradigme que nous avons retenu, est celui de la pensée des enseignants. La matière de notre étude est donc le recueil de l'expression de cette pensée. Ce paradigme est assez précisément défini par François Tochon dans une note de synthèse qui date de 2000 (Tochon, 2000). Nous pensons que ce paradigme s'accorde bien avec notre objet d'étude, qu'il correspond à un courant porteur des sciences de l'éducation et qu'il comprend une dimension formatrice essentielle.

Pour Tochon, le paradigme de la pensée enseignante est issu de la réaction des chercheurs, qui estimaient qu'à force de se centrer sur l'action indépendamment des processus mentaux, on passait à côté de la signification des actes. Il convient donc de réintégrer cet aspect méta-cognitif dans notre méthodologie.

Le paradigme a d'abord été désigné par les mots « teacher thinking » ce qui en français a été traduit par : pensée, représentation, réflexion, savoir, conception ou encore analyse des pratiques selon les courants. Nous retiendrons pour notre part les termes de pensée, pensée réflexive et d'analyse des pratiques, car ils nous semblent être en adéquation avec les outils qualitatifs que nous avons construits.

Tochon développe une conception du paradigme de la pensée des enseignants dont la dimension éthique nous a séduit. Les mots clés sont : « refus d'une vision technique de la profession ; professionnalisation active dans un partenariat et prise de décision ; décentralisation des savoirs ; respect de la connaissance enseignante engendrée dans la pratique ; apprentissage de vie sur toute la longueur de la carrière ; changement intégré. »

La professionnalisation et le caractère individuel de chaque praticien sont ici habilement rapprochés pour être pris en considération. La pensée est alors liée à l'action, le sujet ne peut plus être dissocié de l'objet, ce qui de nouveau nous conforte dans nos choix méthodologiques.

L'enseignant change de statut. Il ne s'agit plus de mener des recherches sur lui mais avec lui. L'enseignant est perçu comme un penseur, spécialiste de la connaissance. Cependant, cet aspect doit être pondéré ou plus exactement bénéficier d'un éclairage complémentaire : celui de « l'étude de soi. » En effet, s'il n'est pas question de douter du discours du sujet, il faut tout de même le replacer dans son contexte sociologique. Notre paradigme intègre donc une dimension biographique qui nous poussera à rapporter le parcours préprofessionnel et professionnel de nos enseignants.

Un autre aspect, et non des moindres, du paradigme de la pensée des enseignants est celui qui renvoie à la formation. Tochon (Tochon, 2000) écrit que « Nous sommes à un moment de l'histoire des sciences de l'éducation où la recherche sur la pensée, la connaissance ou le savoir, les représentations, la réflexion et les convictions des enseignants, connaît une telle extension dans le monde qu'elle a un impact sur la plupart des politiques de formation et de développement professionnel. »

Il faut donc entendre formation et formation continuée. Il convient peut-être de préciser le propos. L'intention prioritaire reste de centrer la recherche sur la manière dont les enseignants eux-mêmes comprennent l'éducation et leur propre rôle dans l'éducation. Les travaux menés dans ce sens sont donc essentiellement de nature qualitative et descriptive, nous l'avons dit. Mais si l'on refuse toute volonté prescriptive, le dialogue horizontal, qui s'établit entre l'enseignant et le chercheur, va nourrir la pensée qui va « s'épanouir en recherche-formation réfléchie, en formation-recherche réflexive, et elle instituera un nouveau rapport entre la construction du savoir et la pensée praticienne. Elle deviendra opératoire sans avoir été prescriptive.»

Ceci nous conduit à une dernière considération : si la relation formatrice prend toute son importance dans ce type de démarche, si la notion d'enseignement réflexif, grâce à l'intégration de l'étude de la pensée des enseignants, participe au processus de professionnalisation, il ne faut pas oublier que les rapports entre l'enseignant et le chercheur ne restent jamais neutres. Le chercheur de ce paradigme doit donc se soucier grandement de mener une recherche éthique qui respecte les sujets humains pour leur être directement bénéfique.



## 4. Le sujet.

### 4.1 Le choix du sujet

Le choix du sujet oriente la recherche. Pour des raisons de cohérence avec l'objet, l'approche et le paradigme développés plus haut, il nous a semblé nécessaire de prendre l'enseignant lui-même comme sujet d'étude. Nous nous sommes refusés à prendre en compte directement des travaux d'élèves.

Le paradigme de référence nous incite à centrer notre travail sur le maître. Nous considérons son activité et son discours à propos de cette dernière sans nier la part d'interactivité ou de réactivité liée aux apprenants.

Parallèlement, nous avons réalisé de très courts interviews des élèves. Le statut de ces derniers reste un centrage sur l'adulte. Il n'est pas exploité en tant que tel, mais vient de façon connexe en appui de l'exploitation du recueil fait auprès des maîtres.

### 4.2. Le choix du panel.

#### 4.2.1. Le panel des enseignants.

La constitution du panel a été notre première difficulté.

La première décision à prendre consistait à considérer avec réalisme la pratique de l'éducation musicale dans l'école. La polyvalence est une règle d'apparence.

Il fallait s'adresser à des enseignants qui se déclaraient œuvrer suffisamment en éducation musicale. La richesse des données provient aussi d'une pratique de la discipline au moins pour le temps institutionnel prescrit.

Retenir un enseignant lambda faisait courir le risque aux entretiens qu'ils soient un moment peu révélateur pour l'enquêteur, si l'interviewé avait une pratique lointaine avec la discipline. Retenir un enseignant expert risquait par trop d'orienter le recueil des données vers des informations peu répandues dans le paysage de l'école. Pour que les entretiens soient de qualité suffisante, il nous a semblé nécessaire que les personnes retenues se déclarent intéressées par la pratique de l'éducation musicale à l'école primaire, sans pour autant être ni spécialiste, ni hypo-pratiquant. Clairement, nous avons souhaiter éviter des enseignants qui auraient déclaré enseigner la discipline *a minima* ou bien qui feraient purement l'impasse sur son enseignement.

Nous n'avons pas souhaité pas non plus que ces enseignants affichent pour autant une dominante trop forte. Nous avons donc cherché à recueillir des données en évitant qu'elles émanent de discours sous ou sur-motivés.

Chaque interviewé fait l'objet d'une fiche de son profil, un peu plus loin dans ce présent chapitre.

La deuxième décision que nous avons dû prendre, a concerné le nombre de sujets à retenir. Après réflexion et au regard du type d'enquête que nous avons à mener, nous avons pensé qu'il ne fallait pas dépasser un panel de plus de trois maîtres.

Notre expérience passée au service des traitements de telles enquêtes, nous a rappelé qu'on ne pouvait pas sérieusement envisager de traiter plus d'entretiens. Ils seraient trois. Ils pouvaient déjà, à nos yeux, représenter une collecte de données réaliste au regard de nos moyens. Au delà, nous risquons de ne pas exploiter correctement un nombre trop grand d'informations ou de nous perdre en dégageant trop de thèmes d'exploitation.

Moins de trois sujets, cela ne nous paraissait pas suffisant. Alors, la quantité de matériau n'aurait pas permis de dégager suffisamment d'éléments récurrents. Il aurait été difficile de justifier la proposition de modèles. Nous avons donc demandé la collaboration de trois enseignants.

- La première interviewée est professeure des écoles. Elle enseigne dans une école rurale, située sur la troisième couronne du chef lieu du département. Elle dit s'intéresser de plus en plus à ce qui se met en place en musique dans son école. Elle bénéficie d'une quinzaine d'années d'expérience.

- La deuxième est professeure des écoles-maître-formateur depuis cette année. Elle enseigne dans une école rurale. C'est une enseignante jeune qui ne bénéficie pas de plus de huit années d'exercice. Elle joue à plein la polyvalence et refuse d'être rapprochée d'un pôle disciplinaire. Elle porte une réflexion globale sur l'école.

- La troisième est institutrice. Elle enseigne dans une école de zone urbaine. Elle concède volontiers qu'elle penche facilement pour les arts. Elle arrive au terme de sa carrière.

Nos critères d'enquêtes reposent sur le « dire » des enseignants qui sont tenus pour vrais. Il appartiendra à la recherche de comprendre ce que recouvrent ces déclarations. Par ailleurs, les trois sujets déclarent avoir une pratique conforme aux attentes officielles en musique. L'hétérogénéité annoncée va se traduire par une appétence plus ou moins marquée pour la discipline sans qu'il soit *a priori* dit si elle est fondée par goût, formation personnelle, professionnelle ou tout autre chose.

Le dernier critère était celui du niveau d'enseignement. Nous avons pensé qu'il fallait rester dans un même cycle afin que l'âge des enfants puisse permettre de répondre au protocole que nous imposions. Nous avons choisi le cycle deux. Le protocole (cf. infra) consistait à laisser les enseignants nous dévoiler une séance en éducation musicale, quel que soit le thème, les objectifs et la finalité. Enfin, l'appartenance à ce même cycle deux nous permettait de penser discourir à propos de comportements scolaires peu différents. Nous tenions à les expliquer par les choix des praticiens et non par la recherche d'autres finalités.

#### 4.2.2. Un panel secondaire composé d'élèves.

L'adjonction de l'interview d'élèves a fait l'objet d'une réflexion. Le but était de renforcer la circonscription de la pensée des enseignants.

Un piège aurait été d'explorer directement la pensée des élèves. En effet, nous aurions perverti la méthodologie même du recueil des données. C'est bien de la pensée des enseignants en action dont il s'agit.

Un autre écueil aurait été de croiser les données des élèves et des maîtres pour établir un point de vue relatif entre les deux. Telle n'était pas notre optique. Il s'agissait, à l'aide d'une grille serrée et d'entretiens courts de recueillir les sentiments des enfants, sur des points de vue précis.

Ce recueil concomitant, nous l'avons déclaré, avant toute exploration, de seconde intention. C'est à dire que le recueil des propos des élèves ne pouvait venir qu'en appui (en terme positif ou négatif) de l'analyse que nous faisons du recueil principal : la pensée des enseignants.

Ce qui est exposé plus loin, et qui concerne la manière dont ont été recueillis les données des adultes, vaut de la même façon pour les élèves.





## 5. L'outil : le recueil de données.

### 5.1 Une centration sur le sujet : l'enseignant.

Il s'agit de mettre en place une méthodologie de recueil de données. Dans le paradigme qui est le nôtre, l'enquête est centrée sur l'enseignant en tant que personne, c'est-à-dire l'individu en entier. Notre approche ne veut pas voir d'un côté la fonction et de l'autre ce qui serait de la personne.

Nous empruntons nos idées à ceux qui défendent l'approche compréhensive telle Isabelle Vinatier (Isabelle Vinatier 2005, ). C'est la pensée, en ce qu'elle décrit l'action, qui est pour nous objet d'étude. Il nous semble que c'est sur le détenteur de cette pensée en entier, que nous devons porter notre attention. Nous allons l'explorer parce qu'elle va exprimer son savoir.

Nous nous rapprochons des idées que soutient Gérard Vergnaud (Gérard Vergnaud, 1981). Il explore ainsi « l'action en situation ». Le postulat de cette démarche est de considérer l'enseignant, sujet d'étude, dépositaire de ces « actions en situation ». Cela veut dire que nous nous appuyons sur les idées développées par les chercheurs qui ont une approche compréhensive des pratiques enseignantes.

Nous faisons nôtre alors les propos tenus par Isabelle Vinatier : « penser le sujet enseignant comme une personne qui développe des compétences par l'expérience, c'est à dire dans le cadre de l'exercice de son métier » (Isabelle Vinatier, 2005). L'ensemble est perçu dans le cadre d'une situation pédagogique. Il nous importe alors de relever les paroles de ces enseignants car ce sont aussi des actions.

Ainsi le pense John Austin dans « How to do Things with words » (John Austin, 1962 ) et Jerry Schaffer (Jerry Schaffer, 2003).

Le relevé de ces actions dans le contexte est, selon ces chercheurs, à « considérer comme chargé de savoirs spécifiques au métier d'enseignant, savoirs en construction, savoirs expérientiels pour les experts comme pour les novices » ( John Austin, 1962 ).

Nous adoptons donc cette idée qui en est relative. Elle indique que les prises de décision ne font pas forcément l'objet d'un choix conscient mais qu'elles sont porteuses d'un savoir.

Le postulat posé est alors que la décision prise est, pour lui, la bonne au bon moment. Elle est le reflet d'un savoir qui ne se concrétise que dans l'acte.

Nous allons donc nous attacher à faire émerger cette dimension. Nous pensons tenter de mettre en forme ainsi une idée de Gérard Vergnaud « c'est par l'action que commence la pensée ». (Vergnaud, 1981).

Notre volonté est de nous centrer sur cette pensée qui naît de l'action. Nous allons alors nous attacher à en recueillir l'expression à travers « la mise en mots des connaissances en acte » (Jean-Claude Kaufmann, 2001).

### 5.2. Une démarche qualitative : l'entretien.

Le propos de ce paragraphe est de décrire la méthode de recueil. Ses acteurs sont évoqués plus loin.

La démarche retenue est celle de l'entretien. Cette méthode permet de collecter *in situ* des données qualitatives. Elle permet de recueillir la parole de l'enseignant quand celui-ci s'exprime sur son activité. Celle-ci peut être à la fois celle qu'il s'était prescrite ou bien celle qu'il a réalisée. C'est en tout cas celle dont il parle. Nous avons voulu lui donner un encadrement structuré. Il nous a semblé important que sa forme soit telle qu'il puisse recueillir la parole, qui permet avec une forte cohérence interne, la formalisation des savoirs personnels.

Dans le paysage méthodologique porté à notre connaissance, nous nous sommes positionnés près des travaux de Jean Claude Kaufmann . Ce dernier pose les principes de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2001).

### 5.3. Une démarche compréhensive

#### 5.3.1. L'entretien compréhensif

Ce type d'entretien entre, pour nous, dans une démarche quasi artisanale. Il combine une recherche de terrain et la fabrication de la théorie. Le chercheur tente une « intropathie » à but explicatif. Le terme d'intropathie est employé par Kaufmann pour désigner l'attitude du chercheur dans l'entretien compréhensif.

Au regard du paradigme que nous avons défini, il nous semblait être l'outil le mieux adapté. En effet, « l'approche compréhensive a pour objectif de construire et de développer avec l'acteur un corps de connaissances formalisées impliquant l'élaboration de concepts qui rendent compte des savoirs en acte de l'enseignant » (Kaufman, 2001).

La décision qui a présidé au choix de cet outil, relève de notre volonté d'adopter la posture du chercheur artisan.

-Celui-ci vise à faire progresser la connaissance en partant d'une investigation qui puise ses racines dans le vécu des enseignants interviewés. Il s'agit donc là d'une posture d'écoute souple, évolutive, adaptative et pragmatique.

-L'enquêteur tente de privilégier une méthodologie qui s'inscrit dans le sens des rapports humains. Il attend un recueil de propos d'une certaine profondeur d'authenticité. La posture est donc celle d'une certaine empathie qui vise à provoquer chez l'enquêté une propension à se livrer. La posture vise à engranger des actes de langage « authentiques ».

-L'enquêteur a la volonté d'accorder toute son importance à l'information. L'entretien n'est pas administré. Il est construit avec l'interviewé comme une écoute. Il est singulier à chaque interview et porte en germe la construction d'une théorie. La posture est alors celle du chercheur.

-La place, que nous, enquêteur-chercheur, pensons devoir occuper, n'est pas celle de la neutralité. Dans ces entretiens, nous avons opté pour un certain engagement. Il vise à diminuer la retenue de l'interviewé « la retenue de l'enquêteur déclenche une attitude spécifique chez la personne interrogée qui évite de trop s'engager. A la non-personnalisation des questions fait écho la non-personnalisation des réponses » (Kaufmann, 2001).

Avoir conscience de cette posture d'engagement, nous a permis de poser que l'objectivation de l'analyse du matériau ne viendra pas avec le retrait (hypothétique et sans doute improbable) de l'enquêteur, mais bien que notre place dans cette fonction, à ce moment, ait été pensée comme un élément constitutif de la production du recueil de données. Cette posture d'engagement doit être reconnue pour l'interviewé également. Il faut donc admettre la dimension subjective de l'activité dans ce qu'exprime le sujet.

### 5.3.2 L'enjeu de ce choix.

L'enjeu de ce choix méthodologique est de deux ordres.

D'abord, c'est un enjeu théorique. Il s'agit, en créant le recueil, de détenir un matériau dans lequel il sera possible d'identifier des savoirs professionnels. Il s'agit de déterminer des compétences (au sens de compétences qui se définissent dans la professionnalité.) Celles-ci témoignent d'un processus de conceptualisation du réel. Dans le cadre de notre travail, il nous importera plus loin de les élucider.

L'enjeu est ensuite opératoire. Le recueil compréhensif nous invite non seulement à tenter une élucidation à travers le traitement, mais aussi à nous inscrire dans une dynamique de proposition.

#### 5.4 Une adaptation à notre travail.

##### 5.4.1. Le choix de plusieurs entretiens.

Pour collecter les données, s'est posée la question de la mise en place du recueil. Nous avons alors pensé à coller au plus près de la réalité qu'allaient vivre nos interviewées. S'est alors imposée l'idée de réaliser les entretiens dans un protocole dont nous détaillerons l'intérêt pratique plus loin (voir point 6).

L'entretien a été mené immédiatement après la séance en classe, à la fin de la demi journée. L'enseignant était libéré de la classe et de ses contraintes (voir pour le détail, le point 6). La centration du questionnement du chercheur tendait essentiellement à recueillir ce qui émergeait de la pensée de l'enseignante sur la discipline considérée. La posture du chercheur visait à montrer à l'interviewée que la discipline n'est pas perçue comme au centre d'un acte militant. On ne cherche pas à révéler des arguments pour défendre un point de vue. Il s'agit bien d'explorer la discipline en elle-même et pour elle-même.

Nous souhaitons que les enseignantes puissent, à propos de l'éducation musicale, exprimer leur pensée sans imaginer qu'il soit attendu de leur part un lien de subordination ou de domination par rapport à la discipline. Il est en effet facile de se prévaloir d'un accès expert ou, tout au contraire, d'afficher une ignorance avec la face technique de la musique. Le statut de l'intervieweur a d'emblée été celui du chercheur, non d'un musicien.

Les interviewées ont donc eu la possibilité de s'exprimer à propos de la musique, en méritant de la part du chercheur, une même attention, quelle que fut leur relation affichée ou non à la musique en tant qu'art.

#### 5.4.2. l'élaboration des trames.

Pour la réalisation de nos entretiens, nous avons voulu poser un certain nombre d'éléments méthodologiques, complémentaires au principe que nous avons décrit plus haut. Ceux-ci nous sont apparus comme des balises nécessaires pour mener nos investigations de terrain.

Notre souhait a bien été de nous approcher au plus près de la parole de nos interviewées. Il nous a paru nécessaire, sans que cela nous semble contradictoire, de réfléchir à une trame pour conduire les entretiens (voir annexe n°1).

Il s'est agi d'établir un support à nos questions. Le rôle de cette trame était de contenir la progression de l'entretien. De la part des interviewées, nous attendions, de la sorte, une appréhension la plus proche possible de l'enquête.

Il s'agissait d'assurer une certaine rigueur exempte autant que possible de rigidité. La trame devait ici garantir le bon fonctionnement de chaque interview, de telle façon que celui-ci ne glisse pas vers la causerie. Ce genre n'était pas à nos yeux susceptible de rendre un matériau répondant à notre questionnement.

La trame a été construite en s'appuyant sur les travaux théoriques de Denis Lemaître (Lemaître, 2002).

Elle a également bénéficié de nos travaux de recherche menés antérieurement (Bonneterre, 2005).

#### 5.4.3. La trame en pratique.

D'une façon générale, l'utilisation de la trame devait se révéler subtile. Elle devait à la fois garantir au chercheur le balisage de son entretien, tout en étant le moins visible possible pour l'interviewé. Il nous a fallu la penser comme une suite d'intentions, pour apparaître avec la plus grande empathie possible.

Elle se présente comme un guide. Le protocole adopté et le mode de relance visent à susciter un discours sur la pratique et les raisons qui ont guidé les prises de décisions.

Plusieurs moments et niveaux d'expression ont été sollicités. Il peut être intéressant pour s'en faire une idée, de se référer aux documents en annexe.

La trame a été pensée en « sablier ». cela veut dire que les items veulent construire un entretien qui partirait d'un point champ général pour amener à un point particulier et ensuite aller vers un horizon plus large.

Si nous regardons la grille par item, nous pouvons la décomposer ainsi :

- Les items 1 et 2 représentent l'entrée en matière, l'entrée « en scène ». Ils ont pour but de mettre l'interviewé en confiance. Bien que généraux, ces items permettent déjà de donner une orientation à l'entretien.
- Les items 3 et 4 ont une vocation à faire entrer la pédagogie dans l'entretien et plus particulièrement celle de l'éducation musicale.
- Les items 5, 6 et 7 renvoient à la séquence que nous avons vécue ensemble. Il s'agit de créer un lien, d'acter que nous avons vécu quelque chose en commun. Ce socle commun peut servir d'ancrage à des références minimales ou donner un champ d'exemples possibles pour étayer les propos de part ou d'autre.
- Les items 8, 9, 10, 11 et 12 représentent l'expression de ce qui est de notre préoccupation centrale dans son contexte soit local, soit dans une pensée plus large de l'interviewée. Il s'agit bien de commencer à cerner la place de la musique à l'Ecole.
- Les items 13, 14, 15 et 16 permettent de donner du champ à la réflexion de l'enseignant, toujours dans le cadre de sa professionnalité. Ils l'emmènent vers une dimension possible plus large de l'éducation musicale.
- Les items 17 et 18 sont ceux de l'ouverture. L'éducation musicale y est envisagée dans une vision large, voire fictionnelle.

La transcription des entretiens (voir annexe n° 3) peut montrer que la trame a globalement rempli son rôle. La trame n'a jamais été utilisée comme un questionnaire.

Nous avons voulu tester un prototype avec un enseignant volontaire. Nous avons préalablement décidé que ce dernier ne ferait pas partie du panel. Le but était de peaufiner l'outil afin de le fiabiliser avant de le présenter à l'ensemble des interviewés retenus pour la recherche.

Ceci nous a permis de roder la trame et la pratique que nous nous devons d'en avoir. Nous avons apporté les modifications que nous avons jugées plus opératoires à l'issue de cet entretien n° 0. La trame ainsi ajustée a pris sa forme opérationnelle.

Il nous a semblé qu'avec ces moyens, l'entretien pouvait à la fois rester sur le mode compréhensif et en même temps se diriger vers l'objet de notre travail.

## 6. La mise en œuvre.

Nous avons arrêté le nombre d'enseignants composant le panel, afin de créer un corpus à la fois prototypique et en même temps à la mesure de ce travail modeste et partiel. Du recueil, nous avons extrait la matière propre à travailler notre questionnement. Pour nourrir notre entretien et déclencher l'activité des personnes interrogées, nous avons élaboré un protocole préalable dans lequel il prend place.

### 6.1. Le choix d'une question de situation.

Afin de donner une assise à notre sujet d'étude, nous avons construit une question disciplinaire. Elle serait préalablement posée aux enseignants. Celle-ci serait susceptible de créer une situation de classe.

Nous l'avons formulée ainsi en musique : « qu'est-ce qui se passe chez l'élève dans une séance d'éducation musicale où il est producteur? »

#### 6.1.1. Généralités sur la question de situation.

La question a été construite pour susciter l'activité de l'enseignant.

Elle devait, pour nous, répondre à quatre exigences.

- 1. Il nous fallait susciter une action disciplinaire, commune aux trois enseignants.
- 2. La question, telle que nous la présentons, ne comportait pas de présupposés pédagogiques *a priori*. C'est-à-dire que chaque enseignant avait toute liberté pour la faire vivre. Cela devait permettre à chaque enseignant de se mettre dans l'action.
- 3. La question pouvait aussi être le moteur d'une réflexion pédagogique tournée vers la mise en question par le maître pour lui même. Elle pouvait aussi être une action questionnante du maître à destination des élèves, dans l'action.
- 4. Les contenus sous-jacents à la question posée se retrouvent dans les instructions officielles du Ministère de l'Education Nationale (MEN, 2008). Ils étaient traitables au cycle considéré c'est à dire le cycle deux.

La proposition de cette question au panel des enseignants se pose donc comme un artéfact méthodologique susceptible de susciter la production de matériau collecté pendant les entretiens.

### 6.1.2. Spécificités de la question de situation .

La question de situation en musique peut révéler une spécificité propre à la discipline. En la formulant ainsi : « qu'est-ce qui se passe chez l'élève dans une séance d'éducation musicale où il est producteur? », nous laissons ici aussi à l'enseignant la possibilité de traitements différents.

Il existe en effet des appréhensions distinctes selon que l'on considère l'éducation musicale dans un exercice quotidien ou bien dans celui qu'en aurait un musicien. Derrière le mot « producteur », le sens commun retient bien sûr le texte mélodique, le chant.

Le musicologue pourra mettre en évidence des concepts sous-jacents. En pédagogie musicale, rien n'est moins sûr. La position d'auditeur, et en particulier d'auditeur argumentant, est aussi une position de producteur. Celle qui met l'élève en mesure de travailler le son, peut le voir en situation de producteur. Cependant, selon la situation didactique, l'expert ou le critique ne peut percevoir que re-production là où le pédagogue pense production. La question nous semblait donc assez ouverte pour susciter des situations pédagogiques propres à être un point d'ancrage à nos entretiens, vrai cœur de notre collecte.

La construction de la question, par l'enseignant en situation, induisait la référence aux instructions officielles qui engagent l'activité musicale à l'école sur trois axes. Il s'agit soit de produire, soit de mener une activité fondée sur l'écoute, soit encore d'aller vers la création.

Nous laissons ainsi la possibilité aux enseignants de mener une activité à destination des élèves. Ils devaient faire en sorte que les élèves mettent en question à travers le « ce qui se passe » dans une des explorations possibles des axes induits : l'écoute à propos d'une œuvre, l'activité d'expression-crédation des élèves, ou bien encore une activité d'apprentissage d'un chant, ou toute activité avec du son émis ou du son dont les élèves parlent. Il s'agit de directions que nous indiquons ici, mais que nous n'avons pas évoquées avec les sujets.

De la sorte, nous nous inscrivions dans le champ des programmes et instructions officielles du Ministère de l'Education Nationale (MEN, 2005 et MEN 2008). Nous restions volontairement assez flous afin que l'enseignant s'engage de façon libre. Cet engagement selon tel ou tel axe pouvait nous renseigner. Nous avons posé une situation qui, de toute façon, se devait d'être dans le cadrage officiel.

Nous pensions, que de cette manière, il serait plus aisé à l'enseignant de nous livrer ce qui fonde ses représentations et donc ce qui intéresse notre recherche.



### 6.1.3. La mise en situation.

Chaque question a été formulée oralement. Nous avons eu une rencontre préalable avec chaque enseignante. Nous avons formulé ainsi notre demande : « vous êtes professeur des écoles. Dans le cadre de l'exercice de votre profession, comment pourriez-vous traiter chacune la question suivante en éducation musicale : ‘qu'est-ce qui se passe chez l'élève dans une séance d'éducation musicale où il est producteur?’ »

Les enseignantes disposaient de trois à quatre semaines, au début du premier trimestre scolaire. Pendant ce temps, elles avaient toute latitude pour apporter des réponses didactiques et assurer une mise en œuvre disciplinaire.

Le contrat prévoyait une autre contrainte. Nous devions assister à la dernière ou l'unique séquence en classe qui traitait de la question avec les élèves. Nous déclarions nous positionner comme observateur. Le but était d'acter, par notre présence, de faits qui allaient peut-être nourrir l'entretien.

## 6.2. Le moment de l'entretien.

### 6.2.1. Les conditions matérielles.

A chaque entretien, nous avons tenté de faire en sorte qu'il puisse avoir lieu dans des conditions matérielles et affectives satisfaisantes. En particulier, nous avons veillé à ce que la sécurité des élèves soit résolue, que l'enseignant puisse se détendre sans avoir le souci de sa classe. Tout ceci visait à ce que la concentration se porte sur les échanges de paroles.

Nous avons, pour cela, demandé que la séquence en classe ait lieu à la fin d'une journée. Nous avons mené l'entretien à sa suite. Nous sommes restés dans ou près des lieux de classe. De cette façon, le rappel à la vie de classe pouvait se faire peut-être plus facilement. En effet, autant les lieux que le matériel, parfois encore en place, pouvaient fournir un cadre sécurisant pour l'interviewé.

D'une façon générale, nous nous sommes efforcés de donner, à chacun de ces trois entretiens, des apparences et des pratiques proches et comparables.

Afin de permettre un archivage du corpus, nous avons enregistré chaque entretien sur une cassette audio, à l'aide d'un petit magnétophone, doublé d'un enregistrement numérique à l'aide d'un baladeur MP3 pour la sécurité. A l'écoute, nous nous sommes aperçus que chaque enregistrement a une durée comprise entre 30 et 40 minutes.

La trame supportait un certain nombre de points (voir annexe n°1) qui ont été intégrés par l'enquêteur. Nous l'avons adaptée de façon souple à chaque entretien, à chaque interviewé. D'autres questions sont venues spontanément rebondir. Si un coup d'œil y a été parfois nécessaire, il s'agissait de nous rassurer. Le rôle de la trame a été celui d'un garde fou.

### 6.2.2. La conduite de l'entretien.

#### 6.2.2.1. Généralités.

Nous décrivons ici, d'une façon générale, la conduite type d'un des entretiens que nous avons menés.

Le panel est constitué. La trame a été élaborée et testée. La question de situation a été travaillée et posée. Les enseignants ont lancé leur travail. La séance a eu lieu. Il ne nous reste plus qu'à rencontrer les enseignants et conduire les entretiens.

Notre petit magnétophone est sur la table bien en vue comme pour signifier que l'on n'enregistrera pas par trahison. Notre trame est en retrait. Nous la connaissons presque par cœur.

Le premier moment a pu parfois laisser apparaître quelques crispations. Celles-ci ont pu prendre plusieurs formes. Ce fut par exemple des bavardages qui repoussent le moment où l'entretien va démarrer. Ou alors il y a pu avoir une légère gêne, dans une situation qui aurait pu rappeler une évaluation. Il fallait rompre la hiérarchie imaginaire.

Rapidement, il faut rentrer dans l'entretien. Les moments décrits plus haut ont été brefs. Ils étaient cependant révélateurs d'une tension qu'il fallait percevoir pour tenter de la neutraliser. Quand l'entretien a vraiment démarré, nous avons toujours prévenu et en même temps déclenché l'enregistrement.

Les points 1 et 2 des trames avaient aussi ce but de briser la glace. Plus l'entretien ira en profondeur, plus les choses deviendront faciles.

Nous avons réfléchi préalablement au style oral que nous allions adopter. Celui-ci se voulait le plus proche possible de la conversation a-hiérarchique afin de respecter l'orientation compréhensive de l'entretien. Le sujet devait en effet être amené à se livrer autant que possible.

Notre entretien de rodage nous avait fait prendre conscience que le but de la situation pouvait être oublié. Il nous a semblé que si cela pouvait être positif du point de vue de l'interviewé, cela ne devait pas l'être pour le chercheur. C'est à ce moment que la trame s'est révélée importante. Et ce n'est pas tant sa présence qui l'était que le travail que nous avons accompli pour son élaboration. Nous la possédions et son guidage a permis de ne pas laisser les interviews dériver vers une conversation molle.

Nous avons remarqué l'existence d'une structure interne dans chacun des entretiens menés. Nous la percevons ainsi. Sa connaissance et sa reconnaissance au fil des entretiens nous sont apparues comme un moyen de fonctionnement de l'enquête.

- 1. il y a un moment où il faut rompre la hiérarchie.
- 2. il y a des moments d'échange où le chercheur est dans une posture d'empathie, mais veille à rester maître du jeu.
- 3. il y a des moments où l'enquêté se laisse glisser, se laisse aller à construire des raisonnements. Nous l'y invitons car son savoir nous est précieux.

C'est avec la succession des entretiens que nous avons construit une approche plus armée et plus sereine. La conduite des entretiens a été un ensemble de moments riches, passionnants et humainement forts.

La fin d'un entretien est un moment prenant. A chaque fois de longs remerciements mutuels se sont manifestés. Nous voyons là, à la lumière de Jean-Claude Kaufmann (Kaufmann, 2001), un critère supplémentaire d'évaluation du fonctionnement de la forme compréhensive de l'entretien.

L'enquêté est sans doute heureux d'avoir été reconnu pour ce qu'il est et au centre des préoccupations du chercheur. Le chercheur est aussi heureux d'avoir pu collecter un matériau pour son travail.

### 6.2.2.2. Quelques spécificités de l'entretien.

Les entretiens ont été réalisés dans la continuité temporelle de la dernière séquence observée en classe. Notre présence, rappelons-le, visait uniquement à dire de façon symbolique : « oui, nous avons bien assisté à la même chose ». Il est évident que l'interviewé et nous l'avons vécu différemment, mais cette expérience commune pouvait servir de socle pour l'entretien, au moins dans l'imaginaire.

La posture du chercheur a toujours été de tenir pour vrai ce qui se disait au moment où cela était dit. Il ne nous appartenait pas de pointer des contradictions sans indication, à ce moment de la recherche. Au contraire, si elles existent, elles pourraient se révéler, à leur découverte, peut-être des éléments signifiants au moment de l'analyse.

Le chercheur a dû, pendant les entretiens, montrer une attitude d'égal traitement ou considération des disciplines. Il fallait éviter que l'interviewé ait l'impression qu'il eut été de bon ton d'expliquer une discipline, l'éducation musicale mise ici à l'exergue, par d'autres. Il a fallu à tout moment que nous nous surveillions afin de nous rappeler à notre objet de recherche qui engage une stricte neutralité sur le champ disciplinaire afin de ne pas piper l'entretien.

### 6.3. Le cas particulier des entretiens avec les élèves.

Notre explicitation ne sera pas aussi fouillée que celle qui porte sur la méthodologie appliquée aux adultes.

Si le statut des entretiens est différent, la méthodologie est bien la même.

#### 6.3.1. L'esprit de ces interviews secondaires.

Il s'agissait dans un premier temps de sonder la parole des élèves. Pouvait-elle être rapportée, exploitée à l'appui de celle de leur maître ?

Il fallait bien garder en vue que ce n'est pas la pensée des élèves qui est l'objet de ce travail. Ce recueil secondaire, en considération et en taille, se voulait une aide éventuelle, pour établir la recherche à partir des données collectées auprès des enseignants.

Ce parti pris délibéré, donne tout son poids, à notre avis, à la parole de l'enseignant. Cependant les paroles des enfants viennent au besoin apporter un appui.

L'objectif n'était pas d'avoir un avis d'élèves comparable ensuite à celui de leur enseignant. Il s'agissait plutôt, au bénéfice d'un entretien compréhensif adapté, de se donner la possibilité de recueillir des propos bruts. Ensuite, la lecture analytique allait pouvoir les exploiter ou non à la faveur du travail de recherche effectué sur le matériau principal : les propos des enseignants.

### 6.3.2. le panel des élèves.

Les élèves ont été choisis à la guise de chaque enseignante parmi des élèves volontaires. Lors d'une première visite de prise de contact, environ un mois avant la séance et les interviews, nous avons expliqué notre démarche d'enquêteur. Les élèves étaient placés dans la posture d'individus détenant des informations utiles pour l'enquêteur que nous étions. Ils détenaient un savoir que nous n'avions pas et que nous venions collecter.

Ce statut a été pris très au sérieux par les élèves, visiblement heureux dans chaque situation de se prêter au jeu.

Il a fallu recueillir l'autorisation des parents pour se mettre en conformité avec la législation. Le protocole que nous imposions était le même à chaque fois.

Nous avons posé la contrainte de la forme du groupe d'élève pour chaque interview : un groupe mixte de trois élèves de la classe. Les classes rencontrées étaient de cycle 2, sauf pour Liz où elle s'étendait à des élèves de CE2.

### 6.3.3. La mise en œuvre avec les élèves.

D'abord eut lieu la séance de classe à laquelle nous assistions. C'est la séance « référence », la même que pour les enseignants. Les élèves nous voyaient donc dans un endroit de la salle, prenant des notes.

A son issue, s'est tenu immédiatement l'interview des élèves préalablement désignés. La méthode retenue est strictement la même que celle adoptée pour les adultes. Il s'agit encore d'une adaptation de l'entretien compréhensif.

Il a eu lieu sur le temps de classe, les autres enfants étaient retournés en classe avec leur enseignante. Les élèves, prévenus de ce scénario, ne s'en sont pas étonnés. L'interview a eu lieu dans un endroit calme, à l'écart : une petite salle vide, la salle des maîtres, la bibliothèque. Le temps envisagé était beaucoup plus court. De fait, les entretiens ont duré de cinq à sept minutes.

Il n'était pas en effet question d'investiguer au delà de la surface des réponses des élèves.

Nous étions donc seul avec trois enfants de cycle 2 ou cycle 2 étendu.

Le protocole d'interview fut le même que pour les enseignants. Nous disposions d'une grille spécifiquement préparée. Un petit enregistreur USB numérique, matériel qui ne pose pas question aux enfants de cet âge, était posé sur la table. Nous en avons expliqué la fonction dans l'entretien.

Chaque élève a d'abord été amené à se présenter deux fois, de façon à ce que le timbre de chaque voix marque une empreinte reconnaissable dans la mémoire de l'appareil. Il a été imposé ensuite que les interventions ne pouvaient pas se superposer. Chacun devait alors respecter le tour de parole de chacun. Ceci fut effectif soit parce que les élèves étaient des familiers du débat réglé (classe de Liz et Iris) ou bien parce qu'ils demandaient la parole (classe de Dora).

#### 6.3.4. La grille des élèves.

La trame a été pensée sur le même modèle que celui destiné aux enseignants. Le schéma du « sablier » décrit plus avant fonctionne ici aussi.

Son observation, par item, peut être lue ainsi :

- Les items 1 et 2 représentent l'entrée en matière, l'entrée « en scène ». Ils ont pour but de mettre les enfants en confiance. Bien que généraux, ces items permettent déjà de donner une orientation à l'entretien.
- Les items 3, 4 et 5 ont pour vocation de cerner l'appréhension des disciplines par les élèves ; bien sûr, plus particulièrement l'éducation musicale.
- Les items 6, 7 et 8 renvoient sur la séquence que nous avons vécue, eux comme acteur et nous comme observateur. Il s'agit de créer un lien, d'acter que nous avons vécu quelque chose en commun. Ce moment partagé peut servir de références minimales ou donner un champ d'exemples possibles pour étayer les propos de part ou d'autre.
- Les items de 9 à 13 mais aussi 18, veulent explorer l'expression de ce qui est de notre préoccupation centrale. Il s'agit d'appréhender comment les élèves vivent l'éducation musicale dans son application scolaire. Nous tentons là de commencer à cerner la place de la musique à l'Ecole.

- Les items 14 à 19 permettent de sonder l'appréhension de la dimension de la musique dans un champ plus large : social et extrascolaire. Ils emmènent les élèves interviewés vers une possible plus large dimension de l'éducation musicale.
- Les items 19 et 20 sont ceux de l'ouverture. L'éducation musicale y est envisagée dans une vision large.

La transcription des entretiens enregistrés, (voir annexe n° 4) peut montrer, là aussi, que la trame a globalement rempli son rôle. La conduite des entretiens donne un résultat qu'il nous appartient de resituer.

#### 6.3.5. Le devenir des données récoltées auprès des élèves.

Nous avons récolté, comme pour les adultes, trois entretiens spécifiques auprès des élèves. Force sera de constater que les données sont en plus faible quantité que celles recueillies pour les adultes. La qualité est à resituer dans l'univers du discours d'enfants de six à neuf ans. Le statut, qui leur est alors confié à l'issue de la collecte, confirme bien que les entretiens ne seront pas exploités pour eux-mêmes.

Les données collectées auprès des élèves constituent alors un recueil de trois entretiens capables de rendre compte, si besoin était, d'une éventuelle altérité entre le groupe d'élèves interviewés et l'enseignant relatif. Les données recueillies ici viendront seulement en appui à notre lecture analytique des entretiens des adultes.





## 7. Le traitement des données.

### 7.1. L'écoute

La première prise de contact avec le matériau collecté a été l'écoute. Nous avons donc passé et repassé les bandes. Notre intention était de nous imprégner de la richesse du recueil. Nous pensions que l'attitude d'empathie qui avait été la nôtre, attitude émotionnelle, devait progressivement s'orienter vers une recherche de sens interne à chaque entretien. Ainsi l'écoute permet un certain recul. Elle garde, malgré tout, un accès au sens direct. Elle donne une tonalité à une première approche car elle est enrichie des silences, expressions, tonalités, et timbres de la voix. Cette phase a bénéficié d'une prise de notes de « paysage » qui donnera des éclairages lors des autres étapes du travail.

### 7.2. La transcription.

Nous avons ensuite choisi de transcrire sur le papier chacun des entretiens. Il nous semblait en effet que rester à la seule écoute aurait certes bénéficié à une étude riche en sens, mais aurait perdu quant à l'analyse que nous envisagions.

La transcription écrite nous permet de penser un traitement plus efficace pour le tri, la sériation, la constitution de catégories ou de typologies. Nous avons alors pris le parti suivant :

- Nous avons transcrit chaque mot.
  - Nous n'avons fait apparaître les silences que s'ils nous paraissaient porteurs d'une signification explicitant une locution proche, par exemple. Nous les avons alors marqués par des points de suspension pour des silences courts inférieurs à deux secondes. Nous les avons indiqués par des crochets entre lesquels nous avons indiqué la durée, pour des silences plus longs et qui nous paraissaient signifiants.
  - Nous avons laissé apparaître les expressions comme « ben » « heu »...
- Nous avons laissé la langue brute, sans chercher à modifier la syntaxe.
- Nous avons numéroté chaque prise de parole que nous appelons « item ». Les préfixes retenus sont l'initiale du nom du sujet si c'est lui qui parle ou de Ch. si c'est le chercheur. La numérotation est chronologique.

- Pour les items des élèves, nous utilisons la syntaxe E pour élève, l'initiale du nom de l'interviewée enseignante (par exemple D pour Dora) puis l'initiale de l'élève. Cela peut donner EDJ pour la prise de parole de Jean Elève de Dora.
- S'il s'agit d'une question posée par le chercheur à un groupe d'élève, la syntaxe retenue est Ch pour Chercheur auquel succède E pour Elèves et l'initiale du nom de l'interviewée enseignante. Pour une question posée par le chercheur aux élèves de Dora, cela donne ChED. La graphie est posée en italique pour rendre la lecture plus aisée. Nous avons donc *ChED*.

Cette transcription figure en annexe numéro 3 *in extenso* (voir annexe n°3) . L'ensemble va permettre maintenant un travail à partir de la lecture.

### 7.3. La lecture.

Il s'agit ici de décrire le travail de lecture effectué sur le corpus collecté auprès des enseignantes. Il s'agit bien du corpus essentiel.

L'appui, réalisé par les données récoltées auprès des élèves, fera l'objet d'une explication spécifique.

#### 7.3.1. Lecture et subjectivité.

L'ensemble des entretiens collectés représente la somme des données recueillies c'est-à-dire le cœur du matériau.

Depuis le début, c'est la cible de notre intérêt. L'ensemble du protocole (cf. supra), vise à les rendre opératoires.

Nous avons d'abord lu les entretiens un à un. A partir de ces derniers, le but était de dégager des thèmes, des points forts et des articulations.

La méthode retenue s'apparente à une imprégnation progressive des données. On pourrait nous opposer là un manque d'objectivité. Notre choix s'est fait en conscience. Nous défendons la position que l'objectivité ne peut pas se résumer au seul relevé de « l'enquêté dit... ».

Le chercheur a ici pris le risque de commencer un travail théorique en subjectivant les choix de registres ou d'articulations dans les données. Il nous semble alors que l'objectivation viendra dans la construction de sens qui naîtra de la mise en question des données.

Pour éviter cependant toute dérive vers l’imaginaire, le but de cette lecture est aussi de faire apparaître des données à travers une grille de lecture. Celle-ci sera un garant minimum d’argumentations quand viendra le temps de l’interprétation.

### 7.3.2. Lecture et relevés.

Une fois ce principe posé, la lecture a permis de faire émerger des thèmes, c’est à dire des registres d’idées récurrentes. Nous les avons d’abord approchées en prenant des notes sur des annexes, puis quand elles se sont affirmées, nous leur avons donné le statut de « thèmes ». Ce terme sera pour nous générique pour décrire ces pans du discours participant d’un registre de pensées convergentes.

Nous avons également fait ressortir les points forts, c’est-à-dire les parties de discours sur lesquels l’interviewé met un accent marqué qui participe de l’explicitation de sa pensée. On les trouve souvent sous les formes par exemple « à mon avis... », « je tiens à dire que ... ».

Nous nous sommes attachés aussi à faire ressortir les articulations c’est-à-dire le cheminement des pans de discours participant d’un même registre.

Nous avons ainsi établi une liste de relevés thématiques permettant de suivre notre recherche.

## 7.4. Un travail de repérage.

### 7.4.1. Un repérage linéaire.

Afin de matérialiser au mieux ce qui vient d’être décrit, nous avons utilisé des surligneurs de couleur. A chaque thème était affectée une couleur. Nous avons ainsi pu, entretien par entretien, matérialiser les thèmes. Nous avons pu alors évaluer leur fréquence, leur redondance à travers les interviews.

Parallèlement à ceci, nous avons noté sur des annexes nos idées qui naissaient nécessairement à la rencontre des données. Elles seront reprises plus tard à la phase d’analyse.

### 7.4.2. Un repérage croisé.

A la suite de ce travail par entretien, nous avons décidé de rapprocher nos relevés. Nous avons alors préparé une grille afin d’y faire entrer les thèmes au regard des pans de discours qui les nourrissent.

Cette grille est un outil. Elle se tourne maintenant vers l'analyse. Nous l'avons conçue pour qu'elle nous permette :

de rechercher une cohérence interne à chaque thème.

de repérer la relation qui lie chaque sujet à chaque thème.

de tenter de dégager ce qui peut être des invariants de l'ensemble du corpus.

## 8. L'exploitation des données.

Une fois les thèmes clairement repérés, il fallait en extraire une signification au regard de notre problématique. Pour cela, nous avons procédé à une lecture analytique, avant de tenter une construction synthétique.

### 8.1. Une lecture analytique.

Le mode d'exploitation s'est fait par thème. La première vérification a été d'évaluer si chaque thème permettait d'établir un corps suffisamment étoffé pour pouvoir en extraire des informations significatives.

#### 8.1.1. interprétation et objectivité.

Nous avons fait le choix de ne pas tenter de nous prémunir contre la subjectivité. Nous pensons, avec Jean Claude Kaufmann (Kaufmann, 2001), que dans l'exploitation des données qualitatives, la recherche d'objectivité est hors du champ.

Nous revendiquons depuis le début de notre recherche des orientations jusqu'alors subjectives. A ce stade de l'exploitation, nous aurions pu être tentés par une volonté de retrait. Nous aurions pu tenter d'exposer de façon neutre ce que chaque thème pouvait révéler à travers les extraits d'entretien qu'il contient. Nous pensons que cette méthodologie aurait appauvri notre recherche car elle aurait tenté de dissimuler notre engagement.

Nous avons donc choisi d'être objectif dans le choix des moyens d'exploitation et dans la conscience que nous avons de leur implication. Cela veut dire que si nous revendiquons une part d'objectivité, c'est à l'égard des outils, non des contenus.

Ces derniers sont livrés à un parti pris qui est le nôtre et qui est guidé par la conduite de notre recherche.

La lecture des données, orientée déjà en thèmes, est donc pour nous d'une subjectivité nécessaire.

### 8.1.2 Une exploitation linéaire.

Lors du dépouillement des thèmes, s'est posée la question de la méthodologie d'exposition des contenus que livraient les données. Nous aurions pu repérer quelques grandes idées émergentes et les nourrir des citations qui les faisaient naître.

Nous avons opté pour une solution linéaire. C'est à la fois le sens de l'exploitation et en même temps le sens de l'exposition au lecteur.

Cette exploitation respecte le sens de la lecture et conserve alors le sens de l'entretien. C'est le sens que nous avons voulu préserver au maximum.

En travaillant les items retenus les uns après les autres, nous gardions la possibilité de mettre en évidence des liens, des évolutions des propos, du sens cohérent par le déroulement de l'entretien dans le temps. Quand cela a été possible, nous en avons extrait des items qui montraient un intérêt par rapport à la lecture que nous étions en train de faire. Les items ainsi extraits arrivent en appui à une exploitation thème par thème, laquelle suit la logique interne que nous voulons lire des entretiens de comparaison.

A l'intérieur de chaque thème, nous avons travaillé interviewée par interviewée. Pour chaque interviewée, nous avons respecté la linéarité des items sélectionnés.

Il s'ensuit pour nous une « lecture », parce que chronologique et linéaire. Elle est « analytique » car, à travers un pointage régulier du propos, nous avons tenté de dégager un sens nouveau, cohérent, dans le paradigme que nous avons déterminé. Il s'agissait, en fait, de comprendre, à travers notre lecture, les propos choisis des interviewées. Nous souhaitons faire se dégager, les idées exprimées ou sous-tendues relativement au cadre théorique que nous avons bâti.

### 8.1.3. L'appui du corpus des élèves.

Nous l'avons dit, le corpus collecté auprès des élèves n'a pas le même statut dans notre recherche.

Il n'a pas été mélangé pour le travail d'émergence thématique. Il n'a pas non plus bénéficié des aller-retour mis en œuvre pour faire émerger un travail d'analyse puis de synthèse. Des données sont venues en appui pour étayer les positions du chercheur.

Les points traités de cette manière auraient sans doute pu l'être sans l'appui des items issus de ce corpus. Les informations ou la connaissance apportées par leur contribution étayaient les avancées de la recherche.

## 8.2. une construction synthétique.

La suite de cette exploitation linéaire devait nous conduire à la mise à jour de phénomènes qui traversent les thèmes, parfois indépendamment des interviewées.

Nous avons alors voulu comprendre ce dont il s'agissait en synthétisant les propos, en les rapprochant, en en dégagant les idées substantielles.

Il ne s'agit plus là alors d'une exploitation *stricto sensu*. Il s'agit d'une interprétation qui se veut être une tentative de compréhension théorique des données recueillies.

Ce qui sera la dernière partie de notre travail vise modestement à proposer une modélisation à l'échelle de l'enquête de terrain.

L'objectif est bien une tentative de lecture du terrain exploré. Cette modélisation s'inscrit dans une perspective de recherche en invitant la critique de recherches concomitantes ou à venir.





## 9. Repères d'identité sur les enseignants qui composent le panel.

Ces repères visent à mieux cerner l'identité des enseignants qui constituent notre panel. Il ne s'agit pas d'établir un profil de chacun d'eux *a priori*, mais de livrer des éléments susceptibles de percevoir en quoi certains pans de leur personnalité peuvent renseigner notre travail. Il s'agit là d'éléments subjectifs. Nous les avons saisis par la connaissance que nous avions d'eux avant l'enquête et lors du premier contact où nous sollicitons leur collaboration.

Ces éléments ont eu leur importance quand nous cherchions à constituer le panel de ce travail de recherche.

En effet, il s'agit de comprendre le choix qui s'est opéré en faveur de ces enseignants précisément.

### 9.1. Une identité typique.

#### 9.1.1. homogénéité et hétérogénéité.

Nous avons brièvement évoqué, au point 4.2.1. de ce chapitre, des impératifs de composition du panel des enseignants. Il s'agit ici de préciser ce qui a prévalu au choix de chaque interviewé. La composition de notre panel a d'abord visé une forme paradoxale qui combine à la fois homogénéité et hétérogénéité des profils au regard du rapport à une spécialité.

La spécialisation n'existe pas officiellement dans le premier degré puisque la polyvalence y est la règle. Cependant personne n'ignore plus que selon les appétences ou les formations, les structures locales ou les sollicitations institutionnelles officieuses, les enseignants du premier degré développent parfois un pôle de compétences, voire une spécialité au sein de leur école. Celle-ci peut aller jusqu'à oblitérer l'enseignement d'autres disciplines.

Nous avons souhaité éviter ce genre de profil. Nous préférons rencontrer des enseignants qui s'inscrivent dans le cadre d'une polyvalence effective. Cependant, il eut été utopique de penser rencontrer trois enseignants se positionnant de façon non déterminante au regard de la discipline qui intéresse cette recherche. La tentation de développement de compétences dans une discipline donnée, la pratique ancienne des échanges de services, le penchant ou la répulsion pour certaines disciplines ont conduit de fait bien des enseignants du premier degré à afficher clairement une dominante au sein des écoles.

Plutôt qu'une improbable homogénéité, nous avons préféré retenir une hétérogénéité maîtrisée autant que faire ce peut. C'est-à-dire que les interviewées retenues sont des enseignantes qui ne s'affichent pas comme des spécialistes de l'éducation musicale à l'école. Pour autant, elles n'ignorent pas la discipline, ne la délègue pas à un autre collègue de l'école, ont une attitude professionnelle à son égard, ce qui nous a fait les retenir pour notre recherche.

### 9.1.2. Un repérage par niveau issu de notre connaissance du terrain.

Les critères qui nous ont fait les retenir se fondent sur notre connaissance du terrain. Notre mission quotidienne établit un rapport journalier avec la formation et en particulier la formation en éducation musicale à l'école primaire à destination de ses enseignants. Cette mission s'étend territorialement à tout notre département. Cette charge est partagée avec une petite équipe de formateurs pour ce territoire.

Cette mission d'expert, que nous partageons, consiste à penser et à mettre en œuvre la formation continue en éducation musicale, pour les enseignants du premier degré. Dans ce cadre, elle nous donne l'occasion de rencontrer des centaines d'enseignants dans l'année scolaire, sur des temps variables.

Il est alors possible, au gré des demandes, des formations, des rencontres, du temps qui passe, de distinguer chez les professeurs des profils distincts. Ces profils sont d'abord assez facilement repérables au sein d'une équipe. Il devient ensuite aisé de les localiser pour les faire entrer dans notre recherche. Le protocole de détermination s'est bâti sur plusieurs niveaux, tel un passage dans un crible.

Le niveau 1 peut être constitué par l'expertise au sein de l'équipe départementale de formation. Elle vise à déterminer de façon casuelle, si besoin, des typologies d'enseignants pour mettre en place des stages. Ces typologies sont mobiles. Elles ne sont jamais définitives. Elles visent à répondre à des objectifs de formation. Dans le cas de notre recherche, ce n'est pas le même objet, mais la même démarche. Elle répond à la contrainte : « comment repérer des profils d'enseignants pouvant répondre à la mise en place de l'investigation qui est la nôtre ? ». Comment faire ressortir, de la connaissance du terrain, une typologie d'enseignants capable d'être représentative du questionnement qui fonde notre recherche ? ». C'est le travail d'expert auquel nous participons qui permet de l'attester. Il prend en compte la connaissance des enseignants en situation et en formation.

Un niveau 2 est ensuite mis en place. Il s'agit de rencontres de surface. Elles se sont faites lors de formations auxquelles ont assisté ces enseignantes. La raison, qui conduit des professeurs à une formation continue interne, peut être très diverse. La formation est un droit ouvert à hauteur de 36 semaines théoriques dans une carrière. Elle se manifeste par des stages de quelques jours à quelques semaines par an.

Devenue rare, voire inexistante, ce genre de formation est remplacée par des actions courtes mais répétées prises sur le temps de vacances des élèves ou sur des temps très courts de classe.

La formation peut prendre la forme d'une obligation institutionnelle qui est faite aux enseignants pour répondre à des objectifs ou des politiques d'éducation. Ce peut être une demande personnelle fondée sur un manque ou une envie de perfectionnement relatif à la discipline. Ce peut être aussi un choix par défaut quand il faut partir de sa classe. La formation n'en est alors que le prétexte. Pour retenir nos professionnelles, nous avons bien évidemment écarté ce dernier critère.

Le niveau 3 devait retenir les enseignants susceptibles d'être interviewés. Nous avons regardé parmi les stagiaires, ceux qui répondaient à une démarche formative. A son fil, nous regardions ceux qui représentaient les profils typiques des professeurs des écoles qui n'ignorent pas l'éducation musicale à l'école sans pour autant brandir l'étendard du spécialiste.

Nous avons une perception globale, voir lointaine de ces enseignantes par la pratique de notre mission. Nous avons voulu les mieux cerner. Pour ce faire, nous avons sollicité des entretiens préalables aux interviews. Le but était d'affiner notre perception de la représentativité des futures interviewées. Pendant ces rendez-vous, nous avons pris garde de ne pas entrer dans le questionnement qui est le nôtre, encore moins dans la trame de l'entretien. Il est évident qu'une pré-interview aurait oblitéré la collecte des données.

Nous avons échangé sur la profession, la musique à l'école, ma situation de chercheur. Nous avons avancé la possibilité d'une interview. Celle-ci a été présentée pour ce qu'elle est : la collecte de données détenues par les enseignants et tenues pour vraies par le chercheur.

Le niveau 4 constitue le filtre ultime où sont retenues les interviewées. A l'issue de ces rencontres, nous avons pu établir que certains enseignants convenaient mieux que d'autres à notre recherche.

Les trois interviewées, retenues ici, sont des femmes. Ce critère est non déterminant pour nous, mais correspond à une réalité du terrain. Aujourd'hui, environ quatre-vingt-quinze pour cent des recrutés depuis dix ans et quatre-vingt-dix pour cent des enseignants du premier degré, sont des femmes.

Nos interviewées sont bien toutes enseignantes des écoles. Nous avons pu avoir avec elles, antérieurement, des contacts professionnels. Ils nous permettaient de penser que chacune pouvait présenter un profil qui avait à voir avec notre recherche.

Ce profil ne présageait en rien de la teneur des entretiens. Observé de façon macroscopique, il apportait un certain nombre de particularités.

Ces enseignantes se situent bien dans la tension homogénéité-hétérogénéité décrite plus avant. Elles ont participé à des moments de formation. Elles ont pu montrer des profils typiques des professeurs des écoles qui enseignent sans négliger ni exacerber l'éducation musicale à l'école.

## 9.2. Les profils des enseignantes.

### 9.2.1. Iris.

Iris enseigne depuis une quinzaine d'années. Elle officie en zone rurale et depuis environ dix ans dans une même école. Elle est professeure des écoles et a reçu une formation initiale à l'I.U.F.M.

Cinq années après sa sortie de l'IUFM, nous avons rencontré Iris. Elle était en demande par rapport à l'éducation musicale. Sa formation initiale lui semblait loin et elle n'avait jamais pu répondre complètement à sa pratique de terrain.

Le travail en éducation musicale avec les élèves lui semblait une suite de jeux dépourvue de sens. Elle souhaitait donner, à travers une pratique renouvelée, un sens professionnel et artistique à sa pratique de classe.

Parallèlement, dans sa vie personnelle, Iris découvrait une forme de musique qu'elle ne connaissait pas : la pratique chorale amateur. Elle s'inscrivait, comme beaucoup d'enseignants de ce département, dans une chorale amateur. Celle-là est de bon niveau.

Ce parallèle devait avoir une incidence sur sa vie professionnelle car sa demande de formation se trouvait à la croisée de plusieurs chemins. Son manque professionnel et son engagement artistique trouvaient, dans les instructions officielles du moment, un écho. Elle s'engagea alors dans la mise en place de la pratique chorale dans sa classe.

L'interface de mise en œuvre restait à construire. Iris a fréquenté ensuite la formation continue. Comme de nombreux enseignants, elle cherchait à comprendre ce qui fonctionne, dans la pratique musicale à l'école, de la voix auprès des élèves. Ce moment fut celui de rencontres avec des enseignants engagés dans un même apprentissage et avec une formation essentiellement technique et pédagogique.

Son engagement, dans la chorale scolaire mise en place au sein de sa classe, s'élargit à une partie de son école.

Nous avons maintenant rencontré Iris à l'heure où elle s'interroge sur sa pratique.

Elle se veut résolument polyvalente. Elle tient à cette dimension même si par sensibilité, elle se dit assez portée sur ce qui est artistique et scientifique à l'école.

Sa pratique de l'éducation musicale est régulière. Elle ponctue son enseignement par la participation à des projets artistiques comme les rencontres de chorales de secteurs ou le grand rassemblement départemental de chorales scolaires. Elle s'inscrit aussi dans des projets toujours institutionnels autour des Arts Visuels à l'école. Elle a contribué aussi à des 'rallyes' ayant pour thème les sciences.

Elle accueille, de temps en temps, des stagiaires de l'I.U.F.M. de façon informelle. Ces demandes l'amènent, dit-elle, à s'interroger sur sa pratique. Elle a recentré cette dernière en éducation musicale autour de la chorale qui existe dans son école et qu'elle dirige maintenant. L'interrogation qu'elle porte ne remet pas en cause ce choix. Elle est tournée vers la mise en œuvre. Le questionnement est surtout d'ordre technique, éventuellement pédagogique. A titre personnel, elle est devenue chanteuse lyrique soliste dans une chorale universitaire (donc amateur) depuis environ trois ans.

Iris affiche un rapport à l'éducation musicale très professionnel. Ce dernier l'a amené à se positionner dans des formations internes et, en même temps, à s'engager dans des pratiques amateurs. Ce n'est pas le seul engagement qui est à noter puisque son statut de maître

d'accueil temporaire de stagiaires l'amène à revendiquer ce qu'elle vise avant tout : la polyvalence.

Elle se dit intéressée par notre demande, qui d'abord l'emballe, puis rapidement l'angoisse. Elle l'accepte amicalement avec une curiosité mêlée d'une certaine crainte.

Iris représente une enseignante qui a quelques certitudes sur la discipline. Sans en revendiquer la spécialité, sa pratique amateur n'est sans doute pas sans incidence sur sa pratique de classe, à moins que ce ne soit l'inverse. Comme pour beaucoup d'enseignants du premier degré, l'éducation musicale à l'école pour Iris, c'est avant tout le chant.

### 9.2.2. Dora.

Dora a une trentaine d'années de pratique en tant qu'enseignante du premier degré. Elle est institutrice. Elle enseigne en zone urbaine semi-sensible. Elle a reçu une formation initiale à l'Ecole Normale.

Dora dit avoir eu, pendant un quart de siècle d'enseignement, une pratique de la classe assez « conformiste »(sic). Elle dit avoir fait la classe avec le souci de répondre aux attentes des instructions officielles. Son souci avoué était aussi que l'apprentissage profite à tous les enfants qui lui sont confiés.

Enseignante au Cours Préparatoire pendant longtemps, l'image de l'école qu'elle promeut semble bien fondée sur la maîtrise de la langue, l'accès à la lecture et à la numération. Le quartier dans lequel elle exerce mixe socialement des classes peu favorisées et défavorisées. Elle nous confie, lors d'une rencontre, les réflexions d'une partie de son parcours. Il y a environ cinq ans, elle dit s'apercevoir que ses ambitions s'endorment. Elle fait part de ce sentiment. Le constat est bien que des résultats de ses élèves dans les disciplines « phares » que sont les mathématiques et le français, ne permettent pas de dire que son enseignement progresse. Elle décide de pratiquer une ouverture vers des disciplines qui lui paraissent moins investies, moins lourdes en terme de résultats à porter par l'enseignante. Elle décide alors de donner une suite à une sollicitation institutionnelle qu'elle avait depuis deux ou trois ans, laissée passer : le Projet Artistique et Culturel ( PAC).

Il y a trois ans, elle s'est interrogée sur la réalité et l'efficacité des projets PAC . Ces parcours, initiés par le ministère de l'Éducation Nationale, disparus depuis, avaient vocation à faire rencontrer chaque élève avec une démarche artistique. La volonté pédagogique des rédacteurs de ce plan était que chaque enfant, à l'occasion d'une rencontre avec un artiste, puisse faire le chemin intérieur de la démarche artistique. Pour pourvoir à son déroulement, l'Éducation Nationale a débloqué des moyens qui permettaient de rémunérer un artiste au contact des élèves. Environ huit cents projets PAC, concernant l'éducation musicale, ont été initiés dans ce département qui compte deux-mille-trois cents classes environ.

Dora entre alors dans ce projet. C'est l'occasion, pour elle, de faire le point sur l'ensemble de sa pédagogie. La rédaction du dossier l'amène petit à petit à repenser sa classe. Sa demande porte sur le travail de la voix.

Cette dimension de l'éducation musicale est nouvelle dans les instructions. Cette demande, adossée à ce projet, est l'occasion, dit-elle, à la fois de rencontrer un artiste mais aussi de découvrir ce visage du chant.

Son projet accepté, Dora participe à une formation courte préalable. Il s'en suit la rencontre avec une chanteuse lyrique professionnelle, par ailleurs professeur de chant. Cette artiste devra intervenir quinze heures dans sa classe, comme le stipule le règlement de chaque projet PAC. Le rôle de l'enseignant est particulièrement actif dans cette démarche puisque loin de laisser l'artiste intervenir seul, il doit co-intervenir. En son absence, il doit resituer l'essence de son intervention dans le programme d'éducation musicale, en particulier, et dans l'enseignement de la classe en général.

Ce parcours institutionnel a fait se questionner Dora sur la place de l'art à l'école. A cette suite, Dora s'est questionnée assez en profondeur quant à la place de l'éducation musicale à l'école. C'est le lot d'un bon nombre d'enseignants qui ont vécu cette expérience, en général étalée sur une année scolaire.

Pour Dora, il y a eu une période professionnelle avant le PAC et après le PAC. Passée cette expérience, Dora a voulu penser l'éducation musicale dans la globalité des disciplines. Elle dit continuer à penser sa place en interaction avec l'ensemble de l'enseignement. Elle dit aussi respecter strictement les horaires et contenus attendus des programmes, mais souhaite réfléchir à leur mise en œuvre. Son appréhension actuelle de l'éducation musicale dans la classe est assez nouvelle.

Dora n'est pas musicienne au sens commun du terme. Elle n'a pas reçu de formation musicale. Elle a récemment, à la suite de son travail de recherche pédagogique, ressenti le besoin de travailler la relation voix-corps, à titre personnel. De la sorte elle escompte une meilleure compréhension de ce qui se joue dans cette dimension et entend y mieux comprendre ses actes d'enseignante.

Elle accepte notre demande avec joie avant de connaître le protocole . Elle dit être passionnée par tout ce qui touche la didactique de la musique à l'école. Cette interview lui laisse dire qu'elle sera ravie de faire partager sa position.

Dora représente une enseignante qui a pratiqué longtemps et régulièrement la discipline jusqu'au jour où sa pratique habituelle l'a conduite à une remise en question. L'occurrence d'un projet largement mis en place, la rencontre avec la formation semble pour elle être l'objet d'une remise en cause pédagogique.

### 9.2.3. Liz.

Liz enseigne depuis six ans dans une petite école rurale, à cinquante kilomètres du chef-lieu du département.

Elle est professeure des écoles et a reçu une formation initiale à l'I.U.F.M. qui est récente au regard des autres enseignantes interviewées.

Nous avons rencontré Liz à sa demande quelques années après sa sortie de l'IUFM parce qu'elle disait avoir de forts manques dans certaines disciplines, dont l'éducation musicale. Nous l'avons aidée à notre manière, en l'engageant à une formation réflexive.

Liz se définit de suite comme une spécialiste de la polyvalence. Elle dit être très attentive à ne mettre aucune discipline en exergue. Elle se dit au service de la pédagogie et des demandes officielles. De suite, un aspect fortement loyaliste (au sens du dévouement à l'institution) apparaît chez elle.

Liz est très fortement engagée dans une réflexion professionnelle personnelle. Ces réflexions sont soumises à des formateurs qu'elle sollicite pour entrer dans un débat contradictoire ou pour obtenir une validation. Elle n'appartient à aucun groupe de recherche mais se veut très au fait de la demande institutionnelle qu'elle entend comprendre et servir.



Elle a obtenu l'an passé le Certificat d'Aptitude à la Fonction d'Instituteur Professeur des Ecoles Maître Formateur (CAFIPEM). Cela en fait une des plus jeunes formatrice du département. De ce diplôme et cette fonction, Liz ne se contente pas. Elle est dans une phase de recensement de ses ressources et de ses réflexions pour l'explicitation des demandes institutionnelles. Elle s'arme pour cela de sa pratique, d'un travail réflexif mis en place avec une petite équipe informelle de formateurs. Elle puise aussi, dit-elle, dans sa formation universitaire de licenciée en philosophie.

Même si elle se veut résolument polyvalente, elle convient que, par sensibilité, elle est plus portée sur la maîtrise de la langue et le débat à visée philosophique. Elle a participé à des formations informelles en tant que formateur, qui ont pour thème l'évaluation et la polyvalence.

Sa classe n'est pas étiquetée «classe d'application ». Elle n'accueille donc pas des stagiaires de façon institutionnelle, mais plutôt sur la demande ponctuelle de son inspecteur. Ces demandes l'amènent, dit-elle, à s'interroger en permanence sur sa pratique.

Concernant l'éducation musicale, Liz dit ne pas avoir gardé de trace de formation assez poussée à l'IUFM. Elle s'est alors lancée dans une auto-formation pédagogique. Liz n'a pas de formation musicale personnelle au sens commun. Elle ne pratique aucun instrument, ne chante pas en dehors de l'école.

Pour elle, l'éducation musicale se définit à travers les textes officiels et se pense à travers une réflexion pédagogique personnelle. Liz refuse d'être enfermée dans des terminologies qui lui sont étrangères et revendique pour ses élèves leur part d'éducation musicale.

Elle a recensé un certain nombre de documents et de lectures relatifs à l'éducation musicale à l'école. Elle s'est inscrite, comme peut le faire tout enseignant, à des séances de formation continue. Elle a demandé une formation en classe et plus tard, l'expertise des progressions qu'elle mettait en place en éducation musicale afin d'en valider la cohérence.

Elle se dit intéressée par notre demande qui est pour elle un épisode normal, pense-t-elle, d'un formateur. Elle l'attend de façon professionnelle sans émotion affichée. Elle dit, avant l'interview, espérer pouvoir en retirer un enseignement personnel.

Liz représente une enseignante qui, ni par son parcours personnel, ni à cause d'une révolution professionnelle, n'est destinée à mettre l'éducation musicale en épigraphe de ses préparations.

Pourtant, elle représente aussi ces enseignants, de plus en plus nombreux, qui sont attentifs à l'ensemble des disciplines et qui portent avec leur pratique et leur réflexion une vision qui peut être aiguisée de l'Ecole.

### 9.3. Sur l'ensemble des enseignantes.

Ces enseignantes ont été repérées pour ce qu'elles ont de commun et de différent.

Notre expertise a permis de s'assurer qu'elles partagent une pratique de l'éducation musicale à l'école conforme à l'attente quantitative et qualitative de l'Education Nationale. Cela veut dire qu'elles s'inscrivent dans les horaires officiels et s'astreignent à les respecter. Ceci est pour nous un premier gage de représentativité quantitatif.

Pour ce qui est des contenus, elles disent se tenir à la demande des programmes. Elles en ont bien sûr une pratique personnelle dont rien ne nous a permis de dire qu'il n'était pas conforme à ce que l'institution demandait. En tout cas, puisque nous ne sommes pas censeur de la chose, il est suffisamment représentatif en qualité pour intéresser cette étude. Nous avons à faire à trois enseignantes « standards » sur ces critères. Elles abordent cependant la discipline sous des jours différents.

Iris se nourrit de sa pratique personnelle hors de l'école pour répondre à l'injonction institutionnelle. Son entrée professionnelle, au regard de la musique à l'école, est institutionnelle, enrichie d'une pratique personnelle.

Dora est à l'heure de repenser son exercice professionnel en même temps qu'elle semble avoir fait une rencontre assez récente mais décisive avec les arts à l'école. Son entrée professionnelle est à lire à l'aulne de cette redécouverte : un respect des instructions dans une perspective d'investigation pédagogique.

Liz s'inscrit dans la polyvalence et l'affiche bien fort. Bien que loyaliste à l'égard de la demande institutionnelle, son entrée professionnelle est plutôt conceptuelle, voire par une certaine forme, tournée vers une recherche.

Aucune ne privilégie la musique parce que cela résonnerait en elle comme une pratique facile ou agréable. Elles nous semblent chacune représenter des profils typiques parce qu'à elles trois elles balayent assez largement le spectre de la population des enseignants du premier degré à l'égard de l'éducation musicale à l'école.

Notre travail ne porte pas sur la représentation des profils des enseignants dans cette discipline. A ce titre, nous ne prétendons pas avoir fait là un choix statistiquement objectif. La détermination subjective de cette étude s'est établie à travers un filtre permettant de faire ressortir des enseignants en action. L'objectivité de ce filtre repose surtout sur la connaissance dite représentative aux yeux de cette étude, des enseignantes qui y participent.

Les interviewées ont été retenues d'abord pour ce qu'elles avaient de commun : enseignantes titulaires du premier degré, volontaires pour cette étude, indiquant pratiquer l'éducation musicale selon les règles de la profession, ayant rencontré la formation et acceptant de livrer leur pratique.

Elles l'ont été aussi pour ce qu'elles avaient chacune de représentatif des grands traits de la profession dans ce domaine pédagogique : une pratique axée sur la chant pour l'une, une interrogation de sa pratique pour une autre, une construction professionnelle qui inclut à sa place l'éducation musicale pour la dernière.



## 10. Conclusion : de la construction méthodologique à l'analyse des données.

Dans le cadre paradigmatique que notre partie théorique nous a aidé à construire (voir partie I), nous espérons avoir montré ici ce qui structure les conditions de mise en recherche de notre objet d'étude.

Il importait, pour nous, de structurer fortement et préalablement l'enquête de terrain par un cadre de recherche lisible. En même temps, il nous importait tout autant de rester le plus proche possible des interviewées, dans une approche compréhensive, afin de collecter des données les plus opérantes possibles.

Nous avons conscience que, déjà, des partis pris ont été arrêtés : l'entrée dans la problématique, le choix du cadre de recherche, la typologie des interviewées ou la méthodologie de collecte des données. Il en sera pris d'autres encore quand il faudra analyser ces données. Nous revendiquons ces orientations que nous savons par essence subjectives.

C'est dans la conscience de cette nécessaire subjectivité, érigée en outil, que nous plaçons l'objectivité de cette recherche.

Il s'agit de livrer, thème par thème, une lecture analytique des items sélectionnés dans les entretiens. Les items y sont indiqués par leurs coordonnées. On pourra les retrouver dans l'annexe n° 3. L'annexe n° 4 regroupe les entretiens des élèves qui ont parfois servi d'appui.

Nous avons appelé « thème » ce qui, dans l'ensemble du corpus, pouvait se regrouper comme relevant de la même idée, faisant référence à des domaines qu'il nous paraissait important de traiter. Ce chapitre se propose de traiter l'analyse du discours des enseignants qui porte sur les propos qu'ils ont tenus pour l'éducation musicale à l'école.

Rappelons que le choix de ces thèmes s'est dégagé de la lecture du corpus. Nous renvoyons à ce propos, le lecteur au chapitre sur la méthodologie de cette recherche. Le choix a été guidé par notre question de recherche. Nous avons pu en pointer trois directement liés à une analyse immédiate.

Nous les présentons rapidement en fonction de l'intérêt qu'ils représentaient dans notre travail.

- Le thème 1 : l'éducation musicale et le rapport aux disciplines.
- Le thème 2 : le rapport aux savoirs scolaires et l'éducation musicale.
- Le thème 3 : l'éducation musicale et son rapport à la culture.

Tous les thèmes sont apparus de façon assez naturelle. Ils décrivaient des grands mouvements repérés dans le discours des enseignants. Les thèmes seront d'abord analysés par leurs contenus. Nous les déclinons interviewée par interviewée. Il s'agit, dans ce travail, d'effectuer une analyse, d'abord à un degré qui reste assez près des propos recueillis. Nous pourrons les mettre ensuite en perspective en fonction de ce que les propos appellent.

Notre ambition à cette issue, sera de faire se dégager des grands axes d'idées. Ce sera alors l'objet d'un prochain chapitre que de les mettre en relation.

### **Thème 1 : l'éducation musicale et le rapport aux disciplines.**

Nous entendons par disciplines la sériation des matières enseignées à l'école, telles que les prescrivent les instructions officielles. Il s'agit d'observer dans ce thème, à travers le discours des enseignantes, les relations qu'elles peuvent établir entre l'éducation musicale et les autres disciplines.

Ce thème trouve assez facilement sa raison d'être auprès des enseignantes. Le découpage en disciplines est une familiarité de leur pratique. Il s'agit de comprendre la perception qu'elles ont de l'éducation musicale pour elle-même et en lien avec les autres disciplines.

Pour elle-même, cela veut dire que chaque enseignante peut avoir une image de la discipline qui lui est propre et qui peut nous renseigner sur sa place dans la pratique professionnelle. Dans les liens avec les autres disciplines, cela peut nous amener à savoir s'il existe des relations entre l'éducation musicale et les autres disciplines, sa place, les représentations émergentes des interviewées.

Nous allons essayer d'en comprendre la nature des relations, leur raison d'existence et leur influence sur le paysage didactique. Nous observerons alors si la géométrie de ces relations nous renseigne sur une position remarquable de l'éducation musicale dans le paysage disciplinaire.

**Thème 2 : le rapport aux savoirs scolaires et l'éducation musicale.**

Il s'agit de mettre en relief, à travers les propos recueillis, ce qui est relatif aux savoirs scolaires quand ils sont mis en regard avec l'éducation musicale.

Nous postulons que la pratique de l'éducation musicale est en rapport avec des savoirs scolaires, produits ou mobilisés. Les représentations des enseignantes sur ces savoirs, leur existence ou non tel qu'elles le perçoivent, sont des éléments à la faveur de la tentative de caractérisation de la nature et de l'usage de ces savoirs.

Dans le traitement des données qui se regrouperont sous ce thème, il nous importe alors de comprendre s'il existe des caractéristiques propres à l'élaboration des savoirs en éducation musicale. Nous tenterons de percevoir si pour se faire, les enseignantes disent que cette discipline mobilise par ailleurs des compétences caractéristiques.

Nous essayerons ensuite de mettre en évidence les relations, peut-être particulières, qu'entretient l'éducation musicale avec le savoir.

**Thème 3 : l'éducation musicale et son rapport à la culture.**

C'est une thématique saillante que celle-ci. Il s'agit, dans cette lecture analytique, de mettre en évidence ce qui ressort de la culture.

Si elle n'est pas discipline scolaire, la culture n'est pas absente du propos des enseignantes. De même, elle occupe une place dans notre recherche.

Nous l'examinerons donc, tant du point de vue de l'école, que de tous ces points de vue extérieurs, si le discours des interviewées nous y conduit.

Nous envisageons, de la sorte, de mieux révéler les positions des enseignantes, leur représentation de la culture dans l'école, ou de leur culture hors de l'école, à travers leur propos tenus sur l'éducation musicale.





## Résumé du chapitre 4 . Méthodologie de la recherche.

### **Méthodologie de la recherche.**

Notre recherche met en œuvre une enquête de terrain. Il s'agit de recueillir la pensée d'enseignants selon le paradigme défini par François Tochon (Tochon, 1992, 2000). La collecte de données emprunte à Jean-Claude Kaufmann (Kaufmann, 2001) la pratique de l'entretien compréhensif. La méthode est qualitative. Il s'agit de tenir pour vrai ce qui ressort du discours des interviewés. Ainsi, le statut de la musique à l'école, sera-t-il renseigné à partir de l'analyse que nous ferons des données ainsi collectées.

Les interviews sont ciblées sur un groupe de sujets précisément retenus pour leur identité typique. Cette typologie a pu être guidée par notre expertise professionnelle du terrain, organisée autour d'un protocole de filtration des interviewés. Ainsi, au choix subjectif des interviewés, répond l'objectivité de la mise en place de ce filtre.

Les enseignants ont été repérés pour ce qu'ils ont de commun et de différent. Il en ressort un panel d'enseignantes qui possèdent une pratique ordinaire, mais effective, tant quantitative que qualitative de la musique à l'école. Elles couvrent des âges, des zones géographiques, des fonctions professionnelles complémentaires qui balayent assez largement le spectre de la population des enseignants du premier degré.

De leur rencontre en situation avec leurs élèves, s'en suivent des entretiens. Ils sont ensuite analysés. Cette lecture analytique est organisée en thèmes, qui ressortent des éléments récurrents du discours. Il s'agit moins, pour nous, d'y rencontrer des éléments statistiquement récurrents, que de voir surgir un élément étayant ou saillant. Celui-ci, par son existence même, fonde une idée qui surgit ou une hypothèse qui se fait jour dans l'analyse des données. La saisie d'une occurrence singulière n'est pas regardée forcément comme épiphénoménale, puisque son émergence suffit à en montrer une existence que peut-être nous guettons.

Nous avons conscience de la part de subjectivité dans cette posture. Pourtant, c'est dans la conscience de cette nécessaire subjectivité, érigée en outil, que nous plaçons l'objectivité de cette recherche.



# **Chapitre 5 Thème 1 : L'éducation musicale**

## **et le rapport aux disciplines.**

### 1. Thème 1, Dora.

Dora, référente en éducation musicale dans son école.

D'emblée, Dora se présente par rapport à l'équipe des maîtres dans laquelle elle exerce. Elle dit que chacun, en son sein, a des compétences particulières, sans qu'aucun ne revendique une spécialité « c'est une équipe avec des compétences particulières » (4D). Les enseignantes polyvalentes assurent cette polyvalence collectivement. C'est la complémentarité qui permet l'obligatoire polyvalence « Moi je trouve qu'on est vachement complémentaire » (4D).

Pour ce qui la concerne, Dora dit de suite avoir une appétence pour l'éducation musicale « La seule différence, c'est que quand il s'agit de la musique et des projets qui sont en rapport, c'est moi qu'on vient voir » (4D).

Les disciplines sont bien circonscrites. L'éducation musicale fait l'objet d'une référence à travers une enseignante qui assume ce statut. En échange de quoi, d'autres référents existent pour d'autres disciplines « Sinon, je vais voir les autres pour d'autres choses » (4D).

### **L'éducation musicale pensée comme une activité de l'école.**

Elle présente l'éducation musicale comme intégrée dans un projet « c'est un grand projet dynamique » (6D). Ce projet est en lien avec les autres disciplines artistiques « cette année le projet, c'est la participation au parcours artistique. Il permettra de voir un spectacle plutôt orienté danse, heu... plutôt orienté percussions, et puis après qui mélange musique et images. » (6D). L'éducation musicale apparaît programmée en terme de projet. Ce vocable rassemble bien des pratiques différentes à l'école primaire. Le terme de projet est assez galvaudé. Il recouvre officiellement (Ministère de l'Éducation Nationale [MEN], 2005, 2008,) une dimension programmatique de compétences à faire atteindre aux élèves.

Nous comprenons qu'ici, cette dimension pour l'éducation musicale n'apparaît pas. L'école, et Dora qui est la référence pour cette discipline, semble faire son affaire d'un projet d'activités sans que ces dernières soient référées à des compétences attendues par les injonctions officielles.

En effet, il n'est pas fait référence aux compétences disciplinaires des programmes tant pour l'éducation musicale elle-même, que pour les liaisons interdisciplinaires ou transversales que nous trouvons dans les instructions officielles.

Le projet disciplinaire, tel qu'il se lit auprès de Dora, apparaît comme l'établissement d'un canevas d'activités qui seraient données à voir. Il s'agit par exemple « d'aller chanter au foyer logement, ça aussi c'est un projet voilà... » (6D).

L'éducation musicale est présentée comme un moment où l'on agit, on active les élèves, on projette de faire quelque chose.

Les élèves nous renseignent sur cette perception. Il y a les « activités » et les disciplines qui font appel au travail « des fois on fait des mathématiques, des fois on fait des activités » (15EDZ). Et à la question de savoir ce que sont les activités « qu'est-ce que c'est que les activités ? » (16 ChED) la réponse est assez claire « c'est quand c'est pas de la lecture ou des mathématiques » (17 EDZ).

Il y aurait donc un partage entre des disciplines scolaires qui sont du domaine du travail, et celles de l'activité. Nous prenons le parti de lire cela comme l'existence de deux groupes de disciplines. L'un invite au labeur de l'élève, par exemple les mathématiques ou la lecture. Là, il fait son métier d'apprenti. L'autre, plus en surface, est regardé pour l'activité qu'il permet de conduire. C'est dans ce dernier que Dora range les arts et avec eux, l'éducation musicale. Il nous importe de comprendre la raison de ce classement.

### **Une relation avec les disciplines liée à la perception de Dora.**

Pour établir un projet pédagogique disciplinaire selon les règles institutionnelles (MEN, 2008), le document de référence cité nous indique que Dora devrait penser l'éducation musicale dans une programmation en terme de compétences prescrites. Pour cela, est-il indiqué, il est nécessaire qu'elle ait une idée du besoin de ses élèves en un temps donné pour établir ce qui serait un projet d'apprentissage.

Pourtant, il semble bien que pour l'éducation musicale, nous ne soyons pas dans cette situation. Dora n'a pas vraiment l'idée du besoin de ses élèves en éducation musicale « de quoi ils [ les élèves ] ont besoin ? ... heu... alors... là...Ce n'est pas clair pour moi... » (8D). Pour comprendre ce dont les élèves ont besoin pour les apprentissages, Dora ne va pas chercher dans les items relatifs aux compétences (MEN, 2008). Elle ramène la discipline à un état très transversal. Elle la renvoie à l'ensemble des disciplines « De quoi ont-ils besoin pour participer... ou pour en profiter pleinement ? » (8D).

Le premier verbe (participer) de la phrase de Dora renvoie à une action, une animation, le second (profite) à quelque chose de bénéfique pour les élèves.

Cela est confirmé par son affirmation plus loin, en réponse au besoin des élèves « Ben c'est évident qu'ils ont besoin de se sentir bien. Dans un environnement de classe sécurisante, et à la fois ... pas trop rigide. » (10D).

La relation ainsi posée de l'apprenant à la discipline crée un champ de perceptions particulier. Ce champ semble bien être le propre de l'éducation musicale. Cette impression était déjà nourrie par les propos extraits du discours des élèves (cf. infra, 15 EDZ et 17 EDZ).

Elle est confirmée par les propos recueillis au sujet de la lecture « Dans l'apprentissage de lecture, je me sers de choses pour lesquelles je suis effectivement persuadée qu'elles sont intéressantes pour mes élèves. Mais c'est vrai que c'est... je pense que le... que c'est beaucoup plus subjectif en musique que dans les autres matières » (D20). Cet ensemble montre la position que prend Dora. La programmation officielle de compétences objectives qui doit fonder la tâche d'enseignement par discipline, ne concerne pas l'éducation musicale. Dora décide que cette discipline doit être traitée par une suite d'activités en réponse à des contraintes subjectives.

Nous souhaitons explorer l'endroit où nous entraîne cette subjectivité.

### **L'éducation musicale, une discipline plus fondée sur la subjectivité que les autres.**

L'éducation musicale aurait un lien privilégié avec le sujet, avec son corps même « c'est se sentir bien dans son corps ! c'est essentiel ! » (D12). Dora revendique cette dimension sans faire une grande distinction entre l'apprenant et elle-même. Elle parle du corps ; nous comprenons que quelque soit le statut, enseignant ou apprenant, la dimension du sujet domine dans cette discipline plus que dans les autres. Cela peut avoir des implications dans la pratique professionnelle.

L'éducation musicale s'intéresse plus que les autres disciplines à la part du sujet « dans ces matières... en musique surtout... il y a beaucoup de choses de soi, beaucoup de choses de personnel ! de soi, de l'enseignant ! » (D24).

Cette subjectivité, Dora la revendique pour l'éducation musicale spécifiquement « je cherche à transmettre, pas le contenu forcément, mais des sensations que j'ai vécues : des choses agréables, des choses surprenantes, heu... » (D14).

Les choix didactiques de l'enseignante sont marqués de cette perception. Au lieu d'être fondés sur la programmation institutionnelle (MEN, 2008) ou sa déclinaison locale élaborée en conseil de maîtres, Dora va fonder sur ses propres sentiments ce qui va bâtir le contenu de son enseignement.

Cette pratique, Dora la révèle petit à petit lors de l'entretien. Elle semble confirmer une relation particulière de l'éducation musicale avec les autres disciplines. Il semble clair que les choix didactiques sont d'un autre ordre en éducation musicale par rapport aux autres matières « je pense que le... que c'est beaucoup plus subjectif dans la musique que dans les autres matières. [...] je pense qu'il y a moins de subjectivité dans les choix quand on n'est pas en musique ! oui en musique il y a plus de subjectivité dans les choix » (D20).

Cette subjectivité se sent dans l'appréhension déjà personnelle que Dora a des instructions officielles. Nous percevons une certaine appréciation distante. « ce que tu appelles les instructions officielles » (D30).

Les propos, qu'elle tient sur les disciplines, renvoient à deux perceptions de deux groupes parmi elles. D'un côté, il y aurait les disciplines qui appartiennent à un objet distant, hors de soi. Ce sont vraisemblablement les disciplines dans lesquelles les élèves repèrent les mathématiques (EDZ 15), l'anglais (EDJ 13) ou la lecture (EDZ 17).

D'un autre côté, il y aurait les arts « Cette subjectivité est-elle propre à la musique à l'école ? » (ChD21) « Oui !... il y a les arts en général » (D22) et « Oui en musique il y a plus de subjectivité dans les choix » (20D).

Cette subjectivité serait susceptible de laisser l'enseignante investir la discipline, contrairement à ce qu'elle peut faire avec la lecture par exemple « dans l'apprentissage de la lecture, je me sers de choses pour lesquelles, dont je suis effectivement persuadée qu'elles sont inintéressantes pour mes élèves » (20D).

Cette subjectivité révélée apparaît pour Dora comme un outil. Il se lit en regard des autres disciplines et nous nous demandons s'il n'est pas capable d'influencer leur pratique.

### **Un espace pédagogique singulier ouvert par l'éducation musicale.**

La perception d'une plus grande sensibilité, révélée à destination de la pratique de l'éducation musicale, n'est pertinente que par la compréhension de l'effet qu'elle semble créer sur la pratique pédagogique de Dora.

Nous avons compris que pour Dora, l'éducation musicale se distingue des autres matières de l'école, parce qu'elle transmet la dynamique de l'enseignante. Elle est une discipline scolaire du côté de l'activité sans forcément de fondement textuel. Elle parle au sensible, au corps.

L'intérêt de pointer cette distinction semble pour une part résider dans le discernement de ce que Dora appelle « un espace » (D28).

Nous pouvons constater ici qu'il est investi par la personne de Dora. C'est elle qui l'évoque « Alors est- ce que tu arrives à faire ce que tu veux en éducation musicale à l'école ? » (ChD25 ) « Oui ! [ silence 3 secondes] oui... » ( D26) « Dans un espace » ( D28).

Cet espace serait créé délibérément à partir des obligations institutionnelles mais ne serait pas fondé par celles-ci « cet espace, ben... on part de ce que tu appelles les instructions officielles, ce qui doit être fait obligatoirement, elles sont là. [...]. Je vais chercher dans ce que moi JE [ je, dis avec insistance, NdCh.] connais [...]. C'est à dire que j'arrive à raccrocher ce qui est obligatoire et des projets et ce que je pense pouvoir utiliser de ce que je connais et qui se calque bien aux élèves... » (D30).

Nous percevons alors comment Dora scinde en deux sa pratique. C'est le fondement même des disciplines qui est différent. Distant, textuel et objectif pour les autres disciplines. Proche, personnel et subjectif pour l'éducation musicale.

Les disciplines, autres que l'éducation musicale, sont instituées au regard des programmes. L'éducation musicale est détachée de cette obligation par l'appréciation personnelle de Dora. Elle y voit là l'occasion de créer un espace. Celui-ci n'est pas constitué par les mêmes règles que celles dévolues aux autres disciplines.

Ces dernières, nous l'avons compris, reposent sur les programmes officiels. *A contrario*, l'espace réservé à l'éducation musicale repose sur l'appréciation subjective de Dora. Nous notons d'ailleurs, dans la dernière citation, la récurrence forte de l'emploi de « je ». L'énonciation d'un « je » particulièrement appuyé de la voix au moment de l'entretien conforte cette impression.

Cet espace perçu peut être celui où les instructions institutionnelles sont évoquées mais pas forcément pratiquées. Les instructions officielles peuvent être considérées comme la raison de l'activité. Dans cet espace, elles n'auraient pas la même autorité, voire même elles n'auraient pas cours.

Dans son espace, Dora choisit ses pistes et emprunte celles dont elle, de façon personnelle, partage ou donne la direction. Le matériel pédagogique proposé aux élèves est alors fondé sur le « je ». L'appréciation que Dora a de la discipline domine l'activité. Ce détour lui semble être permis. Dora apprécie que l'éducation musicale est essentiellement une discipline bâtie, sur la personne. Ce regard n'est certainement pas neutre pour les apprentissages que Dora a, à conduire. Nous aurons l'occasion de l'évoquer dans un point plus lointain.

Le repérage de cet espace ne dit pas encore comment Dora l'investit ni non plus les relations qu'il aurait avec les autres disciplines.

Nous allons chercher à explorer cette dimension.

### **Une liberté pédagogique investie par des choix personnels.**

Dora confirme la singularité de la place de l'éducation musicale dans les disciplines dans la suite de ses propos « De mon point de vue, l'éducation musicale a un statut particulier pour plein de raisons » (D38).

Elle enchaîne confirmant la place qu'elle donne à la liberté professionnelle, dans cet espace « D'abord, moi, j'ai le sentiment d'avoir plus que dans les autres matières plus de liberté et de choix dans mes choix pédagogiques. » (D38).

Pour elle, il s'agit de moments de liberté pédagogique qu'elle va investir en les différenciant des autres moments.

Les choix didactiques qui sont posés, grâce la perception de cet espace, sont fondés sur l'appréciation quasi libre de l'enseignante. Il en résulte un rapport, aux élèves et à la pratique professionnelle, différent d'avec les autres disciplines « On est vraiment avec les élèves plus que dans les autres matières » (D40).

Elle est plus présente avec les élèves. Elle s'investit plus. Elle donne plus d'elle. Cette présence plus grande, ressentie et consentie par l'enseignante, semble bien être le propre des moments d'enseignement de l'éducation musicale.

Ces moments sont, qualitativement différents « C'est un moment plus sympathique que d'autres séances » (D40).

Ce rapport qualitatif différent à cette discipline nous interpelle. Il nous importe de savoir si cette différence a des conséquences lisibles dans le paysage des disciplines à l'école.

### **Une moindre pesanteur scolaire pour l'éducation musicale.**

L'ensemble des disciplines scolaires pèse d'un certain poids sur la pratique de l'enseignante. Nous pourrions parler de pesanteur. Cette pesanteur serait le poids que fait subir le système scolaire à ses acteurs quand il s'agit de regarder l'importance dévolue aux disciplines.

L'important serait ce qui est des contraintes des programmes ou de la réussite des élèves.

Lu à l'aide de ces notions, le discours de Dora semble alors révéler une moindre pesanteur pour l'enseignement de l'éducation musicale. Nous pourrions appeler ce phénomène « oligopesanteur musicale ».



Il décrit la moindre pression scolaire ressentie quand il s'agit de mettre en œuvre l'éducation musicale. L'oligopesanteur, serait à son endroit, le produit d'une considération autre, d'une pression scolaire faible.

L'exploration des propos de l'enseignante montre ceci : tout se passe alors comme si Dora pratiquait cette discipline d'une autre manière, mettant à jour l'existence de cette oligopesanteur. La perception, plus ou moins conscientisée, de ce degré de moindre pesanteur, lui permet d'avoir un type de relation plus particulière avec l'éducation musicale.

A la différence des autres disciplines qu'elle exécute, nous faisons l'hypothèse, étayée par des pans du discours que nous avons relevés, que Dora habiterait, à sa façon, l'éducation musicale.

Cela veut dire que les décisions, qu'elle va prendre en éducation musicale, vont plutôt être appuyées sur des sentiments personnels plutôt que sur la norme institutionnelle. Cette situation est possible parce que Dora s'octroie, à l'égard de l'éducation musicale, une liberté singulière.

Elle décide de nous la décrire, d'ailleurs sans ambages. Elle se sent la possibilité de pouvoir parler de la moindre importance scolaire de l'éducation musicale sans retenue, comme si, finalement, c'était une affaire entendue. Pourtant, cette attitude est une non considération des injonctions institutionnelles qui s'imposent à elle.

Ses propos sont assez libres « les matières dites importantes genre lecture ou mathématiques » (D74). Elle le fait dire pour ses élèves « c'est aussi qu'ils [les élèves] ne perçoivent pas la musique comme aussi importante que les autres matières, que la lecture ou les mathématiques par exemple... » (D72).

Les élèves, dans le discours, confirment cette position « C'[l'éducation musicale] est pas important parce qu'apprendre à lire c'est plus important. Parce qu'avec la musique on n'apprend rien. Avec le travail on apprend des choses. On apprend moins de choses avec la musique » (EDS24). La moindre importance de la discipline par rapport aux autres semble bien mise en évidence par les élèves aussi.

Un espace délimité, une oligopesanteur perçue, un investissement personnel de la discipline, tous ces éléments mis en évidence tendent à montrer que Dora établit avec l'éducation musicale une relation différente de celle qu'elle semble avoir avec les autres disciplines. Pourtant peu de choses dans le discours de Dora montrent jusqu'à maintenant qu'elle n'aurait pas pour cette discipline une considération professionnelle différente. Nous avons voulu savoir comment des éléments de son propos pouvaient nous renseigner sur cette position.

### **De l'oligopesanteur à la sympathie.**

Cette oligopesanteur crée un espace où, finalement, le poids de l'institution s'amenuise au profit de celui de l'enseignante.

C'est la façon dont Dora va percevoir l'éducation musicale qui va fonder ses décisions pédagogiques. Sa perception personnelle remplace l'injonction institutionnelle.

Il s'agit d'un geste pédagogique subjectif. Il remplace ce qui est un geste pédagogique objectif, dans les autres disciplines.

Pourtant, cette oligopesanteur n'amène pas à déconsidérer la discipline par rapport aux autres. Au contraire, elle y instaure un rapport nouveau.

Elle trouve que le moment d'éducation musicale est sympathique « C'est plus un moment sympathique que d'autres séances » (D40). Le terme sympathique pourrait, dans un premier temps, laisser penser qu'il s'agit d'un moment bien aimable. En fait, l'enseignante se sentirait bien dans le moment d'éducation musicale au prétexte qu'il est agréable, mais n'aurait pas là que peu d'ambition parce qu'il n'est qu'agréable, cela au nom de cette oligopesanteur.

Il nous semble que cette interprétation d'évidence ne représente pas la pensée plus profonde de Dora. Nous la comprenons différemment en nous imprégnant de son propos.

Nous saisissons ce qu'elle dit et nous pouvons entendre "sympathique" à un premier niveau qui est celui que nous avons livré plus avant. Pourtant, une autre acception est possible. Elle renvoie tout aussi probablement à ce que Dora vit d'une façon plus profonde, mais peut-être aussi, moins consciente.

D'une façon plus proche de son étymologie, nous pourrions comprendre "sympathique" comme "qui souffre avec". Alors l'éclairage de la suite des propos de Dora prend un autre sens.

L'éducation musicale serait en relation avec toutes les matières « Bah il y a des ponts. Il y a des ponts. » (D48). Cette relation est fortement affirmée par Dora « la musique elle est partout dans les matières » (D48). Mais aussi « Moi je vois dans la musique... il y a des ponts sans cesse avec les autres matières » (D50).

L'éducation musicale n'est pas une discipline à part. Elle n'est pas ostracisée du fait de son faible poids. Au contraire, elle serait comme un lien omnivalent. Ce dernier serait plus qu'un chemin. Il conduirait l'éducation musicale à habiter toutes les matières « C'est comme si elle était dans toutes les matières » (D64). L'ensemble des disciplines souffrirait avec l'éducation musicale, au sens où toutes participeraient à la tâche d'éducation. Il nous faut entendre souffrir au sens de porter, supporter, pâtir dans un sens qui n'est pas la souffrance mais le partage du soutien.

Cette pénétration de l'éducation musicale dans les autres disciplines semble être une idée forte chez Dora. Non pas que la discipline soit présente pour ce qu'elle revêt de musical techniquement parlant. Il s'agit plutôt de ce qu'elle apporte de professionnel à l'enseignante qu'est Dora « C[l'éducation musicale]' est la même problématique qu'avec le "faire ensemble" (...). C'est la même chose quand on est en lecture ou en mathématiques. » (D54). Il s'agit sans doute d'une dimension transversale qu'il nous faudra traiter dans l'analyse thématique portant sur les savoirs.

Cette "chose" a quelque chose à voir avec sa mission d'enseignante. Quelque chose que l'éducation musicale participerait à mettre en place au sein des autres disciplines.

### **L'éducation musicale en lien dissimulé avec les disciplines.**

Du coup, la faible importance de l'éducation musicale dans le panorama des disciplines est à lire dans ce que nous enseignent les propos tenus par Dora.

Une faible importance sous le regard d'un œil institutionnel, mais une importance réelle quand il s'agit pour la professionnelle de s'en saisir « ils [les élèves] ne perçoivent pas la musique comme aussi importante que les autres matières, que la lecture ou les mathématiques par exemple... alors qu'en fait...[silence] » (D72). Pour Dora, l'éducation musicale semble traverser les disciplines.

Des objectifs pédagogiques transversaux sont dévolus à l'ensemble des disciplines (MEN, 2008), mais il semblerait que l'éducation musicale présente un chemin privilégié « en théorie toutes les matières peuvent le permettre. Mais l'éducation musicale... enfin c'est particulier parce que on peut y faire des choses... sans non plus... enfin c'est le plus accessible. » (D110). Pour enseigner l'ensemble des disciplines, Dora a absolument besoin de l'éducation musicale. Elle ne sait cependant pas expliquer pourquoi « j'en ai absolument besoin... les élèves en ont absolument besoin [silence 5 secondes], je ne sais pas comment expliquer [silence] » (D76). Apparaît alors ici une dualité de pensée. « Alors qu'en fait » (D72) marque bien ce paradoxe. Dora, dans l'institution, subit le peu d'importance de l'éducation musicale. Dora, bien qu'au sein de l'institution, souhaite s'affranchir de ses injonctions pour donner à l'éducation musicale une situation d'importance « Entre ce que je m'autorise à faire... En fait il y a plein de choses qui entrent en ligne de compte... [silence 3 secondes]. Il y a le côté professionnel et il y a le côté social aussi... » (D80). Cette importance ne consiste pas à ériger l'éducation musicale telle qu'elle serait donnée. Cela consiste bien plutôt à l'habiter de sa personne, à la différence des autres matières, semble-t-il.

### **Une pratique de l'éducation musicale en tension.**

La position de Dora est alors en tension entre deux pôles. D'un côté, elle se livre et n'hésite pas à faire de l'éducation musicale un viatique pour un espace de liberté qu'elle investit de sa personne. D'un autre, la professionnelle de l'éducation qu'elle est, la rattrape. La réalité de la classe l'amène à convenir que l'importance qu'elle donne à l'éducation musicale ne résiste pas aux contraintes scolaires « si je suis à court de temps, je privilégie les autres matières si je suis à la bourre mais... Je sais que c'est contraire à ce qu'on cherche. Ce qui ne m'empêche pas de penser que... [silence] ».

Cette tension l'amène à aménager son enseignement. Elle est profondément convaincue que la pratique de l'éducation musicale a des retentissements dans les autres disciplines. Elle ne sait pas bien lesquels. Une partie de ses choix, elle les fait sous la pression dominante « On fait des choix inconscients et on en discute entre nous, c'est que ce sont des choix faits sous la pression et qui sont contraires à l'intérêt des élèves. La musique, sur laquelle on va rogner, on sait que c'est une matière fondamentale... mais elle n'apparaît pas importante » (D88).

Sa position professionnelle l'amène à réguler cette tension en proposant, à la lecture de sa pratique, les projets dont elle nous parle en tout début d'entretien. Ces projets, censés reproduire tout son investissement, apparaissent plus tard dans l'entretien sous un autre jour. Pluridisciplinaires, ils ne seraient en fait qu'un rideau de fumée. Capables de créer l'illusion que la musique est donnée pour être seulement produite et entendue dans l'école, ils contribuent à consolider l'espace de liberté pédagogique quasi secret que s'est construit Dora. Ces projets semblent dire "écoutez, regardez ce dont sont capables les élèves" mais en fait ils se veulent la partie visible d'un iceberg pédagogique. Dora ne semble pas en sonder objectivement toute la profondeur « Alors se lancer dans les projets comme je le disais au début, c'est ce qui rend visible les choses et qui nous oblige aussi. C'est à l'équipe de trouver un contrepoids à cette pression » (D88).

### **Une position paradoxale de la discipline et de l'enseignante.**

Dora exprime l'idée de l'importance de l'éducation musicale avec franchise et liberté. Nul doute qu'elle l'investisse dans sa classe à sa manière. Quand elle parle de la place de l'éducation musicale par rapport aux autres disciplines, elle a conscience que son discours de conviction doit être relativisé voire caché par un discours institutionnel « D'un point de vue institutionnel... moi j'ai le sentiment... d'un point de vue institutionnel et sociétal alors je pense qu'on va dans le sens inverse. (...). On marche sur la tête à mon avis, sur la place de la musique à l'école » (D86).

Cette position n'est pas confortable pour Dora. Elle sent qu'elle utilise l'éducation musicale à un autre dessein que musical. La dimension éducative prime. Ces propos montrent que Dora exprime quelque chose qui est du domaine de la conviction mais qui reste en elle, subjectif. Elle a une conscience de la place qu'elle donne à l'éducation musicale. Elle semble moins en maîtrise les conséquences, parce que, aussi, elle ne peut pas tout expliciter.

L'inconfort est encore marqué ici « c'est dur de faire de l'éducation musicale » (D130). Ce propos de fin d'entretien ne laisse pas entendre que nous parlions de critères musicaux. Il faut également noter que c'est la première fois que Dora ne parle pas de musique mais d'éducation musicale. Elle sent qu'elle utilise l'éducation musicale. La dimension éducative prime. Elle sait intuitivement qu'elle fonde sa pratique pour partie sur elle-même « Pour autant, je continuerai à en [l'éducation musicale] faire avec toute ma subjectivité. » (D130). Ce parti pris est finalement assumé en toute fin sur la dernière question, celle d'ouverture « Tant pis ou tant mieux ! » (D130).

Quand il s'agit de parler de l'éducation musicale et de la relation de cette discipline avec les autres disciplines, Dora est dans un mouvement oscillatoire. Cette oscillation se meut entre des éléments objectifs connus ou contraints et une intuition pédagogique. Ce déplacement est peut-être dû au fait qu'elle n'en maîtrise pas forcément les appuis objectifs.

Quand il s'agit de lire la relation de l'éducation musicale avec les autres disciplines, les propos de Dora montrent une position paradoxale. La situation de l'éducation musicale, dans le panorama des disciplines chez elle, se présente à la fois comme une oligopesanteur visible et une importance occulte.



## 2. Thème 1, Iris.

### **Une discipline segmentée et technicisée.**

Iris se présente comme membre d'une équipe. Quand il s'agit de parler de son travail en éducation musicale, elle a des tirades très longues. Elle tient à préciser sa place.

Iris contribue à mener à bien ce qui est de la volonté commune « on a une volonté commune, on va dire » (I2). Dans cet ensemble, Iris travaille en partie en échange de services « il y a des échanges de services pour les CM1-CM2 » (I2). L'éducation musicale est donc une discipline qui s'échange contre une autre.

Dans cette entente, chaque enseignante garde cependant une partie de la discipline à enseigner. Ce n'est pas un troc de disciplines ou un échange terme à terme « chacun travaille dans sa classe » (I2). Iris n'apparaît alors pas comme la spécialiste de l'éducation musicale. Par conséquent, l'éducation musicale dans sa globalité n'apparaît pas non plus comme une discipline de spécialiste ou comme une discipline confiée, voire rejetée, à une enseignante de l'équipe.

Dans sa classe, Iris assume la totalité de ce que recouvre l'éducation musicale (MEN, 2008). Pour ce qui est de l'échange de services, Iris ne se consacre qu'à une partie : le chant « une action pour aboutir à la chorale d'école en fin d'année » (I2). Dans cette perspective, elle se considère volontiers comme technicienne « Moi j'interviens, entre guillemets si tu veux, en tant que technicienne, on va dire par rapport à tout l'aspect de la justesse, la mise en voix. » (I2). Le mot "technique" est d'ailleurs repris quatre fois dans le premier dixième de cet entretien, ce qui appuie l'importance que lui porte Iris.

Cette vision de l'éducation musicale consacre plus fortement un des trois piliers qui composent cette discipline (MEN, 2008) : le chant. C'est le domaine privilégié d'Iris. Le reste, elle semble le faire avec plus de difficulté, et seulement pour compléter le temps « je ne pouvais pas faire trois quarts d'heure de chant par exemple. Donc je faisais de l'écoute musicale (...) mais honnêtement c'est difficile. » (I2).

En parcellisant la discipline et en déléguant ce segment, les enseignantes font de Iris une technicienne qui se reconnaît en tant que telle. Elle devient une intervenante de l'intérieur. Alors le chant, la voix, deviennent des techniques. Iris énonce facilement les aspects purement techniques de son intervention « technicienne on va dire par rapport à tout l'aspect de la justesse, la mise en voix. » (I2). Ce dernier aspect peut pourtant revêtir à l'école un tout autre aspect où la technicité est abandonnée au profit de la musicalité. Ainsi le montre Benoit Amy de la Bretèque (Amy de la Bretèque, 1991).

### **L'éducation musicale, un art du spectacle qui montre l'école.**

Ce travail, mis en place au sein de l'équipe, vise à produire quelque chose de lisible. Le chant sert à mettre en place une chorale d'école « On a une volonté commune de mener un projet commun, une action pour aboutir à la chorale d'école de fin d'année » (I2). Iris annonce cela d'emblée. Ce sont ses premiers propos.

Ici, l'éducation musicale se distingue des autres disciplines parce qu'elle permet à une enseignante de se dégager pour assumer la partie technique d'un projet. Ce qui apparaît de suite dans ce projet, c'est qu'il doit être une lecture extérieure. Il est tiré par la fête de l'école qui est en fin d'année. Il s'agit donc de montrer une activité des élèves. Et de fait, cela fonctionne si on reprend le propos de Inès, élève de Iris « La musique qu'on fait à l'école c'est la chorale. Moi j'aime bien parce que c'est joli. Et puis les parents, ils viennent nous écouter des fois sous le préau. » (EII65).

Pour Iris, l'éducation musicale a ce rôle « tu restes dans le domaine artistique parce que tu vas pas faire une situation problème devant les parents » (I92).

C'est un rôle très en prise avec le côté art de la discipline. Ce côté a une vie autonome en dehors de l'école dans le monde du spectacle. Ainsi retrouve-t-on, dès le début de l'entretien avec Iris, des terminologies propres aux arts du spectacle : « répertoire », « répétition », « mise en voix », « chorale », « dirige » (I2) « progressé au niveau de la justesse » (I6), « [exécution] de façon mesurée » (I18), « du refrain... majeur à mineur » (I28), « valorisé par un public » (I92). Cet aspect « art du spectacle » domine le début de cet entretien. Il n'est pas un discours tenable pour les autres disciplines, même pour les arts visuels où se sont des objets qui sont mis en scène, pas des élèves dans l'action.

Si on se tient au discours de surface porté par Iris dès le début de l'entretien, l'éducation musicale a vocation à montrer une prestation à une occasion donnée. C'est la fête de l'école, placée en fin de parcours annuel.

Pour mettre en forme cela, les enseignants se concertent et délèguent Iris qui œuvre près des élèves en chant, de façon technique. Pour autant, cette délégation ne devrait pas avoir le statut de mandat. La concertation devrait être la règle (programmes et instructions, 2008, cité). Or dans ses premiers propos, Iris apparaît bien seule à manœuvrer avec l'éducation musicale. Il nous importe de saisir comment le travail de Iris s'inclut dans une équipe dans la pratique de la polyvalence des disciplines.



### **Une discipline qui s'exclue de la réflexion programmatique.**

En creux, dans ce propos, nous constatons que nulle part il n'est fait appel à des concertations pédagogiques programmatiques. Les instructions en vigueur (MEN, 2008) parlent de concertations d'équipe de maîtres par cycle afin de repérer les compétences dans les instructions officielles, de les programmer, de les mettre en œuvre, de les évaluer. Il existe une injonction institutionnelle à mettre en place un protocole pédagogique précis. Cette démarche n'est pas nouvelle puisqu'elle apparaît déjà dans la loi pour l'école dite "loi Jospin" de 1989 (MEN, 1989).

Rien de tout cela n'est relevé dans les propos d'Iris. Concernant l'éducation musicale, les appuis ne semblent être ni les attentes institutionnelles, ni les performances ou les besoins des élèves, ni la programmation de l'équipe ou de l'enseignante. Si d'autres disciplines bénéficient sans doute de cette démarche réglementaire de concertation, l'éducation musicale semble y échapper.

D'emblée, le processus décrit s'appuie sur des outils à visée immédiatement pragmatique : des répertoires de chants « ça veut dire qu'on décide ensemble des répertoires » (I2). C'est-à-dire que l'équipe, sous l'expertise d'Iris, va d'abord lister ce qui va paraître, être en vue. Ce sont des chants qui devront être exécutés pour un public. Ce listage ne fait même pas l'objet de recherches puisque Iris prend appui sur un outil tout préparé : le répertoire annuel de chants publié par l'inspection académique de son département (Inspection Académique de Maine et Loire, 2009) «on s'appuie sur le répertoire départemental» (I2).

Tout cela montre que l'éducation musicale est immédiatement dédiée à être en représentation. Les compétences injonctives aux enseignants sont remplacées par des activités injonctives à destination des élèves. Pour ce faire, Iris s'appuie aussi sur ce qui lui semble une évidence, le bon sens. Elle le tient dans un propos lancé un peu sur le mode du défi « tu vas pas faire une situation problème devant les parents » (I92). Nul doute que si elle lance cette tirade, c'est qu'elle sait qu'elle reçoit l'assentiment majoritaire. Il y aurait donc un consensus autour d'une telle pratique de l'éducation musicale.

Nous avons souhaité le vérifier et en comprendre les raisons.

### **Une discipline fédératrice.**

L'histoire de la discipline dans l'Ecole nous renseigne sur cette position de discipline de représentation (voir chapitre 1).

En 1923, rappelons-le, les instructions faites aux instituteurs leur demandaient de mettre en place des spectacles dits culturels dans les écoles. La musique, le théâtre, la fabrication de costumes étaient autant de moyens pour les élèves d'accaparer la culture et pour les parents de la recevoir.

Cette instruction n'existe plus. Nous avons alors demandé à Iris, en empruntant la pensée actuelle des programmes, pourquoi elle avait le besoin d'enseigner l'éducation musicale sous ce jour : « Pour mener ces activités, tu pars de quel constat, de quel besoin ? » (ChI5).

Le constat que fait Iris, c'est que l'éducation musicale c'est fédérateur « Le constat qu'on a fait tous c'est que c'est fédérateur pour l'école. » ( I6 ). Il nous reste à explorer ce que cette notion sous-entend. Il nous importe de savoir, par exemple, si l'éducation musicale, pratiquée sous la forme du chant, porte encore les attentes des instructions de 1882 (voir chapitre 1) où il s'agissait de rassembler les petits français dans les rangs de l'école, mais aussi dans les rangs de la nation républicaine en construction.

Il semble que cette acception ne puisse être entendue qu'en surface. Si Iris parle de l'école, le fil de l'entretien va montrer qu'il ne s'agit pas de l'Ecole, figure conceptuelle de l'apprentissage ni de son école, lieu de son exercice. Il s'agit plus d'une pratique instaurée, une école en somme, une praxis qui serait tacitement validée. L'éducation musicale, ça sert à montrer l'école, c'est-à-dire le lieu d'apprentissage. Nous sommes finalement assez proches d'une conception des instructions officielles de 1923.

Il reste cependant à comprendre comment l'éducation musicale, qui ne s'appelle plus musique, peut donner à voir sans fonder sa pratique en lien avec les autres disciplines. Il nous faut pour cela installer un échange de confiance avec Iris pour que, petit à petit, elle nous livre ce qu'elle cache dans sa pratique de l'éducation musicale.

### **Des liens de surface avec les autres disciplines.**

Le lien avec les autres disciplines apparaît d'abord modestement dans le discours d'Iris. Elle met en avant, d'abord, les relations avec la langue « Je vois d'abord le travail sur la langue » (I24). Cette description reste à la surface des choses. La langue est bien sûr présente dans les chansons et la relation semble assez évidente « Oui, c'est la langue qui bénéficie le plus du travail en musique » (I26). Le travail se fait à travers les mots, la sémantique « il y a des mots à expliquer, c'est un travail indispensable pour le sens de la chanson. » (I24). Le travail est thématique « Sinon il y a des thèmes à évoquer » (I24).

Ce développement tend à nous montrer que pour Iris, le lien avec les autres disciplines passe par une utilité évidente. Il y a un bénéfice immédiat. Le premier est celui qui apparaît de suite : la langue utilisée par les textes (des chansons). Dans cette première vision, les bénéfices retombent sur les disciplines, directement sous forme de compétences. Ces dernières sont autant d'items repérables dans les programmes (MEN, 2008).

Cependant, au fil de l'entretien, le discours d'Iris s'infléchit. Il est moins sûr de lui, moins affirmatif. On sent des hésitations. Ce n'est pas forcément clair pour elle. Elle en appelle au chercheur pour tenter de trouver auprès de lui un appui sur les propos un peu différents qu'elle va tenir « et... peut être aussi... des idées à développer... Tu vois ce que je veux dire ?[silence] » (I26).

Petit à petit, une idée différente surgit. Il y aurait un aller-retour de l'éducation musicale aux disciplines. C'est l'idée d'une relation bijective. Nous allons tenter de l'explorer.

### **Un rapport de surface en forme d'aller-retour entre l'éducation musicale et les disciplines.**

Iris décrit d'abord des liens évidents. Ceux-ci confirment la relation entre l'éducation musicale et les autres disciplines « inversement, la musique de la langue sert la musique de l'école » (I26).

Une relation de réciprocité se fait jour. Il y aurait une compensation de service. En ce qui concerne la langue, nous restons là sur un critère mélodique, qui fait le propre de la musique. Il s'agit d'un échange de notions ou du repérage de cette idée de mélodie dans les deux disciplines.

Une notion de retour apparaît cependant petit à petit. Elle est confirmée par l'idée que l'éducation musicale permettrait d'aborder autre chose sans que nous sachions encore quoi « Au travers de la musique... on peut aborder des choses qu'on n'aborde pas forcément par exemple en littérature, dans les textes... » (I28).

Ou encore « Même en musique, il y a des notions de mathématiques » (I86). Et même « Les mathématiques et la musique, il y a des choses en commun » (I90).

Cet aller-retour semble à lire dans des cadres différents de l'usage de l'éducation musicale.

Quand celle-ci est réduite au chant, dans les propos d'Iris, le sens du chant est contenu dans la langue. La langue est dans la littérature. A travers les thèmes abordés par la chanson, des idées naissent. L'entrée par la chanson trouve une utilité qui enrichit le texte.

L'idée que l'éducation musicale serait porteuse de « quelque chose » qui la relierait aux autres disciplines et réciproquement, est naissante chez Iris. Elle l'aborde juste. Elle aura du mal à dégager cette idée de façon nette.

Iris présente l'affaire comme s'il pouvait exister un lien d'enrichissement mutuel. Elle ne sait pas vraiment comment le décrire. Il semble de deux natures différentes.

La première relierait l'éducation musicale avec une discipline. Nous avons évoqué la langue puis les mathématiques. Dans les deux cas, l'éducation musicale apporte un enrichissement disciplinaire. C'est la mélodie pour la langue, ce sont des notions intrinsèques aux mathématiques pour celles-ci « il y a des notions de mesure, de temps, de plan... » (I86). Ce sont des relations deux à deux qui s'enrichissent de notions communes ou communicantes. Il s'agit d'un partage de compétences sur des domaines superposés. Celles-ci sont repérées dans les items d'évaluation des programmes. On pourrait les comparer à autant de liens fléchés. Une sorte de réseau de points pris deux à deux.

La seconde relierait l'éducation musicale aux autres disciplines, d'une façon plus large. Il s'agirait d'une relation plus transversale, d'une sorte de bain, de circulation d'idées qui, à ce stade de notre lecture, restent encore peu circonscrites. Iris a du mal à formaliser cette deuxième nature, peut-être parce qu'elle est plus enfouie, à la fois dans sa pratique et aussi dans sa vision conceptuelle. Pourtant, cette relation semble belle et bien fortement exister pour elle. En effet, quand Iris parle de l'éducation musicale en général, quand elle se détache de sa leçon de chant, alors l'éducation musicale prend le visage d'une discipline qui aurait une vertu transversale pour les autres disciplines.

### **L'éducation musicale a une vertu transversale.**

L'éducation musicale parle au sensible « c'est fou ce qu'on peut percevoir à travers la musique ! » (I32). L'éducation musicale s'adresserait ainsi au sensible de l'élève « les enfants expriment, s'expriment. Ils expriment quelque chose de fort. » (I32). L'éducation musicale permettrait l'expression.

Le rôle de l'enseignant serait de les interpeller pour les inviter à s'exprimer « je pense que nous, on doit les interpeller » (I32). Ensuite le maître fait un travail de mise en ordre de cette expression, de mise au format scolaire, de formalisation « je les aide à formaliser » (I34).

L'éducation musicale serait une discipline recherchée parmi les autres parce qu'elle transmettrait d'autres enseignements que techniques. Il s'agit d'enseignements en rapport avec l'attitude de l'élève « De vrais progrès techniques mais aussi de vrais progrès d'attitude » (I8).

Ce processus est décrit par Iris d'abord pour l'éducation musicale « Ca témoigne que les enfants sont capables de percevoir... au travers de la musique... ce qu'ils ressentent du monde » (I38). Quand nous lui demandons si cela a un intérêt pour l'école, Iris en est convaincue « Bah oui ! Ca un grand intérêt !! Ca me semble évident » (I36).

Il est difficile de demander à Iris de formuler clairement cette évidence « c'est peut être un peu vague ce que je dis. Non ? » (I38) et « Le chant, enfin la musique, ça met en place tellement de composantes que...[silence] » (I78).

Nous comprenons au fil des propos d'Iris que l'éducation musicale tisse des liens d'une nature difficile à exprimer entre les disciplines. Ces liens ne seraient pas forcément ceux des items prévus par les programmes (MEN, 2008). L'éducation musicale serait un moyen d'expression au service des disciplines, au service de l'école en général.

D'abord, il y aurait le 'soi', les émotions. La pratique de l'éducation musicale en favoriserait l'expression. Ensuite, il y aurait le 'ça', cette expression favorisée par l'éducation musicale, habituée à être mise en scène grâce au chant. L'enseignante, directrice d'artistes et pédagogue, instituerait un transfert. L'expression serait un mode d'apprentissage initié en éducation musicale et transféré à tout l'enseignement « En histoire-géographie aussi on est toujours au-delà. On construit d'abord à partir de soi » (I68).

De la sorte, l'éducation musicale serait une espèce de catalyseur d'expression de l'élève au service de ce que doit exprimer chaque élève dans chaque discipline. L'éducation musicale serait le bassin d'apprentissage de l'expression de l'apprenant.

Dans l'école, elle deviendrait alors une sorte de lien transversal. Elle serait un endroit où les élèves développeraient des compétences d'expressivité qui seraient utilisées aussi dans les autres disciplines « quand ils participent [ en éducation musicale], ils [ les élèves ] s'engagent. Pour être dans toute activité, on devrait être engagé » (I78).

Ces compétences concernent l' « engagement des élèves » (I78). Nous comprenons là qu'il s'agit d'une attitude que l'enseignante vise à solliciter, puis à mettre en place auprès des élèves. C'est cette posture « C'est une question de posture » (I80) qui concerne une disposition à se situer intellectuellement « C'est une question de posture... en éducation musicale, on prend un peu parti » (I80). Cette posture comprend aussi l'activité. Il faut que les élèves soient actifs. Cette énergie que met l'enseignant, sans en avoir pleinement conscience, à développer cette nature de l'éducation musicale, nous amène à nous demander en quoi cette activité serait bonne pour l'ensemble des disciplines.

### **L'éducation musicale cultiverait un état propre à se reporter vers les autres disciplines.**

Lorsque nous posons la question en ce sens à Iris, nous comprenons que l'éducation musicale serait une chance pour les apprentissages de toutes les disciplines « je pense... c'est un peu comme le sport... à cause de cet engagement corporel. Il est aussi intellectuel. C'est à cause de l'organisation. En éducation musicale, ça fait rebondir » (I80).

L'éducation musicale crée donc un lien de posture avec les autres disciplines, un peu comme le sport, dit Iris. Cette posture est du côté de la mise en énergie, de l'animation. Elle donne vie, elle transmet l'énergie, elle permet l'expression. Elle favorise aussi l'attention « Elle favorise l'attention » (I82).

L'éducation musicale est reconnue pour les compétences transversales qu'elle véhicule et qui semblent servir les autres disciplines. Iris lui reconnaît cette fonction, mais il n'est pas sûr qu'elle vaille pour elle autant qu'elle semble l'indiquer plus avant.

La notion de la valeur de l'utilité de l'éducation musicale comme vecteur de transfert vers les autres disciplines est une question.

Iris affirme ne pas faire de distinction de valeur « Moi...moi, je lui [l'éducation musicale] accorde une valeur importante » (I84). Cependant elle met cette affirmation en cause de suite en faisant supporter les propos à d'autres « ce n'est pas sûr que ce soit le cas de certaines autres personnes » (I84).

L'existence d'un lien entre l'éducation musicale et les autres disciplines semble acquise. C'est bien la valeur, voire la nature de leur relation, qui est questionnée.

Il semble que cette question dépende de la discipline « En tout cas, la valeur n'est pas la même que pour les autres matières. Ce n'est pas comme les mathématiques, bah non... » (I84). Il est fort à penser que Iris entend les mathématiques ici pour elles-mêmes mais aussi comme le prototype des disciplines importantes de l'école « l'école surinvestit les mathématiques » (I86).

Ce surinvestissement, Iris le regrette « Et puis, socialement, ce n'est pas lu de la même façon. On accorde toujours plus de place aux mathématiques qu'à la musique, enfin ! » (I86). Ces propos montrent maintenant la double vision d'Iris. L'éducation musicale joue pour elle-même et à ce titre elle peut se superposer à d'autres disciplines.

Si l'éducation musicale a une vertu transversale, c'est parce qu'elle permet l'expression.

Si l'éducation musicale est un vecteur d'expression privilégié, c'est parce que ce n'est pas une discipline sous le feu de l'importance sociale donc scolaire. L'éducation musicale, c'est finalement aussi important que les autres disciplines, mais, ce n'est pas perçu ainsi.

### **Une moindre pression en éducation musicale.**

L'intérêt de repérer ce qui fonctionne en éducation musicale, c'est qu'on y travaillerait des choses toutes aussi importantes qu'en mathématiques, par exemple, mais sans avoir l'impression de le faire avec importance « bon, c'est vrai, on a le plaisir de chanter, on n'a peut-être pas le plaisir de faire des maths... » (I92).

Iris utilise donc l'éducation musicale parce qu'elle développerait des compétences transversales ou des compétences communes avec les autres disciplines. Le statut de l'éducation musicale les y rendrait plus faciles d'abord parce que l'éducation musicale serait sous une moins grande pression sociale et scolaire « à cause de la pression aussi » (I92). Cette moindre pression est confortée par les propos des élèves « C'est pas pareil parce que on chante et on ne travaille pas » (EII41) ou bien « c'est du travail mais pas pareil » (EII45).

La dimension créative, qui réside dans les disciplines, existe. Tout à l'heure, elle était dans la langue, maintenant Iris la montre dans les mathématiques. Elle existe bien dans des disciplines mais ne semble pas être facile à vivre au grand jour « à cause de la pression ».

L'éducation musicale parle à l'individu. Le geste créatif est de même nature qu'en mathématiques par exemple. Le plaisir existe en plus en musique. Etre en éducation musicale, c'est travailler une forme d'apprentissage comme en mathématique mais le plaisir en plus, semble dire Iris. C'est ce que peut conforter le propos d'Inès, élève de Iris « Moi je dis que chanter c'est plus facile parce que la lecture j'arrive pas des fois. Le chant j'arrive toujours » (EII54).

Ce qui serait appris de cette façon, en éducation musicale, dans ce que Iris pense être le plaisir, serait ensuite réutilisé. Il entrerait dans des apprentissages de même forme dans des disciplines autres, comme les mathématiques par exemple.

Il reste à comprendre ce que revêt cette forme de travail, les apprentissages et les savoirs que cela génère.

Pour Iris, l'éducation musicale entretient une double relation avec les autres disciplines. Travillée pour elle-même et de façon superficielle, l'éducation musicale peut prétendre partager quelques compétences en commun avec quelques disciplines. Cette vision revient à lister les compétences et à considérer des liens duels d'aller-retour bien répertoriés. Cette vision est la plus évidente pour Iris qui s'attache à montrer sa pratique de chant et les bénéfices qu'elle peut en tirer pour l'école.

Comprise comme une discipline transversale, Iris montre avec plus de prudence et bien plus tard dans ses propos, que l'éducation musicale peut mettre en évidence une relation de bénéfice aux autres disciplines. Son statut d'art, peu valorisé à l'école, lui permet de ne pas être sous la pression des autres disciplines.

Alors l'éducation musicale devient un vecteur de travail sur la personne de l'apprenant. Iris l'investit parce que cette discipline lui permet transversalement de promouvoir, puis de mettre en forme, l'expression des élèves.

Cette vision de l'éducation musicale, comme discipline finalement transversale, interroge sur son intérêt téléologique. Il nous faudra, à travers la suite du traitement des données tenter de cerner cet intérêt.

### **Une discipline qui peut servir.**

Dans ses propos, Iris fait évoluer sa pensée. Sur la fin de son discours, l'éducation musicale semble acquérir une dimension encore plus large. Elle confère à l'éducation musicale, une position de ciment d'entre les disciplines « le moment d'apprentissage de l'éducation musicale, il est lié à la sociabilité de l'enfant et ça le ramène à ce qu'il aime à l'école [...]. C'est le but de l'école un peu, non ? » (I104).

Alors de discipline choisie par Iris, parce qu'elle peut porter l'image de l'école, à vecteur de transversalité pour l'expression des disciplines, l'éducation musicale porterait le but de l'école. Quand nous cherchons à cerner les relations de l'éducation musicale dans les propos d'Iris, nous percevons l'évolution de sa pensée.

D'abord, elle voit dans l'éducation musicale une discipline au service de la musique qu'elle même met en vie dans son école.



Ensuite, si l'éducation musicale doit avoir une vertu pédagogique, c'est pour servir l'expression, la faire émerger et la rendre scolaire.

Les relations aux autres disciplines sont ainsi regardées. Discipline sous moindre pression sociale et scolaire, l'éducation musicale est utilisée à la faveur du travail des valeurs de créativité qui résident peut-être ailleurs. Alors, elle est au service, pourquoi pas, des disciplines importantes comme les mathématiques, voire un ciment de l'école.

Finalement, les relations de l'éducation musicale avec les autres disciplines intéressent Iris quand il s'agit qu'elle y trouve un outil de mise en œuvre adapté au service de son exercice professionnel.



### 3. Thème 1, Liz.

#### **L'éducation musicale, une discipline parmi les autres.**

Liz se positionne d'emblée comme membre d'une équipe où elle dit travailler « Je pense travailler dans une équipe, faire partie d'une équipe, travailler au sein d'une équipe (...) voilà... faire partie d'une équipe » (L2). Nous percevons là, la volonté de l'enseignante de montrer son intégration à l'école. Elle affiche aussi l'idée qu'elle est un élément dans un système. Cette position la caractérise assez bien au niveau de l'école, mais aussi au niveau de l'institution, comme nous le verrons ensuite.

Quand il s'agit de se centrer sur l'éducation musicale, Liz l'associe de suite avec les sciences. Elle dit avoir un projet qui la mènera à Paris pour faire découvrir à ses élèves des musées, des expositions artistiques, ou scientifiques « on a un projet... arts et sciences » (L4). L'idée est que les élèves soient confrontés à ce qu'ils ne connaissent pas, à ce qu'ils ne rencontreront pas près de leur école « les élèves ne sont pas confrontés aux musées » (L4).

La démarche pédagogique de Liz se veut résolument tournée vers les besoins des élèves. Elle veut aborder la difficulté : celle de la compréhension des œuvres produites par les hommes, sans qu'il soit marqué de limite disciplinaire. Liz est inscrite dans une démarche qui va plus loin que l'activité. Elle crée un alliage arts et sciences parce qu'elle voit là deux disciplines où les élèves peuvent rencontrer des œuvres : œuvres d'arts, œuvres de sciences.

Pour cela, elle ne définit pas un cadre précis d'activités listées pour l'éducation musicale. Elle n'affiche pas, pour l'éducation musicale, une vision en "projet" « en éducation musicale, avez-vous un projet particulier ? » (ChL5) « Particulièrement et exclusivement en éducation musicale, non » (L6).

Liz reconnaît à l'éducation musicale son appartenance à l'art en général. Elle l'appréhende pourtant dans une dimension générale qui est celle des apprentissages à l'école. Elle vise la polyvalence. L'éducation musicale a sa place dans son enseignement comme toute autre discipline « Moi, je conçois l'enseignement comme un tout. Donc finalement, je pense que tout ce qu'on fait en classe apporte à toutes les disciplines. » (L20).

L'éducation musicale n'est pas réduite à une discipline destinée à être montrée ou à mettre en scène. Pour Liz, l'éducation musicale ne doit pas être tournée vers un spectacle pour faire plaisir aux parents « je ne le [le projet] fait pas pour me dire... pas pour montrer aux parents que la musique c'est important » (L52).

Il lui semble clair que la dimension de l'éducation musicale doit être tournée vers les objectifs institutionnels de l'école et non vers le faire-plaisir extérieur «on n'est pas dans la prestation. On n'est pas dans le côté imposé de la participation à une manifestation. » (L52). Cela se confirme dans les propos des élèves de Liz. Les items, de 6 à 30, montrent que les élèves aiment n'importe quelle discipline. Il n'y a pas de préférence pour l'une au prétexte qu'elle serait loisible ou facile. Les élèves expriment leur goût. Cela nous apparaît comme un même traitement tant de l'éducation musicale que des autres disciplines.

La suite des propos peut confirmer cette première impression. L'éducation musicale n'est pas préférée, elle est aimée comme les autres. Elle ne semble pas avoir un statut différent des autres disciplines. Elle apparaît égale en importance « Bah la musique c'est important, mais les autres choses aussi » (ELL30). A la question posée sur l'importance relative aux autres disciplines (ChEL40) la réponse de Louise, élève de Liz « Bah moi je dis que c'est pareil » (ELL41).

D'une manière intuitive, nous avons cette perception pour Liz : l'éducation musicale ne doit pas jouir d'une importance différente des autres disciplines. Il est important de le dire. Et Liz le dit et le répète un certain nombre de fois. Cette sensation se confirme quand nous abordons avec elle les très officielles instructions (MEN, 2008).

Celles-ci, bien sûr, n'établissent pas de classement disciplinaire d'importance. C'est une affaire entendue pour Liz que l'éducation musicale s'enseigne dans le cadre des instructions officielles (MEN, 2008). Elle fait sienne l'acquisition des compétences dont elle ne veut même pas discuter l'intérêt «Bah, les IO d'abord ça ne se discute pas. Je fais, ça va de soi. Le contenu ça ne se discute pas mais après chacun met en œuvre à sa façon.» (L8) et « J'arrive à faire tout ce dont j'ai envie en éducation musicale... » (L16).

Liz enseigne dans une école où elle semble au service des élèves, de la polyvalence et des injonctions ministérielles. Dans ce contexte, elle semble donner à l'éducation musicale la place que lui donnent les textes des instructions officielles (MEN, 2008).

Dans le fil de l'entretien qui avance, il nous importe de savoir si la position que Liz tient jusqu'alors ne va pas se nourrir de nuances.

### **L'éducation musicale construit une posture.**

A travers l'éducation musicale, Liz travaille, elle le dit avec insistance, les compétences institutionnelles propres à la discipline. Elle nous livre aussi une vision de l'éducation musicale qui s'étend vers les autres disciplines.

L'éducation musicale serait en relation avec « une posture » (L8). Nous comprenons que c'est celle de l'élève « Ce qui me paraît important, c'est d'avoir une certaine posture, en fait. » (L8).

Cette posture serait le produit de l'enseignement en éducation musicale. Liz dit « du travail » (L8). Il s'agit pour Liz d'un vrai travail « C'est acquérir une certaine posture. Et ... heu... que le fait de chanter... c'est un vrai travail. » (L8).

Cette posture, fruit d'un travail, nous intéresse parce que Liz ne la perçoit pas qu'en chant, mais dans l'éducation musicale toute entière « quand on fait de l'écoute d'œuvres, de l'écoute musicale, on retrouve cette posture » (L12). Liz a du mal à la décrire, à savoir ce qu'elle recouvre « Je la sens de façon empirique, mais c'est difficile à expliquer » (L12).

Il s'agit d'une appréhension sensible de la part de l'enseignante. Elle n'en mesure pas les éléments constitutifs. Sa perception n'est pas pleinement consciente.

Cette posture n'est pas décrite pour ce qu'elle contient ou ce qu'elle appelle. Liz la sent comme nécessaire parce qu'elle renvoie à une position générale de l'élève apprenant. Il s'agirait d'une sorte de mise en condition des dispositions d'apprentissage, une mobilisation des facultés « En fait, ça engage à la fois le corps, ce qui est physique, » (L10). Cette posture serait présente essentiellement, voire uniquement, en éducation musicale. En tout cas, c'est là que Liz l'a repérée. Elle sait cependant qu'elle se retrouve dans les autres disciplines « on retrouve cette posture pas seulement en musique » (L12).

Ainsi, l'éducation musicale serait propice à développer une "posture" telle qu'elle développerait favorablement les dispositions de l'apprenant. Bien qu'elle n'en distingue pas objectivement les contenus, Liz est capable de dire qu'elle se retrouverait ou qu'elle se propagerait dans les autres disciplines.

Cette posture serait un élément de relations de l'éducation musicale avec les autres disciplines. Est-ce là une vision labile de Liz, ou bien apporte-t-elle des éléments en cette faveur dans la suite de son propos ?

### **L'éducation musicale et les disciplines en dépendances sympathiques.**

Lors de l'entretien, Liz semble ne vouloir s'exprimer qu'à travers une polyvalence qu'elle souhaite sans doute mettre en avant. L'entrée par l'éducation musicale est parfois contournée. Ce n'est qu'avec le temps qu'elle livre certains renseignements qui nous permettent d'enrichir notre compréhension de sa position.

Liz pense les relations à travers la globalité. C'est, nous semble-t-il, une position soutenue « Moi, je conçois l'enseignement comme un tout. Donc finalement, je pense que tout ce qu'on fait en classe apporte à toutes les disciplines. » (L20).

Liz prend un exemple en mathématiques. Il lui semble que la façon dont elle travaille cette discipline avec ses élèves apporte tant aux mathématiques qu'à l'éducation musicale « si par exemple, on apprend les fractions en mathématiques, ça n'a pas directement à voir avec la musique, mais le fait d'avoir travaillé en petits groupes sur les fractions puis ensuite d'avoir travaillé avec un grand groupe, là où il faut se mettre d'accord, là ça apporte en musique. » (L20).

Un autre exemple est pris en sciences. Une parenté de travail didactique est mise en évidence. Les parentés que Liz révèle, concernent le mode de travail des élèves, la confrontation didactique (phénomène qu'il nous faudra explorer) et même la production d'une œuvre « Par exemple, en sciences (...) là, ça s'apparente, on va arriver à ce que chacun apporte quelque chose au groupe. De la même façon en musique, chacun apporte ce qu'il est, mais aussi une idée, une part de soi, une part de soi, une part de ses représentations quand il faut aller vers la production d'une œuvre » (L39).

Au delà des disciplines scolaires, nous avons demandé à Liz si nous pouvions comparer une œuvre musicale et un document scientifique élaboré « Peut-on comparer la réalisation d'une œuvre musicale et la réalisation d'un document compréhensif d'un état scientifique ? » (ChL31).

Pour Liz, ce mode de comparaison ne pose pas de problème didactique. Si elle en différencie la teneur disciplinaire, elle lie les destinées didactiques « Ça dépasse les clivages parce que c'est le cheminement qui est important. On voit bien que c'est le même. C'est le même chemin. Oui, oui... » (L34).

Liz établit bien une relation de l'éducation musicale aux disciplines. Si l'enseignement est pensé comme un tout « Moi, je conçois l'enseignement comme un tout. » (L20), alors il existerait comme une passion, un penchant commun et réciproque entre les disciplines. Cela veut dire que ce qui est travaillé chez l'une des disciplines, vaut chez l'autre.

Dans l'exemple que prend Liz, les mathématiques bénéficient d'un travail en éducation musicale. La réciproque semble vraie, dit Liz. L'éducation musicale bénéficie aussi du travail des mathématiques.

Il existerait ce type de relation bijective entre les disciplines. A aucun moment, Liz ne pointe cette communauté relationnelle comme une somme de compétences partagées. C'est bien autre chose dont nous parle Liz, sans jamais lâcher la vision polyvalente et globale qui est la sienne. Il y aurait quelque chose qui relierait les disciplines à l'éducation musicale, au delà de compétences bien repérées, même transversales, un artéfact. Cet artéfact concernerait le savoir. Il serait commun à toutes les disciplines quelles qu'elles soient, éducation musicale comprise. Il serait mis en évidence en éducation musicale.

Ce lien, nous le percevons comme une sympathie. Nous entendons ce terme comme nous l'avions développé plus avant. Nous le lisons plus précisément dans les propos de Liz. Nous voulons alors l'énoncer peut-être plus clairement, parce que les propos de Liz permettent une plus grande acuité.

Il s'agit d'indiquer ce qui agit auprès de plusieurs disciplines de façon presque symbiotique. Nous voulons dire qu'une compétence sympathique, dans notre analyse, serait celle qui, si elle est repérée pour une discipline où elle produit un effet, produirait le même effet dans une ou plusieurs autres disciplines. Elle se retrouverait, par un effet de projection, dans les disciplines qui souffrent d'exigences didactiques identiques.

Autrement dit, ce qui bénéficie à une discipline en cours d'enseignement va bénéficier en même temps à une autre qui supporte les mêmes exigences didactiques « je suis convaincue que la démarche de pensée, la difficulté rigoureuse, le brin de pschitt, c'est les mêmes » (L34).

C'est une conviction chez Liz de mettre en évidence ce lien. Il existerait entre l'éducation musicale et les disciplines comme une sorte de réseau. L'emprunter, c'est emprunter un « chemin » (L38). C'est le terme qu'emploie Liz, qui renvoie tant à une idée de réseau qu'à l'action que l'apprenant va devoir effectuer, peut-être, pour s'en saisir. La terminologie de Liz se rencontre ainsi : « ce cheminement » (L34), « ce chemin » (L38). Il courrait entre toutes les disciplines.

Quand nous lui demandons si ce cheminement se limite aux exemples des disciplines qu'elle a citées, Liz nous répond sur la généralisation interdisciplinaire de ce réseau de chemins pour reprendre son image « Ca arrive dans quasiment toutes les disciplines quel que soit...(...). Ce chemin qu'on a vu ensemble là, bah oui, on le retrouve un peu partout. » (L38).

Ces propos trouvent un écho dans celui de Noévan, élève de Liz « On a l'habitude de rectifier en étude de la langue comme on rectifie en musique » (ELN39). Cet élève montre ainsi qu'un geste pédagogique, peut-être travaillé en éducation musicale, se retrouve en langue. En tout cas, l'élève fait le lien.

Nous comprenons à travers les propos de Liz, appuyés par ceux des élèves, que l'éducation musicale et les disciplines sont bien sur un mode de fonctionnement sympathique, tel que nous le définissons plus avant « On est bien sur un même mode de construction des savoirs et ce qui est bénéfique, c'est le mode d'accès au savoir, la construction, la confrontation. » (L20). Nous reviendrons plus tard sur la thématique du savoir.

Cette relation décrite ici semble circuler entre les disciplines. Il nous importe pour l'instant de comprendre ce qui joue en cette faveur.

### **Une relation favorisée par un contexte particulier en éducation musicale.**

Si les propos de Liz semblent mettre en évidence une relation particulière de l'éducation musicale aux disciplines, nous n'avons pas montré avec précision la nature de cette relation. Il nous importe avant de tenter de la cerner plus tard, de comprendre maintenant la raison de son existence.

Liz s'attache à dire que l'éducation musicale s'inscrit dans cette relation sympathique, comme un acteur parmi les autres. Pourtant, et peut être malgré elle, son discours va montrer que l'éducation musicale occupe une place singulière.

La relation de « posture » (L8) pour reprendre le terme de Liz, ou de position sympathique pour reprendre notre tentative de conception, serait selon Liz complètement transposable d'une discipline à l'autre « C'est complètement transposable dans les autres disciplines » (L28).

Pourtant, dans le même item, cette transposition serait plus facile à voir en éducation musicale « mais peut-être plus évident en éducation musicale » (L28).

L'éducation musicale apparaît là, alors, dans un contexte particulier. Liz dit en effet que le cheminement qui lie les disciplines est également présent pour toutes. Les disciplines artistiques le révéleraient pourtant sous un jour singulier « Le chemin est d'égale importance quelle que soit la discipline, mais dans les disciplines artistiques et en particulier en musique on n'est pas dans le même contexte. » (L40).

Bien sûr, si les disciplines ont un même cheminement, elles n'ont pas les mêmes supports « Après c'est vrai, on utilise des supports à la connaissance qui sont différents. En sciences on va dire que c'est... bah, scientifique. » (L34).



Au delà du contenu, Liz reconnaît que l'éducation musicale, selon le lecteur, n'est pas perçue de la même façon. Elle ne renie pas pour autant le label d'égle importance qu'elle tient à laisser accrocher à chaque discipline « En musique, on fait des progrès tout aussi importants. Pour la musique comme pour les conséquences sur les autres disciplines ou le comportement des élèves. Seulement c'est pas pareil d'un point de vue qualitatif » (L40).

Il existerait bien une différence entre les disciplines. Cette différence qualifierait différemment la seule éducation musicale. Elle serait qualitative.

Liz nous éclaire dans la suite de ses propos. L'éducation musicale se travaillerait dans une atmosphère autre « on n'est pas dans la même ambiance » (L44).

L'ambiance serait-elle d'une nature différente ou plus légère que dans les autres disciplines ?

### **Une ambiance différente mais un vrai travail.**

Nous avons voulu savoir en quoi l'ambiance était importante et ce qu'il en était de sa nature. Cette dernière se révélerait plus ludique « C'est plus ludique » (L44).

Pourtant, Liz ne concède rien sur l'importance de l'éducation musicale « C'est plus ludique et tout aussi important » (L44). Ce qui semble effectuer cette différenciation, c'est la considération sociale de la discipline. C'est une affaire de « pression » (L44). L'éducation musicale, dans les propos de Liz, bénéficie d'une pression sociale et scolaire différente « On apprend plein de choses mais on n'a pas une pression pareille » (L44).

Du coup, nous comprenons que c'est d'une moindre pression dont il s'agit. Nous trouvons, là encore, une oligopesanteur relative à l'éducation musicale. Pourtant, Liz fait bien attention à ce que cette oligopesanteur ne dévalorise pas la discipline « c'est vraiment du travail » (48L). Liz est attentive à bien signifier que le moment d'éducation musicale est un vrai moment de travail. Elle s'y inclut d'ailleurs « Vraiment on travaille. Ils ne disent pas c'est la récré, chouette on va glandouiller ! C'est vraiment du travail » (L48).

C'est bien d'ailleurs ce que confirment les élèves comme Cynthia, élève de Liz « Bah c'est sûr que c'est le travail (...) on travaille sur la musique, on cherche, on essaie de trouver quelque chose (...), il faut qu'on réfléchisse. Faut avoir des raisons. » (ECL 36).

Et lorsque nous posons à ces élèves la question de savoir si ce travail leur semble de même nature que dans les autres disciplines (ChEL37) alors Louise, élève de Liz, ne fait aucune difficulté à répondre que oui « Bah oui parce que quand on travaille dans une autre matière, il faut bien savoir aussi quand on fait ça ou ça. » (ELL38).

Ce que confirme également Noévan le troisième élève de notre interview « en musique on est obligé de travailler l'écrit » (ELN39).

L'éducation musicale ne se distingue pas des autres disciplines par la nature du travail. Bien au contraire, l'éducation musicale pourrait un travail peut-être plus difficile que les autres disciplines « même parfois on s'expose on prend des risques. » (L48). Cette exposition semble inhérente à la pratique de la discipline, qui implique de s'exprimer.

L'ensemble des derniers propos que nous venons de considérer, montre l'attachement de Liz et de ses élèves à l'idée que l'éducation musicale, c'est bien un travail. L'acharnement à le répéter, ici et dans d'autres items recueillis, peut aussi signifier que ça ne va pas de soi. Liz n'insiste pas de la sorte pour la langue, les mathématiques ou les sciences dont elle parle pourtant.

L'ambiance de travail, plus légère, ne disqualifie pas pour autant la nature de ce dernier en éducation musicale. Cependant, l'importance, tant réaffirmée, du travail qui y est produit, est de nature à nous donner envie d'en savoir plus. Cette importance tant affirmée, cette égalité de la valeur du travail produit sont-ils compatibles avec cette autre donnée qui s'est dégagée dans le discours : l'oligopesanteur dont Liz convient malgré tout ?

### **L'oligopesanteur de l'éducation musicale vue du dehors de l'école.**

Nous admettons l'importance que revêt pour Liz l'éducation musicale. On ne peut pas douter non plus de celle des élèves. Cette insistance à faire ressortir l'importance de l'éducation musicale, nous la mettons en rapport avec une considération moindre, lue par les usagers de l'école.

Malgré l'importance consacrée par les acteurs des apprentissages, la vision extérieure de l'école ne regarde pas l'éducation musicale avec un même œil.

Les parents, en particulier, n'attendent pas de l'éducation musicale qu'elle s'habille d'un sérieux comparable aux autres disciplines « l'évaluation pour les parents et le côté réussite scolaire, ça ne leur saute pas aux yeux. » (L54).

Liz est consciente que les parents ne reconnaissent pas la même importance à l'éducation musicale qu'elle. Le discours de professionnelle, qu'elle nous tient, ne fonctionne pas auprès d'eux « Bah au niveau du ressenti des familles, c'est plus compliqué » (L50).

Elle convient qu'il faut alors donner dans la démonstration disciplinaire pour les satisfaire « Elles [les familles] ressentent plus l'importance de la musique quand il y a des projets visibles » (L50). Alors Liz inscrit sa classe à un rassemblement de chorale qui l'occupe une journée. Elle semble donner ainsi en pâture aux familles ce qui peut les satisfaire, sans pour autant concéder sur ce à quoi elle croit « L'année dernière, il y avait un grand projet de chorales départementales alors là c'est sûr on les [les familles] sent motivées. (...).

Elles ont vu quelque chose. Après...j'ai pas forcément le retour, je sais pas ce qui se dit à la maison » (L50). Et Liz de se sentir obligée de rappeler que ce n'est pas ce versant là de l'éducation musicale qui l'intéresse « on n'est pas dans la prestation » (L52).

Il semble établi pour Liz que l'importance qu'attachent les parents à l'éducation musicale est faible mais que cela ne doit pas être un frein à sa pratique professionnelle. Elle le sait, elle en joue *a minima* pour avoir la paix « De toute façon, si on regarde le côté purement scolaire des parents pour leurs enfants pour la musique, ça leur est complètement égal » (L52).

Ce serait même là une spécificité de l'éducation musicale. Si elle est rapidement tentée suite à notre questionnement (ChL55) de la comparer aux arts visuels et à l'EPS, elle se ravise de suite « Les arts visuels. Parfois l'EPS... quoique non, ce n'est pas pareil. » (L56).

Il est donc clair que Liz, ou les lecteurs extérieurs de l'école, essentiellement les parents, ont une perception différente de l'importance de l'éducation musicale d'une part et des autres disciplines d'autre part.

Dans ce tableau, la position de Liz s'est infléchie. De l'importance égale à toute autre discipline fortement annoncée, nous passons à une importance moindre, concédée. Cette concession ne se porte que sur les apparences. Liz admet que, dans certaines circonstances, l'éducation musicale peut être considérée comme moins investie d'importance que les autres disciplines. Il existerait bien une considération extérieure moindre. Mais c'est une vue de l'extérieur de l'école. Il nous importe alors de comprendre si le fond assez ferme de son discours reste inflexible.

Cette oligopesanteur ne concerne-t-elle que les abords de l'école ?

### **L'évaluation scolaire trahit aussi un faible investissement à l'intérieur de l'école.**

Cette dernière représentation de l'éducation musicale consacre une discipline où la pression est moins forte, où l'attente des usagers est moindre. C'est ce que nous avons vu. Cette représentation n'est pas celle de Liz, nous l'avons dit.

Pourtant Liz n'ignore pas que son institution, de fait, est proche de la lecture extérieure de l'école même si à ce propos rien n'est dit dans les écrits officiels (voir chapitre 1). Les faits invitent pourtant à avoir cette même lecture dans l'école. C'est ce que vont montrer les propos de Liz.

Nous pouvons apprécier la valeur que tend à donner l'institution scolaire à une discipline quand il s'agit de mesurer ce que les élèves ont appris. Il est facile de voir alors comment sont mises en œuvre les évaluations et les attentes qui pèsent sur elle.

Liz est interrogée sur ce point « Vous arrivez à évaluer cela ? » (ChL63). Les propos de Liz montrent une petite gêne, une hésitation, une difficulté « Alors évaluer comme les autres disciplines... dans le sens strict... non. Mais évaluer quelque chose quand même... des compétences de toute façon [silence] c'est difficile... je ne sais pas trop » (L64).

Les desseins décrits par Liz au sujet de l'évaluation nous révèlent quatre points.

Le premier c'est que Liz n'évalue pas l'éducation musicale comme les autres disciplines. Cela révèle une différence. Elle ne le fait pas dans le même sens.

Le second, c'est que sa personnalité, jusque là révélée, ne correspond pas avec une réfraction à évaluer parce que c'est une obligation institutionnelle (MEN, 2008). Liz se veut dans la ligne institutionnelle. Elle n'est pas rebelle. Elle ne cherche pas à éviter une obligation qui pèse sur elle. Cette position de fait, devant l'évaluation de l'éducation musicale, l'ennuie, la contrarie. Si elle est dans cette situation, c'est que l'évaluation qu'elle ne fait pas « dans le sens strict » (L64) lui pose une réelle difficulté, que nous n'imaginons pas seulement technique, mais peut-être bien morale. Elle sait qu'elle doit évaluer, mais ne sait pas comment ou quoi. Ce seront « des compétences de toute façon » (L64), parce que c'est une obligation.

Le troisième, c'est qu'il s'avère que cette affaire là est d'une grande difficulté. Liz a dévoilé jusqu'alors sa loyauté au système et sa conviction à montrer que le faire fonctionner était ce qu'il y avait de mieux pour les élèves. Elle présente là une limite devant l'évaluation de l'éducation musicale. Cette discipline devrait être à égalité de traitement avec les autres devant l'évaluation, si nous nous en tenions au ton du discours affirmé de Liz sur l'importance de l'éducation musicale.

Le quatrième, c'est que cette difficulté, ressentie par Liz, va donner naissance à un paradoxe. Liz ne cesse de proclamer l'importance de l'éducation musicale. Pourtant, elle va utiliser la faible reconnaissance sociale et finalement scolaire de l'éducation musicale, pour fabriquer un outil à son service. Il nous importe alors de savoir en quoi la relation particulière, ainsi révélée, est de nature à outiller Liz dans sa pratique.

### **Une dimension artistique, un espace pédagogique.**

La réponse au faible intérêt que portent les parents à l'évaluation institutionnelle, en terme de compétences listées, permet à Liz de créer un espace pédagogique «ça crée pour nous un espace intéressant » (L56).

Quand il s'agit de comprendre ce que recèle cet espace, Liz n'est pas très explicite. Elle en a repéré l'existence, mais semble le subir autant que l'investir « Je constate » (L58). Ce constat est bien lié à une moindre pression subie par l'éducation musicale « C'est vrai que ça fait un moment de travail qui est moins soumis à pression » (L58).

Liz perçoit mal les contours de cet espace. Elle ne le réinvestit pas ou peu de façon pédagogique « mais on ne peut pas dire que je m'en serve plus que ça » (L58).

Liz semble pourtant en tirer profit pour développer la dimension artistique de l'éducation musicale « Il faut s'inclure dans la dimension artistique » (L68). Ainsi, comme le dit Liz, l'éducation musicale ne peut pas être considérée comme un enseignement comme les autres « La musique ce n'est pas qu'un enseignement, c'est autre chose. » (L62).

Cet « autre chose » n'est pas clairement explicité ici. En tout cas, ces propos jouent en faveur d'une démarcation de l'éducation musicale par rapport aux autres disciplines. A ce moment de notre lecture, il nous est difficile de montrer le rôle que joue cette démarcation. Elle n'est certainement pas fortement conscientisée chez Liz ou peu facile à lire à travers ce thème.

En effet, Liz affirme d'abord très fort l'importance de l'éducation musicale et son appartenance à égalité avec l'ensemble des enseignements. Plus tard, elle lui octroie un espace dédié et fondé sur la dimension artistique de la discipline.

Vers la fin de l'entretien cependant, Liz rétablit un lien fort entre les disciplines et l'éducation musicale « Alors c'est sûr que toutes les disciplines en bénéficient » (L108). Elle recentre son discours sur ce qui semble être sa ligne de conduite. Elle fait de l'éducation musicale un vecteur d'éducation à part entière « En fait, le mot important c'est éducation. Et là, la musique elle est dans l'éducation. Et moi ça me semble important. » (L116).

La position de Liz, dans le rapport aux autres disciplines de l'école, pourrait être lue comme une hésitation, un opportunisme pédagogique. Elle pourrait être aussi perçue comme une description en action. Elle serait susceptible d'être révélateur d'une position particulière de l'éducation musicale, dans la pratique de l'enseignante.

**Les deux visages des relations de l'éducation musicale aux disciplines.**

Quand nous tentons de lire la position que Liz donne à l'éducation musicale, nous avons l'impression d'un léger balancement, mais aussi d'une ferme volonté de garder un cap pédagogique.

D'un côté, nous pouvons avancer que pour Liz, volontairement, l'éducation musicale ne se distingue pas des autres disciplines scolaires par la tâche institutionnelle qui lui est confiée. Comme pour les autres matières, l'éducation musicale contribue avec autant de poids à l'éducation des élèves. C'est un discours auquel nous pensons que Liz croit fermement.

D'un autre côté, Liz établit une distinction moins consciente. Elle donne à l'éducation musicale une spécificité qui construirait une posture d'apprentissage propre à servir l'ensemble des disciplines. Nous lisons même dans ses propos la construction d'un lien sympathique. En même temps, elle n'ignore pas la moindre pression que supporte, dans et en dehors de l'école, cette discipline. Presque à s'en défendre, Liz utilise cet état pour créer un espace qui reconnaît à l'éducation musicale une dimension artistique. Elle en fait alors un auxiliaire pédagogique, pour travailler toutes les disciplines.

Cette situation permet de reconnaître dans l'éducation musicale des spécificités pédagogiques. Habitée par Liz, l'éducation musicale occupe une position particulière par rapport aux autres disciplines. Nous le pointons dès maintenant mais il nous faudra plus tard en explorer le statut.

#### 4. Conclusion du thème 1, l'éducation musicale et le rapport aux disciplines.

Quand nous regardons les trois interviewées ensemble dans ce thème, nous pouvons dégager un certain nombre de remarques. Il ne s'agit que de les faire émerger. Nous utiliserons d'ailleurs plus loin, de façon synthétique, une présentation sous forme de tables (voir figure 1).

Les trois enseignantes se présentent toutes comme membre d'une équipe. Cependant, leur position est différente.

**Dora** se veut un élément complémentaire. Elle apporte pense-t-elle, grâce à l'éducation musicale dont elle vient de s'approprier des vertus, un complément à l'enseignement. L'éducation musicale, du moins la lecture qu'elle en fait au sein de l'école, permet à Dora de se positionner dans l'équipe, comme porteuse d'une dimension pédagogique complémentaire.

**Iris** apparaît comme une technicienne. Elle fonde son approche sur les éléments techniques de la musique : la justesse, les caractéristiques du son, la musique art de spectacle. Elle transpose dans l'éducation musicale dans l'école, le volet technique de la musique hors de l'école.

**Liz** est une polyvalente de l'enseignement. Elle pense l'éducation musicale dans un ensemble disciplinaire en interactions.

Déjà, ces trois figures positionnent l'éducation musicale comme autant d'images différentes. Une lecture rapide associerait les images des personnes à leur pratique de l'éducation musicale par une homothétique perception liée aux trois interviewées : complémentaire, technique, polyvalente. Plus en profondeur, la lecture de ce thème permet de comprendre qu'il se dégage, chez ces trois enseignantes, un mouvement à deux niveaux.

Le premier décrit une pratique de l'éducation musicale dans un paysage disciplinaire. Le second est une appréhension personnelle qu'elle exprime petit à petit. Ce dernier fait appel à leurs représentations de l'éducation musicale dans la polyvalence. Il est alors parfois moins conscient et livre alors d'autres renseignements.

Pour **Dora et Iris**, l'éducation musicale doit donner à montrer. C'est primordial mais pour des raisons différentes. Pour Dora, il s'agit de pratiquer une activité d'expression. Pour **Iris**, c'est un art du spectacle qui doit être travaillé comme tel. **Liz** n'expose le travail des élèves en éducation musicale, que comme une concession.

Ce faisant, **Dora et Iris** ne rattachent pas l'éducation musicale aux instructions officielles de la même façon que **Liz**. Pour les deux premières, il semble aller de soi qu'elle peut en être détachée. Pour Liz au contraire, l'éducation musicale est partie intégrante des disciplines et complètement soumise au programme. Cela fait que pour **Liz**, l'éducation musicale est une discipline objectivement enseignée comme les autres. Pour **Dora et Iris**, au contraire la norme sur laquelle repose cette discipline est différente des autres disciplines. Pour ces deux enseignantes, ce sont elles qui fondent et justifient les activités pédagogiques de l'éducation musicale. A la différence des autres disciplines, elles en ont une appréhension subjective. Pour **Dora**, il s'agit de transmettre ce qu'elle-même est, pour **Iris** de d'utiliser l'éducation musicale comme un outil à son service professionnel.

Si **Liz** se veut rester très professionnelle quand elle appréhende la relation de l'éducation musicale aux autres disciplines, elle finit par dire que cette matière n'apparaît pas dans une même position disciplinaire.

Les trois interviewées reconnaissent à l'éducation musicale une considération moindre, une pression sociale et scolaire plus faible que pour les autres disciplines. Ce plus faible investissement institutionnel, cette moindre attente sociale, créent un phénomène que nous avons appelé oligopesanteur.

De façon moins conscientisée cette fois, les trois enseignantes ne vont pas être insensibles à ce phénomène. Elles vont néanmoins en tirer des conséquences pratiques.

Toutes les trois décrivent le contour d'un espace que l'éducation musicale permettrait de créer. Il serait une enclave dans le paysage disciplinaire. Pour **Dora**, il devient un endroit de liberté pédagogique personnelle. Elle y exprime ses envies, qu'elle met en scène grâce à l'éducation musicale. Pour **Iris**, cet espace devient un outil qui facilite ses autres obligations professionnelles. Par exemple, il permet de travailler, de faire exhiler l'expression des élèves. Pour **Liz**, il n'est pas de même nature. Cet espace serait un moyen de se débarrasser de l'obligation de présenter la discipline aux parents. Toujours est-il que cet espace donne à l'éducation musicale une position particulière par rapport aux autres disciplines. Paradoxalement, cela ne l'isole pas mais crée un lien. La nature de celui-ci serait une interdépendance pluridisciplinaire. Nous l'avons qualifié de sympathique.



Pour **Dora**, il s'agit de travailler, grâce à l'éducation musicale, des compétences plus difficiles à aborder dans les autres disciplines.

Pour **Iris**, il s'agit de forger un outil essentiellement tourné vers l'expression. Plus aisé à mettre en place en éducation musicale, il sera profitable aux autres disciplines et *vice versa*.

Pour **Liz**, l'éducation musicale a toute son importance. L'oligopesanteur lui permet peut-être de travailler plus facilement des compétences transversales. Les disciplines s'enrichissent mutuellement. Alors l'éducation musicale est peut-être un passage plus facile pour accéder aux disciplines.

La lecture analytique de ce premier thème, peut montrer que l'éducation musicale revêt bien une position remarquable au sein des disciplines. Sa situation peut s'envisager autour des appuis que nous venons de mettre à jour. Nous les rappelons maintenant dans une présentation d'une lecture plus aisée, sous forme d'un résumé puis d'un tableau.



Résumé de l'analyse du chapitre 5 : l'éducation musicale et le rapport aux autres disciplines.**L'éducation musicale et le rapport aux autres disciplines.**

Les interviewées constatent le faible investissement de l'école et des parents à l'égard de l'éducation musicale. Que l'enfant ait de bons ou mauvais résultats en éducation musicale, le destin de l'élève n'en est pas affecté. C'est une spécificité de cette discipline.

Cela crée l'**oligopesanteur**. Ce serait la résultante de la faible attente en terme d'avenir social, de résultats scolaires, de considération de la part des acteurs et usagers de l'école.

Cette spécificité n'est pas forcément conscientisée chez les enseignants. Pour autant, elle influencerait grandement l'appréhension de l'éducation musicale dans le panorama des disciplines. Elle la maintiendrait dans une flottaison loin du poids qui pèse sur les autres enseignements. L'oligopesanteur créerait un espace de libération des obligations pédagogiques.

Parce que les enseignants pensent être affranchis alors grandement de forme de contrôle, ils investiraient l'éducation musicale à d'autres fins que le seul enseignement musical. Ils font en même temps le constat que l'éducation musicale est en lien fort avec l'ensemble des disciplines. Des savoirs, élaborés avec elle, se reporteraient sur d'autres disciplines. La réciproque serait vraie. Il y aurait alors un bénéfice mutuel. Nous parlons alors de **sympathie**.

Dans ce contexte, le rapport aux autres disciplines s'établit de façon originale voire paradoxale. Originale parce que, par sympathie, il y aurait des savoirs qui gagneraient à être travaillés en éducation musicale, là où règne l'oligopesanteur, au bénéfice d'autres disciplines. L'éducation musicale serait une sorte de viatique pour l'apprentissage.

Paradoxalement, parce que l'oligopesanteur extrait largement l'éducation musicale des contraintes scolaires habituelles, alors que la sympathie la lie de façon singulière aux autres disciplines.



Figure 2.1. Image de l'éducation musicale et le rapport aux disciplines : synthèse.

	Position dans l'équipe disciplinaire	Position de l'enseignante par rapport à la discipline	Position de la discipline par rapport aux instructions	Lecture de la position de la discipline dans et hors l'école	Position pédagogique dans le panorama disciplinaire	Conséquences pédagogiques pour l'ensemble des disciplines
<b>DORA</b>	-Dora se veut compléter l'équipe par son investissement en éducation musicale.	-L'éducation musicale doit donner à montrer. C'est là que les élèves s'expriment le mieux à l'école.  -S'exprimer, va jusqu'à le montrer en public. C'est une spécificité annoncée de la discipline	-Complètement détachée. On ne s'interroge pas sur ce que l'institution attend en terme de compétences. -On travaille en terme d'activités qui se justifient par la nécessité de montrer. -C'est l'enseignante qui fonde les choix. -Pas d'évaluation institutionnelle	-Faible investissement de l'institution par rapport aux autres disciplines, de fait.  -Pas de considération des parents sur la réussite des élèves.  -Attente de démonstrations spectaculaires. -connaît <b><u>l'oligopesanteur</u></b>	-Dora perçoit que l'éducation musicale crée un espace dans les disciplines.  -La discipline fonctionne en <b><u>Sympathie</u></b> avec les autres disciplines.	-Discipline à part.  -Il s'agit de travailler grâce à l'éducation musicale des compétences plus difficiles à atteindre dans les autres disciplines.  -C'est Dora qui fixe ces compétences.
<b>IRIS</b>	-Iris ressort de l'équipe. Elle se présente en technicienne de l'éducation musicale, surtout en chant dont elle a une pratique personnelle en dehors de l'école.	-L'éducation musicale doit donner à montrer. C'est un art du spectacle qui doit être travaillé comme tel.  -Il a ses contraintes, ce qui met la discipline peut-être à part.	-Complètement détachée. Rattachement à des circonstances locales.  -C'est l'enseignante qui fonde les choix. Pas d'évaluation institutionnelle.	Idem supra	-Iris repère un espace dans le champ disciplinaire créé par l'éducation musicale. -La discipline fonctionne de façon transversale dans ce champ. - la discipline connaît la <b><u>Sympathie</u></b> .	-Discipline particulière. Il s'agit de forger un outil essentiellement tourné vers l'expression.  -En faire bénéficier les autres disciplines.
<b>LIZ</b>	-Liz veut se fondre dans l'équipe. Elle est avant tout une enseignante polyvalente. -La discipline est à égalité de droits et d'intentions avec les autres disciplines	-C'est une discipline tout aussi importante que les autres.  -Pas de traitement particulier pour l'éducation musicale, un égal respect.	-Complètement incluse.  - L'éducation musicale est soumise au programme.  -Faiblesse au niveau de l'évaluation.	Idem supra	-Liz aperçoit qu'il existerait un espace. -La discipline a toute son importance en lien mutuel avec toutes les disciplines. - Fonctionne en <b><u>Sympathie</u></b> avec les autres disciplines.	-Discipline intégrée dans le panorama qui a sa spécificité mais qui participe à un enrichissement mutuel des compétences disciplinaires



## Chapitre 6 Thème 2 : le rapport aux savoirs scolaires et l'éducation musicale.

### 1. Thème 2, Dora.

#### **Un rapport au savoir d'abord transmissif et massif.**

Pour Dora, l'éducation musicale a d'abord un rôle, celui de meubler l'espace scolaire visible. Il s'agit moins d'apprendre que de présenter, de donner à voir « C'est-à-dire qu'on veut tous chanter ensemble... » (D6).

L'éducation musicale est perçue là sur son aspect artistique, perçu ou imaginé par Dora. Il y aurait moins à apprendre, plus à montrer. Cette conception suppose que Dora entende apprendre non pas comme la construction de savoirs mais comme la capacité qu'aurait l'élève à enregistrer ce que dit l'enseignante, puis à le restituer.

C'est inévitablement cette vision qu'a Dora de l'apprentissage des savoirs quand il s'agit d'éducation musicale. C'est du moins ce qu'elle annonce d'emblée. Elle conçoit d'ailleurs un apprentissage identique pour toute l'école « Et puis il y a pas d'autre grand projet si ce n'est celui qui concerne toute l'école » (D6).

Dans cette conception de l'apprentissage, l'enseignante n'est pas perçue comme celle qui repère les obstacles et propose une situation didactique pour les affronter. Il s'agit d'un modèle transmissif « il faut que l'enseignante qui transmette soit convaincue » (D10).

Cette transmission n'est pas centrée sur l'individu. Les instructions ministérielles en vigueur (MEN, 2005, 2008) et font une obligation de prévoir un enseignement de plus en plus individualisé, au plus près de l'élève, avec une évaluation individualisée.

Ici, *a contrario*, ce qui apparaît rapidement, c'est que la transmission ne prend pas en compte les individus, mais la masse des élèves c'est-à-dire l'ensemble des élèves, de l'école pour un apprentissage uniforme « on veut chanter tous ensemble » (D6).

Le premier enseignement, que nous livrent les propos de Dora, est une vision transmissive et massive des savoirs en éducation musicale. Nous rattachons cette perception au modèle issu des programmes de 1882 où, rappelons-le, la musique avait une ambition d'unification par un enseignement de masse.

Les projets menés à l'école sont censés conduire des objectifs d'apprentissages. Il semble que ce qui nous est décrit ressemble plus à des activités à destination de regards.

Pour établir un rapport plus proche de la réalité de chaque élève, Dora devrait établir un diagnostic individualisé, si elle s'en tenait à une attente conforme aux injonctions ministérielles (MEN, 2005, 2008). Nous pourrions donc penser que Dora puisse se positionner de la sorte.

Ce n'est pas le cas. Elle dit ne pas savoir de quoi ses élèves ont besoin « de quoi ils ont besoin ? ... heu... alors... là... Ce n'est pas clair pour moi... » (D8).

Nous pensons alors que les principes d'élaboration des savoirs, pensés par Dora, visent un apprentissage global et transmissif. Les besoins des élèves ne sont pas recensés en terme d'objectifs ou de compétences à travailler.

Il nous importe alors de comprendre plus en détail ce que comportent les apprentissages en éducation musicale, pensés par Dora.

### **Des apprentissages peu fondés sur un référentiel officiel**

D'entrée, Dora annonce des apprentissages en éducation musicale comme si elle parlait d'une activité de loisirs.

Nous entendons par là qu'il est peu fait appel à un quelconque référentiel de compétences de l'élève. Il s'agit peu d'acquérir des compétences. Il n'est pas fait appel non plus à l'énonciation d'une posture ou d'une méthode d'enseignement de sa part. Nous ne repérons pas un discours qui renverrait, par exemple, vers un modèle d'enseignement auquel elle porterait référence.

Pourtant Dora parle bien des « références » (D10). Il s'agit là de montrer à l'interlocuteur que finalement elle est censée parler de l'exercice de son métier « Y'a l'écoute, y'a la production... et puis il a les références aussi. Heu... voilà... » (D10).

Les instructions institutionnelles, d'abord, sont absentes des références de Dora, pour l'éducation musicale.

Plus tard, Dora est plus explicite. Il s'agit bien de créer une animation, qui sera ensuite raccrochée à un ancrage institutionnel « C'est-à-dire que j'arrive à raccrocher ce qui est obligatoire et des projets et ce que je pense pouvoir utiliser de ce que je connais bien et qui se calque bien aux élèves » (D30) et encore « Dans ce qui est officiel et dans le panel de ce qui nous est proposé, je vais ressortir des choses. Je les adapte avec ce avec quoi je suis plus à l'aise » (D32).



Il s'agit bien pour Dora de mettre en place des choses qui lui tiennent à cœur. Les références injonctives sont secondes. S'il le faut, elle fait un pont pour « raccrocher » (D30), mais c'est, semble-t-il, de moindre importance.

Dora fonde autrement ce qu'elle va proposer aux élèves. Nous allons essayer de cerner maintenant la nature de ses propositions et de comprendre en quoi elles concourent aux apprentissages.

### **Une animation.**

Dora présente l'apprentissage de l'éducation musicale comme une animation « c'est moi qui suis censée animer l'ensemble des élèves autour des chansons qu'on choisit » (D6). Dora est celle qui va donner vie à une activité.

Le projet central, pour l'éducation musicale, fait passer l'acquisition des savoirs au second plan. Ce qui semble primer dans les propos de Dora, c'est la mise en place de conditions surtout matérielles. C'est ce qui paraît être son projet « Donc ça c'est un projet » (D6).

Le projet de Dora se nourrit de perspectives de productions des élèves « aller chanter au foyer logement, ça aussi c'est un projet voilà... » (D6) et « la production, c'est surtout dans des séances précises » (D12). Ce sont ces objectifs en terme de calendrier qui règlent les séances et leur contenu.

Dans cette perspective, la mise en place des apprentissages surgit avec une nature particulière. Les critères, liés à ce que les élèves doivent apprendre, apparaissent très près de la surface de la discipline. Celle-ci d'ailleurs semble tourner essentiellement autour du chant « on veut chanter tous ensemble » (D6). C'est la finalité de l'apprentissage qui est décrit ici. Les étapes de la compréhension ne font pas partie de son discours.

Dora est sensible à ce qui est visible, à ce qui entoure la discipline et aux conditions de mise en œuvre qu'elle prévoit.

Les élèves doivent se sentir bien. « Oui ! Ben c'est évident qu'ils ont besoin de se sentir bien » (D10). Dora est aussi sensible à l'environnement « Dans un environnement de classe sécurisante » (D10). Elle est sensible au lieu « Bah, il faut des lieux qui soient adaptés » (D10). L'ensemble conduit à créer une ambiance particulière et adaptée aux apprentissages attendus « là je pense que l'ambiance... » (D12).

Les propos de Dora nous enseignent que les premières conditions, qu'elle pose à l'enseignement de l'éducation musicale, sont tournées vers l'apparence de la discipline. Cette dernière est perçue comme une entrée dans l'école de la musique, son volet social et artistique.

Le rapport au savoir se lit à travers une mise en pratique, une mise en vie. Il n'est pas tant question de savoirs pour l'instant, que des conditions essentielles de mise en œuvre. Elles semblent s'attacher à donner la vie, à travers l'éducation musicale, à des projets tels que les entend Dora.

Les conditions, que Dora expose, touchent aux sens, au bien-être, à la sécurité affective. Il nous importe de comprendre maintenant quel type de savoirs vise Dora en éducation musicale.

### **L'enseignant, un passeur sensible.**

La situation idéale, qui préside à la mise en place des apprentissages, est décrite par Dora. Elle semble tournée vers une mise en condition personnelle de l'apprenant. Les sens, le corps, sont au centre de l'intérêt que Dora porte à l'apprentissage de l'éducation musicale.

Plus que des situations où l'élève serait confronté à un obstacle, Dora nous explique dans les premiers propos de l'entretien, que le rôle de l'enseignant est de faire passer les choses « Faire passer les choses » (D14). Dans ce passage, nous ressentons comme une glissade, comme si les « choses » allaient de l'enseignant à l'apprenant, de façon naturelle « je pense que ça se fait naturellement » (D14).

Pour Dora, il s'agit d'une dimension sensible « faire passer c'est... c'est faire ressentir... » (D14). Le domaine d'apprentissage, c'est le sensible. Le rapport au savoir est un rapport d'abord sensible « c'est ça que l'on transmet : le plaisir, l'épanouissement, la sensation... » (D14).

Dora a donc pour ambition d'ancrer les apprentissages dans le sensible, le senti. L'enseignante fait passer ce qu'elle sent, ce qu'elle ressent. Ce que les élèves vont apprendre de l'enseignante, c'est d'abord un transfert de sensibilité de l'enseignante à l'enseigné.

Nous mesurons alors la dimension très personnelle de ces apprentissages « Oui ! je pense que c'est forcément très personnel. » (D16).

Quand Dora parle de « plaisir » (D14), par exemple, elle n'évoque qu'une dimension personnelle, voire intime. Ce qui est transmis est univoque : de l'enseignant à l'enseigné. Ce dernier doit moins construire un savoir qu'en tirer profit « Pour en profiter pleinement de l'éducation musicale » (D10). Derrière ce terme de « profit », se dégagent pas très loin à nos yeux, les notions de croissance, de grandir au sens biologique. Ces dimensions, le savoir que veut transmettre Dora, semblent intimement liés avec ce qu'est l'enseignante.

Ne peut-on pas discerner, là, une volonté, à peine conscientisée, de nourrir, de ce qu'elle est, les élèves dont elle a la charge ?

### **Les valeurs personnelles de l'enseignantes fondent les apprentissages.**

Les paramètres que Dora nous a exposés : l'ambiance, le bien-être, le plaisir, une classe sécurisante, renvoient à une appréciation très liée à la personne de Dora.

En fait, tout se passe comme si Dora avait substitué aux injonctions officielles ses propres appréciations. Loin d'établir une programmation disciplinaire fondée sur les programmes nationaux (MEN, 2008), Dora s'en dégage pour établir une autre norme.

Cette norme, c'est le recueil de ses sensations personnelles « je cherche à transmettre pas le contenu forcément mais des sensations que j'ai moi-même vécues : des choses agréables, des choses surprenantes, heu... » (D14). Ce sont des valeurs personnelles qui se substituent à des valeurs impersonnelles. Les sentiments, les émotions de Dora, remplacent les objectifs d'apprentissage posés par l'institution scolaire. La norme n'est plus alors impersonnelle, lointaine et universelle, mais attachée à la personne de Dora, de grande proximité et univoque. Nous assistons là, à la délivrance d'un message où le subjectif devient la norme. C'est Dora, personne, sujet, qui fonde la norme des apprentissages en éducation musicale « Oui ! Je pense que c'est forcément personnel » (D16).

Cette appréciation est plusieurs fois confortée dans l'entretien. Dora est convaincue, passionnée et certaine que cela doit être ainsi. A un moment, elle nous coupe la parole pour revenir sur son propos antérieur, emportée par sa passion. Il s'agit bien d'affirmer que ce qui est décidé, ce qui va fonder le rapport au savoir, c'est elle « Parce que je, je me vois difficilement amener quelque chose qui moi ne me convient absolument pas ! » (D18).

Cette convenance, ce n'est pas le choix d'objets choisis par elle au détriment d'autres objets. Il ne s'agit pas d'établir une programmation parallèle, différente de celle donnée dans les instructions officielles. Il ne s'agit pas de substituer des objets à d'autres. Ce serait là, certes, faire un choix professionnel en désaccord avec les injonctions officielles, mais qui resterait un choix objectif.

Dans ce que nous décrit Dora, il s'agit plutôt d'une substitution de repères. Les apprentissages, que Dora vise pour ses élèves, ont bien pour source les sensations personnelles de Dora.

Il n'est qu'à compter le nombre important de l'emploi du pronom "je", particulièrement dans l'item (D30). Dora avait insisté en forçant le ton sur JE « Je vais chercher dans ce que moi JE connais (...) ». Dans ce seul item, le pronom "je" est employé 11 fois pour 193 mots. Ceci confirme, à nos yeux, la centration sur le sujet, sur l'enseignante, ce qui engendre ses gestes didactiques.

Il nous importe de comprendre comment cette substitution est pratiquée par Dora et les conséquences lisibles en terme d'apprentissages pour les élèves.

**La dimension subjective des apprentissages en éducation musicale, librement conquise.**

L'oligopesanteur, dont nous parlions plus avant (voir thème 1), aide sans doute Dora à en parler sans difficulté. Il lui semble tout naturel d'évoquer cet état de fait. C'est sans complexe apparent et même avec une certaine conviction, qu'elle le décrit « [en éducation musicale] On est ailleurs. Mais... c'est vrai... dans ces matières... en musique surtout... il ya beaucoup de choses de soi, beaucoup de choses de personnel ! de soi, de l'enseignant... » (D24).

D'ailleurs, Dora a le sentiment que les instructions officielles ne vont pas dans le bon sens. Dans une discipline peu investie de façon scolaire comme l'éducation musicale, elle prend donc sans crainte la liberté de s'en affranchir grandement « d'un point de vue institutionnel... moi j'ai le sentiment... d'un point de vue institutionnel et sociétal alors je pense qu'on va dans le sens inverse. (...). On marche sur la tête à mon avis sur la place de la musique à l'école(...). » (D86).

Dora a donc pris du champ avec les injonctions officielles « j'ai le sentiment d'avoir, plus que dans les autres matières, plus de liberté et de choix dans mes choix pédagogiques » (D38).

Elle considère que les instructions officielles ne sont pas bonnes pour les élèves. Elle n'aurait pas fait de même avec des disciplines comme les mathématiques ou le français « on a recentré les instructions officielles sur le français et les mathématiques. De toute façon on le fait ! » (D86).

Cette dimension nous semble intéressante à pointer. Elle fait de l'éducation musicale ici, une discipline où les savoirs ne trouvent pas d'origine dans les écrits institutionnels mais en la personne de l'enseignante.

Voilà sans doute ce qui fait une spécificité de la discipline. Certainement, Dora aurait eu plus de mal à en dire autant des autres disciplines « je pense que le... que c'est beaucoup plus subjectif dans la musique que dans les autres matières. (...). Je pense qu'il y a moins de subjectivité dans les choix quand on n'est pas en musique ! Oui en musique il y a plus de subjectivité dans les choix. » (D20).

Lors de l'entretien, une de nos questions était de savoir si cet état de fait était le propre de l'éducation musicale (ChD21). Il s'avère que pour Dora, les arts forment un terrain propice au fondement de cette subjectivité cognitive « il y a les arts en général » (D22) et « Mais... c'est vrai... dans ces matières... en musique surtout... » (D24).

### **Les apprentissages : un transfert de la perception sensorielle du monde de Dora.**

Cette dimension subjective implique que Dora s'adresse au sens de ses élèves. Il est important de comprendre si cette entrée vise une élaboration des savoirs ou s'il ne s'agit que de la sollicitation des sens.

Les propos de Dora montrent que les savoirs en éducation musicale sont fondés sur une dimension subjective, essentiellement la sienne.

Il a été mis en évidence lors du traitement du premier thème que Dora avait créé un espace de travail (cf. supra). Il semble bien que cet espace soit le creuset des intentions subjectives de Dora. Elle y instille ce qui est de sa perception, ce que doivent apprendre les élèves « je vais chercher dans ce que moi JE connais (...) comment je fais passer les choses. (...). Je me débrouille pour raccrocher ça à quelque chose que moi je connais. » (D30).

Le rapport aux apprentissages est fondé sur une dimension subjective. Il l'est aussi sur un rapport personnel de Dora avec le monde. Il faut voir, percevoir, avec ses sens.

Les sens sont premiers. L'ambition de Dora, c'est de donner sa vision du monde. Elle doit partager ses données avec les élèves, les copier en eux « il y des choses qu'on partage » (D30).

La conception de l'apprentissage des savoirs pour Dora, c'est le transfert de ses propres sensations. Les élèves sont les récepteurs des sens de Dora. L'enthousiasme qu'elle montre dans l'entretien à ce propos, nous laisse à penser qu'elle a, de cette conception de l'apprentissage, une fière idée. Elle semble certaine que c'est ce qui correspond le mieux aux élèves.

Toute autre façon de procéder, en éducation musicale, lui semble inadaptée. Dora oppose cet apprentissage à celui qu'elle qualifie de l'intellect et qu'elle récuse pour l'éducation musicale « Ca voudrait dire qu'à l'école on n'y va plus que pour apprendre des choses de l'intellect et ça, ça me gêne beaucoup. » (D130).

Nous percevons bien que Dora est tournée vers ce qui vient de l'intérieur d'elle-même. Elle cherche à le partager avec ses élèves. Il nous reste à comprendre la façon dont les élèves le reçoivent et les bénéfiques, en terme de savoirs, qu'ils peuvent en tirer.

### **Des savoirs collectivement révélés.**

Notre questionnaire nous pousse à saisir en quoi le renforcement des savoirs des élèves est patent. Cela revient à tenter de percevoir comment Dora évalue ce que les élèves ont appris, d'un point de vue qualitatif ou quantitatif.

Les instructions officielles (MEN, 2008) prévoient des évaluations individualisées et objectives. Nous ne sommes cependant pas surpris que Dora, dans l'entretien, n'aborde pas sous cet angle l'appréciation des apprentissages de ses élèves.

Le travail s'entend réalisé, pour Dora, quand il n'y a plus d'individualité « C'est... quand... quand vraiment il y a eu, quand j'ai senti pour ma part, de mon point de vue, quand les enfants réussissent à faire ensemble les choses. Alors il n'y a plus d'individualités » (D34).

Le but visé par Dora, c'est créer une fusion. Cette vision des apprentissages, n'est pas sans nous renvoyer à l'idée des instructions de 1882 (cf. Infra). Alors, l'individu comptait moins que la somme des individualités fédérées en un groupe suprême qui pouvait être la Nation.

Ici, il n'est pas question d'idée nationale au premier degré. Cependant, l'idée de la disparition de l'individu derrière le groupe est bien présente « C'est un groupe qui fait ensemble. C'est un équilibre entre ce que propose un enfant en individuel, ce que ce groupe est capable de faire et c'est justement ce qu'on attend de mieux. » (D34). Les conditions, mises en œuvre par Dora, visent bien à ce que l'individu disparaisse dans le groupe, qu'il s'y fonde « Ce qui m'intéresse c'est que le groupe puisse s'approprier ce qui est partie de l'individu. » (D36).

Le groupe joue, là, le rôle de poids quelle que soit sa masse. Cette dernière doit devenir critique au point de faire sienne la proposition individuelle. Alors, la proposition de l'individu ne lui appartient plus. Elle se fond dans le groupe qui devient outil et référence des apprentissages. Dora, elle, contrôle affectivement le groupe. Elle maîtrise ainsi les apprentissages.

Le rôle de Dora dans l'élaboration des savoirs serait d'assurer l'émergence individuelle, puis la fonte dans le projet commun, lequel repose sur ses sensations « C'est ça qui m'intéresse. C'est-à-dire qu'il y ait une vraie proposition individuelle de chacun, mais après je...le groupe se l'approprie. Ca montre bien comment on passe de l'individu à ce qui est commun (...) » (D36).

L'enseignante est révélatrice des savoirs. Elle saisit ce qui lui apparaît comme vérité saillante et l'érige en connaissance. Le groupe est d'abord une somme d'individus. Ceux-ci s'expriment. De cette expression, Dora capture telle ou telle locution qui lui fait sens. Elle le fait bien en relation avec ce qu'elle ressent.

Cette capture, cette sensation, cette idée saisie, émerge dans le groupe qui devient alors lieu où l'expression majoritaire réside. C'est la connaissance dévoilée.

Il apparaît ici encore que les fondements vrais sont des savoirs révélés au nom de la propre norme de Dora.

Ces propos recueillis montrent le rapport au savoir qui existe entre Dora et ses élèves. Le savoir de l'adulte domine. Dora n'utilise pas la pédagogie frontale. Cependant, sous un jour qui pourrait s'apparenter à un rapport de confrontation socioconstructiviste aux élèves, il semble plutôt que Dora utilise bien le groupe-classe comme un moyen d'émergence de l'expression individuelle. C'est elle qui assume alors un rôle de clé de voûte en verrouillant les représentations qui émergent. La connaissance émerge comme par ruse. Dora impose au groupe ce que sa sensibilité lui dicte d'y puiser. Ce sont les connaissances émergentes, nouvelles. Il y a passage. L'évaluation qu'elle en fait est forcément très affective et sensitive. Le savoir est acquis quand la notion « est passée ».

Il est important de tenter de comprendre ce que Dora cherche à "faire passer", justement à travers l'éducation musicale.

« Quand on fait du chant, de l'écoute musicale, c'est vraiment un moment très intense dans la classe. C'est un moment de mon point de vue plus important que d'autres... » (D38). Pourquoi donc donne-t-elle à cette discipline une telle importance ?

### **Un moment d'apprentissage singulier.**

L'idée que le moment d'éducation musicale est un moment d'enseignement singulier, apparaît ici « C'est vraiment un moment heu... Quand on fait du chant, de l'écoute musicale, c'est un moment très intense de la classe. » (D38). Nous comprenons bien l'intensité d'émotion que ressent l'enseignante. Elle ne cache pas son amour pour la discipline.

A ce niveau de l'entretien, il lui devient plus difficile de tenir un discours qui ne soit pas empreint d'émotions ou de sentiments personnels plus fortement exprimés. Dora semble prisonnière de l'affectif qu'elle déploie en éducation musicale « J'ai l'impression quand même qu'on se retrouve autour... c'est des moments très importants. On est vraiment avec les élèves plus que dans d'autres matières » (D40). Nous restons assez en surface de la discipline « C'est fou tout ce que l'éducation musicale peut apporter » (D42).

Il faut un peu convaincre Dora pour qu'elle exprime un niveau plus profond de sa pensée. Nous voulons saisir en quoi ses sentiments pour l'éducation musicale sont de nature à contribuer à une élaboration de savoirs.

D'abord, Dora aborde ce qui relève des compétences transversales telles que les livrent les instructions ministérielles (MEN, 2008).

Il s'agit du vivre ensemble, appelé ici "faire ensemble" « C'est quand je sens que ce qui bloquait au départ et ben, ne bloque plus, c'est à dire le faire ensemble » (D46).

Ensuite, Dora revient à tout ce qui est purement musical : la justesse, le rythme « la justesse, le fait de se caler en rythme » (D46).

Mais bientôt, Dora nous conduit vers une autre dimension des apprentissages en éducation musicale.

Elle retourne vers une dimension comparative avec les autres disciplines. Les apprentissages se feraient en éducation musicale, plus rapidement et aussi de manière différente « Je trouve que l'on voit l'évolution des élèves plus rapidement et différemment en musique que dans les autres matières » (D46). Nous voyons bien au passage que cette évaluation n'est pas objective. Dora ne met pas en avant un critère pointé ou sérié. C'est une appréciation personnelle. C'est Dora qui porte l'évaluation qui est soutenue par son seul sentiment. C'est elle qui « sent » (D46). Tout repose sur le discernement de l'enseignante.

Ces propos sont encore très empreints d'affects. Malgré tout, nous voulons comprendre la place qu'ont de tels sentiments dans la pratique de Dora.

Dora nous révèle qu'elle établit des ponts entre l'éducation musicale et d'autres disciplines « Moi je vois la musique...il y a des ponts sans cesse avec les autres matières » (D50).

Sur la nature cognitive de ces ponts, on apprend que l'éducation musicale est partout « la musique est partout dans les matières » (D48).

Nous nous interrogeons sur cette omniprésence. Est-ce que cela signifie que l'éducation musicale se retrouve dans chaque discipline au nom de la transversalité? Est-ce qu'il faut ramener chaque discipline à une pratique proche de celle de l'éducation musicale ? Il nous faut éclairer les rapports au savoir de l'éducation musicale.

Après de longues dérobades, Dora nous donne ce qui nous paraît être une clé de sa pensée. Elle dit se servir de l'éducation musicale pour le travail dans les autres disciplines « Moi je me sers de l'éducation musicale pour le reste » (D48).

Une fois époussetés des éléments seulement musicaux, nous comprenons là que Dora fait entretenir à l'éducation musicale encore, un rapport particulier au regard de l'élaboration des savoirs. Il n'avait pas été encore formulé.



### **L'éducation musicale : un outil d'entraînement à l'expression**

Nous tenons évidemment pour vraies les idées –au sens où ne remettons pas en question là, ce qu'elle affirme pour elle-même - révélées par Dora (D48) (D50). D'abord l'éducation musicale habiterait les autres disciplines. Ensuite Dora se servirait de l'éducation musicale comme d'un instrument pour enseigner (D48). L'éducation musicale jouerait-elle un rôle d'outil pour les apprentissages ?

Dora exprime d'abord la tentation de voir l'éducation musicale présente partout. Ce ne sont pas forcément les éléments musicaux qui dominent. C'est plutôt la manière dont Dora poursuit les apprentissages. L'éducation musicale lui permet de créer un espace (cf. supra) propre à favoriser l'expression des élèves. Dans cet espace, Dora capture les expressions individuelles pour laisser place à son expression personnelle.

Ce mode de travail se retrouve probablement dans les autres disciplines. Ceci semble facile, voire gratuit, à mettre en place en éducation musicale, parce que la discipline bénéficie d'une oligoposanteur. Dora transfère ce mode d'action, initié en éducation musicale, à tout apprentissage.

Dora donne, pour illustrer ce propos, un exemple qu'il est intéressant de suivre. Il s'agit de la lecture et des mathématiques « C'est la même chose quand on est en lecture ou en mathématiques. Il y a un temps pour s'exprimer chacun, puis un autre pour s'écouter, puis un autre pour construire ensemble. C'est vrai aussi pour les gestes et les notions etc.... » (D54).

Dans l'exemple qui est pris avec les mathématiques, Dora dégage trois temps pour l'élaboration des savoirs scolaires : s'exprimer, s'écouter, construire. Il est probable qu'en mathématiques l'enseignement soit frontal. L'expression pourrait bien être première, sans forcément perdurer. Quant à la construction, rien ne dit ici qu'il faille rapprocher ce moment d'un constructivisme bachelardien.

Chaque discipline en apprentissage aurait bien un volet qui ferait appel à la raison et un autre préalable qui serait plus sensible et ferait appel à l'expression.

Nous voyons alors, dans les propos de Dora, l'éducation musicale comme le principe, la clé de ce dernier volet. Le rapport flagrant de l'éducation musicale avec les apprentissages serait de considérer cette discipline comme le prototype d'entraînement à l'expression. Nous en avons dégagé les contours fondés sur la personnalité de l'enseignante. Nous sommes en présence du moteur de ce principe.

L'éducation musicale, en dehors des activités musicales que Dora livre à ses élèves, produirait les mêmes exigences que dans les autres disciplines « même s'il y a les mêmes exigences que dans les autres matières, il y a ... pour... il y a plus de liberté d'expression... » (D70). L'éducation musicale serait ce terrain propice à l'entraînement à l'expression, dans les conditions que nous évoquions plus haut.

### **Pour finir : l'élaboration de savoirs-être nomades ?**

Il n'est pas dit que Dora ait une conscience forte du principe que nous venons de décrire.

Par contre, elle a pleinement conscience de son besoin de l'éducation musicale. Paradoxalement, la raison n'en est pas à discerner pour elle « C'est à dire...j'en ai absolument besoin... les élèves en ont absolument besoin [silence 5 secondes], je ne sais pas comment expliquer »( D76).

Cet ensemble mêle des raisons de niveaux de conscience différents chez Dora. L'éducation musicale est une discipline d'importance au regard de son rapport aux savoirs, en particulier de l'expression. Dora a du mal à en expliquer les mécanismes objectifs. Nous tentons d'ordonner un certain nombre d'éléments émergents.

Pour Dora, l'éducation musicale concerne évidemment les savoirs. L'éducation musicale est une discipline fondamentale « c'est une matière fondamentale...mais elle n'apparaît pas importante » (D88). Cette indication renvoie bien au fondement des disciplines.

Dora, vers la fin de l'entretien, insiste sur le terme d'éducation « Dans éducation musicale, il y a éducation. Eduquer ça veut dire... » (D94).

Peut-être que cet entretien a pu aussi ouvrir un espace de prise de conscience de ce qui se joue aussi dans les rapports au savoir. Dora a pu commencer, là, à construire un questionnement.

Cet ensemble permet de voir chez Dora, un rapport de l'éducation au savoir, à deux niveaux. Le premier, mobilise les sens, au bénéfice de connaissances fondées sur les sensations, en guise de normes de l'enseignante.

Le second, serait un outil d'expression, bâti en éducation musicale, sur les fondations du premier niveau. Transférable, il viendrait en appui aux autres disciplines, pour ce qui est du volet expressif de chaque discipline.

Si Dora reconnaît finalement à l'éducation musicale la propriété d'éduquer, on est moins sûr des rapports cognitifs au savoir que sur des rapports de savoir-être, peut être bien nomades.

## 2. Thème 2, Iris.

### **Apprendre à se montrer en chorale.**

Pour Iris, l'éducation musicale est présentée d'abord par son intention finale. Les contenus d'apprentissage sont seconds « On a une volonté commune de mener un projet commun, une action pour aboutir à la chorale de fin d'année. » (I2).

Dans cette perspective, les savoirs scolaires ne sont pas répertoriés dans les instructions officielles (MEN,2008). Ils ne font pas l'objet non plus d'une programmation de la part d'Iris seule, ou en concertation. Ils ne sont pas pensés dans les termes des injonctions officielles.

Le socle sur lequel Iris s'appuie pour l'élaboration des connaissances en éducation musicale, c'est la visée téléologique de l'action projetée. Il faut entendre 'projet' ici comme une intention de vie, un dessein. Le terme n'est pas forcément en rapport direct avec la terminologie officielle synonyme de 'action éducative programmée'. Iris nous indique dans ses premiers propos que les appuis sont bien des outils à visée immédiatement pragmatique « on s'appuie sur le répertoire départemental [cahier de chants avec play-back NdCh.] » (I2).

Les savoirs, visés d'emblée, s'apparentent déjà à des faits de scènes. Il s'agit de faire entendre des chants à des élèves pour qu'ils soient capables de les restituer à la fête de l'école. Il faut montrer.

Dès ces premiers propos, nous comprenons que c'est moins la façon dont les élèves vont apprendre les chants, qui intéresse l'enseignante, que la capacité qu'ils auront à les reproduire. C'est ainsi que Iris nous présente d'entrée ce que les élèves vont apprendre. De ce fait, rien n'est pour l'instant dit qu'Iris, sur le rapport au savoir qu'entretiennent les acteurs avec l'éducation musicale. Iris se borne pour l'instant à décrire les effets attendus.

Dans ce contexte, Iris se présente comme technicienne. Cela fait de l'éducation musicale une discipline technique « Moi j'interviens, entre guillemets si tu veux, en tant que technicienne » (I2). Nous percevons là une conception behavioriste de l'apprentissage. Iris a pour mission de faire chanter sur des critères techniques. Elle ne dit cependant rien sur la manière dont elle appréhende la façon dont les élèves s'approprient les savoirs. Elle ne regarde que les paramètres techniques qui mènent à l'exécution réussie « par rapport à tout l'aspect de la justesse, la mise en voix. Voilà » (I2).

L'apprentissage, l'élaboration de savoirs, n'est pas mis là en question. Cela ne pose pas problème à Iris. Elle se positionne d'avantage dans une perspective de productrice de spectacle « et puis [c'est] moi qui donne une petite patte technique... vocale... pour aboutir au projet » (I2).

### **L'apprentissage en question.**

Le projet semble être mené en dehors de beaucoup de considérations cognitives scolaires. En tout cas, elles ne sont pas un préalable réfléchi de façon professionnelle par Iris. Simplement, l'apprentissage est « fédérateur » (I6) « Le constat qu'on a tous fait, c'est que c'est fédérateur pour l'école » (I6).

Pour autant, Iris n'est pas sans avoir des exigences en terme de contenus. Ces exigences ne sont pas directement connectées à la demande officielle dont elle ne parle d'ailleurs pas. Ce qui guide Iris, ce sont des critères purement musicaux.

Iris fait peu de cas des injonctions du Ministère pour ne retenir ici que la dimension artistique de l'éducation musicale, telle qu'elle la ressent. L'apprentissage se réfère plutôt à un aspect technico-musical derrière lequel Iris s'abrite.

En d'autres lieux, cette attitude refléterait l'exigence qu'aurait, hors de l'école, un directeur musical, un chef de chœur, ou un chef d'orchestre, voire un metteur en scène de théâtre. Dans ces organisations, il n'importe pas au dirigeant de savoir comment les membres des formations ont appris leurs partitions. Les exécutants doivent les savoir et les jouer si possible avec brio. La notion d'apprentissage, pour Iris, dans la présentation de ses propos, nous semble dans cette perspective.

Iris réunit les élèves, les fait répéter, apporte un geste méthodique et constate « La technique avec les plus grands quand il y a des notes à aspirer pour la justesse, pour le maintien, ça dit quelque chose pour eux, si tu veux... Nous ce qu'on constate c'est que c'est plus juste » (I6).

Iris affiche sans difficulté une attitude où ne sont pas posées les questions institutionnelles de l'apprentissage. Ces dernières sont même apparemment ignorées.

Cela nous renvoie une fois encore à cette oligopesanteur. Ce phénomène (cf. supra) témoigne de la faible attente des acteurs de l'éducation, des effets de l'éducation musicale. Elle permet aussi qu'Iris ne se soucie pas complètement du traitement professionnel de l'éducation musicale.

### **L'apprentissage, la répétition, le conditionnement.**

Les apprentissages semblent bâtis par l'habitude de faire. Les élèves acquerraient ces savoirs par la répétition « Les moments où d'emblée, je les fais chanter, je m'aperçois que le texte n'est pas en place que je reviens dessus là... là...(...). On se pose et puis on chante aussi quoi. La dernière chanson, même s'il y a des moments où ce n'est pas très juste, on chante, quoi ! » (I12). L'action domine. Iris veut maîtriser les paramètres techniques du son. En même temps, les élèves ne réagissent pas à sa demande « ce n'est pas très juste[au sens musical du terme, NDCh.] » (I12). Mais l'activité domine. Il faut faire « on chante, quoi ! » (I12).

La description, qui est donnée de l'activité que mène Iris, ressemble à une forme de training. Il faut faire pour faire. C'est de la "répétition", terminologie très usitée dans les milieux du spectacle. Cela semble devoir être le vecteur d'apprentissage. Nous sommes dans une version musicale du rabâchage scolaire. Les propos d'Iris ne laissent pas de doute à ce sujet « Tu vois le moment le plus important dans la chanson, (...) c'est un moment de refrain parce qu'ils l'ont tellement entendu, tellement répété » (I14).

L'apprentissage, que mène Iris, ressemble fort à un conditionnement. C'est-à-dire que les élèves sont habitués à répéter. Ce n'est pas le sens qui est recherché, c'est la reproduction. Nous pensons qu'Iris parvient à une forme de conditionnement.

En effet, elle dit d'une part ne pas réussir à maîtriser la structure technique du chant « ce n'est pas très juste, on chante, quoi ! » (I12).

D'autre part, elle dit reconnaître que les élèves se mettent à chanter un peu n'importe quand « Moi des fois il m'arrive de l' [le chant]entendre dans la classe. D'un seul coup, paf, de façon mesurée ! Ou alors dans la cour » (I18). Si cette expression peut paraître aimable, elle peut aussi signifier que les élèves l'ont intégrée comme un geste conditionné à la vie sociale du groupe.

Le chant, alors, n'est plus en rapport avec la dimension éducative ou artistique des instructions ministérielles (MEN, 2008). Il repose sur une forme de dressage qui contraint à une réussite de fait.

Nous nous interrogeons afin de comprendre si cette position est perçue par Iris, si elle l'évalue et ce faisant si elle en tire un enseignement professionnel. Une explicitation de l'exercice réflexif de sa pratique serait riche d'enseignements pour nous.

### **La validation de l'activité est personnifiée par Iris.**

Dans la séquence d'éducation musicale, les élèves mènent une activité cognitive. Elle n'est certes pas bien fondée sur les injonctions officielles. La prise en compte de l'activité cognitive des élèves ne semble pas la priorité d'Iris. Cette dernière préfère viser une production achevée, un résultat socialement reconnu, comme une production chorale.

L'évaluation est du seul ressort de l'appréciation personnelle d'Iris. Elle est fondée sur son sentiment, sur un constat d'immédiateté «ce qu'on constate» (I6) et «De vrais progrès techniques» (I8). Iris valide à sa façon, plus qu'elle n'évalue au sens des instructions ministérielles. Le projet de cette validation ne semble pas être d'objectiver les erreurs ou les réussites, mais d'apprécier un résultat globalement observable. Il ne vise alors pas le savoir mais la production. La validation ne semble pas permettre à Iris un retour réflexif sur des objectifs d'enseignement qui fonderaient son travail en éducation musicale. Elle ne nous fait d'ailleurs pas part de l'existence de ceux-ci.

La validation apparaît comme la possibilité de vérifier *in vivo* que la production des élèves est conforme à l'original. Et l'original, c'est Iris qui chante. Nous sommes dans un mouvement de production-reproduction.

Iris va chercher à trouver dans les productions des élèves le miroir de ce qu'elle produit. Elle explique, déploie son sentiment, que devront s'approprier les élèves «c'est plus facile pour moi... comme je travaille avec les grands pour essayer d'expliquer davantage» (I22).

### **La difficulté à objectiver les apprentissages.**

Cette tentative d'explication se heurte rapidement à la vision qu'elle a de l'activité. Iris, sans chercher à objectiver ses critères, vérifie si les élèves savent, s'ils sont capables de chanter comme elle. Cela veut dire qu'il y a une vérification de la justesse, nous l'avons vu.

Ce critère technique est fondé sur un étalon, la note 'LA', qui vibre à 440 hertz par seconde. Etalon fixé par convention, révisable périodiquement, il est difficile pour un non averti d'en mesurer en permanence l'efficacité (Danhauser, 1929). Il est fort à parier qu'Iris ne peut pas rapporter en permanence la hauteur vocale des élèves qu'elle perçoit, à l'étalon et ses combinaisons. Elle s'y substitue. Elle instaure donc auprès des élèves une norme, sa norme, de justesse musicale. De plus, en l'appréciant telle qu'elle la décrit, Iris ne peut qu'estimer une justesse relative du groupe et non une justesse exacte. Rien n'est dit sur la phonation individuelle, ni sur la capacité d'un élève à avoir progressé à ce sujet.

Nul doute alors que la production des élèves ne tende vers un résultat qu'Iris qualifie de «pas très juste» (I12). Cette appréciation n'en fait pas une évaluation au sens des instructions officielles (MEN, 2008). Elle ne pose pas de compétence objective à atteindre. Elle ne s'adresse pas au progrès de chacun des élèves. La recherche de la justesse vocale par Iris est un chemin difficile.

D'abord, du point de vue de l'éducation : il s'agit d'une compétence en tension, fixée en fin de scolarité. En la fixant *ex-nihilo*, Iris prend le risque de ne pas l'atteindre. C'est le résultat d'ailleurs qu'elle nous dit constater.

Ensuite, du point de vue de la musique : la justesse est la quête permanente d'une part très importante des producteurs de sons harmonieux. C'est une variable très difficile à fixer dans la pratique (Danhauser, 1929).

Les critères musicaux mesurables sont au nombre de trois. Ce sont des paramètres physiques (Danhauser, 1929). Ils sont autant de compétences à maîtriser par les élèves en fin d'école primaire (MEN, 2008). Il s'agit de l'intensité qui se mesure en décibels. Ensuite, il s'agit de la durée, qui se mesure en secondes. Enfin, le dernier paramètre est la hauteur, qui se mesure en hertz. C'est la référence directe de la justesse.

Ces paramètres sont tous mesurables à partir de n'importe quel ordinateur de base, directement par le système brut d'exploitation Windows (Windows, système d'exploitation Microsoft Corporation), sans adjonction d'aucun logiciel, pourvu que l'appareil soit connecté à un micro.

Nous avons remarqué la difficulté qu'avait Iris à mesurer ce paramètre, à le mettre en place et avec lui, à créer chez ses élèves un savoir objectivement observable. Nous en déduisons que, pour Iris, il existe une vraie difficulté à tenter d'objectiver les paramètres d'apprentissages en éducation musicale.

Nous voulons alors comprendre si cette difficulté opère des conséquences repérables dans le champ des activités cognitives.

**Les valeurs de l'enseignante comme norme de l'évaluation des apprentissages.**

**Un choix en conscience.**

La validation va porter les valeurs de l'enseignante contre des compétences objectivables. Ainsi, son sentiment est premier pour savoir si l'activité est réussie ou non « la voix, elle peut être martelée... pas jolie enfin... ». Pourtant, Iris sait qu'elle aurait des moyens d'objectiver sa pratique.

A ce propos, elle semble percevoir à un moment de l'entretien qu'elle a peut-être omis quelque chose. Alors, elle nous en parle comme en s'excusant « alors c'est vrai, je n'utilise pas forcément le magnéto pour faire réécouter » (I22).

Le magnétophone peut effectivement capturer les productions des élèves. Comme le conseille Benoit Amy de la Bretèque (Amy de la Bretèque, 1991), cet enregistrement devient alors un objet : objet réflexif d'auto-formation pour les élèves, objet d'analyse et d'observation des productions pour l'enseignante.

Le fait qu'Iris fasse référence à cette pratique nous indique qu'elle n'en ignore pas les tenants. C'est donc en relative conscience qu'elle a décidé de produire avant de construire des savoirs en éducation musicale. La suite de son propos en forme de dérobade nous conforte dans cette appréciation « Mais c'est vrai qu'on est toujours compressé au niveau du temps. C'est quarante minutes, voilà ! Il faudrait plus de temps. » (I22).

Cette dernière appréciation sur le temps reste également une estimation personnelle de l'enseignante. Les horaires officiels donnent deux heures par semaine aux arts (Cf. infra). Le chant ne représente qu'un des trois piliers de l'éducation musicale.

**Le plaisir.**

Le plaisir apparaît comme un autre moyen de mesurer les apprentissages des élèves en éducation musicale. Dans l'entretien (ChI13), nous lui avons demandé de qualifier un moment de production. Iris avait apprécié la production comme « pas très juste » (I12). Elle avait argumenté sur le fait que la chanson n'avait pas été révisée « La chanson qu'on n'a pas révisée, qu'on a apprise avant. » (I12).

Ce moment devient un moment de plaisir pour Iris « Tu qualifierais comment ce moment ? » (ChI13) « Bah moi...moi...de plaisir !De plaisir pour tout le monde quoi » (I14).

Cette notion de plaisir est évidemment subjective. Elle est difficile à cerner pour elle-même.



Elle montre, s'il le fallait encore, que l'essentiel des apprentissages qu'élaborent les élèves, est apprécié à la seule lumière de la sensibilité d'Iris. Ils peuvent être appréciés comme « pas très justes » et en même temps entraîner le plaisir. Iris établit implicitement un rapport de conjugaison entre ces deux critères. C'est elle qui est au centre de l'appréciation.

Pour la justesse, nous l'avons vu. L'appréciation, réellement établie auprès des élèves, est son appréciation. Aucun appareil de mesure, aucun rapport à une écoute étalon ne vient en appui. Pour le plaisir dont elle parle d'emblée, c'est le sien. Elle insiste sur elle d'entrée « Bah moi... moi... de plaisir » (I14). Elle le confirme sans difficulté un peu plus loin « Le plaisir, il est à la fois pour... Bah moi je le sentais » (I16).

Pour ce qui est du plaisir des élèves, Iris est moins sûre. Ainsi, en parlant de la chanson en cours d'apprentissage « [les élèves l'ont] tellement répétée qu'on sent qu'ils ont vraiment plaisir à chanter ce passage là. Moi, c'est ce que je ressens. Après heu... » (I16). Cet extrait nous semble révélateur des priorités d'appréciation. Le plaisir d'Iris, le sien, bien sûr, elle le ressent. Il apparaît en premier en elle mais aussi, semble-t-il, dans l'importance de la tâche. Celui des élèves, elle ne sait pas trop « Après heu... ». Il arrive de toute façon après le sien. Nous lui demandons comment elle pouvait mesurer un tel indicateur de réussite « Pourrais-tu le mesurer ? » (ChI17). Iris ne fait pas de difficulté « Je le mesure en niveau sonore parce qu'ils sont plus sûrs des paroles, déjà. Je sens que c'est assez dense au niveau du refrain » (ChI18).

La mesure du plaisir, valeur qui nous semble propre au sujet, se mesure chez Iris par une prise d'indication de quantité. C'est le niveau sonore. Il n'est pas apprécié dans sa valeur physique, mais par Iris dans une appréhension sensible. Elle établit ici une corrélation entre niveau sonore perçu et plaisir ressenti. Iris le mesure encore autrement avec la densité des paroles pour le refrain.

Nous pouvons dire là que la pratique d'Iris s'inscrit dans une ambivalence apparente.

D'une part, elle pratique l'éducation musicale sans contrainte objective et fonde cette pratique sur sa seule appréciation.

D'autre part, elle se sent dans l'obligation d'en mesurer les effets. Cette mesure se fait en utilisant des paramètres quantitatifs. Elle les évalue de façon qualitative, puisque selon son ressenti personnel.

En fait, l'ensemble suit la logique d'un fondement essentiellement personnel de la conduite des apprentissages en éducation musicale. Le détour par l'évaluation n'est peut-être qu'une réminiscence d'une obligation institutionnelle.

Elle est rapidement ramenée à la personne d'Iris. Ses mesures d'appréciations pseudo quantitatives semblent confirmer la volonté d'Iris de pratiquer la discipline en dehors de contraintes objectives.

Cela nous semble révélateur de la part qu'elle prend dans l'enseignement musical. Certainement mène-t-elle cet enseignement pour son plaisir. Cette incursion du plaisir dans l'activité d'enseignement d'Iris peut permettre de poser un certain nombre de questions.

Le plaisir de l'enseignante est-il en rapport avec celui des élèves ? Le plaisir est-il une notion capable de nous éclairer sur les apprentissages ? Comment l'apprécier ?

Il nous semble probable que creuser ici ces questions serait aller trop loin dans une analyse introspective de l'interviewée.

Nous nous demandons alors si la pratique, que nous percevons à travers ce discours, affecte en permanence l'enseignement de l'éducation musicale. Nous nous demandons également si tous les apprentissages effectués par les élèves d'Iris entraînent ce type de rapport au savoir, en éducation musicale.

### **Iris ne peut pas être le fondement des apprentissages.**

Cet ensemble pourrait nous laisser penser que l'éducation musicale est une activité menée par Iris dans le cadre scolaire certes, mais majoritairement déconnectée des attentes de l'école. Pourtant, un certain nombre d'éléments de son discours vont émerger. Ils rapportent l'idée que l'enseignante reste bien en lien avec une certaine idée de l'éducation musicale dans son contexte scolaire.

A un moment, à travers les propos d'Iris, et mis en éveil par la teneur de son discours, nous lisons un décalage entre l'enthousiasme de l'enseignante et les résultats de ses élèves, qu'elle affiche.

Iris ne cache pas tout ce qu'elle met en œuvre, certaine en cela qu'elle concourt aux apprentissages, dans le cadre de son travail. Pourtant, au fur et à mesure que l'entretien se déroule, Iris, qui l'avait délaissée, va entrevoir la question didactique liée aux apprentissages.

Dans l'ensemble que nous venons de lire, Iris, au fil de l'entretien, concède que tout ne semble pas forcément si rose dans les apprentissages.

Le problème du sens est posé « Ce qui est difficile... je le vois avec le cycle 3... c'est la mise en voix. Peut-être ça n'a pas assez de sens. C'est technique. Ça n'a pas peut-être assez de sens » (I22).

Nous changeons là d'objet d'observation. Alors que la justesse apparaissait comme un critère qui regardait l'absolu, le plaisir un critère qui regardait l'enseignante, le sens est tourné vers les élèves.

Iris met ici en question le sens des apprentissages qu'elle fait élaborer aux élèves. Le travail de mise en voix est bien celui qui fonde celui de chanter (Benoit Amy de la Bretèque 1991). Cette remise en cause est mine de rien, assez profonde. C'est la reconnaissance en creux du peu de fondement des activités dont elle expose jusqu'alors l'intérêt. Le fondement c'est essentiellement elle. Et finalement, c'est elle qui se remet en cause « Peut-être que c'est moi qui ne donne pas assez de sens à ça... » (I22).

Ce moment apparaît comme charnière dans l'entretien. Iris va nous faire partager, par la suite, sa vision de l'éducation musicale sous un angle qu'elle avait jusqu'alors peu dévoilé.

### *L'éducation musicale réinvestit les apprentissages.*

#### **Par une dimension sympathique.**

Iris avait au début de l'entretien évoqué rapidement la possible dimension transversale de l'éducation musicale. La discipline serait porteuse de ces éléments formateurs qui traverseraient les enseignements « Est-ce que c'est un truc transversal... ? A voir ! » (I10). Dans ce moment du discours, Iris pointait « l'attention » (I10) et « Elle[l'éducation musicale] favorise l'attention » (I82). Nous comprenons l'attention que porte un apprenant à son objet d'apprentissage.

Plus tard, cette dimension de l'éducation musicale est reprise. Elle bénéficierait aux disciplines et en premier lieu à la langue « Oui, c'est la langue qui bénéficie le plus du travail en musique à l'école » (I26). Ce bénéfice serait mutuel « et inversement la musique de la langue sert la musique à l'école » (I26).

Cette même appréciation vaut également pour les mathématiques « Même en musique il y a des notions de mathématiques » (I86). Cette discipline est reconnue surinvestie dans l'école par Iris « Parce que l'école surinvestit les mathématiques » (I86). Pourtant elle porte en commun des notions avec l'éducation musicale « Les mathématiques et la musique, il y a des choses en commun » (I90).

L'exemple porte aussi sur la démarche. Nous retrouvons ici la dimension sympathique que nous évoquions plus avant. L'éducation musicale, de par sa nature, permettrait de gagner un bénéfice à la langue, laquelle la nourrirait à son tour de compétences propres.

Ceci semble vrai pour d'autres disciplines « En histoire aussi on est toujours celà. (...). On utilise ce qu'on connaît puis on transpose. Là, on est dans une dynamique...on a des...puis l'école aide à transposer » (I68).

Cette idée de transposition nous semble assez proche de celle de sympathie. Cette notion réapparaît dans le discours d'Iris. Il semble donc bien qu'elle court, dans la pratique de l'éducation musicale, à un niveau qui n'est pas celui de l'évidence. Pourtant, l'idée n'est pas abandonnée. Cela peut peut-être dégager deux questions à nos yeux.

Ou bien, l'idée de sympathie est enfouie dans la pratique de la discipline. Alors, elle n'émerge pas de façon première à la face de l'enseignante. Elle serait liée alors à l'éducation musicale comme un atavisme.

Ou bien, l'idée de sympathie pourrait être une projection de la pensée de l'enseignante sur la discipline.

### **Par la reconnaissance de l'oligopesanteur.**

De façon concomitante, Iris reconnaît que bien que l'éducation musicale ait la même importance pour elle que les mathématiques, cette situation n'est pas lue de la sorte par l'ensemble de l'école « Moi ... moi je lui accorde une valeur importante. Ce n'est pas sûr que ce soit le cas de certaines personnes » (I84). Nous reconnaissons là la notion d'oligopesanteur que nous avons décrite plus avant.

Elle ressurgit ici, ce qui montre qu'Iris a aussi conscience de la singularité qu'occupe l'éducation musicale dans les apprentissages « Et puis socialement, ce n'est pas lu de la même façon. On accorde toujours plus de place aux mathématiques qu'à la musique enfin ! » (I86).

Ce propos est confirmé dans celui d'Inès, élève d'Iris « c'est pas pareil parce que on chante et on ne travaille pas » (EII41) et puis « C'est pas pareil parce qu'il y a du bruit et puis on chante. C'est du travail mais pas pareil. » (EII45).

Nous avons demandé aux élèves si la musique était un moment agréable, au fil de l'entretien « Entre la lecture et le chant lequel de ces moments est le plus agréable ? » (ChEI46). La réponse a porté non pas sur l'agrément, mais sur la facilité « Chanter » (EII47) « Parce que c'est plus facile » (EII50).

Ainsi, la facilité de production est synonyme d'agrément et rend l'accès agréable à l'éducation musicale. Nous voyons là, pourquoi pas, une forme de la reconnaissance de la gratuité scolaire, vue par les élèves d'Iris.

Ces deux caractéristiques donnent à l'éducation musicale une dimension autre au regard des apprentissages. Il semble maintenant que le discours d'Iris la retienne comme non pas tant pour elle-même, mais pour le vecteur d'apprentissage que l'éducation musicale peut constituer. Il reste à tenter de comprendre comment Iris s'en saisit et comment elle le perçoit dans l'action.

### **La sollicitation et la fonction d'une forme particulière d'expression.**

Dans l'action, Iris affiche une conscience assez générale de ce qui se passe en éducation musicale « C'est fou ce qu'on peut percevoir à travers la musique ! Sentir... heu.. » (I32). Cette perception est assez superficielle au départ. Elle prend corps petit à petit.

L'éducation musicale favoriserait l'expression. Il appartiendrait à l'enseignant de mettre les élèves en situation lors du moment d'éducation musicale. Cela créerait une situation propre à solliciter leur expression « je pense que nous, on doit les interpeller quand même. Les enfants expriment, s'expriment. Ils expriment quelque chose de fort » (I32).

Cette remarque pourrait paraître anodine dans les propos de Iris. Ils prennent un autre sens dans la suite de l'entretien. Alors que nous lui demandions sa position par rapport à cette expression, Iris nous indique que ça lui permet de « formaliser » la pensée des élèves « je les aide à formaliser » (I34).

Cet ensemble nous instruit sur le rapport qu'Iris fait aux apprentissages avec l'éducation musicale. L'école ne donne pas les outils pour baliser de façon objective les propos expressifs des élèves.

Quand les élèves s'expriment, Iris ne propose pas une aide à l'outillage expressif des perceptions individuelles. Elle « formalise », elle met dans une forme qui ne peut être que proche de la sienne. Pour bâtir cette hypothèse, nous nous appuyons sur deux idées.

La première, c'est que la partie initiale du recueil des propos d'Iris montre bien l'égo-centration de la norme qui fonde les valeurs qu'elle transmet à ses élèves.

La seconde, c'est qu'elle tient ici forcément pour vrai ce que les élèves expriment. Or, à l'âge de ces enfants, il est forcément plus simple d'être d'accord avec la maîtresse que d'être rebelle et alors de s'exposer à argumenter ses choix.

Nous avançons alors l'idée qu'Iris fait l'économie de la fourniture des apprentissages qui conduiraient à la construction de moyens, d'outils objectifs valant garant de choix individuels raisonnés. Iris favorise l'expression brute des élèves dans un domaine qu'elle balise fortement de l'empreinte subjective de sa personne.

Dans cette perspective, nous nous demandons si l'éducation musicale ne serait pas un outil didactique d'emprise sur l'expression des élèves. Si nous relient cette idée avec ce qui a été traité plus haut, nous pouvons aussi nous demander si ce n'est pas une forme d'ascendant sur le plaisir.

Iris reconnaît que l'expression a un intérêt important «Ca a un grand intérêt !!Ca me semble évident. » (I36). Iris a bien identifié la capacité des élèves à percevoir le monde à travers l'éducation musicale « Ca témoigne que les enfants sont capables de percevoir... au travers de la musique... ce qu'ils ressentent du monde... c'est peut-être un peu vague ce que je dis. Non ? » (I38). Son énonciation est hésitante ce qui peut aussi montrer qu'il n'est pas certain qu'elle est la pleine conscience de la situation que nous décrivons. Plus tard, à propos de la culture, elle justifiera que la culture de l'école domine la culture des élèves « La culture de l'école domine la culture des élèves. Bah oui ! » ( I66 ).

Nous traiterons plus tard ce qui relève de la culture. Nous nous inspirons cependant de ces propos maintenant parce qu'ils révèlent, nous semble-t-il, la position de Iris. Cela nous permet d'établir cette transposition à l'expression.

### **Exprimer pour formaliser.**

Enseigner, faire accéder aux apprentissages en éducation musicale, serait essentiellement « formaliser ». L'éducation musicale serait cette clé capable d'exacerber la sensibilité des élèves « C'[l'éducation musicale]est une éducation à la sensibilité » (I40). Mais on comprend vite qu'une fois le procédé d'expression en marche, Iris a le besoin de la mettre dans le forma convenu de l'école « (...) développer... une... différence... pas les initier, mais les sensibiliser à ce qu'il peut y avoir ailleurs, en dehors de chez eux, en dehors de la famille, en dehors de... de leur espace géographique » (I50).

Il est perceptible qu'Iris cherche à emmener ses élèves vers un univers qui n'est pas forcément le leur. L'emploi de « en dehors » trois fois, montre cette volonté de les extirper... peut-être à eux mêmes.

Le système fonctionne d'autant mieux que l'élève en est acteur « Il est acteur de ses apprentissages parce qu'il est dans l'activité. » (I78). Cette participation volontaire de l'élève « il est décideur » (I78), rendrait la position de l'éducation musicale conduite par Iris, paradoxale.

L'éducation musicale favoriserait l'expression de l'élève qui s'engagerait dans ce mouvement « Quand ce que tu travailles à l'école ça te plaît, ça te touche, tu t'engages... Quand ils participent, il s'engagent » (I78). Le corollaire paradoxal de cet engagement c'est que cela donnerait un terrain d'action à Iris, susceptible de favoriser cette mise au format « pour toute activité on devrait être engagé. Là, en musique tu n'y coupes pas ! » ( I78 ).

**Pour finir : un vecteur singulier de rapport aux apprentissages.**

L'éducation musicale serait peut-être bien un vecteur singulier « mais c'est aussi la musique comme vecteur » (I70). Il donnerait à Iris un moyen facile et efficace de capture de l'expression pour une mise dans un format « la musique, elle accompagne ça. Elle accompagne les apprentissages » (I70).

Le rapport au savoir s'explicité dans cet engagement de l'élève. Il s'agit d'une construction à partir de soi « Je vois au CP, c'est comme ça puis après on essaie d'agrandir autour de soi. On utilise ce qu'on connaît puis on transpose » (I68). Il s'agit bien pour Iris d'utiliser l'éducation musicale pour canaliser l'expression des élèves. Leur engagement, leur participation les rendent moteur de la formalisation de leur savoir.

Les élèves fournissent l'énergie et l'engagement nécessaire à Iris. Celle-ci, à partir de l'expression des sensations personnelles, élargit autour de chacun l'accès au monde dans une vision qui est de plus en plus celle d'Iris.

Le but avoué est de créer une fédération, un groupe d'élèves plutôt que des élèves en groupe « Il faut fédérer. Il faut avoir plaisir à avoir un travail collectif » (I98). Et finalement les élèves aiment ça « Moi, j'aime bien la musique parce que les enfants chantent ensemble » (EII38).

Iris agit sous l'emprise d'une idéologie dont elle n'a pas forcément conscience. Elle vise des apprentissages fédérateurs. Iris érige alors l'éducation musicale en un moyen particulier d'apprentissage. Capable de créer un vecteur d'expression, la discipline fournirait aussi des conditions particulières : faible coût d'investissement scolaire, lien sympathique avec les disciplines. Elle favoriserait la libre expression des enfants.

Alors, l'enseignante, l'investissant, y trouverait le terrain propice à une habitation personnelle. Elle canaliserait cette expression pour mieux la ranger dans un format scolaire très empreint de sa personnalité. Iris donne alors naissance à une forme d'apprentissage très en lien avec ce qu'elle est.

Dans ce cadre, l'individu, pour ce qu'il est, aurait peut-être moins de place que l'individu pour ce qu'il pourrait devenir « le moment d'apprentissage de l'éducation musicale, il est lié à la sociabilité de l'enfant » (I104).



### 3. Thème 2, Liz.

#### **Les apprentissages des élèves au centre des préoccupations institutionnelles de Liz.**

Liz s'inscrit dans une perspective de polyvalence et d'appréhension globale des apprentissages. Cela se perçoit dès les premiers instants de l'entretien.

Au début de l'entretien, Liz lie arts et sciences à un même constat qu'elle fait pour ses élèves. Il existe une carence dans les savoirs de ces disciplines, car les élèves ne sont pas confrontés aux œuvres.

Pourtant, il lui paraît souhaitable qu'ils le soient. C'est bien pour cela qu'elle construit un projet, celui de les emmener à la rencontre des œuvres. « Les élèves ne sont pas confrontés aux musées, à des expositions. Donc voilà, là c'est notre projet de l'année, aller à Paris, aller visiter... » (L4).

Le « projet » (L4) revêt chez Liz l'aspect d'une intention programmée qui vise les apprentissages. Il s'agit moins pour elle de prévoir les activités que de viser des apprentissages, lesquels commanderont des actions pédagogiques. Nous lui avons demandé si elle en avait de spécifiques en éducation musicale ( Ch15 ).

A ce type de question, l'enseignante pourrait être amenée à lister aussi bien une redite des prescriptions officielles qu'une énumération d'activités auxquelles elle penserait. Les propos de Liz montrent que sa préoccupation centrale, ce sont les apprentissages des élèves « il y a des choses qui me paraissent important d'apprendre en éducation musicale. » (L6).

Cette attitude professionnelle, Liz la considère de façon égale pour les apprentissages. C'est en éducation musicale comme pour les autres disciplines. Liz ne souhaite pas nous montrer un visage des apprentissages de l'éducation musicale, différents des autres apprentissages. Ils ont leur place, parce que Liz respecte les instructions officielles. Dans ce document injonctif, les apprentissages en éducation musicale ont toute leur place « Bah, les IO d'abord ça ne se discute pas. Je fais, ça va de soi. Le contenu ça ne se discute, pas mais après chacun met en œuvre à sa façon. » (L8).

Nous ne trouverons donc pas Liz sur le chemin de l'indocilité institutionnelle affichée. Nous ne la trouverons pas non plus sur celui où les apprentissages de l'éducation musicale seraient privilégiés. Liz tient à afficher l'idée que les apprentissages, en éducation musicale, trouvent la place qui leur est officiellement dévolue.

Liz pose ce cadre. Il nous importe de savoir s'il se tiendra pendant tout l'entretien et quelle réalité de pratique il recouvre.

**Apprendre c'est une posture.**

De suite, Liz prend une certaine hauteur alors qu'il s'agit de nous parler des apprentissages. Pas de liste d'actions ou d'activités, Liz préfère aborder le rapport au savoir sous un éclairage plus global.

De suite, Liz rapporte la discipline, ses apprentissages, le rapport au savoir, à une question d'éducation « Je pense qu'ils ont besoin d'éducation... » (L14). Il y a les compétences disciplinaires comme l'écoute « éduquer leur oreille, entendre (...), discerner les sons » (L14). Il y a aussi les compétences plus transversales « se concentrer » (L14).

Cet ensemble, Liz le conçoit comme une posture d'apprentissage « Ce qui me paraît important, c'est d'avoir une certaine posture, en fait. » (L10). Cette posture renvoie à l'attitude de l'apprenant dans son rapport au savoir. Nous avons demandé à Liz de nous éclairer sur cette notion (ChL9). Son discours se développe comme autant d'étapes d'une construction de savoirs en éducation musicale « sentir... ressentir les choses... expliquer... mettre en mots certaines choses... » (L10).

Liz décrit « une posture » comme ce qui va permettre de rentrer dans les apprentissages en éducation musicale. Nous interprétons en effet le « travail » (L8) des élèves, comme une forme d'élaboration des apprentissages « dans une certaine posture, dans une certaine situation, dans une certaine préparation. Il n'y a pas, me semble-t-il, de travail sans une certaine préparation. ( ... ). Et... heu... que le fait de chanter... c'est un travail, un vrai travail. » (L8).

C'est d'ailleurs ce que confirme Cynthia, élève de Liz « Bah c'est sûr que c'est le travail. Par exemple, quand on travaille pour construire notre musique là, on travaille sur de la musique, on cherche, on essaie de trouver quelque chose qui convient et qu'on pourrait faire. (...) Faut avoir des raisons » (ELC36).

Cette idée de « posture » n'est pas seulement un qualificatif générique susceptible de décrire ce qui se passe lorsque les élèves sont en séances d'éducation musicale. Nous percevons chez Liz une certaine maîtrise conceptuelle. Elle utilise la terminologie de « posture » à fin de cerner un processus lié aux apprentissages.

La position didactique de Liz se clarifie à cette mesure. Consentante à se soumettre aux injonctions officielles (Cf. infra), elle affiche la maîtrise de ses choix en rapport avec les apprentissages ensuite « je choisis de faire de la musique tous les jours » (L16). Son entrée première n'est pas l'éducation musicale, mais les apprentissages en général. Il nous faut avancer plus dans l'entretien pour voir comment elle aborde cette discipline.

### **Un rapport au savoir bien mesuré par Liz.**

Les choix pédagogiques de Liz portent sur une organisation globale. Paradoxalement, cette façon de nous présenter sa façon de travailler dans la discipline ne met pas en exergue l'éducation musicale. Cela semble préserver d'autant cette matière «Moi, je conçois l'enseignement comme un tout. » (L20). Elle l'intègre dans l'enseignement qu'elle dispense sans en minimiser mais sans non plus en exagérer la portée.

Liz s'ingénie toujours à nous présenter l'éducation musicale, et en particulier son rapport aux savoirs, tout en rappelant qu'il s'agit d'une discipline comme les autres.

Cette présentation de la physionomie de sa pratique, trouve un écho dans les propos de ses élèves, comme Louise « Moi je dis que la musique c'est intéressant et les autres travaux aussi. Il ne faut rien changer » (ELL70). Ce qu'un autre élève, Noévan, confirme à sa façon « Moi j'aurais dit qu'on resterait comme on fait maintenant. » (ELN71). L'éducation musicale, c'est intéressant, mais d'autres choses aussi. Ne changeons rien, semblent dire ces élèves.

Les choix pédagogiques, que Liz nous expose, sont tous, nous le sentons, conçus pour être pensés comme reliés à l'élaboration des savoirs en général. Ce souci nous semble latent chez Liz.

Elle nous présente facilement l'organisation visible de la discipline, tel qu'un visiteur pourrait l'apercevoir dans sa classe. L'éducation musicale est positionnée à un horaire réfléchi « tous les jours... le matin de... 10h45 à 11h00... quelque fois ça dépend de ce qu'on fait » (L16). Liz a instauré une façon coutumière d'aborder les séances avec les élèves « ce rituel musique, instauré tous les jours, fait que les élèves vont spontanément se mettre en place, sans rivalité, sans heurt. » (L18).

Liz a également repéré ce qui pose des difficultés. Elle sait sérier ce qui relève de la seule technique de la discipline. Elle n'hésite pas à dire à ce sujet que cela peut lui poser problème à elle aussi « De mon point de vue, il y a plus de difficultés en écoute musicale où là, il y a une réelle difficulté par rapport au lexique. Tant pour les élèves que pour moi-même parfois. C'est une difficulté technique, on va dire. » (L18).

Dans ce qu'elle nous expose, Liz a bien classifié ce qui est du domaine des contenus disciplinaires et ce qui est du domaine de l'attitude des élèves. Liz ne néglige pas de point. Elle nous présente des apprentissages dont certains sont pensés comme disciplinaires et d'autres comme vecteurs de savoir-être.

Il nous faut nous armer plus finement pour lui permettre de tenir des propos plus détaillés, dans la suite de l'entretien.

### **Un savoir construit par la confrontation au réel.**

Quand Liz parle de l'élaboration des savoirs en éducation musicale, alors, elle semble attachée à la confrontation des élèves avec ce qui fait obstacle à la compréhension. Elle met en œuvre les conditions de cette confrontation.

Nous avons ce sentiment dès le début de l'entretien, quand elle nous exposait sa volonté de confronter ses élèves aux œuvres dans les musées. Nous retrouvons cette perspective quand nous évoquons le travail en classe « on confronte de la même façon en écoute par exemple » (L20).

Il s'agit bien pour Liz de proposer aux élèves des situations obstacles. Liz ne se prive pas ensuite pour décrire les situations didactiques qu'elle met en place pour travailler ces situations obstacles. Ce peut être en écoute « par exemple en écoute » (L20) ou bien en pratique instrumentale à but de recherche sonore « les contraintes ce sont les instruments, la chronologie, la consigne. La mise en commun des groupes, pour la réalisation de cette bande son, oblige à des choix. » (L24).

Les situations d'apprentissages que Liz décrit, montre bien en quoi elle prévoit de mettre les élèves dans des situations didactiques qui mènent à un obstacle. Cet obstacle a un sens puisqu'il correspond à une situation qu'ils sont en train de vivre. Cette situation va conduire à une recherche par groupe, laquelle génère une situation problème telle que l'explique Michel Fabre (Michel Fabre, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF, 1999.) « il y a une difficulté par exemple ça va être de rendre l'atmosphère dans la bande avec du son (...) il va falloir se mettre d'accord » (L24).

Cette notion de construction transpire auprès des élèves. Ils sont capables d'en parler, comme Louise « Bah la musique c'est important mais les autres choses aussi. Construire sa musique, tu apprends des choses dans la musique. Dans les mathématiques tu apprends des choses en mathématiques. Ailleurs c'est pareil » (ELL2).

La résolution de la situation problème va amener les élèves à construire un savoir.

Les propos de l'entretien que nous menons avec Liz, sont fidèles à la teneur des actes de la séance à laquelle nous avons assistée. Il s'agissait de créer une séquence musicale de quinze secondes sur les images d'une BD. Les contraintes temporelles et le défilement muet de la séquence vidéo obligeaient les élèves à investir des gestes d'exécutions musicales. Ainsi, ils devaient respecter une harmonie rythmique et mélodique, éléments fondamentaux d'une structure de création polyphonique.

Il nous semble que Liz décrit un choix didactique proche d'un rapport constructiviste au savoir.

### **Un rapport constructiviste au savoir .**

C'est bien de construction des savoirs tel que l'entend Jean Pierre Astolfi (Astolfi, 1993) s'appuyant sur les travaux de Gaston Bachelard dont parle Liz «On peut dire que là, on construit du savoir et ce qui est qui est bénéfique c'est le mode d'accès au savoir, la construction, la confrontation » (L22).

Il semble bien que ce soit pour Liz une conviction que de vouloir montrer en quoi l'éducation musicale a un rapport constructiviste au savoir. De la même façon, elle semble considérer que l'élaboration des savoirs, en éducation musicale, doit se faire par leur construction.

Liz ne se cache pas la difficulté pour y parvenir. C'est pour cela qu'elle est attentive à ses choix didactiques «On va arriver à un morceau de quinze secondes qui pourra être écouté. Du coup, cette séance d'éducation musicale, elle montre bien toute la difficulté de la construction des savoirs qu'il faut mettre en œuvre pour créer quelque chose d'audible. Celui qui va écouter la bande son finale, il va pas se rendre compte de tout ce qu'il aura fallu construire pour la réaliser » (L22). Cette longue citation, ci-avant, montre le mouvement qui s'articule dans la pensée didactique de Liz.

La création de la bande son est un prétexte pédagogique. Son ambition quantitative de quinze secondes est modeste. L'obstacle est représenté par la difficulté à distinguer son et image. Le savoir construit est représenté par la mise en œuvre des gestes qu'il va falloir découvrir puis maîtriser. Ces derniers représentent autant de compétences repérables dans les instructions officielles (MEN, 2008). L'évaluation repose sur la validité immanente de la synchronisation entre l'image, donnée, et le son à produire.

C'est bien en confrontant les élèves aux obstacles de la discipline, que Liz pense pouvoir les faire accéder à la construction du savoir en éducation musicale. Le rapport constructiviste aux apprentissages est explicité par Liz qui montre ainsi son attachement à ses choix. « Vraiment on travaille » (L48).

Il s'agit bien du travail des élèves, voire aussi du sien. Elle s'inclut dans la locution «Vraiment on travaille. Ils disent pas c'est la récré, chouette on va glandouiller !» (L48). Cette implication des élèves, dans la construction de leurs apprentissages, s'agissant d'une discipline où les élèves exposent leur production, lui apparaît comme une prise de risque « parfois on s'expose et on prend des risques » (L48).

Ces risques semblent consentis et Liz en attend un bénéfice « Pourtant on mesure bien et eux aussi appris des choses. On a construit ensemble et pour soi, on a appris des trucs techniques mais aussi des formes de travail ensemble. » (L48).

Ce rapport au savoir construit, à partir d'une discipline souvent fortement tendue vers le sujet, montre l'application didactique que met en place Liz. Pour s'en garantir, elle n'oublie pas d'évoquer une phase d'évaluation, comprise dans le bénéfice qu'elle attend.

### **Une évaluation des savoirs, objective et singulière.**

L'évaluation est obligatoire dans toutes les disciplines (MEN, 2008). Les textes officiels de mise en œuvre ne disent cependant rien à ce qui peut apparaître un écueil sérieux au lecteur, c'est-à-dire la forme objective qu'elle doit prendre. L'évaluation en éducation musicale ne fait pas partie des évaluations nationales (MEN, 2010). Il appartient à l'enseignant de lui donner localement une forme objectivable capable de rendre compte des progrès des élèves puis de chaque élève.

Ici, Liz fait participer les élèves à cette évaluation. Nous sommes dans une forme d'évaluation formative.

Elle revêt, outre cet aspect formatif à nos yeux, trois autres aspects que Liz cache adroitement dans un jeu malicieux avec le mot « sensible » : « Les élèves contribuent avec sérieux et l'évaluation est sensible, c'est le cas de le dire » (L48). Elle parle ensuite du raisonnement qu'il faut construire (Cf. supra).

D'abord, l'évaluation est sensible parce que, comme nous venons de l'évoquer, le sujet est professionnellement sensible. La question de savoir si l'éducation musicale doit être évaluée, et éventuellement comment, est un leitmotiv des formations. La réponse institutionnelle (MEN, 2008) qui emporte peu l'assentiment majoritaire, est oui sans détour pour l'évaluation sans répondre à la question du 'comment'.

Ensuite, l'évaluation est sensible, parce qu'elle porte, dans l'exemple de Liz, sur une mise en œuvre d'une pratique musicale. Elle fait appel à un raisonnement qui doit maîtriser les sens. Concrètement ici, les élèves doivent argumenter du meilleur geste vocal ou instrumental à mettre en place pour rester au plus près des paramètres de forme (dessins animés).

Enfin, l'évaluation est sensible aussi dans une dimension très particulière à cette discipline : elle peut être raisonnablement immédiate. En effet, une fois les choix réalisés, la mise en œuvre s'effectue. Dans l'exemple de Liz, ça fonctionne ou non, c'est en place ou non, le son colle avec l'image ou non. De fait, alors, l'évaluation est perçue de suite par tous les élèves. Elle s'impose. Elle est immanente à l'activité.

### **Des apprentissages en sympathie.**

Nous avons bien perçu la dimension constructiviste que Liz expose. Une autre semble se manifester au fil de son propos.

Il faut la rapprocher de cette conception globale qu'a Liz des apprentissages. Nous l'avions évoquée déjà. « Moi, je conçois l'enseignement comme un tout. Donc finalement, je pense que tout ce qu'on fait dans la classe apporte à toutes les disciplines » (L20).

C'est cette idée de la sympathie que nous voyons de nouveau. Cette idée, que nous développons en premier point de cette analyse (voir thème 1), se retrouve ici alors que nous observons ce qui se passe pour les apprentissages.

Liz défend l'idée que les apprentissages, qui apportent à une discipline à moment, bénéficient 'par sympathie' aux autres « si par exemple on apprend les fractions en mathématiques, ça n'a pas directement à voir avec la musique, mais le fait d'avoir travaillé en petits groupes sur les fractions, puis ensuite d'avoir confronté ses résultats avec un grand groupe là où il faut se mettre d'accord, là ça apporte en musique » (L20).

Noévan, élève de Liz ressent cette sympathie par une sorte de transitivité « En musique, on est obligé de travailler l'écrit. En étude de la langue on travaille l'écrit aussi. On a l'habitude de rectifier en étude de la langue, comme on rectifie en musique. Par exemple, il faut travailler la voix en réfléchissant comment on va faire la voix et dans l'étude de la langue on va réfléchir comment écrire ! » (ELN 39).

Des apprentissages seraient alors compris dans un processus de construction mutuelle. Il y aurait transfert réciproque des apprentissages entre des disciplines. Il y aurait des bénéfices réciproques. Les apprentissages, qui seraient acquis à un niveau donné, parce que construits en éducation musicale par exemple, bénéficieraient directement à ce niveau pour la construction d'autres apprentissages, dans une discipline en sympathie « ça dépasse les clivages parce que c'est le cheminement qui est important. On voit bien que c'est le même. C'est le même chemin. (...). En sciences, on va dire que c'est... bah, scientifique ! On comprend ce que ça veut dire, mais je suis convaincue que la démarche de pensée, la difficulté rigoureuse, le brin de pschitt, c'est les mêmes que pour mettre les sons dans les règles de ce qu'on a fait ! » (L34).

Ce phénomène, Liz l'identifie assez bien, même si elle ne l'exprime pas de façon forcément claire « ça [le cheminement, voir plus haut] arrive dans quasiment toutes les disciplines quel que soit... En mathématiques on peut travailler pareil... heu... en littérature... heu... Ce chemin qu'on a vu ensemble là, bah oui, on le retrouve un peu partout » (L38).

### **Des apprentissages en moindre pression.**

La posture de l'enseignante se précise encore quelque peu. Son positionnement constructiviste nous semble assez clair. Il est à jour, complété par des liens sympathiques qu'elle décrit.

Il n'est pas impossible que ces apprentissages sympathiques, selon que leur origine se trouve en éducation musicale ou ailleurs, aient le même sens « le chemin est d'égale importance quelle que soit la discipline, mais dans les disciplines artistiques et en particulier en musique, on n'est pas dans le même contexte » (L40).

Quand il nous faut comprendre le contexte qui entoure l'éducation musicale, nous retrouvons le phénomène de l'oligopesanteur que nous formalisons pour un autre thème (voir thème 1). Il est remarquable, ici aussi, que l'oligopesanteur s'applique aux apprentissages «on apprend plein de choses, mais on n'a pas une pression pareille. Pourtant, on voit bien tout ce qui est transposable en terme d'expression, atteinte et respect de la pensée des camarades. » (L44).

L'idée que l'éducation musicale soit une discipline en général moins investie, se retrouve ici. C'est vrai de l'intérieur de l'école « On apprend plein de choses mais on n'a pas une pression pareille » (L44).

C'est aussi vrai pour les usagers de l'école « De toute façon, si on regarde le côté réussite purement scolaire des parents pour leurs enfants pour la musique, ça leur est complètement égal. » (L52). Cet ensemble contribue à établir cette oligopesanteur aussi du côté des apprentissages.

Ainsi, l'importance des apprentissages n'est déterminée que par la volonté de Liz. Nous avons vu plus avant, combien elle tenait à dire que les savoirs construits en éducation musicale étaient d'égale importance avec ceux construits ailleurs. Nous percevons là qu'il s'agit d'une posture personnelle. Liz, bien que légitimant les injonctions officielles par son attitude, agit par conviction personnelle. Cette conviction rejoint une position légaliste.

Pour donner de la liberté à son action didactique, elle semble ne pas hésiter à concéder une part d'attente des familles. Elle sait que moins que des savoirs construits, ses dernières sont demandeuses de présentations visibles « Bah au niveau des familles, c'est plus compliqué. Elles ressentent plus l'importance de la musique quand il y a des projets visibles. L'année dernière il y avait un grand projet de chorales départementales, alors là c'est sûr, on les sent motivées » (L48). Liz est lucide sur la perception des parents. Elle ne cède cependant pas sur ce à quoi elle croit concernant la construction des savoirs.

Elle ménage avec les familles la "part du feu" « Je ne l'ai[le grand projet] pas fait pour me dire... pas pour montrer aux parents que c'est important. C'est un projet qui a permis de construire des choses autour. Après que ce soit moins visible... c'est possible. » (L52).



Autrement dit, Liz est convaincue de la valeur des apprentissages construits en éducation musicale. Elle sait qu'il existe une faible pression sur cette discipline. Loin de l'aider, cette oligopesanteur invite l'école en général, et les familles en particulier, à avoir des exigences en termes spectaculaires comme pour légitimer l'existence de la discipline.

Liz connaît les limites de ces démonstrations qui occultent le travail de construction des savoirs. Ils transforment la discipline éducative en discipline à vocation artistique unique. Comme un leurre, Liz concède la participation de sa classe à de grandes manifestations démonstratives, sans rien concéder sur le fond, de la construction des savoirs en éducation musicale .

### **La construction de savoirs objectifs, d'une pensée raisonnable, d'un esprit critique autonome.**

La forme de rapport au savoir, que Liz expose, prend en compte l'apprenant dans son individualité mais l'inclut dans un processus d'apprentissage qui le hisse avec son groupe à un niveau plus élevé « on construit ensemble et pour soi ». Sans abandonner le sujet, Liz vise, à travers l'éducation musicale, à construire un savoir objectif. Elle vise l'autonomie du savoir dans l'individu qui l'utilise « Il faut construire un raisonnement pour dire pourquoi on aime ou pas, pourquoi ça marche ou pas. » (L48).

Dans les propos que nous rapportons, Liz positionne l'éducation musicale comme un terrain d'apprentissage susceptible d'accroître les savoirs des élèves. La dimension subjective et personnalisante de la discipline n'apparaît pas chez Liz, comme une variable didactique susceptible d'empêcher la construction rationnelle des savoirs.

Cette dimension est d'ailleurs complètement consciente chez Liz. Elle affirme sa volonté de construire, chez les apprenants, une pensée de la raison « On est bien dans la construction de la pensée raisonnable » (L48).

Dans cette pensée raisonnable, il y a un vrai projet idéologique porté par Liz. Il s'agit de construire la pensée du jugement autonome « Alors pour moi... ce qui important... il me semble hein... ce qui est important, c'est qu'ils se construisent leur propre jugement... et qu'ils sortent en ayant les facultés de... enfin... qu'ils pensent par eux mêmes... un tant soi peu.» (L78).

Liz est attaché à ce projet « Ce qui m'intéresse, c'est qu'ils forgent leur propre esprit » (L78). Nous retrouvons à travers « forgent » cette idée de construction, d'élaboration à la force du travail avec soi-même. Il s'agit du « propre esprit ». C'est bien une autonomie de savoir-être et de pensée que vise Liz.

Ce projet, peut-être, traverse les disciplines. C'est pourtant en éducation musicale qu'il semble trouver un terrain privilégié « C'est là que les arts et la musique en particulier c'est fort. (...). On peut faire ça où sinon ? On forge leur propre esprit. Leur propre esprit... critique » (L78).

Les disciplines artistiques et l'éducation musicale offrent des œuvres sensibles. Ces œuvres forment la matière nécessaire aux yeux de Liz pour forger au mieux l'esprit critique des élèves « En les éduquant à écouter ou à regarder, en leur disant que ce qui est important ce n'est pas de penser comme le voisin... heu voilà... en essayant de respecter la parole de chacun, on construit un mode de pensée face à une œuvre, c'est différent du voisin même si c'est la même œuvre... Par exemple on va voir un concert » (L78).

Nous percevons là tout l'investissement didactique que Liz consacre à l'éducation musicale. Sa conception joue en faveur d'un rapport construit au savoir qui inclut comme toute autre discipline, l'éducation musicale. A cette discipline, Liz reconnaît, au delà des éléments artistiques, une capacité particulière à contribuer à construire le jugement autonome de l'individu. Il faut alors regarder du côté des œuvres. Parce qu'elles sont là pour tous, elles permettent à chacun de se les approprier, pour peu que Liz inclue dans son enseignement leur fréquentation et la mise en place d'un espace de débat à leur propos.

### **Pour finir : l'éducation musicale, un espace privilégié pour la construction des savoirs scolaires.**

L'éducation serait aussi un espace, qui recevrait de l'école, une ambiance de travail dans la joie. D'après Liz, seule l'école peut offrir ce chemin qui consiste à éduquer par la musique « l'éducation musicale est transversale, c'est sûr. » (L108).

L'éducation musicale à l'école serait pour Liz un acteur privilégié des apprentissages « Mais éduquer par l'éducation musicale, ça ne saute pas aux yeux, ce n'est pas simple, c'est prendre un risque » (L108).

L'éducation musicale semble donc offrir un rapport privilégié au savoir. Elle serait cette forge de l'esprit critique. Cette visée de l'autonomie de pensée, Liz la perçoit plus favorablement constructible en éducation musicale. Cette discipline bénéficie d'une faible pression sociale et scolaire, ce qui la met à l'abri des lectures spectaculaires, pour peu que Liz en décide.

En même temps, des liens de sympathie font que les savoirs construits ici, peuvent trouver un bénéfice nomade dans la genèse de savoirs construits ailleurs « Et ça on peut bien le transférer. On peut faire le lien » (L108).

#### 4. Conclusion du thème 2, le rapport aux savoirs scolaires et l'éducation musicale.

Examiner le rapport aux savoirs et à l'éducation musicale, à travers les propos des trois interviewées, est riche d'enseignement sur la discipline.

Les trois enseignantes s'affichent éléments d'une équipe et ouvertes sur le monde. Elle veulent participer à l'épanouissement des élèves. La lecture analytique de leur propos donne parfois une autre lecture.

#### **La place majeure de la personnalité de l'enseignante**

Ce qui les réunit, c'est la place majeure que tient la personnalité de l'enseignante dans la destinée des savoirs de la discipline. Le tableau de synthèse (voir figure 2.2) ci-après permet une rapide comparaison.

Dora et Iris sont à ce titre associables. Leur enseignement est fondé sur leur perception personnelle de l'éducation musicale. Elles représentent à la fois l'action et la norme. Elles mettent en mouvement la discipline mais élaborent des savoirs dont elles sont les dépositaires de la norme. Elles se substituent toutes les deux aux attentes officielles. Elles ne respectent pas la séparation des actes. L'acte de normaliser qui appartient au législateur, l'acte didactique qui leur appartient et l'acte d'évaluation qui appartient à l'équipe enseignante. Pour ces deux interviewées, la fusion est totale. L'éducation musicale devient alors comme une niche pédagogique, habitée par l'enseignante. Chacune à sa manière l'investit et lui donne une forme à son service.

Pour Liz, le paysage est différent. La personnalité de cette enseignante l'invite à vouloir servir de façon loyale son institution. Elle respecte alors ce qui lui est enjoint et vise la construction des savoirs. L'éducation musicale trouve alors un statut de valeur égale à toute discipline. Elle participe à la construction des savoirs et des savoirs-être des élèves.

#### **Des pratiques différentes, des attentes différentes aussi.**

Sans le savoir très consciemment, Dora et Iris ont mis en place une pratique qui les sert avant qu'elles ne regardent quel savoir élaborent les élèves.

**Dora** veut transmettre ce qui est d'elle. Elle ressent ce qui est musique dans l'éducation musicale. Elle pense que ce qu'elle va transmettre aux élèves constituera la part éducative de la discipline. Le savoir élaboré est profondément dépendant du sensible de l'enseignante. Il est transvasé de sa personne à l'apprenant.

**Iris** utilise ce qu'elle est, elle, en tant que musicienne amateur, chanteuse, hors de l'école. Elle transforme sa classe, le temps de la séance d'éducation musicale, en salle de répétition ou de spectacle artistique. Elle ne perd cependant pas de vue des apprentissages qui reposent entièrement sur son appréciation. Déconnectés des instructions ministérielles, les savoirs élaborés s'apparentent à des produits de la forte normalisation que met en place l'enseignante. Iris se pose en égérie de l'élaboration des savoirs en éducation musicale.

Liz se veut résolument polyvalente. Les savoirs construits en éducation musicale contribuent très certainement à la mise en place d'une pratique constructiviste du savoir. L'ensemble des disciplines y contribue. Liz utilise le versant sensible de la discipline pour mettre les sens des élèves en question. Entre perception et conception, leurs sens sont mis à l'épreuve de l'obstacle. Des savoirs, qui visent la construction de la pensée rationnelle autonome sont élaborés.

#### **Des points fixes didactiques internes à ces entretiens.**

A travers toutes ces différences, l'élaboration des savoirs en éducation musicale trouve cependant des points fixes didactiques.

#### **L'oligopesanteur**

C'est cet état que nous avons commencé à décrire lors de la lecture du premier thème (voir thème 1). Il apparaît de nouveau ici dans l'élaboration des savoirs. Il semble central car il permet en fait aux interviewées de choisir leur attitude professionnelle et donc d'élaborer en toute quiétude les savoirs qui leur seynt.

Parce que peu de pression scolaire et sociale pèse sur l'éducation musicale, **Dora** transmet ce qu'elle est, et les savoirs reçus par les élèves sont relatifs aux sensations de l'enseignante.

Pour la même raison, Iris vit dans sa classe ce qui la passionne à l'extérieur. Les savoirs élaborés par les élèves sont à l'image de la formalisation sociale de la musique. **Iris** peut en être le témoin dans son école. Une confiscation de l'expression individuelle prévaut. Iris exerce une emprise des sens au service de sa perception esthétique et sensorielle.

**Liz** choisit en toute liberté une position de construction et de libération par le savoir de ses élèves. Il n'en reste pas moins que ce choix légaliste reste personnel. Il n'est pas sans connaître une contrainte paradoxale.

Parce que les enseignants occupent majoritairement cette oligopesanteur pour donner à voir, Liz ressent comme une légère pression sociale qui la pousse vers le spectaculaire. Elle donne le change en taillant une part du feu, sans perdre de vue que l'oligopesanteur lui permet de mettre en œuvre les activités de son choix. Elle garde un cap institutionnel de sa seule volonté.

### **La sympathie.**

Toutes les trois reconnaissent aussi pouvoir bénéficier de cette moindre pression pour utiliser l'éducation musicale à un autre dessein que celui visible en surface. De fait, elles encouragent à aller chercher, à travers l'éducation musicale, une vocation à élaborer des savoirs plus facilement que dans les autres disciplines.

La sympathie serait cet état que nous avons commencé à décrire aussi dans la lecture du premier thème. Cela signifie, qu'il serait plus facile, en éducation musicale, d'élaborer des savoirs à visée transversale. Ils seraient ensuite utilisables, dans d'autres disciplines. La réciproque semble vraie surtout chez Liz. Pour Dora et Iris, il s'agit de s'adresser au sens des élèves. L'éducation musicale serait un terrain favorable à l'expression.

Favorisée, exploitée mais formatée chez **Iris**, la capacité d'expression des élèves devient un savoir-être normalisé pour l'ensemble des apprentissages. Il s'agit, pour elle, de faire de l'éducation musicale un outil en faveur d'un format d'expression. Les savoirs élaborés sont alors fortement dirigés. Le plaisir apparaît comme l'émanation d'une attitude, mais il est en fait fortement encadré. Les savoirs, élaborés ici, ressemblent à un cheval de Troie capable d'atteindre la nature de l'expression des élèves.

Si **Dora** ne pense pas les savoirs élaborés comme des outils, il n'en reste pas moins que l'éducation musicale devient un moment privilégié pour recevoir ce qu'est l'enseignant. Ce discours parle à l'enfance de l'élève. Nous reprenons là un schéma bachelardien qui met en relation animus et anima. Mais les racines de l'enfance sont moins celles des élèves que celles de l'enseignante. Les savoirs élaborés ont alors deux visages : un qui mobilise les sens et qui est le reflet de ceux de l'enseignante, un autre qui se transfère dans les savoirs élaborés dans les autres disciplines.

**Liz** utilise aussi cet état. L'éducation musicale, c'est la mise en animation de tout l'être. Elle remarque que ce qui est construit en éducation musicale a fortement à voir avec les compétences transversales et les savoirs-être. Elle dit aussi que ces compétences sont plus faciles à construire en éducation musicale. Ce serait là des savoirs nomades.

Alors les savoirs construits en éducation musicale vont profiter à l'ensemble des savoirs. Les savoirs de toutes les disciplines peuvent être forgés sur le modèle de l'éducation musicale. C'est une discipline sympathique car l'éducation musicale souffre la comparaison et l'enrichissement mutuel des autres disciplines.

**Pour finir.**

Au delà des pratiques individuelles, il semble bien que les savoirs et l'éducation musicale entretiennent une relation singulière avec la didactique des disciplines et les savoirs scolaires. La personnalité de l'enseignante est importante pour donner à ces savoirs leurs raisons. Cependant, par delà les individualités, se dégagent des phénomènes qui se présentent comme des points fixes didactiques.

L'oligoposanteur et la sympathie seraient ces deux phénomènes émergents susceptibles d'élaborer des positions didactiques singulières et des savoirs nomades. Ils pourraient être chacun une propriété de l'éducation musicale, regardée dans ses rapports aux savoirs scolaires.

Résumé de l'analyse du chapitre 6, le rapport aux savoirs et l'éducation musicale .

**Le rapport aux savoirs et l'éducation musicale.**

La personnalité de l'enseignante est déterminante dans la destinée des savoirs de l'éducation musicale. **L'oligopesanteur** et la **sympathie** jouent ici pour laisser très ouvert le champ des possibles attitudes des enseignantes.

Si le centre d'intérêt de l'enseignante est égocentré, alors l'éducation musicale peut devenir un outil au service de la norme dont elle est le dépositaire. L'oligopesanteur œuvre ici pleinement par la liberté qu'elle offre. L'apprenant risque d'entrer alors dans un processus de formatage magistro-centré. L'éducation musicale devient un instrument d'emprise personnifié sur ses savoirs et ses savoirs-être. Soit alors que les savoirs transférés révèlent les choix personnels de l'enseignante, soit encore que les savoirs mis en œuvre visent une formation à l'image de celle-ci.

Si le centre d'intérêt de l'enseignante est la construction des savoirs, c'est la sympathie qui domine. L'éducation musicale s'inscrit dans une visée programmatique décentrée de l'enseignante. L'éducation musicale apparaît alors comme un vecteur privilégié de la construction de l'autonomie de jugement. C'est la construction de la pensée raisonnable. Les savoirs construits dans l'oligopesanteur et dans le respect consenti des injonctions de programmes, se véhiculent grandement sur les autres disciplines.

Dans les deux cas, la sympathie et l'oligopesanteur jouent de pair. L'oligopesanteur permet alors, que la sympathie fasse circuler les savoirs au-delà des frontières de l'éducation musicale. Cependant la manière, dont les enseignantes s'emparent de ses points fixes, montre que les effets pour les savoirs peuvent être bien différents. L'éducation musicale peut être instrument d'emprise sur l'apprenant. Dans ce cas, le rapport au savoir est restrictif. Au contraire, l'éducation musicale peut être instrument de construction des savoirs de l'apprenant, et alors le rapport au savoir concourt à son autonomie.

L'éducation musicale peut être au service de la norme subjective de l'enseignante ou bien à celle dite objective des prescriptions officielles.

Ces écartements de positions montrent que la relation de l'éducation musicale aux savoirs se joue dans un champ de situations possiblement en tensions.





Figure 2.2. Image de l'éducation musicale et le rapport aux savoirs : synthèse.

	<b>Modèle dominant d'enseignement</b>	<b>Place de l'apprenant</b>	<b>Conditions de mise en œuvre des apprentissages</b>	<b>Etat des apprentissages</b>	<b>Conception de l'école</b>	<b>Référence aux instructions officielles</b>
<b>DORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- modèle transmissif.</li> <li>- l'enseignant est révélateur des savoirs, détient la norme, est un passeur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dépend sensiblement de l'enseignant.</li> <li>- récepteur.</li> <li>- un élément d'un groupe d'élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- recherche du bien-être des élèves.</li> <li>- priorité au corps, aux sens.</li> <li>- <u>évaluation</u> de ce qui est transféré</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ancrés dans le sensible, ils passent, sont transférés de l'enseignant aux apprenants.</li> <li>- cherchent à faire apparaître l'expression.</li> <li>- relèvent parfois du loisir.</li> <li>- fonctionnent en <b><u>Sympathie.</u></b></li> <li>- connaissent <b><u>l'oligopenseur.</u></b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lieu de mise en place des activités.</li> <li>- lieu de formation du groupe.</li> <li>- lieu d'émergence du sensible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- délaissement.</li> <li>- raccrochage formel.</li> </ul>
<b>IRIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conditionnement</li> <li>- répétition, training.</li> <li>- vise la mise en format.</li> <li>- directif.</li> <li>- l'enseignante est une spécialiste artistique.</li> <li>- sa personne est l'étalon normatif des apprentissages.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exécutant.</li> <li>- Conditionné.</li> <li>- élément d'un groupe.</li> <li>- Formaté.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- techniques -spectaculaire.</li> <li>- capture de l'expression par l'enseignant.</li> <li>- <u>évaluation</u> fondée sur la personne de l'enseignante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mise en place d'un outil d'emprise sur l'expression.</li> <li>- l'enseignant est l'étalon normatif des apprentissages.</li> <li>- fonctionnent en <b><u>Sympathie.</u></b></li> <li>- connaissent <b><u>l'oligopenseur.</u></b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lieu de mise en place du spectacle.</li> <li>- lieu de formalisation de l'expression.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- activités déconnectées.</li> <li>- ne pense pas en terme de programmation</li> </ul>
<b>LIZ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- enseignante qui se veut polyvalente</li> <li>- recherche d'un apprentissage de la construction des savoirs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- chercheur, constructeur de ses apprentissages.</li> <li>- posture d'apprenant en construction.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'enseignante met en place des situations didactiques où les élèves rencontrent un obstacle.</li> <li>- l'éducation musicale reçoit un égal traitement didactique.</li> <li>- <u>évaluation</u> formative et immanente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- c'est un processus de questionnement</li> <li>- savoirs construits.</li> <li>- Vers une autonomie de la pensée raisonnable, d'une construction de l'esprit critique.</li> <li>- fonctionnent en <b><u>Sympathie.</u></b></li> <li>- connaissent <b><u>l'oligopenseur.</u></b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instance qui donne vie à l'éducation musicale.</li> <li>- Instance qui lui permet d'être un enseignement bénéfique aux apprentissages pour tous.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visée programmatique complètement référée aux instructions.</li> <li>- loyale avec les instructions ministérielles.</li> </ul>



## **Chapitre 7 thème 3 : l'éducation musicale** **et son rapport à la culture.**

### 1. Thème 3, Dora.

#### **L'éducation musicale, un distributeur privilégié d'éléments culturels.**

Dora établit un rapport privilégié entre son enseignement de l'éducation musicale et la culture « Que nous-mêmes on a des références culturelles qu'on peut leur apporter et que ça nous épanouit... » (12D).

Dora s'inscrit dans une perspective transmissive des éléments de culture. Elle alimente par elle-même la mise en place de la culture personnelle des élèves.

Ce que Dora cherche à transmettre apparaît comme une mosaïque d'objets. Elle les circonscrit, les repère comme autant de thèmes.

La culture à l'école est perçue comme la distribution d'un ensemble de «choses» (16D). Nous notons, à ce propos, que c'est par cinq fois que Dora emploie le terme «chose» en une phrase pour distinguer ce qui se rapporte à des notions culturelles (16D). Ce même mot revient de façon récurrente dans son discours.

Cette réification semble trouver sa raison dans la pratique professionnelle du projet « je dirais que pour la musique, ça peut être au départ quand on a une classe et qu'on a pas encore lancé de projet, on a des choses en tête » (22D).

La pratique de l'éducation musicale incite Dora à faire un projet. Le « projet » est entendu comme la perspective de rentrer dans une activité où sont repérées des exercices. Celles-ci sont pensées comme culturelles par Dora « le parcours qu'on va vivre et les spectacles qu'on va voir au Quai [ la grande scène culturelle d'Angers, NDCh. ]» (D22).

C'est le côté programmation de ce projet dans sa classe, qui amène Dora à penser les éléments de culture en ces termes. Les choix d'offres culturelles se font en dehors de la classe « forcément ça change les choses» (22D). Il faut sortir de l'école pour trouver les objets de culture « Ceux qui vont en musique en dehors de l'école, ce sont déjà des enfants qui ont chez eux une certaine culture » (44D).

Dora se donne alors pour projet de sortir de l'école pour rencontrer la culture « je pense que ce qui fait vraiment le changement c'est la possibilité justement d'aller voir autre chose, sortir de l'école. Ca, ça change la donne. Mais... » (22D).

Ces objets, Dora les liste « quand on fait des choix sur l'écoute musicale, je vais m'attacher vraiment à faire un panel de choses très différentes, des choses qui soient contemporaines, des choses qui le sont moins, des choses du patrimoine classique » (16D). A l'écoute de ses propos, il semble qu'ils s'inscrivent dans une perspective culturelle qui lui est personnelle.

Il nous importe alors de comprendre comment Dora opère. Elle semble lister un ensemble d'objets qui visent un apprentissage culturel. Il apparaît en lien avec sa personnalité.

### **Dora, un passeur d'éléments culturels personnalisés.**

Le rapport, que Dora établit entre son enseignement de l'éducation musicale et la culture, peut s'apparenter à celui de passeur « Faire passer des choses et bien...heu... faire passer c'est...c'est faire ressentir...[...] ».

Cette passation est celle de ses sentiments personnels « Je pense que c'est forcément personnel » (16D). Dora puise dans les éléments culturels qui sont les siens. Si elle les sent bien, alors les élèves vont les recevoir « il y a une vraie proposition individuelle de chacun, mais après je...le groupe se l'approprie. Ca montre bien comment on passe de l'individu à ce qui est commun. » (38D).

Dora apporte à l'école un panorama d'éléments de culture qui ne sont pas détachables de sa personnalité « Mais c'est forcément ... c'est ça la difficulté ... c'est forcément des choses... que moi je... j'aime. Oui forcément ! Forcément c'est lié à ça. » (16D). Cette dimension, c'est une communication de ce qu'elle ressent pour elle-même « je pense que quand heu...enfin c'est ça que l'on transmet [...] je cherche à transmettre » (14D).

Le lien entre sa personnalité et son enseignement de la discipline crée une relation dont elle reconnaît la difficulté dans ces derniers propos.

Cette liaison relève forcément de l'intime. Elle ne peut être que forte. Dora le dit. Ses choix sont l'émanation de sa personne, d'elle-même «...en musique surtout... il y a beaucoup de choses de soi, beaucoup de choses de personnel ! De soi, de l'enseignant... » (24D). L'enseignant, c'est ici Dora. Il y a superposition entre ce que Dora est, et ce que Dora fait. Quand il s'agit de choix en éducation musicale, de choix culturels, d'écoutes, par exemple, la personne supplante la fonction.

Il semble clair alors, que les choix culturels professionnels de Dora sont en fait des choix relatifs à sa personne, subjectifs « je me vois difficilement amener quelque chose qui moi ne me convient absolument pas ! Au niveau de l'écoute par exemple » (18D).

C'est bien Dora qui va chercher. Le chemin de sélection des objets d'apprentissage prend, pour ce qui est culturel, le visage de Dora.

Elle veut bien se raccrocher aux instructions officielles « forcément si on veut travailler le rythme, l'intensité *et cætera*. [ ... ] j'arrive à raccrocher ce qui est obligatoire et des projets et ce que je pense pouvoir utiliser de ce que je connais» (30D). Mais en fait, il ne s'agit que d'un déguisement. En réalité, Dora picore dans le champ culturel qu'elle connaît, voire qu'elle aime « Je vais chercher dans ce que moi JE connais [ ... ] je me débrouille pour raccrocher ça à quelque chose que moi je connais. » (30D).

Cette personnification fait apparaître comme une mosaïque de choix personnels, ce qui est des orientations professionnelles culturelles de Dora. Ce lien intime, entre Dora et les éléments de culture, nous amène à nous poser la question du rôle de ses choix et de la perception que Dora peut avoir pour ce qui est culture à l'école.

### **Une culture à l'école, pour la collectivité.**

Nous avons compris que les choix de Dora sont empreints de sa personnalité. C'est donc elle qu'elle regarde quand il s'agit de mettre en scène pédagogique des éléments culturels. Nous nous interrogeons sur la capacité que Dora aurait à moduler ses choix au regard de son public d'élèves.

Dora considère le groupe dans un ensemble « Alors il n'y a plus d'individualités. C'est le groupe qui fait ensemble ». (34D). La culture, au sens de patrimoine auquel appartiendrait un individu, semble disparaître derrière les choix scolaires. La culture, l'origine culturelle, importe moins que ce qu'elle va en faire. L'action pédagogique de Dora vise à fabriquer du fait scolaire culturel. L'éducation musicale est alors un outil pour cela « Ce qui m'intéresse, c'est que si quelqu'un trouve le son ou le geste alors tout le groupe se l'approprie » (36D).

Dora vise l'élaboration d'une culture collective. Elle considère moins ce qui est de l'individu, que ce qui est du collectif. L'individu s'efface devant le groupe quand il s'agit de pratique culturelle, à travers l'éducation musicale, par exemple « Ce qui m'intéresse, c'est que le groupe puisse s'approprier ce qui est parti d'un individu. C'est ça qui m'intéresse. » (36D).

L'école serait alors le lieu où se mettrait en place une culture qui supplanterait l'individu « c'est un équilibre entre ce que propose un enfant en individuel, ce que le groupe est capable de faire et c'est justement ce qu'on attend de mieux. C'est que tout le monde se l'approprie. Je trouve ça intéressant. » (34D).

La culture collective, à bâtir, serait le but de l'éducation au détriment de la culture personnelle-résidente, ignorée « C'est-à-dire qu'il y a une vraie proposition individuelle de chacun, mais après je... le groupe se l'approprié. Ca montre bien comment on passe de l'individu à ce qui est commun et donc au programme » (36D).

L'éducation musicale apparaît alors comme un outil d'édification d'une culture dans l'école. Il nous importe de comprendre la forme de cette culture ainsi développée.

### **L'existence d'une culture dans l'école comme produit d'une pratique de l'éducation musicale.**

L'éducation musicale évoluerait près de Dora dans une tension bipolaire.

D'un côté, l'éducation musicale est créée par l'institution scolaire. Cette dernière lui donne sa légitimité dans le système scolaire. En la travaillant, Dora est à sa place. Mais pour Dora l'éducation musicale devient moins un objet d'étude, moins un objet de culture, qu'un outil capable de faire s'exprimer un individu. L'éducation musicale est outil scolaire d'expression.

D'un autre, ce n'est pas seulement dans l'école que l'éducation musicale trouve sa norme culturelle. C'est à travers ce que Dora érige en amour personnel. Les valeurs culturelles musicales sont donc normativement rattachées à Dora. Elles sont donc majoritairement extérieures au système scolaire. L'éducation musicale est le reflet d'une norme subjective rattachée à sa praticienne locale.

Cette tension crée un lien ambigu et ténu entre éducation musicale et culture. L'éducation musicale existe dans l'école parce que c'est l'endroit institutionnel où elle vit. En même temps, c'est en dehors de l'école que se fonde la norme de ce qui doit exister dans l'école afin de bâtir un fond culturel commun. L'éducation musicale serait alors un outil privilégié pour la construction d'une culture dans l'école. Telle serait l'ambition de Dora. La culture ne serait pas un point de départ, une donnée présente en classe, mais aurait un rapport avec une forme de construction.

La culture serait alors une conséquence de la pratique de l'éducation musicale. Cette dernière, grâce à son statut d'oligopesanteur, permet à Dora de l'habiter normativement, d'y placer ses choix, sans que l'institution scolaire n'y trouve rien à redire « on est vraiment avec les élèves plus que dans les autres matières » (40D).

Il y aurait une forme de culture fabriquée dans l'école. Elle serait la résultante propre d'un accès privilégié à l'éducation musicale. L'accès à l'éducation musicale suivrait lui-même le chemin très subjectif des choix normatifs de Dora.

Nous avons vu que Dora favorise une construction de la culture qui chemine de l'individu au bénéfice d'une forme collective. Dans ce chemin que semble suivre notre interviewée, il nous importe de comprendre ce qu'est cette forme de culture, quel est son statut. La culture, dans ce contexte, est-elle visée comme une appropriation des contenus communs ou bien est-ce un objet qui serait fabriqué comme le réceptacle d'une reconnaissance collective?

### **Culture élitiste ou culture dans l'école.**

Pour Dora, l'école est le lieu où la culture doit être donnée. L'éducation musicale a là une place remarquable, voire singulière « C'est fou ce que l'éducation musicale dans l'école peut apporter. (D42). De quel point de vue ? (ChD43) « Je veux dire au point de vue des références culturelles que les enfants n'ont pas chez eux. Pour beaucoup. Une grande majorité d'enfants n'ont pas de références. Si l'école ne les aide pas, je ne vois pas comment ils auront ces références » (D44).

L'école permet de recueillir l'éducation musicale. Elle est le vecteur des « références culturelles » (D44). A ce titre, elle offre une garantie d'accès à une certaine culture pour le plus grand nombre. Le projet de l'école, vu par Dora, inclut un accès à la culture pour tous. Elle l'oppose à une autre forme de culture, personnelle, acquise en dehors de l'école. Pour Dora, cette culture, hors de l'école, serait élitiste « La musique en dehors de l'école, elle est élitiste » (D44).

Alors, cette fréquentation hors de l'école crée un déséquilibre culturel « Ceux qui vont en musique en dehors de l'école, ce sont déjà des enfants qui ont chez eux une certaine culture. Ils ont la chance d'avoir un environnement qui les amène à faire de la musique » (44D). La musique, en dehors de l'école, est manifestement comprise comme un accès privilégié à la culture. La musique est donc bien comprise, sous cette forme aussi, comme un vecteur d'accès culturel. Cet accès "privé" constitue une « chance » (44D) c'est-à-dire en fait et en creux une malchance pour les autres, ceux qui n'ont pas cet accès. La musique en dehors de l'école serait réservée à une élite. Elle constitue aux yeux de Dora un art d'élite.

La musique comme chance, la culture comme bien social qui, s'il existe, est une chance. La musique et sa cousine scolaire l'éducation musicale, constituent alors deux disciplines qui regardent la culture de deux manières différentes.

La première, qui n'est pas enseignée à l'école, est élitiste. Elle concerne ceux des élèves qui peuvent accéder à la musique en dehors de l'école. C'est un choix qui est social, c'est une question d'« environnement » (D44). La musique renforce les références culturelles.

Nous entendons aussi ici que son accès renforce les références culturelles, peut-être sous-entendu, sociales. La culture est alors le produit d'un avantage social. Elle est marquée d'une appartenance sociale et en tout cas tend à devenir « élitiste » (44D).

La seconde, l'éducation musicale, c'est la musique de l'école. Elle combat les effets de la première ou plutôt, elle rétablit un ordre « S'il n'y avait pas l'école en France, l'éducation musicale d'abord ce serait élitiste. [ ... ]. C'est fou ce que l'éducation musicale peut apporter. » (42D). Dans cette vision, l'école a une mission. Elle détient l'éducation musicale comme outil d'égal accès à la culture « C'est là que la musique à l'école a toute sa place. C'est-à-dire qu'elle apporte les références culturelles » (44D).

L'éducation musicale est alors chargée de la culture à l'école. C'est une vision de la culture pour tous parce que l'école s'adresse à tous. Elle s'oppose à une culture choisie individuellement en fonction des facilités d'accès que la vie ordinaire en société accorde.

Dora semble donner à l'éducation musicale à l'école un statut singulier pour l'accès à une culture de l'école.

### **L'éducation musicale, l'instrument de la culture dans l'école.**

L'éducation musicale semble avoir une place particulière à l'école. Elle est en charge de dispenser pour tous une forme de culture « C'est là que la musique à l'école a toute sa place. C'est-à-dire qu'elle apporte des références culturelles, d'aller au-delà de ce qu'ils entendent tous les jours et dont on dit chez eux que c'est bien. » (44D). Dora assigne à l'éducation musicale le rôle d'emporter tous les élèves vers une culture dispensée à l'école.

L'école serait alors l'endroit où les élèves recevraient une culture pour tous grâce à l'éducation musicale, discipline par ailleurs peu regardée nous l'avons compris.

L'éducation musicale serait l'outil de la culture « L'éducation musicale, c'est le moment privilégié où nous permettons la construction de cette culture à l'école. » (108D). Ainsi conçue, l'éducation musicale est comme un outil pédagogique privilégié de l'enseignante. Elle y accorde une importance. Elle l'investit de tout ce qu'elle ressent comme responsabilité pédagogique « On a une responsabilité de ce que l'on va faire, par exemple, écouter aux élèves... » (108D).

L'éducation musicale est alors perçue comme un chemin d'accès aux œuvres les plus hautes « on va vers... l'universel, c'est un grand mot, mais il est très important de faire écouter des choses classiques et du monde aussi » (108D). Pour Dora, il semble clair que c'est l'éducation musicale qui est la discipline scolaire en prise directe avec la culture.



Elle vient à la quasi exclusion des autres matières « Je pense que c'est très différent pour les autres matières. C'est moins direct avec le corps, c'est moins accessible. Je pense à la littérature par exemple. Je pense que l'éducation musicale permet d'accéder de façon on va dire privilégiée à la culture avec un grand C » (112D).

Il faut bien sûr rappeler ce que nous traitons plus avant et qui semblait caractéristique de l'éducation musicale. Nous pensons à l'oligopesanteur qui fait que l'enseignante peut finalement faire écouter ce qu'elle souhaite sans forcément avoir de compte à rendre « Pour moi, c'est en éducation musicale qu'on peut facilement faire écouter les grandes œuvres... maintenant... » (128D). Cependant, à ce niveau, plus qu'une dérobade ou un contournement de l'injonction programmatique, nous sentons chez Dora une sincérité à voir en l'éducation musicale l'outil d'un dessein d'éducation sociale. « une œuvre comme je l'entends donne du sens au monde. L'éducation musicale est là pour ça si tu veux. Les sciences, le reste, c'est dans l'explication... sèche, non ?... Cartésien ? » (128D).

Nous percevons là une vision de l'éducation musicale, outil de l'accès à une culture, comme une contre-pesanteur à une pratique plus sèche des apprentissages. Ne nous approchons-nous pas ici de la vision poétique bachelardienne quand il s'agit de ré-enchanter un monde que l'analyse par la science assèche ?

La culture serait alors une assise humaniste. Elle rechercherait en l'homme les ressorts d'une éducation où la culture serait le fondement de l'enseignement.

Nous sentons que cette position habite vraiment Dora qui, pour le coup, en vient à douter que cela soit bien professionnel « C'est peut-être pas très professionnel tout ça? [silence 3 secondes] » (128D).

Ce doute pointe aussi sa position singulière. En faisant de l'éducation musicale un outil privilégié d'une culture dans l'école, l'enseignante en vient à douter de la légitimité institutionnelle de son positionnement. Il est possible que cette position soit opérante dans les choix que nous allons rencontrer chez elle plus tard.

### **L'éducation musicale, pose la question de la culture dans l'école.**

Dora fait le choix de privilégier l'éducation musicale comme un outil d'entrée dans la culture. Pour elle, c'est une clé « Il n'y a pas d'éducation musicale à l'école sans entrée dans la culture en général. L'éducation musicale, ce n'est pas que de la technique, qu'un enseignement... technique. » (96D).

Pour Dora, l'éducation musicale va donc au-delà d'une simple discipline quand il s'agit d'être la clé d'une entrée dans la culture. Elle ne qualifie pas ou ne précise pas en quoi elle est différente « l'éducation musicale, c'est le moment privilégié où nous permettons la construction de cette culture à l'école » (108D).

Nous sentons à ce moment, chez elle, quelque chose comme un engagement, une conviction. Elle donne au pédagogue une mission après avoir fait la relation entre musique et culture à l'école « C'est le rôle du maître de faire entrer des choses » (96D).

La culture, c'est le problème de l'école. L'éducation musicale, c'est l'outil privilégié de l'école pour entrer dans la culture. L'école a pour mission d'aller au-delà du bain médiatique culturel « La seule musique qu'ils entendent quotidiennement, c'est la variété qui passe à la radio ou à la télévision » (44D). Dora a une autre ambition. Elle souhaite donner à l'école un rôle qui facilite l'égal accès à une culture « c'est là que l'école a toute sa place » (44D).

Nous parlons là de culture dans l'école sans avoir défini avec Dora ce que revêt ce terme. A ce moment, il nous faut dire que cette globalité d'appréhension permet à la fois de discourir et de mettre en exergue cette question. La question de la culture à l'école apparaît bien comme pendante. Cependant, au fur et à mesure que nous entrons dans les propos de Dora, ses conditions d'existence, ses contours, ses liens privilégiés avec l'éducation musicale, se dessinent.

### **L'éducation musicale, l'outil d'un dessein d'éducation sociale.**

L'éducation musicale et l'accès à la culture tel que les entend Dora, sont, pour elle, bien liés « si y'a pas d'éducation musicale à l'école, y'a un vide qui n'est pas comblé à l'extérieur. Y'a que l'école qui peut accéder à ça... [silence 5 secondes]. Les enfants en ont besoin autant que les autres matières. Y'a un problème d'accès à la culture. » (90D).

Dora pense que ce qui est accessible en dehors de l'école est à considérer différemment. Ou bien, les élèves accèdent à la musique, à une certaine forme de culture grâce à leur « environnement » (44D) et alors, il y a un risque d'échappement de ces élèves vers une élite. Ou bien, il y a des élèves qui, en dehors de l'école, baignent dans « des références culturelles » (44D) qui sont des valeurs trop basses ».

Nous découvrons petit à petit que Dora porte une ambition sociale. L'école joue un rôle social, voire politique important : en son centre, un égal accès à la culture, en outillage privilégié, l'éducation musicale « moi, je pense que c'est essentiel ce qui se passe à l'école. C'est la chance qu'ils ont en classe, à l'école de justement... nous, notre rôle... moi je trouve c'est essentiellement ça. » (44D). La position de Dora, à ce stade de l'entretien, n'est pas loin d'être snydersienne.

Dora se dit une responsabilité : éduquer par la culture. L'école est alors le lieu de cette éducation. L'école devient une « chance » (44D) pour tous. Il faut l'opposer à la « chance » de ceux qui font de la musique à l'extérieur. L'école aurait toute sa place grâce à l'éducation musicale, outil de la mise en culture « L'école, c'est une chance avec la musique. Parce que la musique dans l'école c'est pas la musique... la musique... C'est pas seulement la musique telle qu'on peut la voir sous une seule forme. » (44D).

Dora confie à l'éducation musicale les espoirs qu'elle fonde dans un égal accès à la culture. Cet égal accès serait mis à mal aujourd'hui dans la rédaction des programmes qui s'imposent à elle. Nous comprenons alors, en creux, l'importance qu'elle donne à l'éducation musicale. Elle est là pour donner une anti-pression au stress de la compétition des disciplines sur lesquelles se centrent, selon elle, les instructions officielles « d'un point de vue institutionnel et sociétal alors je pense qu'on va dans le sens inverse. C'est-à-dire qu'il y a une pression constante [ ... ] on a recentré les instructions officielles sur le français et les mathématiques. [...] On marche sur la tête à mon avis, sur la place de la musique à l'école » (86D).

Les propos de Dora laissent pourtant apparaître une volonté de donner à ses élèves un égal potentiel culturel. Consciente des limites des autres disciplines, Dora voit en l'éducation musicale le viatique d'accès à une culture dans l'école. Les propos de Dora, en effet, ne mettent pas en cause pour l'instant le pouvoir d'éducation dont elle est porteuse.

### **L'éducation musicale, la question de l'école.**

L'éducation musicale est prise dans ce rôle d'instrument d'accès à la culture dans l'école. Nous l'avons dit, sa dimension éducative dans l'école la distingue a priori de la musique enseignée hors de l'école. Sur le premier point, Dora attache une importance. Elle lui fait distinguer avec une acuité encore plus grande ce qui fonctionne entre l'éducation musicale et la culture dans l'école « Dans éducation musicale, il y a éducation. Eduquer ça veut dire... » (94D).

L'éducation musicale est, sans conteste, intimement liée à l'accès à la culture « C'est l'éducation à la culture grâce à l'éducation musicale ? Ca, c'est une valeur importante, fondamentale de l'école. C'est une valeur qui appartient à l'école... oui. » (94D).

Les propos de Dora portent une vision de l'école qui interroge. Il y a un contraste de sens entre ce que dit Dora plus avant, puis maintenant.

D'abord, elle dit que les programmes actuels voient l'éducation musicale dans une dimension à son sens très à l'envers « On marche sur la tête à mon avis, sur la place de la musique à l'école » (86D).

Plus tard, elle accorde à l'éducation musicale la valeur importante, qui permet l'entrée dans la culture.

Finalement, elle voit dans la culture « une valeur importante fondamentale de l'école » (94D).

Nous pouvons donc nous interroger sur ce chemin qu'emprunte Dora. L'école qu'elle pratique est-elle l'école qu'elle souhaite ou encore celle qu'elle sert ?

La synthèse de ces trois idées reviendrait à dire que la valeur fondamentale de l'école, la culture, est introduite à l'école par une discipline de faible valeur de reconnaissance institutionnelle, voire scolaire. Le discours de Dora n'est pas dépourvu d'une certaine idée de l'école, indissociable d'une représentation de la culture dans l'école. Pour autant, il n'est pas certain que cette idée trouve une réalité dans la pratique de l'interviewée.

Entre réalité vécue, probablement, et image, Dora continue, dans les propos qu'elle nous tient, à penser l'école. Cette dernière serait cette instance où chacun pourrait accéder à autre chose que ce qu'il a dans son environnement.

La musique, hors de l'école, entretient un phénomène de classe « dans éduquer il y a éducation. Il n'est pas sûr qu'elle soit faite à l'extérieur » (94D). La musique dans l'école, c'est une chance d'égal accès à la culture, parce que l'éducation musicale, c'est autre chose que la musique seule. C'est une chance de ne pas consacrer la culture des élites en dehors de l'école. C'est une chance de pouvoir arracher les élèves à la culture dominante, que Dora qualifie entre les mots de piètre qualité « et on dit chez eux que c'est bien » (44D).

Le rôle de l'école serait-il alors, grâce à une culture conçue au sein de l'école, d'emporter tous les élèves vers un même niveau de références culturelles ?

C'est à ce questionnement, quasi présent chez Snyders, que Dora va apporter une réponse qui va personnaliser un peu plus sa posture.

### **Qu'est-ce alors que la culture dont nous parle Dora ?**

Les références culturelles que Dora appelle, ne seraient pas « élitistes » (44D). Elles seraient une « chance en classe, à l'école » (44D).

Nous l'avons compris de ses propos, avec l'éducation musicale comme outil, l'école entretient un rapport particulier avec la culture. Il y aurait la culture de dehors et celle du dedans de l'école.

Celle du dehors serait « élitiste » (44D) ou « vulgaire » « aller au-delà de ce qu'ils entendent tous les jours et on dit chez eux que c'est bien » (44D). A l'extérieur, c'est le chaos « Je pense que tout cela, la culture, le corps est mis à mal à l'extérieur ». A l'intérieur « c'est une chance » (44D) « de les aider à s'épanouir » (44D). Au contraire, la culture du dedans, grâce à l'éducation musicale essentiellement, viserait tous les élèves. Elle serait une construction « C'est indispensable parce qu'elle amène des références sur lesquelles on peut construire » (92D). L'éducation musicale apporte des joies culturelles « c'est des joies parce que quand on part de... heu... presque rien... on voit l'évolution. » (46D). La fréquentation des œuvres apporte la joie. La joie apporte un mieux dans les apprentissages « Je trouve que l'on voit l'évolution plus rapidement et différemment en musique que dans les autres matières. » (46D). Dora oppose l'extérieur de l'école et l'intérieur dans l'appréhension de la culture. Ce sont aussi deux conceptions opposées du fait de l'apprentissage musical.

La tentation va alors être grande pour Dora d'essayer de faire une synthèse adaptée à la pratique de sa classe. Puisque la pratique de la musique du dehors étire et éparpille les positions culturelles, il faut réunir en l'école une culture pour tous.

Pour la première fois alors, se pose la question de l'identité de cette culture, son périmètre, son contenu. Dans ce questionnement, Dora entre par deux portes.

La première est convenue. La culture de l'école se nourrit de l'apport de la culture de ce qui lui est étranger « Parfois ce sont eux [les élèves, NdCh.] qui amènent des choses. C'est bien pour ça qu'il faut qu'on continue à faire de l'éducation musicale à l'école. Notamment, je pense à ces élèves qui sont d'une culture étrangère par exemple. Ils peuvent apporter des choses. » (98D). En disant cela, Dora ne dit rien de la destinée des « choses » qui sont apportées. En particulier, si elles le sont parce qu'elles sont étrangères, si c'est en cela qu'on les distingue, alors forcément, avec ce statut, elles ne deviennent pas familières.

Elles n'intègrent pas la culture des non-étrangers qui les reconnaissent justement par leur statut de culture étrangère. La culture de l'école de Dora stigmatise de façon singulière des faits qui sont étrangers, mais ne les intègre pas à un processus compréhensif.

Ce fait, qui pourrait être accessoire, nous le lisons tout au contraire comme un tournant décisif dans le discours de Dora qui va nous livrer petit à petit comment elle conçoit la culture dans l'école.

C'est par une deuxième porte que Dora entre avec une conception plus personnelle, mais plus affirmée aussi de la culture pour l'école. Elle nous est révélée essentiellement par l'anecdote du fait culturel étranger. Dora la rapporte à une valeur qu'elle pense plus large « ils peuvent apporter des choses. [ ... ]. Il faut aussi montrer qu'il existe autre chose » (98D).

Nous l'interrogeons sur cet « autre chose » (99ChD). Il semble bien alors que la culture dans l'école soit pensée comme à la fois le recueil de valeur et en même temps l'outil d'élaboration d'une culture commune.

### **L'école comme fabrique d'une culture subjective.**

A partir de ce moment du discours de Dora, la perception que nous avons de la culture dans l'école, s'éclaire sous un jour nouveau. La culture est pensée comme actrice de l'acte d'enseigner. L'éducation musicale en devient un rouage asservi.

En réponse à cet « autre chose » dont parlait précédemment Dora, nous comprenons qu'il s'agit d'une certaine idée de la culture « La culture ben... c'est des choses qui ont été reconnues par tous... depuis longtemps. Je veux dire qui ont duré dans le temps qui sont reconnues comme des valeurs. » (100D). Il s'agit pour Dora de définir finalement un périmètre à la culture qu'elle propose aux élèves. Il s'agit bien en effet que l'école se saisisse de valeurs pour les apporter en son sein.

Nous rappelons que Dora oppose à la culture de 'l'extérieur', celle de l'intérieur de l'école, qui doit palier et donner un même bagage pour tous les élèves. Elle doit être « une chance » (voir plus haut).

Maintenant qu'il s'agit de regarder les contenus, Dora se réfère à deux normes objectives.

D'abord l'universalité. Elle indique que la culture, ce sont « des choses reconnues par tous » (100D). Il existerait donc des objets de culture, des œuvres, qui feraient l'objet d'une reconnaissance unanime. En tout cas, ils seraient reconnus « comme des valeurs » (100D).

Ensuite le temps. Les objets de culture qui valent, ont passé l'épreuve du temps « Je veux dire qui ont duré dans le temps' qui sont reconnus comme des valeurs. » ( 100D).

Cependant, même ainsi décrite, cette notion de valeur va poser question. Nous nous souvenons de la position que prend Georges Snyders. Pour lui, les hautes valeurs des œuvres sont celles inscrites au Panthéon des œuvres de l'humanité.

Les propos de Dora pourraient, à première lecture, être assimilés à la pensée de Snyders « Dans l'éducation musicale dès la petite section, les chefs-d'œuvre ont une grande place. Ils sont là comme des... C'est vrai qu'ils représentent une valeur » (120D). Cependant, l'échelle des valeurs annoncée est tempérée par l'appréciation personnelle de Dora « Entre une chanson à la télévision et la Flûte Enchantée de Mozart, ben l'école elle doit pouvoir faire le bon choix » (120D).

La valeur des choses, telle que Dora la prend en compte, ne se fonde pas sur une cristallisation intrinsèque du contenu musical, sans doute plus élaboré chez Mozart. Dora établit son échelle de valeur sur un critère qui lui est propre : le consumérisme « J'ai l'impression qu'on ne va pas consommer la Flûte Enchantée » (124D) et aussi « Mozart a fait des chefs-d'œuvre, pas Camille [compositrice-interprète actuelle étudiée au Baccalauréat 2009, NdCh.] » (126D).

Si le discours de Dora peut paraître séduisant au point d'épouser, en un temps, la thèse de Snyders, il nous semble qu'elle diverge sur un point fondamental : celui du fondement de la valeur des œuvres. Pour Snyders, elle semble être objectivement un produit de l'histoire de l'œuvre. Pour Dora, la norme est subjective, c'est la sienne, son appréciation personnelle de l'œuvre. Ainsi Dora elle-même, fonde ce qui vaut, ce qui fait culture dans l'école.

Ce point nous apparaît d'importance car il clarifie sa conception de la culture dans l'école et, par là même, le statut de l'éducation musicale qui y est attaché.

Dora veut la culture pour tous dans l'école comme une sorte de rééquilibrage culturel social.

En même temps, elle fonde sur elle-même ce qui vaut, à l'intérieur de cet empan culturel.

Sans doute, cette faculté, à devenir la norme des choix culturels, est à rechercher encore auprès de l'oligopesanteur qui caractérise l'instrument de ces choix. L'éducation musicale, telle que l'école la considère, laisse à Dora le libre choix de regarder le contenu des apports culturels. C'est pourquoi, elle peut fonder sur son appréciation personnelle ce qui fera culture dans sa classe.

### **L'école comme fabrique d'une culture commune.**

La culture prend alors une forme que nous attendions moins dans le début du discours de Dora. Nous venons de voir comment elle en habitait la norme. Il semble que ce mouvement d'appropriation de la culture dans l'école soit doublé d'une autre intention.

A celle d'attribuer des valeurs aux œuvres et de les distribuer aux élèves, se double l'intention de faire de la culture un instrument d'éducation.

La culture aurait, dans cette vision, une fonction très scolaire. Elle serait là pour unifier, pour apporter à tous les élèves une culture commune « La culture de l'école est là pour apporter des références communes » (102D).

Ainsi, l'idéal d'universel de Dora « on va vers... l'universel » (108D), peut trouver ici une autre lecture. Il s'agit sans doute d'apporter, à chaque élève, une culture commune. Cette « culture commune » (102D) serait la mise en forme sociale à laquelle se livrerait l'école. Car si l'école est là pour apporter des références communes, « ce n'est pas toujours le cas » (102D). Il est alors du rôle que s'assigne Dora d'y pallier.

La culture est en fait le lieu où les élèves se construisent. L'école a la responsabilité de mettre en place un creuset de culture. Nous écrivons culture au singulier car Dora opte pour une vision soustractive de la culture plutôt qu'additive. Il ne s'agit pas d'additionner les cultures avec leurs différences et de les admettre ainsi. Il s'agit plus de les rassembler et de garder ce qui leur est commun, ce qui les réunit par ce qui s'y ressemble « Leur culture a une grande valeur puisque c'est à travers elle qu'ils se construisent et s'identifient, mais cela fait autant de valeurs et de cultures différentes. Si chacun reste dans sa propre valeur ou sa propre culture à mon avis, on loupe plein de choses et on perd le fait de vivre ensemble. La culture de l'école c'est la référence sociale commune. » (106D).

De la sorte, Dora donne l'expression d'un projet politique. Elle définit la culture dans l'école un peu comme Henri Pena-Ruiz définit la laïcité dans la société (Pena-Ruiz, 2001). La culture dans l'école, c'est ce qui réunit et ne laisse pas de place aux particularismes communautaires. L'école est la seule communauté qui vaille, semble dire Dora. Dora rêve peut-être d'une même identité construite pour toute la communauté. L'éducation musicale serait l'outil de cette construction.

L'école est le miroir de la société et elle a des exigences de formation. La culture dans l'école est bien un outil au service d'une mise en culture commune « L'élève arrive dans une petite société qu'est l'école. Il arrive là pour apprendre peut-être, mais aussi pour se former à une culture où il va rencontrer des référents qui seront les mêmes pour tous » (102D).



L'élève apporte peut-être sa culture « Ils peuvent apporter des choses. Moi, je pense qu'il faut partir de ce que les élèves apportent » (98D). Mais il va surtout et finalement prendre ce que l'école va lui donner quitte à abandonner sa culture identitaire « les élèves n'arrivent-ils pas avec une culture ? » (103ChD) « Sans doute. Mais, c'est la culture d'entre eux, celle du quartier. L'école est là pour faire une culture commune » (104D).

Dora emploie plusieurs fois cette terminologie de « culture commune ». Elle est attachée à sa mise en place. Nous comprenons alors que quels que soient les habits culturels de l'élève en dehors de l'école, Dora tient à ce qu'une fois dedans, ils endossent ceux de l'école.

Nous proposons de regarder la culture dans l'école avec deux visages.

#### Le premier visage : la culture est une façon.

Le premier visage de la culture que nous décodons dans les propos de Dora, c'est que la culture dans l'école devient un outil de mise en conformation des cultures individuelles.

Des cultures patrimoniales distinctes existent en dehors de l'école. Leur rassemblement dans l'école va pourtant faire naître une culture commune. C'est un produit scolaire à destination d'une formation uniforme « la musique, on voit bien que c'est drôlement présent partout. Que ça cause aux enfants, même à nous. On est obligé de s'entendre sur des choses [...] c'est dire que des choses de leur propre culture peuvent se retrouver dans des cultures très différentes. Et ça c'est le rôle de l'école. » (114D).

La culture est mise en forme. La forme, c'est ce que Dora attend du devenir de ses élèves. La culture est alors un outil de façon, au sens de façonnage.

La culture du quartier est moins importante que la culture de l'école. C'est la culture des communautés qui divise. C'est la culture commune de l'école qui réunit. L'école est ciment social. Dora offre, sur ce visage, un côté lumineux. Ses propos peuvent apparaître comme la vision d'un projet social ou politique où l'École tiendrait un rôle engagé dans la construction de la personnalité des élèves « C'est bien le rôle de l'école de construire une culture commune ? Non ? » (126D).

L'école serait l'instance où la culture communautaire est laissée à la porte, au profit de la culture de la communauté universelle. L'école doit offrir des chefs-d'œuvre pour ce qu'ils représentent de la communauté en question. N'y-a-t-il pas derrière ces images, celle d'une certaine idée de la Nation, de la communauté nationale ?

Dans la perspective générale que nous avons lue, l'éducation musicale endosse le rôle que Dora assigne à la culture. Elle est instrument de façon de la personnalité des élèves.

Il s'agit de transmettre les valeurs qui vont fonder la culture commune, au détriment de tout autre. L'éducation musicale détient alors un pouvoir essentiel. C'est l'instrument de la culture dans l'école. Elle est capable d'engendrer un projet sociétal où l'école fait culture.

Le second visage : Dora fonde les références de la culture.

Dans un premier temps, Dora exalte les usages de l'éducation musicale parce qu'ils favorisent l'accès à la culture. Il s'agit là d'établir, de mettre en place une culture dans l'école. Nous venons de voir que ce choix n'est pas neutre puisqu'il fait de l'éducation musicale un instrument de mise en forme de la personnalité des élèves.

Dans un second temps, il ne s'agit plus d'établir des choix disciplinaires : l'éducation musicale plutôt qu'une autre discipline. Il s'agit de nourrir par des œuvres ce qui fait matière dans l'éducation musicale, ce qui donne corps à la culture dans l'école.

C'est à ce moment que nous percevons que les choix ne sont pas dictés par une instance objective, lointaine ou injonctive. C'est Dora elle-même qui fonde les choix. Elle apprécie les œuvres selon des critères qui sont les siens ou des appréciations qu'elle porte.

Nous observons alors non pas la construction d'une culture commune, mais la passation particulière de la culture de l'enseignante à ses élèves.

Le second visage est plus sombre que le premier parce qu'il ne rayonne pas aussi loin. Il ne s'agit pas de participer à la construction d'un projet sociétal. Il s'agit de transférer ce qui vaut pour l'enseignante. Ce qui fonde la culture de l'école, c'est moins un projet politique partagé que l'appréciation subjective de Dora.

Il s'agit d'un déplacement de norme. A la norme lointaine annoncée, impersonnelle, objective et universelle, se substitue de fait une norme de proximité, personnelle, subjective et partisane.

Si ce second visage ne détruit pas le premier, il assoit tout autrement sa légitimité. La culture dans l'école ne pourrait répondre qu'au projet très individuel et très subjectif de Dora. L'oligopesanteur, qui règne sur la discipline, permet à ce projet individuel d'exister. Si le premier visage persiste, alors, l'association des deux permet de clarifier le rôle de la culture et de l'éducation musicale. La culture dans l'école est un instrument d'assimilation des réalités culturelles hors de l'école. Sa norme repose sur la personne de l'enseignante. L'éducation musicale est son outil.

Il n'est pas certain que Dora soit pleinement consciente que les choix qu'elle établit, soient plus représentatifs de sa personne que de la norme sociale.

### **Pour finir : la position paradoxale de Dora.**

La position de Dora à l'égard de la culture nous semble entrer dans un paradoxe.

Dans un sens, Dora prône la construction d'une haute culture accessible à tous. Ainsi, sans le savoir, Dora n'est pas très éloignée de la thèse de Georges Snyders. L'école est ce lieu d'émancipation par la culture. L'éducation musicale y est cet instrument privilégié, capable de ré-enchanter une éducation fondée sur des valeurs trop « sèches ». De la sorte, Bachelard parle de la poésie capable de ré-enchanter le monde. L'éducation musicale, c'est l'outil fondateur. Dora s'intéresse aux chefs-d'œuvre comme cristallisation des hautes valeurs de l'humanité. L'école serait le lieu de rencontre de ces hautes valeurs. Elle viserait une société où le communautarisme s'inclinerait devant la grande communauté **des hommes**.

Dans un autre sens, Dora fonde ces hautes valeurs non plus sur ce que l'humanité porte de plus haut, mais sur son appréciation personnelle, ses goûts, ses choix. Les valeurs qu'elle porte sont alors les siennes. L'école est le théâtre de sa mise en scène personnelle. La société, qu'elle vise de fait, est une réplique de celle à laquelle elle participe.

L'ensemble apparaît comme un discours snydersien tronqué, abandonné, et finalement retourné des projets fondateurs.

Ce qui nous apparaissait d'abord des intentions profondes de Dora, c'est qu'elles semblaient rejoindre une utopie politique d'émancipation de chaque individu par la culture. L'éducation musicale en est l'outil majeur. Ensuite, en affinant le discours, on s'aperçoit que la réalité de la pratique de Dora, ne peut se départir d'une centration sur sa propre norme. C'est ce qui pervertit l'idée initiale.

Alors, la réalité de ce paradoxe, dans la classe de Dora, fait certes de la culture un instrument de mise en forme de l'individu. Mais cette façon est en libre-service. Au lieu d'être commandée par de hautes intentions proclamées, qui trouveraient raison par une vision de l'École, l'entrée en culture-dans-l'école nourrit un rapport subjectif à une normalité fondée sur l'enseignante.

Rien ne permet de dire que Dora ait la pleine conscience de ce qui se joue ici. L'exposé de ses idées, qui rejoignent les abords de celles de Georges Snyders, apparaît assez clairement. Les intentions proclamées sont bien lisibles. Cependant, le croisement de ses déclarations a pu montrer que Dora est sous la dépendance de pratiques moins conscientes.

Dora utilise l'éducation musicale comme un appareil pour mettre en place une entrée dans la culture-dans-l'école. Ce faisant, elle donne à cet instrument tous les attributs paradoxaux qui habitent son discours. Dora n'a sans doute pas conscience des forces qui empreignent son enseignement. Elles se tendent entre un idéal universel et une réalité singulière.

L'éducation musicale apparaît alors comme un outil de mise en place d'une culture-dans-l'école. La Culture en tant que patrimoine commun est l'objectif proclamé. La propre culture de l'enseignante semble celle réalisée.

Alors, peut-être au corps défendant de Dora, la culture-dans-l'école devient "façon". Son dessein est la facture de l'élève. Son fondement est la subjectivité de l'enseignante.

## 2. Thème 3, Iris.

### **Iris détermine par ses choix, les choix culturels de l'école.**

Quand Iris nous parle de culture dans l'école, c'est pour renvoyer à des éléments didactiques. Ils constituent un ensemble d'éléments d'apprentissages, une sélection qu'Iris opère de façon interne à l'école, au sein de l'équipe.

Les apports sont puisés dans des outils pédagogiques « on s'appuie sur le Répertoire Départemental [annuel de chants édité par l'Inspection Académique de son département, NdCh.] » (2I). C'est encore « à partir d'un petit répertoire du Scéren » (4I). Les premiers éléments, que nous livre Iris, sont très scolaires.

Sa pratique vaut pour elle-même mais aussi parce que les choix de l'équipe enseignante ont fait d'elle une enseignante ressource dans la discipline.

Nous avons remarqué déjà (cf. supra) qu'Iris occupait une position remarquable, affirmée dans la pratique de l'enseignement de l'éducation musicale. L'échange de services qui permet à Iris d'intervenir sur plusieurs classes, marque l'importance de son empreinte sur la discipline en même temps que l'importance que celle-ci revêt pour elle « il y a des échanges de services pour les CM1-CM2 » (2I).

Iris ne se substitue pas à tout l'enseignement de l'éducation musicale dans tous les niveaux. Il y a échange avec les CM1-CM2 et aide pour les autres niveaux « moi, j'interviens entre guillemets si tu veux en tant que technicienne (...) pour aboutir finalement au projet final où finalement c'est moi qui dirige » (2I).

Cette situation positionne Iris en spécialiste de l'éducation musicale dans son école. Même si elle ne se revendique pas de la sorte, nous ne doutons pas qu'elle soit ainsi perçue par les autres enseignants, les usagers et probablement par elle-même. Elle jouit de la sorte d'un champ d'action où ses décisions relèvent d'une autorité plus affirmée. Iris se positionne en spécialiste ou du moins en référente de la tâche.

C'est dans cette même dynamique qu'Iris se place quand il s'agit de la relation de l'éducation musicale avec la culture. Les choix de l'équipe passent par elle. Ces choix sont tant techniques qu'artistiques « je m'approprie le répertoire (...) et puis [c'est] moi qui donne une petite patte technique. » (2I). Il semble bien que dans cette vision des choses « m'approprie » et « patte technique » renvoie à une personnalisation d'éléments musicaux (chants, écoutes) pour qu'ensuite, Iris les redonne aux élèves. C'est une sorte d'interprétation, un parti pris, qui n'est sans doute pas dénué d'une dimension artistique ou culturelle.

Iris apparaît d'emblée comme l'actrice centrale de la mise en place des éléments culturels dans son école. Elle s'appuie pour cela sur l'éducation musicale.

Le rapport entre l'éducation musicale et la culture vient des choix d'Iris. Ils reposent sur les grands domaines internes à la discipline scolaire : le chant et l'écoute. Pour le chant, nous l'avons vu, le choix d'Iris est balisé par une pioche dans un répertoire institutionnel. L'écoute est l'autre moment des choix d'éléments culturels. Iris sélectionne les œuvres là aussi, à partir d'un répertoire. C'est un outil didactique. C'est alors qu'elle parle de l'écoute, que le discours d'Iris va se livrer sur ce qui intéresse la culture.

### **La culture, un moyen scolaire de formalisation des sentiments individuels.**

Iris fait de l'éducation musicale, nous l'avons vu antérieurement, une discipline d'importance. Les choix culturels, qu'elle va établir, reflètent alors cette portée. Ses choix, essentiellement des écoutes d'œuvres, sont tendus vers un but : mettre en avant l'expression des élèves « c'est fou ce qu'on peut percevoir à travers la musique ! Sentir... heu... Par contre je pense que nous on doit les interpeller quand même. Les enfants expriment, s'expriment. Ils expriment quelque chose de fort. » ( 32I ).

Le rapport à la culture dans l'école, c'est le rapport à un répertoire. Ce fut vrai pour le chant, c'est aussi vrai pour l'écoute. Ces répertoires sont des sortes d'anthologies scolaires conçues par des éditeurs. On y trouve un CD avec des extraits d'œuvres de tout genre qui n'excèdent pas une à deux minutes. On y trouve aussi des fiches pédagogiques explicatives. Iris y faisait allusion plus haut « à partir d'un petit répertoire du Scéren » (4I). Iris y puise des éléments de travail, des œuvres à écouter, qui sont autant d'apports culturels selon elle.

Iris veut aider les élèves à percevoir le monde. Le rapport à la culture, c'est un rapport à l'écoute. L'appréhension culturelle, c'est un rapport de familiarité avec les œuvres. Il s'agit de les approcher, de saisir à l'intérieur ce qui fait sens pour l'auditeur. Pour s'assurer de la bonne fréquentation de l'œuvre par l'élève auditeur, Iris cherche son expression.

S'intéresser à l'expression de l'élève pour Iris, c'est à la fois contrôler qu'il a bien entendu et, en même temps, appréhender ce qu'il a compris.

A la suite de l'audition, l'expression de l'élève n'est pas laissée telle qu'elle. Iris s'en saisit. Elle en fait un acte pédagogique auquel elle donne une orientation personnelle. Il s'agit moins de laisser les sentiments des élèves librement s'exposer pour Iris, que de les maîtriser afin de les mettre en forme.

Il s'agit de formaliser l'expression « Ils expriment quelque chose de fort. » (32I) « Et toi, l'enseignante que fais tu alors ? » (33ChI). « Je les aide à formaliser » (34I). Il est intéressant d'entendre ce propos avec un autre, tenu juste après « Ca [ l'expression NdCh. ] témoigne que les enfants sont capables de percevoir... au travers de la musique... ce qu'ils ressentent du monde... ». (I38).

Iris semble adopter une démarche que nous schématiserions en sablier. Elle part largement de ce que les élèves expriment. Ensuite, elle se saisit d'une forme ou d'une proposition qui lui convient, qui pourrait être un étrangloir. Enfin, elle élargit cette proposition comme une vérité ou une généralité, qui pourrait bien avoir un statut de connaissance scolaire « On construit d'abord à partir de soi. Je vois au CP, c'est comme ça puis après on essaie d'agrandir autour de soi, d'avoir une ouverture autour de soi. On utilise ce qu'on connaît puis on transpose. Là, on est dans une dynamique... on a des... puis l'école aide à transposer » (68I). Il y a bien là un mouvement d'ouverture vers l'autre. Cette ouverture n'est-elle pas en fait une brèche qui amène l'enfant plus près de ce qu'Iris veut lui faire entendre ?

La rencontre des œuvres, grâce à l'éducation musicale, semble suivre ce schéma. La transposition, dont parle Iris, ressemble bien à une formalisation. L'écoute d'œuvres constitue une rencontre culturelle. A cette occasion, Iris va favoriser l'expression verbale des élèves. Elle reflète les sentiments des élèves. Elle se saisit alors des propos énoncés pour les inclure dans une pratique qui conditionne. Ils sont « formalisés » (34I).

La portée de cette pratique se révèle quand Iris indique l'importance qu'elle porte par ailleurs à la dimension culturelle que l'éducation musicale permet d'aborder à l'école. Il ne s'agit pas moins que de ressentir le monde « Ca témoigne que les enfants sont capables de percevoir... au travers de la musique... ce qu'ils ressentent du monde... » (38I). La perception du monde est un enjeu que l'éducation musicale aide à mettre en place.

### **L'écoute, comme voyage culturel pour mieux revenir chez soi.**

Dans ce monde, il y a l'humanité. L'entrée dans la culture, par l'éducation musicale, permet d'accéder à un rapprochement entre les hommes. On peut supposer un rapprochement de la culture de l'autre, un rapprochement des œuvres du monde « C'est une éducation à la sensibilité à l'écoute... des autres aussi ! » (40I). L'écoute, en éducation musicale, permet un transport de chacun dans le monde « c'est un voyage » (44I). Ce voyage, dans les propos d'Iris, se révèle être la rencontre de la culture de l'autre.

Au fur et à mesure de l'avancée de l'entretien, Iris devient plus explicite « Un voyage dans le temps et dans l'espace. On rencontre d'autres cultures » (44I).

Nous découvrons un versant singulier de la pensée d'Iris. La culture serait d'autant plus visible qu'elle rapprocherait de la culture des autres (cf. supra) et donc qu'elle serait étrangère à la culture de l'école. Elle le serait d'autant plus qu'elle serait exogène au temps et à l'espace-école. La culture, les écoutes à partager, sont celles qui permettent d'identifier ce qui est étranger à sa propre culture « On peut écouter du rap, du rock, du grégorien, du jazz, de la musique hindoue... » (44I).

Nous interrogeons alors Iris sur l'intérêt de se promener dans tellement de cultures différentes « C'est quoi l'intérêt, pour l'école, d'écouter tant d'œuvres d'origines si différentes ? » (45ChI).

Sa réponse est centrée sur sa personne « honnêtement, j'en écoute pas beaucoup [des œuvres d'origines citées] mais je sais que la musique de rue, ça peut leur parler. Enfin... » (46I).

Iris ne sais pas vraiment ce que ses élèves écoutent. « Sais-tu ce qu'écoutent tes élèves ? » (47ChI). « Pas trop. De la musique de rue, les grands. En ce moment, j'entends Mickael Jackson » (48I).

Elle n'écoute pas ce qu'ils écoutent, elle n'en sait rien, elle imagine. D'ailleurs, elle les entend, elle ne les écoute pas. Elle est dans l'imaginaire des références culturelles des élèves. Du reste, elle ne partage pas les mêmes références, les mêmes valeurs. Cette position va s'affirmer dans la suite de ses propos.

Tout se passe alors comme si l'intérêt d'écouter des musiques, des pans culturels qui lui sont étrangers, n'avait qu'une légitimité anecdotique dans l'école.

Il y aurait une musique qui reflète la culture à laquelle adhère Iris. Il y en aurait d'autres qui reflètent l'existence d'autres cultures. Ces cultures, elle ne les renie pas, mais elles lui sont étrangères. Par leur existence exotique, elles légitiment la culture du lieu et du moment. Parce qu'elles apparaissent comme satellites à sa culture, elles légitiment cette dernière comme centre de son repère de valeur.

Certes, il faut bien écouter ce qui est différent. Il faut le faire à l'école parce qu'Iris semble admettre que l'école est un lieu de mélange. Il faut aussi le faire parce qu'il faut rencontrer l'autre en ce sens qu'il est étranger, étranger à sa culture à elle. Cet étranger doit pouvoir s'exprimer, c'est-à-dire entrer en relation avec la communauté à laquelle appartiennent Iris et l'école.

Mais pour Iris, il semble rapidement entendu que ces pratiques, ces écoutes exogènes, ne peuvent pas dévoyer des valeurs fortes.



Iris se sent, d'une manière plus ou moins consciente, dépositaire d'une certaine forme de culture. Celle-là n'est pas exogène, ni étrangère. Elle ne peut donc pas être anecdotique. Elle la pratique dans l'école.

### **Il existe une culture dans l'école.**

Iris a une idée bien claire du rôle de l'éducation musicale dans la culture de l'Ecole. Par delà, elle conçoit aussi le rôle de l'Ecole.

L'école doit proposer une culture en dehors de celle des élèves. Iris sait dire que les élèves écoutent leur musique (cf. supra). Elle n'en perçoit pas bien les contours, mais l'admet comme une donnée. Celle-ci n'entre pas en ligne de compte quand il s'agit de son enseignement de l'éducation musicale.

Sa mission semble d'installer chez les élèves, des éléments culturels que elle, Iris, apporte «On peut dire... je pense que... Ils écoutent un certain type de musique mais c'est notre rôle aussi de leur faire écouter un autre type de musique. Pour développer... une ... différence... pas les initier, mais les sensibiliser à ce qu'il peut y avoir ailleurs, en dehors de chez eux, en dehors de leur famille, en dehors de... de leur espace géographique. » (50I).

Le rôle assigné à sa fonction suit un schéma de normalisation. « Il s'agit de ... », Iris s'emmêle un peu avec le rôle qu'elle se donne. Il ressort pourtant les actions suivantes : initier, sensibiliser, développer.

Ce schéma donne l'image d'un vecteur puissant de formation, voire de mise en format. L'initiation ne laisse pas de place à ce qui aurait pu exister avant. La sensibilisation conduite par l'école est différente de ce que serait une place laissée au développement de la sensibilité. Le développement appelle une expansion, un essor, de la culture mise en place, de la culture de l'école. Il s'agit bien d'un schéma expansif d'implantation d'une culture de l'école.

Les propos d'Iris ne sont pas équivoques (voir extrait 50I, cité). Cette implantation doit se faire à l'exclusion de ce dont les élèves seraient déjà porteurs. Il s'agit d'importer « un autre type de musique » (50I). Il arrive en dehors de tout, c'est-à-dire essentiellement en dehors de ce que sont les élèves. Le mot « dehors » est d'ailleurs trois fois repris dans cet extrait (51I), en une phrase.

Derrière ces propos, nous pouvons identifier une certaine conception de l'Ecole qu'Iris affirme petit à petit. Il transpire de son discours. Il n'est pas certain qu'elle en ait la pleine conscience. Il nous importe maintenant de le mettre en lumière.

### **La culture est totalisatrice dans l'École.**

Pour Iris en fait, l'École a un rôle à jouer. Il faut développer un espace culturel scolaire. L'École apparaît alors comme un espace et un temps hors du monde. L'École regrouperait, réunirait sous une seule sensibilité. L'éducation musicale serait là un outil. Elle donnerait les moyens à une culture dans l'école, d'exister. L'éducation musicale fournirait en quelque sorte les éléments pour dispenser cette culture.

Aux cultures personnelles, extérieures à l'école, différentes, voire lointaines, Iris propose une culture en un lieu unique : l'école. Ce qui est différent divise, ce qui est identique rassemble. Telle nous semble être la teneur de ces propos. Le projet d'Iris fait de l'éducation musicale un outil, qui s'applique à une mise en place d'une culture uniforme, dans l'école.

Quand Iris cherche ce qui est différent, ce qui est identifiable comme étranger à la culture de l'école, comme du « dehors », c'est pour mieux identifier ce qui doit être commun dans l'école. Iris institue sa propre vision de la culture dans l'école. L'école crée une monoculture, la sienne.

Nous assistons alors à une rupture culturelle. Il faut rompre avec ce qu'on est : « leur faire écouter un autre type de musique » (50I). C'est pour mieux entrer dans le format de l'école « Pour développer... une ... différence... pas les initier, mais les sensibiliser à ce qu'il peut y avoir ailleurs, en dehors de chez eux, en dehors de leur famille, en dehors de... de leur espace géographique. » (50I).

Les élèves doivent rompre avec ce qu'ils sont pour mieux entrer dans le format de l'école. Iris mène cette rupture. Elle n'est pas épistémologique, elle est culturelle. Il s'agit d'extraire l'élève à ce qu'il est. Il s'agit de le faire aller vers ce qu'Iris et l'école, ont prévu qu'il soit. Ce mouvement semble s'inscrire contre la culture d'origine. L'unification souhaitée se fait alors par la rupture avec la culture d'origine. C'est l'unification scolaire contre l'identité de l'élève.

L'éducation musicale se situe bien comme l'instrument scolaire de cette rupture culturelle qu'Iris semble appeler de ses vœux dans l'école. Cette unification par la rupture signifie que l'école est ce lieu du « dedans » qui laisse « en dehors » (50I) ce qui est de la culture de l'enfant. Iris veut réunir en un lieu qu'elle connaît et dont elle est maîtresse : l'école.

De la sorte, l'école peut apparaître comme une tour d'ivoire et la volonté unificatrice s'apparente tout autant à une volonté totalisatrice.

### **L'éducation musicale, instrument d'une culture qui façonne l'élève.**

Pourtant, les propos de surface d'Iris, surtout pris isolément, pourraient ne pas donner à penser cela.

Ainsi, n'affirme-t-elle pas que son ambition est « d'ouverture culturelle » (52I) ? Ne dit-elle pas qu'il est possible de partir de la culture des élèves ? « Mais il est possible de partir de leur culture à eux. Il faut être à l'écoute de leur culture » (58I).

Ces propos mettent pourtant bien une distance entre "des" cultures. Il y a «leur culture à eux», celle que l'on va écouter (58I). Et de façon sous entendue, il y a en une autre ou d'autres.

Ainsi, l'ouverture annoncée prend un sens particulier « d'ouverture des portes à l'autre. Le boulot de l'enseignant, c'est d'ouvrir les portes » (54I). Il s'agit moins d'une ouverture pour aller voir que d'une ouverture pour laisser entrer. Il ne s'agit pas que les élèves aillent en ordre dispersé à la rencontre du Monde. Il s'agit que les enfants arrivent dans l'école comme dans une arche. Là, ils se débarrassent de leurs habits de culture pour entrer dans un statut nouveau, celui d'élève. Alors, Iris prépare pour eux une Ecole qui ne vit pas du monde mais qui vise à en créer un.

Dans cette perspective, l'école crée le Monde, la culture est une "façon". Elle façonne l'enfant en élève de l'école d'Iris.

Cette lecture peut-être étayée par une suite des propos tenus par Iris. C'est bien sûr elle qui propose les ouvertures culturelles. Elle est l'initiatrice de l'ouverture et, en même temps sa ressource « [l'enseignant] il met en situation d'écoute. Il propose les situations d'écoute » (56I). Cette situation est susceptible de générer un décalage entre la culture de l'enseignant et celle des élèves, ce sur quoi nous l'interrogeons « Est-ce qu'il n'existe pas un décalage entre la culture de l'enseignant et la culture des élèves ? » (57ChI).

Cette question surprend Iris alors que ses propos antérieurs annonçaient ce décalage. Elle n'en a sans doute pas une pleine conscience car ce n'est pas une direction conscientisée qu'elle se donne. Elle convient rapidement de la possibilité de son existence « Oui ! [silence 5 secondes]. Alors ça ! [silence 6 secondes]. Peut-être que moi il est cloisonné ? Peut-être que je les fais cloisonner ? [silence 3 secondes] » (58I).

Il existe donc bien un décalage entre la culture d'Iris et celle de ses élèves. D'abord, la question la remet en cause. Elle parle de « cloisonnement » (58I). Il semble alors qu'elle ne fasse que décrire ce qu'elle pratique. Ensuite, il s'agit plutôt d'un vœu qu'elle formule. Partir de la culture des élèves reste une possibilité qu'Iris ne semble pas avoir complètement choisie.

La culture des élèves, Iris en a un usage «Il faut être à l'écoute de leur propre culture pour être mieux à même de s'en servir, de leur proposer autre chose » (62I).

Autrement dit, connaître la culture des élèves, c'est savoir ce qu'ils sont. Avec cette connaissance, Iris est plus à même d'apporter des éléments de culture dont elle fixe l'intérêt, qu'elle maîtrise et dont elle perçoit les valeurs. Connaître la culture des élèves, c'est savoir ce qu'ils sont pour mieux proposer des éléments d'écoute ou de culture choisis par Iris « Il faut s'imprégner de la culture des élèves. Il faut être à l'écoute de ce qu'ils sont. Il faut se servir de ça » (60I).

Une hiérarchie de valeurs entre la culture des élèves et celle de l'école s'élève. Il nous apparaît alors plus clairement qu'Iris s'est dressée un dessein dans lequel l'éducation musicale, instrument de culture dans l'école, participe de la mise en place d'une certaine idée de l'École. A ce niveau de la lecture des propos d'Iris, nous pouvons la percevoir comme une école lieu de rupture culturelle et d'adoption d'une culture uniforme.

### **La culture dans l'école favorise l'espace commun contre le bien en privé.**

Iris a hésité un moment quand elle dit qu'elle cloisonne peut-être la culture des élèves et celle de l'école (58I).

Elle revient un peu plus loin dans ses propos, dans une espèce de compromis qu'elle n'avait peut-être pas d'abord envisagé « Il faut les deux. L'enseignant doit AUSSI [mot appuyé par Iris, NdCh.] faire écouter aux élèves autre chose que leur musique qu'ils écoutent tous les jours » (64I).

Pour Iris, l'enseignant a un rôle programmatique. Il est programmé que l'élève ne peut pas se contenter à l'école de la culture de ce qu'il écoute tous les jours. Alors, si Iris concède que la culture de l'élève peut entrer dans l'école, elle programme le fait qu'elle devra leur faire écouter autre chose.

En fait, cette concession est faite dans le discours de l'instant. La suite proche de ses propos va montrer qu'elle n'y est pas attachée. Il s'agit d'une convenance circonstancielle qui va être de suite contredite. Il semble par contre qu'Iris distingue l'école et son dehors comme deux espaces où résident deux cultures différentes. Nous avons vu plus avant comment Iris balise ce qui est de la famille, du dehors et ce qui est de l'école, du dedans. Ces deux espaces créent deux repères de valeurs. Ce qui est du dehors, c'est l'espace privé. Chacun peut écouter sa musique. Iris laisse entendre que ce genre de musique est de faible valeur parce qu'il est galvaudé, de culture des jeunes, et non labellisé. Ce qui est du dedans, de l'école, c'est l'espace public.

L'école, par essence, sait ce qui est bon. C'est la place des œuvres qui valent. L'école est là pour accéder au Monde, elle a donc pour mission de dire ce qui vaut dans le monde.

Accéder à la culture, c'est alors s'en remettre à l'école. Entrer dans l'école, c'est troquer une culture privée dans une sphère privée, quoiqu'elle vaille, pour une culture commune donnée dans l'espace public.

L'éducation musicale apporte là, les œuvres qui nourrissent ce projet. Ces œuvres passent donc à l'épreuve de la sélection d'Iris.

Cette lecture du discours d'Iris montre que l'enseignante ne va pas pouvoir échapper à un choix de valeurs. Il est déjà en filigrane dans son propos.

Comment résoudre le heurt de la culture des élèves, importée dans l'espace d'une l'école qui semble en faire fit?

### **L'éducation musicale agent de la culture de l'école, une culture dominante.**

Pour installer dans l'école une culture qui laisse à sa porte celle des élèves, Iris doit affirmer maintenant une hiérarchie de valeurs.

Dans sa pratique enseignante, il est peut-être difficile d'établir cette hiérarchie. Aussi, Iris hésite. Elle a concédé un temps qu'il fallait bien admettre que l'école pouvait aussi recevoir les œuvres apportées par les élèves « Mais il est possible de partir de leur culture à eux. Il faut être à l'écoute de leur culture » (58I). Mais cette concession est faible et ne tient pas longtemps.

Elle est faible, parce qu'elle ne vise qu'à « partir de leur culture » alors qu'à l'item (62I), il s'agit en fait d'une ruse « pour être mieux à même de s'en servir » (62I). Il s'agit d'un détournement pédagogique dans une visée plus profonde.

Il ne tient pas longtemps parce qu'Iris va, d'un coup, lâcher ce qui est de sa conviction intime : les éléments culturels, apportés par l'école, valent parce que ce sont ceux de l'école, lieu, institution, place publique, où se retrouvent les enfants qui deviennent des élèves.

Dans l'école, il existe par essence quelque chose qui domine la culture de l'élève. Iris intervient là au nom de cette culture dominante « L'enseignant doit AUSSI [mot en majuscules appuyé par Iris, NdCh.] faire écouter aux élèves autre chose que leur musique qu'ils écoutent tous les jours. C'est quand même... comme... enfin... [silence 3 secondes] comme une culture dominante ! » (64I). Le mot « dominante » est lâché. Iris a eu un peu de mal parce que sans doute il y a un rapport de valeur dont l'oralisation la gêne peut-être. Une fois cette information donnée, Iris semble au clair avec sa pensée. Elle en est cette fois décomplexée. La culture de l'école domine celle des élèves.

Alors, nous cherchons à identifier cette ‘‘culture dominante’’ « Qu’est-ce-qui est une culture dominante » (65ChI ). Pour Iris, les choses semblent aller d’elles-mêmes « Bah la culture de l’école ! La culture de l’école domine la culture des élèves. Bah oui ! » (66I ).

S’il existe une culture dominante, alors l’Ecole domine le monde de l’élève. A ce titre, pour être dans ce monde, celui de l’espace de l’école, l’espace public, il faut en connaître les codes. Iris dispense donc l’accès aux codes dominants.

C’est une évidence au sens où cela existe parce que telles sont les choses qui sont sous nos yeux. La culture de l’école domine parce que l’école est là, obligatoire et dispensatrice de savoirs.

Le rôle de l’école serait donc de donner des éléments de culture qui rassemblent et non de rassembler en son sein des éléments de culture disparates qui différencient. Le salut culturel viendrait donc de l’école. Il s’agit bien que chaque élève s’agglomère à ce qui est commun et non tienne en existence ce qui le différencie. La culture dominante, l’éducation musicale son agent scolaire, créent l’espace scolaire. Là encore, nous percevons la culture comme une expression d’une culture collective.

### **L’éducation musicale transforme en ‘‘façon’’ la culture dans l’école.**

Si la culture collective s’oppose, dans un espace donné, à la culture individuelle, alors l’idée que la culture soit une façon nous est renforcée. L’éducation musicale agit pour la culture comme une ‘‘façon’’ culturelle, au-delà nous pourrions dire une ‘‘façon’’ scolaire et pourquoi pas sociale.

Cette position n’est pas sans poser question. Iris écarte la culture de l’individu. Cette forme de culture est une construction personnelle. Elle renvoie à ce qui est du sujet. Sans la nier complètement, Iris n’intègre pas la culture individuelle comme élément de construction des savoirs scolaires.

Iris fait le choix d’imposer, par la domination, la culture collective. Nous entendons là celle qu’elle impose à sa classe. Cette dernière renvoie à la société à laquelle appartient l’ensemble des individus.

Dans ce choix qu’Iris fait pour ses élèves, il peut y avoir opposition singulière entre la culture collective et la culture individuelle, entre la culture de l’école et celle de l’enfant. L’art, l’éducation musicale ne porte pas en soi cette contradiction. C’est bien la position d’Iris qui semble la créer. Snyders indique comment s’élever collectivement en respectant l’appartenance à sa propre culture. Ainsi culture individuelle et culture collective sont deux concepts que l’éducation musicale peut relier.

La culture individuelle serait alors la connaissance de la culture collective et de ce qu'on y trouve de plus haut : les hautes œuvres de l'humanité.

Pour Iris ici, la culture collective semble utilisée nonobstant la culture individuelle. Dans cette réalité, l'éducation musicale est un outil au service de la mise en place d'une culture qui fait façon.

Nous sommes alors dans un heurt qui dégage une force. La résultante de cette force est en apparence au bénéfice de l'école. La culture serait alors un instrument de domination dans l'école. Iris est perçue comme agent de cette domination. L'éducation musicale est le conducteur de cette force. D'ailleurs, Iris l'annonce assez clairement. « Elle [l'éducation musicale] accompagne les apprentissages » (70I). Elle a un statut pour ce faire de vecteur « mais c'est aussi la musique comme vecteur » (70I). Nous pouvons donc dire encore que l'éducation musicale joue le rôle de façon.

### **La culture dans l'école engage la personne d'Iris.**

La lecture des propos d'Iris sous cet angle nous a amené à la percevoir comme déterminée à mettre en place des éléments de culture. Si elle sait affirmer des positions, elle commet des actes qui constituent sa posture, probablement peu conscientisés.

Quand nous parlons de l'éducation musicale comme instrument de façon, il n'est pas certain qu'Iris l'utilise en conscience. Nous pensons que sa personnalité joue dans son rapport à l'éducation musicale. Il est intéressant, pour comprendre nos récents propos, de faire un détour afin de comprendre comment Iris embrasse l'éducation musicale.

Il y a une part de mouvement. « Il faut être actif. Il y a un attachement corporel, c'est important en éducation musicale. Je sens qu'il faut être actif en éducation musicale. Il faut donner de soi. Je parle pour les élèves mais pour moi aussi. » (72I). N'est-ce pas là une sorte de transfert de la personne qui enseigne à l'enseigné ?

Il y a en tout cas un lien interpersonnel qu'identifie Iris. C'est un lien quasi physique, un « attachement corporel » (72I). Iris est en action. Elle agit bien sur les élèves. Elle s'engage. Enseigner l'éducation musicale, c'est aller au delà d'un exposé, c'est s'engager. Si Iris s'engage, elle ne laisse pas le choix à l'élève de ne pas le faire. Certes « Il [l'élève] est décideur » (78I), mais en même temps en éducation musicale, il n'a pas le choix « Là en musique, tu n'y coupes pas ! ». (78I).

Iris s'engage dans l'éducation musicale « à cause de cet engagement corporel. Il est aussi intellectuel. (...). Quand on aborde l'écoute musicale, on aborde le langage, la culture. C'est une question de posture... En éducation musicale, on prend un peu parti. » (80I).

Le fait d'aborder l'éducation musicale engage, fait entrer en culture, en langage. C'est un parti à prendre. Prendre parti n'est-ce pas aussi conquérir une partie de l'autre ? L'autre, c'est ici l'école, les élèves.

En s'engageant, Iris prend le parti de s'affirmer pour elle-même aux autres « ben c'est une histoire d'engagement. J'sais pas trop. Mais une démonstration en mathématique, c'est un parti pris. C'est un peu comme une création, non ? » (92I).

Du coup, son entrée en culture, ses choix d'écoutes semblent engager Iris avant d'engager l'Ecole institutionnelle. La création reste un chemin probablement personnel.

### **Iris, directrice de la norme culturelle scolaire : plus façon que formation.**

S'éclaire alors d'un jour particulier la perception des œuvres, de la culture, par Iris. La compréhension des œuvres, c'est une affaire d'engagement, c'est-à-dire que comprendre une œuvre, c'est la promesse de la rencontrer, d'emporter quelque chose d'elle, avec soi. C'est une rencontre. L'accès à la culture que propose Iris, c'est bien la promesse de rencontrer des œuvres. Pour autant, l'élève pourrait y être hermétique. Iris va alors plus loin. La rencontre ne suffit pas, elle serait superficielle. Il faut dépasser la surface, entrer dans l'œuvre. Iris veut que cette entrée soit définitive. Elle est donc créatrice d'ouverture pour que l'élève s'avance, s'engage. L'école, c'est la promesse d'entrer dans un espace des œuvres.

C'est là que notre détour prend fin. La position d'Iris peut alors s'entendre dans un double mouvement.

Dans un premier mouvement, Iris porte les clés et notre regard se porte sur les clés. Iris permet d'accéder au monde et l'éducation musicale est agent d'une culture émancipatrice. « avec la musique je pense qu'on construit... je pense qu'on se construit soi, d'être attentif et aux autres aussi. Ca construit l'envie d'apprendre de rencontrer la culture de l'autre, et donc une meilleure connaissance de ce qui se passe à côté de toi. C'est le but de l'école un peu, non ? » (104I). L'éducation musicale construit l'envie. La culture semble bien au centre de l'éducation musicale. Le but de l'école semble de renvoyer à la culture. Iris donne alors les clés de compréhension du monde. C'est une culture qui forme. Le projet passe par le choix de la clé.

Dans un second mouvement, Iris porte des clés encore. C'est elle qui choisit telle ou telle clé à un moment donné. Notre regard se porte alors sur Iris. La question centrale devient celle du choix. Nous avons montré comment Iris fondait les choix pédagogiques. Ils sont emprunts de son engagement à elle, de sa dimension de création.



Les choix culturels, qui s'imposent aux élèves d'Iris, sont fondés par la personnalité d'Iris « Bah, c'est renvoyer effectivement à la culture. On donne les clés de compréhension du monde qui nous entoure, des outils de compréhension, des raisons qui ont fait exister les œuvres. L'école permet ça » (106I).

Ici, le geste de distribution des clés, c'est Iris qui le fait au nom de son engagement personnel. Sa perception est première et la finalité de son geste est guidé par sa vision du monde. C'est ici une culture qui façonne. Le projet passe par le choix du distributeur. Les élèves d'Iris n'ont pas le choix, c'est Iris qui distribue.

**Pour finir, Iris et la culture dans l'école comme instrument d'intronisation de sa dimension personnelle.**

Si l'éducation musicale est agent de façon de l'élève par la culture, quel est le projet de cette éducation ?

Il est probable qu'il n'y en ait pas d'autres que la conformation à la norme que représente l'enseignante. Quand Iris parle, elle le fait de son statut d'enseignante. Elle se sent alors fondée à énoncer ce qui vaut. Cependant, à ce moment là, c'est sa personne qui s'exprime. De fait, ce sont les valeurs, puisées dans ce qu'elle est, qui parlent. Son intention alors se révèle. Elle livre toute l'ardeur, l'engagement et l'action qui sont les siens.

L'éducation musicale devient le corps de la culture dans l'école. Cette dernière n'est autre que la culture à visée dominante de l'école. Loin d'installer un projet de société dont Iris serait l'agent, la culture dans l'école devient outil de façon des élèves. Iris l'habite alors pour elle, comme un cheval de Troie, comme un outil d'accès à l'ému. L'éducation musicale devient là, un outil personnel de normalisation des valeurs scolaires.

La Sympathie permet à l'éducation musicale d'être en lien fort avec les autres disciplines. L'Oligopesanteur la détache de l'observation institutionnelle, La Façon vient compléter un tableau. Il inscrit l'éducation musicale dans le transport de la dimension personnelle d'Iris. L'enseignante se destine à forger au nom d'une culture commune - en fait emprunte de sa personne - l'identité des élèves.



### 3. Thème 3, Liz.

La lecture analytique des propos de Liz sur la relation de l'éducation musicale avec la culture n'est pas une promenade tranquille. Enseignante, qui parle depuis l'institution à laquelle elle appartient, Liz n'en a pourtant pas moins une vision personnelle et affûtée d'un projet d'enseignement. Nous le découvrirons d'abord en filigrane et nous en ferons des points d'étapes pour théoriser la pensée de l'interviewée. Puis soudain, l'entretien prendra une autre tournure et les choses s'éclairciront...

#### **D'abord, la culture comme rencontre avec les œuvres de l'humanité.**

Liz annonce, dès le début de l'interview, qu'elle entretient un rapport de proximité professionnelle avec la culture en dehors de l'école.

Ce rapport lui est cher. Dans sa présentation, elle l'associe de façon plurivalente avec les sciences « cette année il y a un projet qui me tient particulièrement à cœur, on a un projet... arts et sciences. » (4L).

Liz sait qu'il existe des lieux de découvertes culturelles en dehors de l'école. Elle a envie, pour ses élèves, de se rapprocher des lieux de culture ou de connaissances institutionnelles. « j'ai envie de faire découvrir aux élèves des musées, des œuvres, de les emmener voir des choses qu'ils ne verront pas forcément » (4L). Plus précisément, elle sait que l'éducation musicale est un vecteur de rencontre des œuvres. Cela veut dire que cette discipline va être chargée de transporter les élèves vers les œuvres. « Pour moi, la musique à l'école doit aller à la rencontre des œuvres ». (84L).

Elle entre dans cet entretien avec un constat. Ses élèves, là où ils sont, ne peuvent pas fréquenter assez les lieux de culture. Elle a donc le projet de les en rapprocher. Liz se positionne par rapport à la culture comme 'pourvoyeuse d'ouverture', entre autres. La culture existe en dehors de l'école. Fréquenter la culture, c'est accéder aux œuvres de l'humanité semble dire Liz qui œuvre pour cette rencontre.

Ce travail est inscrit dans un cadre professionnel. Liz travaille en équipe. Elle l'affirme assez fort « Je pense travailler en équipe, faire partie d'une équipe, travailler au sein d'une équipe. J'ai des collègues avec qui on échange. Voilà... faire partie d'une équipe » (2L). Cette équipe [quatre enseignants, NdCh.] a inscrit la culture comme un des trois axes du document fondateur du plan de travail des trois années à venir pour l'école, le projet d'école « Et puis en plus, je veux dire, c'est un axe de notre projet d'école, la culture, l'ouverture à la culture » (4L).

Nous pouvons penser que l'action de Liz autour de la culture participe d'un travail professionnel réfléchi. Liz le met rapidement en évidence lors de l'entretien.

Avec Liz, l'éducation musicale doit aller à la rencontre des œuvres, quel que soit ce qu'écoutent les élèves. Non pas que Liz les considère comme vierges de toute écoute ou culture, au contraire « Pour moi, la musique à l'école doit aller à la rencontre des œuvres. Peu importe ce qui est écouté par les élèves en dehors. Déjà, ils écoutent quelque chose, nous on va en faire quelque chose de construit. » (L84).

### **L'objectivation des données d'enseignement de Liz, entre éducation musicale et culture.**

C'est le début du recueil où sont étudiées les relations avec la culture chez Liz. Cette dernière semble tenir une posture centrée sur son geste professionnel. Elle sait dire le partage de ce qui vient d'elle, ce qui est subjectif. Elle sait dire aussi ce qui est destiné à son enseignement qu'elle présente comme institutionnel, objectif.

Elle ne manque pas de faire des choix en éducation musicale et de revendiquer cette attitude « je choisis » (16L). Elle a aussi des envies « J'arrive à faire tout ce dont j'ai envie en éducation musicale... » (16L).

Ses décisions sont présentées comme au service d'une place orthodoxe des disciplines. Elle veut donner à l'éducation musicale tout le champ que lui accordent les instructions officielles. A l'éducation musicale, elle donne une place, un temps, et des moyens d'actions, qui sont dans le respect des termes des programmes « je choisis de faire de la musique tous les jours... le matin de... 10h45 à 11h00... » (16L).

Elle assume donc pleinement les choix qu'elle fait. Elle ne néglige pas pour autant la culture des élèves en dehors de l'école « Ben oui, il y a la culture des élèves, celle qui existe en dehors de l'école. Et puis il y a les choix que je fais pour eux : une œuvre à écouter, un spectacle à aller voir, un tableau à découvrir » (82L).

Les choix qu'elle impose sont possiblement en rupture avec la culture des élèves. Nous l'interrogeons sur ce point (83ChL). La réponse de Liz est un entre-deux qui nous fait pencher pour la mise en place d'une rupture en pente douce « Continuité ? Je ne sais pas. Je parlerais plutôt d'enrichissement » (84L). Elle assure à ce propos que tout se passe bien, en apparence avec ses élèves « Mais il n'y a pas de conflit, enfin il ne me semble pas » (82L).

Le climat, installé avec les élèves, est décrit comme calme. Liz les veut paisibles et réceptifs « Du coup ce rituel musique, instauré tous les jours [la pratique quotidienne décrite en 16L, NdCh.], fait que les élèves vont spontanément se mettre en place, sans rivalité, sans heurt. » (18L). Ces précautions, que dit prendre Liz, indiquent qu'elle est attentive à ce que les élèves soient dans de bonnes conditions de réception. Il n'y a pas entre eux de domination.

Si nous pensons culture, à ce qui pourrait être du côté de l'individuel, de l'acquis à l'extérieur de l'école, Liz vise à ce que cela ne transparaisse pas dans l'école comme l'apport hégémonique de quelques-uns. Nous retrouvons des propos chez les élèves qui peuvent conforter cette volonté qu'a leur enseignante de leur fournir des conditions d'identique réception « C'est vrai qu'on aime bien apprendre dans la musique. On aime bien vivre ça [rire] » (42ELC).

Tout se passe alors comme si Liz semblait leur dire « dans l'école, soyez ce que vous êtes et prenez ce que je vous tends ».

De fait, la fréquentation des œuvres, l'écoute, sont rapportées dans ce début d'entretien à des données objectives « de mon point de vue, il y a plus de difficultés en écoute musicale où là, il y a une réelle difficulté par rapport au lexique. (...). C'est une difficulté technique, on va dire » (18L).

Liz semble s'être construite une position. Les données pédagogiques, qui mènent vers la culture dans l'école, sont objectivement des éléments de connaissances d'éducation musicale. Les élèves sont considérés dans l'égalité d'un traitement vers une rencontre avec les œuvres dans l'école. Il s'agit de pratiquer « une ouverture à la culture » (4L) pour tous.

### **La culture comme une rencontre.**

Mais cette ouverture a un peu des allures de va-et-vient. Il s'agit bien que les élèves puissent se nourrir de rencontres culturelles extérieures. Il s'agit aussi qu'ils ne renient pas ce qu'ils sont déjà.

L'ouverture à la culture, dont Liz parle, trouve sa source de façon extérieure à l'école. Dans cet extérieur, il y a la culture des élèves. Liz ne la néglige pas. C'est une donnée, encore. « Mais de toute façon, ils sont baignés de musique, c'est ça une richesse du dehors de l'école. J'aime bien prendre ça en considération. Quoi qu'ils écoutent, ils écoutent tous quelque chose. Ils n'écoutent pas rien. Ca veut dire que leur oreille a déjà une culture, une éducation. Elle est peut être différente de ce que veut l'école, mais leur oreille est déjà éduquée... un peu » (84L).

Liz ne part pas à l'aventure dans son enseignement avec l'éducation musicale. Elle a conscience de la distinction de ce qui se joue culturellement de deux côtés : **dans** l'école et **en dehors** de l'école. Sa position n'est pas à la négligence mais à l'attention. Son champ se concentre sur son enseignement de l'éducation musicale, tout en sachant que la culture telle qu'elle semble l'entendre donne à voir avec ces deux côtés.

L'ouverture que propose Liz, c'est cette rencontre qu'elle ne pense pas passive. Ce n'est pas une balade oisive. Si les élèves ne la rencontrent pas là où ils sont, alors il faut aller la chercher. Cette recherche doit aboutir à une rencontre pour une confrontation « Ici, c'est pas tout près d'Angers, y'a rien du tout... Les élèves ne sont pas confrontés aux musées, à des expositions. » (4L).

Il y a chez Liz une triple attention à la rencontre.

C'est d'abord une rencontre des œuvres, même lointaines, consacrées dans des lieux de culture parce que là où est son école, elle ne peut pas le faire avec ses élèves. « Donc voilà, là c'est notre projet de l'année d'aller à Paris » (4L).

C'est ensuite une idée d'éducation. Liz pense que la seule rencontre ne peut pas suffire. Il ne suffit pas de passer devant des œuvres pour les rencontrer « en plus ils n'iront pas forcément les voir même s'ils vont à Paris avec leur famille » (4L). Il y a là une dimension particulière qui est donnée à l'école. Elle serait la faculté d'aller vers cette rencontre des œuvres.

C'est enfin une conception de la rencontre qui n'est pas celle de simple visite. Nous sentons bien qu'il y a là une dimension voulue par Liz. La représentation des élèves avec la découverte des œuvres doit être une confrontation.

Il semble bien qu'il y ait des liens entre la posture, la confrontation et la construction. Pour Liz, la culture dans l'école ne se fait pas sans la confrontation aux œuvres. Cette dernière semble nécessiter la construction d'une posture, elle-même condition de la construction des savoirs culturels dans l'école

### **La culture comme une confrontation.**

Liz est consciente d'un possible décalage entre la culture des élèves et celle de l'école. Ce décalage ne veut pas dire heurt « sans rivalité, sans heurt » (18L).

Quand il s'agit de « confrontation » (L4), il s'agit là, nous semble-t-il, d'une situation où un obstacle se fait jour : obstacle entre la culture de l'élève et la proposition culturelle de l'école. Le geste professionnel de Liz, c'est de rechercher cette confrontation.

Il ne s'agit pas là d'un heurt de front. Il s'agit de la mise en relation de deux réalités, celle des œuvres et celle des élèves.

La culture apparaît alors comme la confrontation entre la réalité culturelle des élèves et la réalité culturelle des œuvres. L'obstacle se situerait dans l'interstice.

Cette confrontation pourrait être un acte passif. Les élèves sont posés devant les œuvres sans que la suite ne soit pensée. Liz ne l'entend pas comme cela. La fréquentation des œuvres, l'entrée dans les arts, c'est une question de « posture » (8L) « Ce qui me paraît important, c'est d'avoir une certaine posture, en fait » (8L).

Nous pouvons donc penser que lorsque Liz met ses élèves en situation de confrontation avec des œuvres, c'est pour construire « une posture ».

Nous en venons à l'éducation musicale.

La rencontre avec le chant est aussi considérée comme la rencontre avec une œuvre. Elle est vocale quand nous parlons avec Liz. C'est encore l'occasion pour Liz de s'exprimer à propos de la posture qu'elle souhaite voir s'installer chez ses élèves. Elle parle bien d'un geste d'enseignement « Ce qui est important, c'est quand, par exemple, on s'apprête à chanter, on chante... dans une certaine posture, dans une certaine situation, dans une certaine préparation. » (8L). Il s'agit pour l'enseignante de ne pas rencontrer les œuvres sans un geste didactique qu'elle aurait pensé.

Liz s'emploie à cela. C'est-à-dire, elle prépare les conditions de la confrontation, telles que les élèves soient en mesure d'aborder l'œuvre. Alors, la culture prend ici une dimension dans l'école. Elle devient objet de travail scolaire. Elle est sans doute aussi objet de savoir construit « dans une certaine posture, dans une certaine préparation. Il n'y a pas, me semble-t-il, de travail sans une certaine préparation. Je veux parler de ce qu'il y avait avant le chant proprement dit. C'est ça acquérir une certaine posture. » (8L).

La posture dont parle Liz, ça s'« acquiert ». Pour nous, cela ressemble bien en fait à une forme de construction des savoirs. Ce point particulier devra être questionné de nouveau.

Pour l'heure, la lecture du discours de Liz, nous amène à comprendre la culture dans l'école comme une capacité à donner forme aux représentations des élèves. L'école ferait un lien entre la culture du dehors et celle du dedans. Ce lien pourrait être cette confrontation didactique.

Du coup, il nous renseigne un peu sur ce que Liz entend par « construction » « on est bien sur un mode de construction des savoirs et ce qui est bénéfique, c'est le mode d'accès au savoir, la construction, la confrontation. »

Dans l'exemple que prend Liz, l'éducation musicale apparaît comme un élément qui nourrit la culture dans l'école. Nous y voyons ce que Liz attend de ses élèves. C'est une mise en posture, une mise en forme, qui vise à aborder l'obstacle. Ce dernier peut être constitué, par exemple, de ce qui caractérise un chant appris, ou bien des difficultés musicales qui lui sont propres « acquérir une certaine posture. Et ... heu... que le fait de chanter... c'est un travail, un vrai travail. » (8L).

Le champ culturel, dans lequel Liz place son enseignement, apparaît maintenant comme un geste pédagogique : cette mise en posture. Il est capable de mettre les élèves en position d'exprimer leur représentation culturelle, mais aussi de les formaliser. Dit autrement, la relation entre l'éducation musicale et la culture apparaît ici comme un vecteur éducatif propre à générer ses effets personnels sur les savoirs et sur les élèves.

Plus avant, nous avons conçu cela comme une Façon. Il nous reste à comprendre si cette Façon vaut là encore et si elle est de même nature.

### **La culture dans l'école, une entrée construite vers le Monde ?**

Chez Liz, cette transformation, cette Façon, si elle est confirmée dans le reste de ses propos, ne va pas sans un certain engagement. Pouvons-nous l'assimiler à ce que nous avons découvert chez les autres interviewées ou a-t-elle un statut encore différent ?

Alors que nous l'interrogeons pour affiner notre compréhension de ce qu'elle entend par « posture », Liz tient des propos où l'engagement personnel a une place « En fait, ça engage à la fois le corps, ce qui est physique, être debout, détendu *et cætera*, puis aussi et surtout un certain regard par rapport à la musique... sentir ressentir des choses... expliquer... mettre des mots sur certaines choses » (10L).

Cette posture ressemble à la construction d'un savoir-être face aux œuvres. Ce qui a été appris en chant, se retrouve quand l'élève fait de l'écoute, c'est-à-dire quand il se retrouve confronté aux œuvres musicales « Après quand on fait de l'écoute d'œuvres, de l'écoute musicale, on retrouve cette posture, pas seulement. On retrouve, dans cette œuvre, ce qu'on a appris dans cette chanson là. » (12L).

Grâce à l'éducation musicale, Liz travaille la posture comme une condition d'apprentissage, d'entrée, dans la culture dans l'école. Ce serait un agencement de soi, propre à mieux appréhender la rencontre des œuvres. Il y aurait une entrée dans la culture dans l'école qui serait conditionnée par la construction de cette posture.



C'est une entrée dans la Culture au plus large, celle qui existe en dehors de l'école. A travers elle, il se peut bien que Liz s'adresse à la pensée plus large des élèves, à la construction du Savoir en général.

S'il faut venir à cette idée de construction, disons qu'elle se retrouve comme en fil rouge tout au long des propos de Liz. Nous la rapprochons de l'idée qui se rapporte au constructivisme tel que nous pouvons le comprendre en se rapprochant des thèses de Gaston Bachelard.

« ça apporte quand on confronte de la même façon par exemple en écoute. On peut dire que là on construit du savoir. On est bien sur un mode de construction des savoirs et ce qui est bénéfique, c'est le mode d'accès au savoir, la construction, la confrontation. » (20L).

Cette idée de construction, en éducation musicale, trouve une réalité grâce à la « confrontation ». Elle semble très présente dans la pratique de Liz.

Nous en retrouvons aussi des traces dans les propos des élèves. « Bah, tout à l'heure on n'a pas chanté. On a fait de la musique. On a construit notre propre musique (...). On construit notre musique (...) on étudie comment ça se passe en écoutant des œuvres » (24-26ELL). Et puis encore « Et je pense... construction parce que c'est un peu tout ce qui fait la musique. » (46ELL). Nous demandions ensuite à Louise, élève de Liz ce que "construction" voulait dire pour elle. « Tu peux nous expliquer encore ce que tu veux dire par construction ? » (47ChEL).

Sa réponse nous pousse à penser qu'il y a bien chez Liz une volonté d'accéder à la connaissance par la construction des savoirs « Heu... bah construction parce qu'on essaye de trouver qu'est-ce qu'on va mettre là, qu'est-ce qu'on va mettre là. Et après on rassemble tout, donc on construit » (48ELL). Au fil de son discours, Liz montre que l'éducation musicale n'échappe pas à une volonté constructiviste. La relation de la discipline avec la culture est dans ce mouvement. La construction des savoirs en lien avec la culture se conçoit par la confrontation à des œuvres. L'éducation musicale apporte là, le support. Dans un tel enseignement, où la construction des savoirs par le rapport à la chose culturelle semble être un dessein, il y a chez Liz une conception assumée de l'élève que nous allons tenter de mieux comprendre.

### **L'éducation musicale comme moteur de la construction culturelle.**

En surface, Liz n'est jamais très loin dans son propos affiché, du discours institutionnel. Ainsi, toute activité est rapportée à la demande officielle « Culture, histoire des arts ?[rire] » (L70).

Mais ce propos professionnel qu'elle affiche et qu'elle ne souhaite pas démentir en apparence, n'exclut pas une vision personnelle réfléchie de l'élève, mais qu'il faut débusquer.

Pour Liz, les élèves ne peuvent pas rencontrer les œuvres telles qu'elles. Ils ont un « besoin » (14L) qu'il faut entendre « Je pense qu'ils ont besoin d'éducation... éduquer leur oreille, entendre. » (14L). Ce besoin s'apparente à un manque. Liz se donne mission de le combler. Eduquer, c'est répondre à ce besoin. C'est donner des outils pour fréquenter les œuvres. L'école de Liz préparerait à la culture. L'école serait une entrée dans la culture du Monde « Il me semble que comprendre, comprendre une œuvre qu'on écoute, c'est comprendre le monde qui va autour » (76L).

Dans cette perspective, l'éducation musicale serait la discipline scolaire privilégiée « je choisis de faire musique tous les jours » (16L). A ce niveau du discours de Liz, nous pouvons risquer cette hypothèse.

Pour Liz, l'éducation musicale constituerait un volet privilégié de la culture dans l'école. Si celle-ci ne se substitue pas à la culture individuelle de l'élève, entre les deux se trouverait alors l'éducation et donc Liz. L'école y jouerait un rôle majeur. L'éducation scolaire ne viserait pas à substituer la culture individuelle à la culture dans l'école. Elle l'agrègerait. La culture de l'enfant ne serait pas exclue. L'école lui donnerait les outils pour que l'élève-enfant rejoigne la culture hors de l'école. Nous pourrions dire, la culture du Monde. La culture dans l'école serait alors un levier pour entrer dans le Monde.

L'éducation musicale en serait l'outil de construction des savoirs nécessaires. Elle ferait accéder l'élève aux valeurs culturelles « Construire, c'est bien partir d'un point A et arriver tous ensemble à un point B. On peut construire des choses bien différentes. » (24L).

Avec la terminologie 'construction', Liz entend aussi la construction de soi. Elle va même un peu au-delà cette fois que les instructions officielles... Elle nous le confirmera un peu plus tard. « Pouvez vous précisez ce que vous entendez par construire ? » (91ChL). « De soi. La construction de soi. On est bien plus loin que de simples items en terme de connaissances de dates ou machin. C'est vrai il en faut aussi, mais là on est à plein dans la construction de soi, de l'affirmation de soi, de l'être unique en société. » (92L).

Ce faisant, Liz affirme prendre en compte l'individu pour ce qu'il est, sans pour autant le détacher d'une certaine ambition sociale. Nous pouvons lire dans ses propos une vision politique de l'éducation, voire des ambitions snydersiennes. Ne vient-elle pas d'exprimer l'idée d'élever tout un groupe par la culture construite ?

Il y a chez Liz cette idée de chercher à élever chacun, mais ensemble. Ainsi s'exprime-t-elle après que nous ayons vécu cette séquence de classe en éducation musicale. Les élèves élaboraient une bande-son de dix secondes, pour un dessin animé. « la construction, elle se fait dans la relation de chaque élève à son groupe puis de chaque groupe à sa classe. » (22L).

Il y a cette volonté de l'élévation de chacun dans la construction d'un objet commun.

La pensée de Liz se précise. L'éducation musicale appelle les œuvres. La culture construite ensemble, pourrait être cet objet. L'élève est respecté dans sa différence et Liz vise pour lui un plus haut niveau d'atteinte culturelle. A ce niveau de l'entretien, les propos de Liz montrent que le but de l'école, c'est de fournir ces outils d'élévation. L'éducation musicale serait un de ceux-là.

### **La culture musicale comme construction d'une pensée commune.**

Liz n'est pas naïve pour autant sur la difficulté qu'il y a à construire ici, du savoir « toute cette séance d'éducation musicale, elle montre bien toute la difficulté de la construction des savoirs qu'il faut mettre en œuvre (...) » (22L).

Nous devons indiquer une précaution. Dans les propos de Liz, nous n'entendons pas d'appel de sa substitution personnelle à la référence normative officielle. Nous avons vu plus haut comment elle se positionne par rapport à ce qu'elle sait de la culture de ses élèves. Son rôle d'enseignante est de créer les conditions didactiques qui permettent la rencontre culturelle, mais dans l'acceptation plurielle.

Liz prône le respect et l'écoute de l'autre. Cela se trouve être une de ses conditions de l'entrée dans la culture dans l'école. « Ce qui est difficile... [silence 4 secondes]... c'est faire de la musique en continu. Pour ce qui est de la pratique générale de la classe, je dirais que ce qui est attendu, c'est l'écoute de l'autre. Il faut qu'ils s'écoutent mutuellement et qu'ils s'enrichissent de cette écoute » (L24).

La rencontre des œuvres en éducation musicale se fait par l'écoute. Au-delà de l'action d'écouter un CD ou une production vivante, Liz indique que l'écoute constitue un moyen qui n'est pas donné, d'appréhender les œuvres musicales, donc un versant de la culture. L'écoute de l'autre se retrouve au-delà de l'action pédagogique d'éducation musicale, comme une composante de la posture à construire.

Nous en savons plus alors sur l'approche de l'éducation musicale dans la construction de cette posture. Elle sert de support à sa mise en place. La posture de l'élève, travaillée avec l'éducation musicale, concourt à l'entrée dans la culture dans l'école. L'écoute, l'écoute de l'œuvre, l'écoute de l'autre sont des gestes qui ne sont pas distinguables du respect de la culture de l'autre « De la même façon en musique, chacun apporte ce qu'il est, mais aussi une idée, une part de soi, une part de ses représentations quand il faut aller vers la production d'une œuvre » (30L).

Liz semble indiquer ici, en jouxtant son exemple de classe et sa réflexion plus large, qu'entrer dans la culture, c'est entrer en écoute dans un sens large. Ce dernier renvoie à la construction élargie d'un savoir-être de l'élève. L'éducation musicale ne vaudrait donc pas seulement par le contenu culturel qu'elle mobilise, mais aussi par l'attitude spécifique, la posture, qu'elle déploie à ce sujet. Ecouter, c'est partager une production humaine. C'est se retrouver sur le chemin du créateur de l'œuvre « Ca dépasse les clivages parce que c'est le cheminement qui est important » (34L).

Se retrouver dans ce cheminement, c'est créer une communauté humaine de partage. Tel est le rôle que Liz semble assigner à la fréquentation des œuvres en éducation musicale. Liz indique comment l'écoute musicale permet un rapport personnel de construction de culture dans l'école. Il faut regarder le rapport entre l'individu qui est unique, le cheminement qui lui est personnel et l'œuvre qui est commune à tous.

Nous comprenons alors ce que sous-tendent les derniers propos de Liz. Dans cette communauté humaine de partage de l'œuvre, l'œuvre est unique pour tous. L'écouter, l'élève, est unique aussi mais pourtant réuni avec d'autres. L'acceptation de la reconnaissance de ces unicités pourrait bien faire partie de l'obstacle qui se pose à chaque élève. La confrontation se placerait devant l'unicité voire l'universalité de l'œuvre. Ce qui ferait apprentissage, ce serait la construction du sens reconnu par les écoutants communs à cette communauté comme une œuvre, et qui s'en enrichit.

Cette lecture des propos de Liz trouve une clé dans l'item (24L). Elle éclaire sa pensée quand elle met en place une pratique de l'éducation musicale en relation avec la culture « C'est[l'écoute d'œuvres NdCh.] un enrichissement mutuel. Ce n'est pas une agrégation d'éléments que moi j'apporte forcément. Le temps de musique donne cet espace » (24L).

Liz donne l'idée qu'il est important de rassembler sur un même chemin, ce qui fait sens dans la rencontre des œuvres. Cette action, pensée comme une construction, serait une condition de l'entrée dans la culture.

La culture serait alors ce génie constructeur, issu d'une pensée travaillée en commun. Elle n'est pourtant pas une pensée uniforme. Chaque élève pourrait garder son propre jugement bien qu'ayant fait naître une pensée commune.

Dans cette vision, nous pouvons produire cette nouvelle hypothèse. L'acceptation de la culture serait la reconnaissance (au sens où les éléments qui la composent sont re-connus ou déjà connus ou admis comme tels) de ce qui est du bien commun sans pour autant créer l'obligation d'adhérer (aimer) ce qui fonde ce bien.

### **Liz un facilitateur scolaire par la construction musicale culturelle.**

Liz n'apporte pas les éléments culturels d'elle-même. Cela veut dire qu'elle n'apporte pas une œuvre parce qu'elle a un amour pour elle, semble-t-elle d'abord dire. Ce ne sont pas ses choix personnels qu'elle impose à ses élèves. Elle a, avant tout, un questionnement didactique au regard de l'œuvre.

Les éléments culturels que Liz présente aux élèves sont susceptibles d'apporter des éléments matriciels qui vont permettre une entrée dans la culture. Liz agit pour que l'école rende l'entrée dans cette culture possible « Et bien en fait... la place du maître, c'est à la fois permettre ces temps, faciliter la mise en commun (...)... il est question là d'expression... de faire ressortir quelque chose qui vient d'eux... le meilleur d'eux-mêmes. La place du maître c'est... favoriser ce qui est en eux... l'expression. » (26L).

Liz est facilitatrice, passeur. Il est question dans ses propos de faciliter l'expression des élèves. Il s'agit bien de faire ressortir ce qui habite chaque élève. Il n'est pas question là, de capture des éléments d'expression leur appartenant. Il est question de confronter ce qui est de l'expression individuelle avec ce qui est la commande didactique. Concrètement, c'est la question de la construction collective d'une représentation personnelle de l'œuvre.

Chaque élève porte un amour, ou un désamour sur une œuvre, une écoute par exemple. Pour Liz, c'est le prétexte à la stimulation de la sensibilité, à des expressions individuelles. Par un mécanisme d'expression des représentations, guidé par Liz, les élèves contribuent collectivement à une connaissance de l'œuvre. Dans ce sens, les élèves sont à la fois les porteurs et les récepteurs culturels. L'éducation musicale porte l'appétit de l'école de Liz pour la culture.

Dans cette action, Liz sollicite chacun et l'ensemble « en musique chacun apporte ce qu'il est, une idée, une part de soi, une part de ses représentations (...). » (30L). La position de Liz, c'est cette mise en mouvement de l'expression de chacun pour la construction des représentations de l'œuvre, des jugements esthétiques. Elle met en vie, elle donne les conditions didactiques. Elle vise à inclure la culture de l'enfant dans la culture de l'école. Elle inclut, adapte, fait place.

Comme souvent depuis le début de cet entretien, le discours de Liz se déplace au-dessus de son action de classe. A ce moment de l'interview, son propos contient des généralités surplombantes. Elle montre que le sujet évoqué dépasse le cadre de la pratique quotidienne qu'elle invoquait.

Pour Liz, cette affaire d'accès à la culture en relation avec l'éducation musicale, revêt un aspect plus vaste. C'est un « cheminement » (34L). « Ca dépasse ces clivages parce que c'est le cheminement qui est important » (34L).

Dans cette vision, l'école de Liz serait un chemin pour la culture et l'éducation musicale un véhicule remarquable. Ces propos ne sont pas fréquents chez les enseignants. Pourtant, Liz reste très institutionnelle. Ce discours assez distancié de sa pratique nous intéresse. Il faut donc aller le chercher dans une lecture analytique qui lui correspond.

C'est là que nous voyons que Liz n'échappe cependant pas non plus à l'oligopesanté, sur le volet culturel. L'oligopesanté s'impose à elle de l'extérieur. Ce sont les usagers de l'école qui en appellent à elle. Ils souhaitent la mise en place de manifestations culturelles. Nous ne sommes pas dans la même appréciation de ce qui fait culture. Concrètement, les parents des élèves sont demandeurs de manifestations culturelles visibles, du genre des fêtes de l'école. Là, les élèves présentent un spectacle vocal.

Liz semble faire une part du feu et concéder des temps spécifiques « Moi je trouve que ça fait tout à fait sens surtout si on y inclut la rencontre avec un spectacle quelque chose de vivant, une œuvre. La musique ce n'est pas qu'un enseignement, c'est autre chose » (62L). Et aussi « Les parents aiment bien aussi » (58L).

Dans cette anecdote, nous voulons retenir que Liz conserve le sens de la rencontre culturelle. C'est cette rencontre qui donne sens à son enseignement. L'éducation musicale, c'est autre chose qu'une discipline a-t-elle dit plus haut.

Cette chose nous voulons la mieux cerner. Au fil de l'entretien, qui se resserre autour de ce à quoi Liz a le plus à cœur, nous retrouvons là encore l'éducation musicale conçue comme vecteur d'accès à la culture. Celle-ci est pensée comme ce qui réunit. Là non plus, Liz ne perd pas ce qui est son cheminement. Elle ne cède pas à l'attrait du dehors de l'école. Son but, il nous semble l'avoir lu en permanence à beaucoup d'étapes de son propos. Elle est passeur de valeurs culturelles et en même temps s'inscrit dans la construction des savoirs. L'éducation musicale renfermerait les atouts pour parfaire ce dessein.

### **Un tournant s'opère dans l'entretien alors que la question de la culture devient aigüe.**

Mais un tournant s'opère dans l'entretien. Il ne remet pas en cause la teneur des propos antérieurs de Liz. Simplement, nous les avons analysés et nous en avons tirés des indications de nous-mêmes.

Un changement de ton va s'opérer. Liz va se livrer, plus directe, plus longue aussi dans ses tirades. Elle va écarter davantage ce qui a rapport à sa pratique. Elle va exposer ce qui est au plus au fond de sa pensée. Nous allons revoir défiler des idées que nous subodorions et que notre lecture analytique avait mises à jour. Cette fois, plus clairement, Liz va livrer sa pensée. Celle-ci va surplomber sa pratique.

Le fait survient alors que nous l'interrogeons de façon directe sur sa conception de la relation de l'éducation musicale avec la culture « Alors pensez-vous que tout ce travail en éducation musicale à l'école a une relation avec la culture ? » (ChL69).

Dans un premier temps, Liz se dérobe en répondant par un silence gêné, puis une boutade « [silence 3 seconde] Culture ? Histoire des arts ? [rire] » (70L) « C'était la bonne réponse ? [rire] » (72L). Elle est peut-être méfiante des propos qu'elle pourrait tenir. Mais le temps déjà passé en entretien semble l'avoir mise en confiance. Elle se lance alors et nous livre sa conception de cette relation, dans des termes moins équivoques.

Les propos que Liz va tenir maintenant, s'ils prennent une distance plus grande avec sa pratique, ne contrarient pas ce que nous avons perçu. Plus clairs, plus directs, ils vont plus au fond de sa pensée. S'ils font quelques redondances avec ceux tenus précédemment, ils les éclairent d'une réflexion plus en profondeur qui enlève quelques doutes d'interprétation ou valide d'autres analyses du chercheur.

### **L'éducation musicale et la culture se retrouvent dans la construction du savoir.**

D'emblée, Liz affiche cette conviction fondée sur sa pratique « L'éducation musicale et la culture se retrouvent dans la construction du savoir » (74L).

Cette construction n'est pas qu'un simple empilement des connaissances. Il s'agit de la construction d'une culture commune « Je parle de la construction d'une culture commune » (74L). Liz l'appelle de ses vœux « Enfin quand je le fais en classe... heu... j'espère qu'on construit une culture commune... et puis... heu... leur donner des bases pour comprendre le monde ? » (74L).

L'éducation musicale apparaît plus nettement dans la révélation de sa pratique, comme un acteur essentiel de la construction du savoir. L'éducation musicale se conjugue là avec la culture. Il ne s'agit rien de moins que de comprendre le monde.

Cette hypothèse de la pensée de Liz, nous l'avions formulée plus avant. Elle se trouve ici confirmée par ses propos directs. Elle l'énonce avec hésitation. Cependant, cette phrase résonne pour nous comme une mise à jour de ce qui traverse depuis le début la pensée de Liz. Elle y arrive au trois quarts de l'entretien, ce qui montre la difficulté qu'il peut y avoir aussi à révéler ce qui se joue dans la pratique de l'éducation musicale.

Liz n'en termine d'ailleurs pas là. Elle semble se positionner comme missionnée pour construire une culture. L'école est son lieu d'exercice, le lieu pour construire une culture. Nous lui demandons alors de développer son idée « Acceptez-vous de développer cette dernière idée ? » (75ChL).

« Bah, construire une culture c'est heu... [silence 4 secondes] comment dire... [silence 3 secondes]. Il me semble que comprendre, comprendre une œuvre qu'on écoute, c'est comprendre le monde qui va autour, c'est avoir un jugement esthétique » (76L).

A travers le « jugement esthétique », Liz vise la construction du jugement autonome de l'élève. Ce dernier est à la fois pensé comme singulier, compris dans un ensemble, la société par exemple. Il doit pouvoir exprimer un jugement en toute autonomie.



Nous lisons la « construction d'une culture » alors qu'il s'agit de construire un enseignement. La culture dont parle Liz, ce qui relie l'individu en construction au monde qu'il intègre. La culture aurait, ici encore, un rôle de Façon de l'individu. Dans les propos de Liz, nous entendons qu'il s'agit d'un façonnage qui l'émancipe dans le monde. La construction, dont parle Liz en (L76), vise l'autonomie. L'élève va construire un jugement esthétique c'est-à-dire qu'il va lui permettre d'apprécier en toute autonomie ce qui vaut ou non.

Le jugement esthétique que promeut Liz, c'est le prototype de l'autonomie de l'individu « Alors pour moi... ce qui est important... il me semble hein... ce qui est important c'est qu'ils se construisent leur propre jugement... et qu'ils sortent en ayant les facultés de... enfin... qu'ils pensent par eux-mêmes...un tant soit peu. » (L78).

### **La dimension culturelle atteinte par l'éducation musicale fonde l'enseignement de Liz.**

Les propos tenus par Liz prennent maintenant de la longueur. Il semble que notre attention la rassure et lui donne une tribune pour exprimer ce qui ressemble de plus en plus à une conviction. Ces propos ne contredisent pas ceux que nous lisions en filigrane depuis le début de cet entretien. Liz déploie, explique, ce qui semblait contenu en elle.

Ainsi, nous comprenons avec Liz que la pratique des arts, de l'éducation musicale en particulier, concourt à la pensée et au jugement autonome. Cette construction de la pensée est transférable à toute activité. C'est bien dans la pratique du jugement esthétique que se construit « la pensée raisonnable ».

« en les éduquant à écouter ou à regarder, en leur disant ce qui est important, ce n'est pas de penser comme le voisin... heu voilà... en essayant de respecter la parole de chacun, on construit un mode de pensée face à une œuvre, chacun peut penser seul face à cette œuvre, c'est différent du voisin même si c'est la même œuvre...Par exemple, on va voir un concert. Ca nous arrive. Et bien, j'aime bien encourager à parler celui qui dit qu'il a détesté le spectacle ! Je trouve ça plus intéressant de savoir pourquoi il est comme ça que si on se rassure tous en disant que c'était super ou nul ! ». (78L).

Liz établit les conditions du jugement. Elle ne recule pas. Elle utilise l'éducation musicale comme moyen de mise en place de l'obstacle. L'obstacle va être constitué par la construction du jugement. Elle appelle à sortir de la pensée plate. Elle n'appelle pas ce qui est «super ou nul » (78L).

Elle crée les conditions de la construction du jugement esthétique, par le dépassement de l'obstacle que constitue l'appréciation par les affects premiers, « super ou nul ».

Pour Liz, il faut que chacun puisse apprécier lui-même le monde de façon raisonnable. Mais il est important aussi que la pensée ne soit pas uniformisée. Chacun doit pouvoir penser de façon autonome et respecter la pensée d'autrui. L'infinité des œuvres, la dimension imparfaite de leur caractère humain sont autant de références pour donner une scène au jugement personnel. Il ne peut y avoir que des jugements différents au regard des productions culturelles car elles ne font pas appel a priori à des critères universels d'appréciation.

Liz insiste longuement sur la capacité de l'éducation musicale à mettre en place ce qui est du jugement de la pensée (voir dernier item cité). Nous voyons une idée fédératrice émerger des propos de Liz. Elle veut se donner un fondement universel de la pensée par l'approche culturelle dans l'école.

Nous nous risquons à l'exprimer telle que nous l'avons perçue à travers les propos de Liz.

L'universalité de la construction raisonnable par l'approche culturelle serait véhiculée par l'éducation musicale. Dans ce domaine, à l'école plus qu'ailleurs, personne ne peut se prévaloir de pouvoir prononcer le jugement du vrai ou le jugement du faux, des valeurs esthétiques. A la différence d'un théorème de mathématique qui dit pour vrai dans un paradigme donné, le jugement esthétique reste une appréciation personnelle. Ce qui en fait son universalité, c'est qu'il est universel que son appréciation ne peut être que personnelle. Tout individu est soumis à cette même règle devant les valeurs esthétiques. Personne ne peut détenir pour vrai le jugement de l'autre. La construction de la pensée doit alors s'armer d'outils d'appréciation, à la fois autonomes et en prise avec le monde, pour pouvoir justifier un jugement et être soi dans le monde.

Tout, dans les propos de Liz, porte à penser qu'en conduisant à la culture dans l'école, l'éducation musicale conduit à l'enseignement tout court « l'éducation musicale est certainement un levier, voire un levier particulier. » (104). Elle permet à l'élève de Liz de se confronter au monde des œuvres de l'humanité. L'éducation musicale chez Liz serait-elle le viatique qui conduit à l'Education ?

### **La culture, une forge de l'esprit.**

Nous comprenons comment Liz fonde son enseignement. Dans sa mise en pratique, Liz met l'accent sur la capacité de l'éducation musicale à former l'esprit. Pour l'illustrer en classe, Liz va plus loin. Elle parle de « forge » (78L). Et du coup, nous ne sommes plus très loin de la Forme, cette force que nous voyons traverser les entretiens. En voici la lecture.

« Ce qui m'intéresse, c'est qu'ils se forment leur esprit. C'est que les arts et la musique en particulier, c'est fort. Parce que là on forge, on passe sur l'évaluation, mais on relie dans la culture » (78L).

Si l'éducation musicale est un outil de « forge » dans la culture, c'est parce qu'elle donne façon à l'esprit de l'élève. Cette Façon, Liz la pense comme la construction de la pensée de l'élève, la construction de sa personnalité, la construction de ce qui est lui est personnel et propre.

Nous percevons dans les propos de Liz un double mouvement.

D'abord, la « forge » dont elle parle, nous l'assimilons facilement à notre Façon. Elle fonctionnerait grâce à une action de la culture dans l'école.

Ensuite, la culture serait le destinataire même de cette forge. La culture serait alors outil et dessein.

### La culture comme « forge », comme Façon.

Cette idée nous renvoie à la mission de Liz. Enseignante, formatrice, elle se saisit d'outils pour assurer son obligation. Le développement de la pensée de ses élèves lui importe. Le travail sur les compétences transversales, contenues dans les programmes, sont au premier plan de ses préoccupations. L'éducation musicale lui apparaît comme le moyen de pourvoir à cette obligation « L'éducation musicale est transversale » (108L). Il faut donc former. Peut-être avec Liz, ne sommes-nous pas très loin de forger ?

Quand elle parle d'autonomie, elle ne jette pas ce mot comme une banale obligation de service. Elle glisse sous ce vocable une certaine idée de l'élève. Nous l'avons vu plus avant, pour elle, l'autonomie de l'élève passe par l'élaboration de la « pensée raisonnable ». Liz attache une importance professionnelle bien grande à la pensée des élèves, leur attitude réflexive, la construction de leur personnalité « On est bien plus loin [en éducation musicale, NdCh.] que du simple item en terme de connaissance de dates ou machin. C'est vrai, il faut aussi, mais là, on est à plein dans la construction de soi, l'affirmation de soi, l'être unique en société » (92L).

Par constat ou par choix, elle utilise l'éducation musicale comme un vecteur fondamental pour mener à bien ce travail « Pour moi, la musique doit aller à la rencontre des œuvres. (...). C'est ce vecteur là finalement qui va forger... éduquer mon oreille, m'éduquer à quelque chose. (...). L'école va lui donner sa place dans la culture » (86L).

Pour Liz, l'éducation musicale est une discipline qui rassemble des vertus. Ce n'est pas chose facile de dire cela. Le choix didactique qui reposerait sur l'éducation musicale n'est pas un modèle dominant.

Liz reconnaît là qu'elle prend un risque, mais que ce risque est à l'image de la discipline qui fonde son choix « L'éducation musicale est transversale, c'est sûr. Eduquer avec l'éducation musicale, c'est prendre un risque. Bah oui... » (108L).

La Façon serait-elle un risque pris par Liz ? Comprendrait-elle cet engagement dont elle parlait plus avant ? Ce serait alors à la fois un marquage personnel, mais aussi un de ces vecteurs que nous avons constaté chez les autres interviewées.

Nous pensons bien sûr à la Sympathie, qui concourt à l'osmose avec les autres disciplines, et à l'Oligopesanteur, qui donne à l'éducation musicale son poids social.

Chez Liz, la Façon ici serait une force d'exécution de sa volonté pédagogique et par delà une conception de l'école qui transpire de ses propos. Nous tentons dans cette lecture de la baliser régulièrement.

Nous lisons bien dans la citation (86L) que l'éducation musicale est attendue pour mettre en place, bien sûr, la rencontre avec les œuvres, « éduquer mon oreille » (86L), mais aussi éduquer.

Cette éducation, Liz y tient. Elle distingue très clairement ce qui fait éducation, dans l'éducation musicale, et ce qui fait simple connaissance de la discipline. Elle laisserait volontiers de côté les seules connaissances musicales, qu'elle renvoie aux écoles de spécialistes, les écoles de musique « Ils [les enseignants des écoles de musique, NdCh.] s'appuient sur de la technique par exemple un ostinato... bon... des choses qui posent problème pour comprendre la musique comme culture. Ce peut être bien, mais, à l'école ce n'est pas ce qu'on cherche, enfin je ne crois pas. Ça peut être utile pour la musique mais nous on fait de l'éducation. (...). A l'école de musique on fait de la musique et nous on fait de l'éducation. Est-ce que vous voyez la différence ? » ( 112L).

Eduquer tout court « m'éduquer à quelque chose » (86L). La chose n'est pas définie. Ce peut être n'importe quoi, ou tout. L'éducation musicale est chargée d'éducation. L'éducation musicale par elle-même ou l'éducation musicale pour les valeurs éducatives qu'elle porte, semble fonder un grand espoir dans la pratique professionnelle de Liz.

Chez Liz, cet espoir du tout pour l'éducation, semble trouver un habit dans l'éducation musicale. Cette dernière est alors outil culturel, outil d'accès à la culture. Dans cette vision, la culture toute entière devient l'obstacle. Elle contient les œuvres que les élèves devront rencontrer, lire, prendre avec eux, com-prendre. La culture est obstacle aussi parce qu'elle est expression de la pensée et du jugement de l'autre. Elle nous empêche d'être seul au monde. L'école de Liz est alors l'école qui ouvre au monde des œuvres de l'humanité. Ne serait-elle pas le contraire de l'antimonde ?

### La culture comme lien.

La culture dans l'école contient l'éducation musicale. Son enseignement passe parfois sur ce qui est purement disciplinaire « on passe sur l'évaluation » (78L). Mais ce que cherche à faire Liz, ce sont des liens dans la culture « on relie dans la culture » (78L). Ce que Liz relie, ce sont les individus « l'école va lui donner sa place dans sa culture » (76L).

L'éducation musicale est outil de tissage de liens. Elle permet de relier soi aux autres. Elle révèle l'autre en tant qu'il est notre semblable-différent. « On assume les différences en les reliant dans une acceptation commune. On forge leur propre esprit... critique. Il me semble que c'est ici qu'on prend le mieux » (78L).

La culture pour Liz, c'est l'acceptation des différences. L'école est un lieu de culture parce que le travail de cette culture vise à tisser des liens entre les élèves, les futurs individus, citoyens cultivés.

La culture dans l'école devient donc acte de civilisation « Il me semble que c'est ici qu'on prend le mieux ». (78L). Les élèves de l'école de Liz auront construit des liens entre eux, esprits singuliers, esprits cultivés. Ces liens vont de la culture vers eux. Ils en sont le produit « On forge leur propre esprit. » (78L). Ils sont cultivés, au sens quasi agronomique.

Mais ce lien se retourne aussi vers la culture. Les élèves de l'école de Liz seraient capables d'agir sur la culture « leur propre esprit... critique » (78L).

L'école, que nous lisons à travers les propos de Liz, est culture. Elle vise à relier les hommes par ce qu'ils partagent de plus haut, parce que leurs œuvres sont l'expression du sentiment de l'humanité. Liz veut préparer l'élève à accéder aux œuvres mais cela signifie aussi, au Monde. Les œuvres se présentent alors comme les racines du savoir, en même temps que comme sa plus haute consécration. Liz semble proposer à chacun de ses élèves d'entrer en culture, c'est-à-dire d'entrer dans la communauté du savoir.

### **Pour finir, la position de Liz : entre jaillissement et droit.**

L'entretien de Liz fut long et riche, parfois difficile. Il s'est opéré dans deux temps dont nous avons voulu respecter le mouvement et les récurrences pour mieux en relater la force. Il nous semble maintenant souhaitable d'en commettre une synthèse pour mieux en aborder l'image finale.

#### En guise de synthèse.

Tout au long de l'entretien, Liz a exprimé une position très affirmée. Sa perception de la relation de l'éducation musicale avec la culture renvoie à une conception forte, qui fait de l'éducation musicale un fondement de son enseignement. Enseignante loyale, voire loyaliste, Liz ne se veut pas critique de son institution. Elle émet ses convictions d'abord avec prudence. D'abord inscrites en filigrane dans le début de l'entretien, elles permettent finalement à Liz d'affirmer sa position clairement.

Le rôle de l'école, c'est de construire des savoirs. Il faut savoir résister aux sirènes des familles pour pouvoir affirmer son geste professionnel.

La culture occupe un rôle central. C'est à l'école d'aller vers les œuvres. Liz n'ignore pas que les élèves écoutent de la musique en dehors de l'école. Elle ne fait pas comme s'ils n'écoutaient rien. Elle poursuit pourtant sa mission. Et lorsqu'il faut faire des choix d'écoute par exemple, cette mission peut lui commander de rompre avec la culture des élèves. Liz n'admet pas la chose avec facilité. Il nous semble pourtant qu'elle opère une rupture culturelle douce.

Liz affirme un rôle social réfléchi de sa tâche d'enseignante. La culture travaillée dans l'école n'est pas détachable des buts que Liz perçoit pour cette Ecole. L'ambition première de la culture dans l'école, c'est de démontrer comment fonctionnent les œuvres.

Pour cela, l'éducation musicale a un rôle privilégié. Elle permet l'apprentissage dans la confrontation. Le but affiché est la construction des savoirs dans la discipline, et bientôt par delà. Plus loin, mais en même temps, Liz vise la construction de soi.

Liz se positionne dans cette perspective. L'élève n'est pas vierge de culture, dit-elle. L'école ne va pas construire contre lui. La construction culturelle scolaire a pourtant des ambitions. Le respect de la culture des élèves n'empêche pas l'école d'avoir l'ambition d'effectuer un saut vers des valeurs culturelles choisies, voire plus hautes. L'éducation musicale est ce levier. Elle est l'outil qui peut donner à la culture le vecteur nécessaire à la construction des savoirs.

Liz dit alors que son enseignement peut être fondé par l'action de l'éducation musicale, parce qu'elle vise à éduquer par la culture. C'est du rôle de l'école, selon Liz, que de mettre en relation les éléments culturels. Au-delà de leur réunion, la culture forme, voire transforme.

Il ressort de cette lecture analytique, une vision de l'école de Liz. La culture y semble être à la fois le lien qui relie les hommes et en même temps le moteur de la construction des savoirs.

#### De la synthèse à la mise en perspective.

Les propos de Liz nous guident vers une représentation de l'éducation musicale. Elle serait un vecteur fondamental de construction des savoirs. Au delà, la pensée de Liz nous apporte une vision d'une école qui appréhende le monde par et pour la culture.

Cette pensée s'approche de celle de Georges Snyders. Ne souhaite-t-il pas un arrachement de la culture quotidienne pour guider les apprentis vers la culture inscrite dans les plus hautes valeurs de l'humanité ? Ne confie-t-il pas à l'école ce rôle ?

Il nous semble que la pensée de Liz emprunte un moment le chemin de Georges Snyders pour à un moment donné s'en écarter, voire rompre avec lui.

Sur la fin de l'entretien, il est possible de lire, voire d'entendre, ce que sont les aspirations de Liz. Elle parle alors de la culture ou de l'école. Il nous semble qu'il y a une tension entre deux pôles importants de sa pensée. Nous les découvrons vers la fin de l'entretien. Cette tension réside entre l'idée de forge et celle de lien.

Le premier pôle est l'idée de forge, reprise plusieurs fois. Elle sous-entend une force, un outil, au service de l'enseignante. Il s'agit bien de mettre à façon le tempérament des élèves. Liz ne méconnaît pas l'existence d'une culture des élèves en dehors de l'école, nous l'avons dit. Elle dit la respecter. Malgré son déni sur ce point, elle avance bien dans son rôle d'enseignante en transportant ses choix et ce, au nom de la mission de l'école « Ben oui, il y a la culture des élèves, celle qui existe en dehors de l'école. Et puis il y a les choix que je fais pour eux : une œuvre à écouter (...) » (82L). Il y a donc à reconnaître que le rôle de l'école, c'est de concourir à mettre en place une culture, si besoin, autre que celle des élèves. La forge s'alimente donc de valeurs extérieures aux élèves. Liz ne repère pas ce conflit dans ses propos.

Le second pôle est l'idée de lien. Il laisse entendre une idée de continuité tissée entre des objets existants ou en construction. Les liens culturels pourraient sous-entendre que ce qui est appris à l'école trouve pleinement raison en dehors de l'école, par exemple, dans la culture des élèves. Il pourrait laisser entendre aussi que le jaillissement culturel que Liz appelle de ses vœux par l'expression sollicitée des élèves, n'est pas tronqué, que les élèves s'expriment librement et que de cette expression naît une créativité culturelle.

Cette idée laisserait facilement comprendre que la culture des élèves n'est pas loin de la culture de l'école. En tout cas, elle serait suffisamment proche pour trouver à s'y attacher. Derrière cette idée réside certainement celle de valeur, qui fait question bien au-delà des propos de Liz.

Il y a donc tension entre "forge" qui appelle à un arrachement des valeurs des élèves pour y substituer celles que véhicule l'enseignante, et "lien" qui appelle la continuité des valeurs afin d'en tisser un réseau reconnaissable.

Nous voyons que Liz est prise dans cette tension. Nous pourrions encore l'illustrer autrement. Cette tension pourrait apparaître comme celle comprise entre le jaillissement et le droit.

Le jaillissement, c'est ce que les élèves apportent, c'est la spontanéité, la créativité. Le droit ce sont les règles imposées par la société, l'école.

Le jaillissement, ce sont les liens culturels sans limites. Le droit, c'est le curriculum que s'impose l'école ou les valeurs qui animent Liz. Le jaillissement est le prolongement de l'enfance. Le droit est l'expression d'une raison normalisée.

Liz souhaite peut-être bien une école du jaillissement. Elle est agent du droit. Elle résout cette tension de façon pragmatique. Elle inscrit sa pensée dans une école par la culture. Elle fait comme si elle était possible et va le plus loin possible dans sa mise en application. Loyaliste, elle fonde aussi ses valeurs personnelles sur le respect de son institution.

Alors, elle met au point cette forge qui emprunte à l'éducation musicale son souffle. La forge est à la fois fer et air. Elle donne du souffle mais se soumet à la façon du forgeron qui ne peut aller plus loin que les contraintes que la physique impose aux éléments. Liz enseignante loyaliste n'est-elle pas ce forgeron ?



L'éducation musicale, ce n'est pas la musique (114L). Le volet éducation prend là tout son sens dans le projet de Liz : il est émancipation dans le respect du curriculum de la société qui le porte.

Liz est donc prête à partir pour fonder son enseignement sur la culture jusque là où sa mission d'enseignante le lui permet. Elle semble résoudre cette tension dans une vision de sa pratique que nous qualifierions d'émancipatrice loyale.



#### 4. Conclusion du thème 3, l'éducation musicale et son rapport à la culture.

La lecture de ce thème, qui appelle la culture, a oscillé souvent entre une conception de la culture dans l'école et une conception de la culture perçue de façon plus générale.

Les trois interviewées se sont largement exprimées à travers ce thème. Parce que la culture déborde du périmètre de l'école, c'est quelque fois une vision de l'école qui apparaît derrière la lecture analytique des propos des interviewées. Nous avons regroupé dans un tableau de synthèse (voir figure 2.3) ce qui permet d'avoir une rapide compréhension de ce qui se joue dans ce thème.

##### **De l'éducation musicale à la culture.**

Nous avons centré notre lecture analytique sur les discours tenus à propos de l'éducation musicale, sur ses relations avec la culture.

Nous avons sollicité ces propos afin qu'ils apparaissent dans les entretiens (voir grille d'entretien annexe n° 1). Nous n'avons pas posé de cadre ni de définition, ni à l'éducation musicale, ni à la culture. De la sorte, la parole des interviewées était plus libre sur ces sujets.

Nous avons pu remarquer des conceptions aux limites floues entre éducation musicale et culture.

Toutes les interviewées sont sensibles à cette relation. Elles n'y mettent pas pour autant les mêmes choses. Il faut s'attacher au sens différent, mais quelque fois entrelacé, qui est donné à "éducation musicale" et "culture". Parfois également, il est nécessaire de distinguer ce qui est culture dans l'école et ce qui est culture... ailleurs.

Cette distinction s'est imposée à nous. Un périmètre est vite apparu. Selon que le discours tienne du dehors ou du dedans de l'école, les relations avec l'éducation musicale n'avaient pas le même visage. La culture dans l'école recouvre un geste professionnel. La culture en dehors de l'école est pensée comme un extérieur, parfois glorifié, comme chez Iris, parfois fantasmé comme chez Dora ou encore en tension comme chez Iris.

La compréhension de cette géographie des conceptions permet de mieux cerner ce qui se joue dans la relation entre éducation musicale et culture. Chez les trois interviewées, cette relation, peu conscientisée, met pourtant en jeu deux niveaux d'action.

Le premier est un geste professionnel qui passe par la pratique de l'éducation musicale. Pratiquer cette discipline, c'est être dans la culture avec Iris ou la construire avec Dora et Liz.

Le second est une vision plus personnelle de la culture et par delà, nous le verrons, de l'école.

Pour les trois enseignantes, la culture dans l'enseignement correspond à un but.

Pour Dora et Liz, il a un rapport avec un idéal d'émancipation de l'élève. C'est un idéal qui reste un rêve pour Dora. C'est un idéal auquel Liz tente de faire prendre corps. Pour Iris, la culture qu'elle maîtrise, celle dans l'école, agit afin de conformer les élèves à la culture socialement dominante en dehors de l'école.

Pour les trois enseignantes, la relation de l'éducation musicale avec la culture semble une évidence non remise en cause. Toutes trois assignent à cette relation un même but et même une vision sociétale. Plus que d'une image qu'elles décriraient, il s'agit d'une relation en forme d'outil, qu'elles exposent, qu'elles utilisent.

### **L'éducation musicale est un outil pour la culture.**

De la description, faite par les trois interviewées, de la relation entre la culture et l'éducation musicale, naît l'idée que l'éducation musicale est un outil pour la culture dans l'école. Au delà de l'outillage, l'image de la culture dans l'école renvoie à une perception de l'école qui se précise petit à petit.

**Pour Dora**, l'éducation musicale est un outil d'accès à la culture. En dispensant un enseignement d'éducation musicale, Dora apporte dans sa classe matière à construire une culture dispensée à tous, dans l'école. De la sorte, cette culture viendrait compenser les déficits culturels éventuels que les élèves rencontreraient en dehors de l'école.

L'éducation musicale est alors une chance pour la culture dans l'école. Par la Sympathie qui la met en relation avec les autres disciplines et l'Oligopesanteur, qui l'extrait des pressions de l'école, l'éducation musicale est à la fois contenu de culture et viatique pour les apprentissages.

Parce que l'éducation musicale est contenue, des choix doivent être arrêtés. Précisément, ce sont ceux liés à la personnalité de Dora. Elle ignore les injonctions officielles, et l'Oligopesanteur le lui permet. L'éducation musicale est alors outil-support.

Parce que l'éducation musicale est outil, il faut en regarder l'utilisation. Dans le cas de Dora, l'éducation musicale est pensée comme en rapport avec la construction de la culture dans l'école. Elle agit avec la Sympathie.

L'éducation musicale-outil de Dora s'inscrit dans un dessein particulier, celui d'une éducation sociale où l'école fournit une égale culture à tous. Pilotée par Dora, l'éducation musicale est un outil de construction de culture au sens large.

**Pour Iris**, l'éducation musicale fournit le contenu culturel de ce que l'enseignante apporte dans sa classe. Ce contenu est arrêté par l'enseignante, qui le choisit dans sa propre culture. L'éducation musicale apparaît alors comme un outil de transmission des valeurs culturelles d'Iris. Utiliser l'éducation musicale, c'est avoir en main un outil oligopesant qui fournit l'occasion de relier la pratique de la classe à la culture de la personne. Iris va s'en servir pour explorer son univers culturel qu'elle va imposer aux élèves.

Iris utilise largement le caractère d'Oligopesanteur que nous avons décrit plus avant. De la sorte, le seul contrôle qui vaille sur le choix des éléments culturels, c'est le sien. Iris ne s'en prive pas et cet outil qu'est l'éducation musicale, devient vite une manière de mettre les élèves à Façon.

Pilotée par Iris, l'éducation musicale est un outil pour faire entrer les élèves dans la culture qui domine l'école et dans laquelle Iris s'inscrit à titre personnel.

**Pour Liz**, l'éducation musicale est une discipline privilégiée pour éduquer par la culture. Elle est privilégiée pour deux raisons.

La raison didactique n'est pas étrangère à l'existence de la Sympathie et de l'Oligopesanteur. Ces deux caractéristiques font de l'éducation musicale un vecteur pour aller vers les disciplines, et laisser à Liz un champ un peu libre. Ce champ, elle l'utilise non pas pour aller vers la demande de la société civile, mais pour se rapprocher de ce qu'elle évalue être sa mission : éduquer par la culture.

La raison plus philosophique fait dire à Liz que l'éducation musicale véhicule les œuvres de l'humanité. Liz cherche à se rapprocher des lieux de culture, à faire écouter des œuvres.

L'éducation musicale devient alors un outil de construction des savoirs. La culture des élèves n'est pas ignorée. Liz les confronte avec les éléments culturels qu'elle choisit pour eux afin de créer une confrontation culturelle. L'éducation musicale est l'outil de cette confrontation. L'éducation musicale nourrit alors la culture dans l'école. Au-delà d'un corpus culturel plus volumineux, Liz pense que la confrontation avec la culture dans, puis hors de l'école, peut être le moteur de l'enseignement.

Pilotée par Liz, l'éducation musicale devient un outil de la construction culturelle qui est elle-même un outil de la construction des savoirs. Les savoirs élaborés sont pensés indépendamment de la personnalité de Liz, de ses affinités culturelles. Ce raisonnement est tenu très longtemps dans le discours de Liz. Il se brise à son extrémité quand l'enseignante doit finalement faire des choix culturels.

L'injonction institutionnelle et l'Oligopesanteur lui laissent alors la place pour donner aux choix musicaux culturels qu'elle fait entrer dans l'école, une part de son empreinte.

Nous voyons bien que pour les trois interviewées, l'éducation musicale est outil de culture. Nous voyons aussi que cet outil, selon les mains de son utilisateur, n'a pas le même dessein. Il y a derrière cela une conception quelque peu différente de la culture.

Il semble donc légitime de parler de la culture ici, comme de l'environnement de l'éducation musicale. Chaque interviewée va livrer la façon dont elle s'y rapporte et par là-même, la conception de l'école qui peut se lire derrière.

### **La culture de l'école et la culture hors l'école.**

Cette distinction s'est imposée à nous. L'idée même de culture n'a volontairement pas été définie dans ces entretiens. Les interviewées avaient donc libre parole à ce sujet. Pourtant, un périmètre est vite apparu. Selon que le discours tient du dehors ou du dedans de l'école, les relations avec l'éducation musicale n'avaient pas le même visage. Ces deux zones, que nous créons, ne se lisent pas de la même façon pour les trois enseignantes.

**Pour Dora**, la culture dans l'école, c'est son périmètre d'action. C'est là qu'elle agit pour envisager pour ses élèves une culture hors de l'école. La culture dans l'école, qui se fabrique avec l'aide de l'éducation musicale, vise donc une émancipation des élèves dans la société. La culture rencontrée dans l'école serait une étape scolaire.

Ce serait un passage, un moment où l'école construirait les éléments nécessaires pour faire devenir les élèves, des citoyens cultivés. La culture de l'école permettrait l'arrachement snydersien. Cette élévation didactique est contredite par deux pans qui émanent de ses propos. D'abord, les œuvres, choisies pour construire cette culture dans l'école, sont puisées dans les valeurs de l'enseignante.

Ensuite, cette aspiration à l'élévation de tous se fait dans la méconnaissance et donc dans le non respect des valeurs culturelles individuelles.

Malgré tout, par conviction, Dora fonde sur la culture des espoirs d'égalité des hommes et d'émancipation par l'école. La culture est alors à son tour outil, outil d'émancipation rêvé, mais de fait, outil de conformation, probablement non conscientisée par l'enseignante, des valeurs culturelles des élèves.

**Pour Iris**, la culture qui l'intéresse se trouve dans l'école. Et c'est Iris qui l'instaure. Elle crée le périmètre de ce qui vaut. Elle décide des valeurs, par exemple, des œuvres à écouter ou à éviter. Elle agit là, peut-être en tant qu'enseignante, es-qualité. Mais, l'Oligopesanteur aidant, c'est bien le sujet qui est en elle qui exprime ses valeurs.

Ce faisant, elle ignore la culture des élèves hors de l'école, et puise dans sa culture personnelle - nécessairement hors de l'école - pour bâtir les lignes de la culture qu'elle impose. Pour Iris, il existe une culture dominante. Cette culture dominante, c'est celle de la classe dominante, celle que doit véhiculer l'école.

Ainsi, la culture dans l'école, c'est la mise en place d'une domination culturelle. Elle participe à sa mise en place. L'éducation musicale devient l'outil au service de la culture dans l'école, laquelle à son tour devient instrument de domination sociale.

Iris, à travers l'école, fait peser une chape de plomb culturelle sur ses élèves. Elle habite cette culture dominante. Au prétexte de mettre en place une culture uniforme qui rassemble, elle se sert finalement de la culture dans l'école comme d'un viatique de sa propre personnalité.

La culture produite grâce à l'éducation musicale devient outil de forte Façon au service de la passation subjective de la personne d'Iris. La culture devient fortement et normativement référencée à Iris.

C'est ainsi qu'il n'y a pas de place dans l'école, pour la culture des élèves du dehors de l'école. Iris apparaît dans une rupture castratrice, au sens où elle coupe les élèves dans l'école de leurs racines culturelles de sujets.

La culture devient ici aussi outil d'un fort façonnage, nous dirons Façon, social. L'éducation musicale participe de l'outillage de la mise en place dans l'école, de ce que Iris perçoit comme une culture dominante.

**Pour Liz**, la culture est tout de suite pensée comme celle qui vit dans le monde, en dehors de l'école. La culture dans l'école, c'est un temps, une étape provisoire qui doit être dépassée. C'est un outil pour entrer dans la culture du monde. La culture dans l'école n'a de sens que parce qu'elle fournit l'espace de la confrontation des élèves avec les œuvres de l'humanité. La culture hors de l'école est la source de confrontation des œuvres dans l'école. Le travail à l'école, c'est une sorte de passage, construit pour accéder à la culture du dehors de l'école. Il y a continuité entre la culture de dedans et celle du dehors. Dans cette perspective, la culture est outil de la construction de la personne des élèves.

Par-delà, l'éducation musicale, déjà outil de la construction de la culture, devient moteur de la construction des savoirs culturels. L'Oligopesanteur joue ici pour laisser Liz atteindre son dessein. Pour elle, la culture fonde ses espoirs d'émancipation de l'élève. A partir des œuvres, l'élève accède à la construction de savoirs-être. L'éducation musicale fournit tant le contenu que le refuge pédagogique dont Liz a besoin pour concourir à ce projet.

L'éducation musicale serait le vecteur scolaire adapté pour aller chercher, hors de l'école, la rencontre avec les œuvres. Cette rencontre vise la confrontation des élèves avec la culture. La culture concourt à la construction de la pensée raisonnable de l'élève. Au-delà de cette rencontre, la culture est un des fondements de l'enseignement de Liz. L'éducation musicale en est le pourvoyeur de matière et de sens. Chez Liz encore, nous remarquons qu'une attente, une tâche, est dévolue à la culture. Il s'agit de donner à l'élève la formation pour un jugement autonome et critique. Si l'intention vise l'autonomie, voire la liberté de l'individu, nous pouvons quand même en déduire deux indications.

La première, c'est qu'il est bien assigné à la culture un rôle de formation, voire de transformation de l'esprit.

La seconde, c'est que, bien qu'exprimant une pensée qu'elle veut objective, Liz, à un moment donné, cède à l'obligation institutionnelle qui lui est faite, de donner à rencontrer un chemin de culture. Il y a là alors moins de processus de construction que de transmission. Elle ne l'ignore pas, mais ne semble pas pouvoir en faire l'économie.

Dans les deux indications, nous relevons que la culture est finalement utilisée par l'école ou par Liz, qui y officie d'une manière volontairement loyale, pour donner forme à l'esprit des élèves. Nous y voyons là, la Façon dont nous évoquions la rencontre auprès des autres interviewées.



Idéalement, la culture est pour Liz un outil de construction des savoirs. L'éducation musicale serait son principal acteur. La culture serait le prototype de la fondation de la construction de tous les savoirs. Pratiquement, Liz repousse le plus loin possible la Façon que représente la pratique culturelle à l'école. Elle ne peut finalement pas y échapper, mais a préalablement mis en œuvre tout ce qui est de sa conviction, de son intention, pour que l'école soit le lieu qui construise les savoirs par la culture.

### **Education musicale et Façon.**

Comme nous l'avons repéré dans les autres thèmes, il apparaît dans celui-ci un point fixe didactique qui traverse les différents propos.

Nous avons mis en évidence la Sympathie et l'Oligopesanteur. Nous avons pu ici encore rencontrer ces deux éléments. Un troisième se révèle plus explicitement dans le traitement du thème sur la relation à la culture. Il s'agit d'un point fixe que nous avons appelé Façon.

La Façon serait cette force qui serait donnée à l'éducation musicale pour donner forme, facturer, façonner les savoirs. Nous remarquons que ceux que nous avons principalement relevés dans les propos des interviewées sont plutôt de type savoir-être. Nous pensons que la présence récurrente de cet élément, comme le sont la Sympathie et l'Oligopesanteur, pourrait être une des caractéristiques de la pratique de l'éducation musicale dans son environnement scolaire.

Elle peut revêtir des visages différents, mais se repère dans les propos des trois interviewées.

**Chez Dora**, nous assistons à l'exercice d'une Façon peu conscientisée. Elle se met en place peut-être même à l'insu de l'interviewée.

Dans un discours idéaliste, Dora prône la rencontre des œuvres pour la construction d'une école par la culture. Dans la partie plus descriptive de sa pédagogie, qu'atteste notre rencontre avec sa classe en action, Dora fait fi des acquis personnels des enfants. L'éducation musicale est alors une Façon parce que Dora veut, avec cette discipline, construire une culture de l'école identique pour tous.

Sa vision idéaliste est celle d'une école égalitaire, pour l'émancipation de l'enfant. Le projet de Dora serait égalisant. Il la conduit à produire par Façon des individus égalisés dans leurs savoirs, et dessaisis par cette action, de leur richesse culturelle personnelle. La Façon est alors la conséquence perverse d'une image idéalisée de l'école qui mène à un forçage culturel.

L'école que vise Dora serait celle de l'émancipation par la culture. A cause de la Façon, elle est celle du loisir culturel formaté à son image.

Tout au contraire **chez Iris**, la Façon revêt une présence consciente. Iris s'inscrit dans la passation des valeurs qu'elle agrée et qu'elle dit dominantes. La Façon est cette fois un outil déclaré de formatage de la culture préexistante des enfants. Iris agit en tant qu'enseignante et alors nous pourrions penser la Façon comme un mode didactique injonctif relatif à une école normalisée. La forme de la pratique de la classe d'Iris peut peut-être donner à penser cela dans un premier temps. Mais l'analyse de ses propos montre bien que l'Oligopesanteur donne ici à la Façon une liberté qui la détache, dans le fond, de l'institution. C'est bien par des valeurs clairement identifiées et rattachées à son sujet, que Iris donne Façon à ses élèves.

La Façon est ici un outil puisé dans l'éducation musicale et qui donne la possibilité à une enseignante de passer à ses élèves, par l'autorité que lui confère son statut, des valeurs culturelles qui lui sont propres et qui arasent celles de ses élèves.

Ainsi, le projet d'Iris serait descendant. Nous voulons dire qu'il ne permet pas l'ascension des passions personnelles des élèves.

L'école que porte Iris, est celle de l'uniformité de fait, qui repose sur l'imposition d'une culture dominante par le statut que revêt l'interviewée.

**Quant à Liz**, nous pourrions dire que, pour elle, l'éducation musicale est Façon. Il ne s'agit pas dans son intention de la même Façon, de l'intention de transformation des élèves qui reposerait sur elle-même, comme pour Iris.

L'éducation musicale est le moteur de la construction culturelle. Par transport, la culture devient Façon à son tour.

Le projet de Liz serait ascendant, au sens où il vise à ce que chaque enfant puisse accéder aux plus hautes œuvres de l'humanité. Il l'est aussi parce que, ce faisant, Liz vise la construction d'une pensée raisonnable et d'un jugement autonome, état qu'elle estime d'un statut plus haut.

La Façon nous semble-t-il intervient chez Liz à deux moments.

Le premier se situe dans une perspective d'idéalité. C'est parce qu'elle est aussi loyale avec ses intentions qu'elle met en place ce projet. Il est tant projet éducatif qu'image idéalisée d'un projet social. Dans ce projet, l'éducation musicale dans la culture est bien l'outil d'une Façon de l'esprit de l'élève. C'est bien parce que Liz veut une école fondée par la pratique de la culture, animée par l'éducation musicale, qu'elle lui reconnaît cette force d'action sur l'esprit.

La Façon est donc là.

Le second se situe dans une perspective de réalité. Il est moins apparent dans les propos de Liz que le premier. C'est bien aussi parce qu'elle est loyale avec son institution que, lorsqu'elle se trouve dans l'obligation pratique de faire des choix pédagogiques, choisir des écoute d'œuvres par exemple, Liz rompt avec la construction, pour finalement indiquer les choix qu'elle donne à sa classe.

L'école de Liz se construit avec cette Façon et l'ambition d'être celle qui éduquerait par la culture.

### **Pour finir.**

Le travail sur ce thème, qui étudiait les relations entre l'éducation musicale et la culture, nous a montré que ces dernières étaient importantes. L'éducation musicale habite la culture, à qui les enseignantes assignent chacune un dessein.

Les différences de propos issus de la pratique des enseignantes, ont pu mettre en évidence différentes représentations de la culture, voire à travers les propos différentes représentations de l'Ecole. Par contre, il semble bien que ces différences se retrouvent dans un même élément fixe qui traverse les propos : la Façon.

Cette Façon serait une propriété qui émergerait de l'éducation musicale. Elle viendrait rejoindre celle que nous avons mis en évidence dans les thèmes précédents : la Sympathie et l'Oligopesanteur.



Résumé du chapitre 7, l'éducation musicale et son rapport à la culture.

**L'éducation musicale dans son rapport à la culture.**

Pour toutes les interviewées, l'éducation musicale entretient avec la culture un lien privilégié. Elle se révèle être un outil pour la culture dans l'école.

Dans ce rapport, la discipline est en **Oligopesanteur** (qui extrait) et fonctionne en **Sympathie** (qui relie). Cela crée un espace propice à un investissement de la culture, lieu où les enseignantes enracinent l'éducation musicale.

Pourtant, l'appréhension de cette relation peut être différente selon la position des enseignantes. Alors, l'éducation musicale change de fonction.

**Dora** est le prototype de l'enseignante pour qui l'éducation musicale est comprise comme ce chemin d'accès vers une culture idéalisée, pensée dans et hors de l'école. Alors, l'éducation musicale veut conduire vers une culture qui émancipe. Ce serait une forme d'arrachement snydersien. L'éducation musicale serait la chance de bouter l'élitisme culturel individuel hors de l'école pour lui substituer un « élitisme pour tous ». Cependant, faute d'une conscientisation de ce qui se joue entre sa personnalité et sa fonction, l'enseignement de Dora sombre vers un asservissement de l'apprenant, à ses propres valeurs culturelles. L'éducation musicale devient alors **Façon** de la conformation des cultures individuelles à la culture de l'enseignante, à son probable insu.

**Iris** fournit l'image de l'enseignante qui se pose en référente culturelle. L'**Oligopesanteur** permet toutes les explorations, la **Sympathie** la propagation. La culture, qu'elle détient, est pensée comme dominante et légitime. Elle réside dans l'école. L'éducation musicale est l'outil oligopesant de sa mise en place. L'éducation musicale est l'outil de **Façon** des élèves, qui permet la mise en place de la culture de l'enseignante. L'éducation musicale est alors outil d'accès à une culture qui emprisonne.

Bien différemment, **Liz** se pose comme prototypique d'un enseignement où l'éducation musicale est la discipline d'importance de l'école. L'éducation musicale serait la discipline capable de faire accéder à la culture, culture perçue comme fondatrice des enseignements. L'éducation musicale, idéalement, apparaît comme fondatrice des disciplines à l'école. L'éducation musicale devient alors le moteur de la construction culturelle, fondement de la construction de tous les savoirs. Au bénéfice de l'action combinée de l'**Oligopesanteur** et de la **Sympathie**, l'éducation musicale permettrait la rencontre et la confrontation culturelle.

### L'éducation musicale dans son rapport à la culture suite...

Il s'agit bien là, avec Liz, d'entrer dans le Monde par la culture. La culture serait fondatrice des savoirs. L'éducation musicale serait le chemin d'accès à la culture conçue ici comme libératrice parce que fondatrice des savoirs.

Si la **Façon** n'est pourtant pas absente, elle est réduite au minimum par la forte conscientisation de ce qui se joue dans l'enseignement questionné, mais l'empêche quand même de fonctionner pleinement.

Chez **toutes**, par-delà les relations de l'éducation musicale à la culture, il se révèle une conception plus large du rapport au savoir et même d'une conception de l'Ecole.

Quand l'éducation musicale se fait **Façon** d'une égale production, l'Ecole s'inscrit dans une utopie égalitaire où la culture de chacun disparaît dans la culture commune.

Quand l'éducation musicale se fait **Façon** du support de la culture de l'enseignante, l'Ecole est normalisante et la culture est outil de domination sociale.

Quand l'éducation musicale se fait moteur de la construction des savoirs, l'Ecole est faite pour recevoir la culture et la culture est fondement de l'accès au Monde.

Dans tous ces états, **la Façon** apparaît comme un élément peu conscientisé mais capable d'imprimer sur les apprenants, la volonté de l'enseignant. Elle est présente avec **l'Oligopesanteur** et la **Sympathie**. Elle se révèle surtout dans les relations de l'éducation musicale à la culture. Elle apparaît ici comme une force souterraine, mais déterminante, dans la pratique des enseignants.

Figure 2.3. Image de l'éducation musicale et le rapport à la culture : synthèse.

	Position de l'enseignante	Place de l'élève	Position de l'Education Musicale par rapport à la culture dans l'école (EM)	Conception de la culture hors de l'école	Conception de la culture dans l'école	Conception de l'école
<b>DORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passeur transmissive des éléments de culture.</li> <li>- doute parfois de la légitimité de son positionnement institutionnel.</li> <li>- Par ses choix, fonde la culture qu'elle dispense.</li> <li>- <b>position</b> : <b>volonté émancipatrice utopiste.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- doit pouvoir accéder à l'égalité culturelle.</li> <li>- <b>position</b> : objet utopique de destination d'une culture émancipatrice.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'EM est l'outil chargé de l'égal accès à la culture dans l'école.</li> <li>- une chance pour la culture.</li> <li>- l'EM c'est un dessein d'éducation sociale par la culture pour tous.</li> <li>- l'EM c'est la chance de l'école pour pouvoir combattre l'élitisme culturel hors de l'école.</li> <li>- l'EM produit la culture par construction.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- un accès privilégié pour les classes sociales aisées.</li> <li>- dominante, elle est abêtissante, sinon élitiste.</li> <li>- Mosaïque d'évènements : plus on les fréquente, plus on est cultivé.</li> <li>- nourrit la culture dans l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- est nourrie par la culture hors de l'école.</li> <li>- élaboration d'une culture commune <u>construite</u>.</li> <li>- chance de l'école pour s'arracher à la culture dominante.</li> <li>- doit emporter tous les élèves vers une culture plus haute.</li> <li>- fondatrice de l'acte d'enseigner.</li> <li>- doit engendrer un projet sociétal.</li> <li>- conformation des cultures individuelles : <b>une Façon.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'école est faite pour recevoir la culture.</li> <li>- recueille l'EM qui construit la culture qui construit l'élève.</li> <li>- la culture c'est le problème de l'École.</li> <li>- L'École de l'égalité par une culture de la communauté des hommes d'accès égal.</li> <li>- l'École fait culture.</li> <li>- l'École c'est l'émancipation par la culture.</li> </ul>
<b>IRIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se pose comme la référente culturelle de l'école</li> <li>- sa position d'enseignante légitime ses choix.</li> <li>- se dit dans l'action, dans l'engagement.</li> <li>- met en avant pour la capturer, l'expression des élèves</li> <li>- impose ses choix qui deviennent la norme culturelle dominante pour les élèves.</li> <li>- <b>position</b> : <b>castratrice culturelle.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- peu de place pour l'individualité.</li> <li>- doit laisser à la porte de l'école ses propres références culturelles.</li> <li>- sommés de s'exprimer.</li> <li>- culture personnelle peu considérée</li> <li>- <b>position</b> : objet de domination culturelle dans la passation qu'effectue Iris.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'EM fournit le contenu culturel.</li> <li>- l'EM est évoquée comme instrument de construction et de découverte du Monde.</li> <li>- l'EM produit des connaissances culturelles par passation.</li> <li>- c'est un outil d'une culture dominante dans l'école, <b>une Façon.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- relative à un groupe social.</li> <li>- les jeunes ont la leur.</li> <li>- elle est de la sphère privée.</li> <li>- celle d'Iris est importée dans l'école.</li> <li>- celle des élèves est ignorée.</li> <li>- la culture hors de l'école est personnelle, elle sépare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ignore la culture hors de l'école.</li> <li>- crée une rupture avec la culture hors de l'école.</li> <li>- c'est la culture de Iris, de l'enseignant.</li> <li>- la culture de l'école est commune, elle unit</li> <li>- <u>propos déclarés</u> : la culture dominante c'est celle de l'école.</li> <li>- <u>propos lus</u> : la culture dominante c'est celle que passe l'enseignante.</li> <li>- Outil de <b>Façon</b> des élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- espace public où la culture apprend le monde.</li> <li>- lieu pour accueillir toutes les cultures et les dissoudre dans la culture dominante mise en place dans l'école.</li> <li>- Instance de rupture culturelle et de dispense d'une culture uniforme.</li> <li>- école comme projet de formation d'un individu social uniforme.</li> </ul>

	<b>Position de l'enseignante</b>	<b>Place de l'élève</b>	<b>Position de l'Education Musicale par rapport à la culture dans l'école (EM)</b>	<b>Conception de la culture hors de l'école</b>	<b>Conception de la culture dans l'école</b>	<b>Conception de l'école</b>
<b>LIZ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- donne un affichage loyaliste, professionnel, institutionnel.</li> <li>- se veut respecter la culture des élèves</li> <li>- met en place la confrontation didactique et la rencontre culturelle.</li> <li>- fait construire aux élèves une posture propre à rencontrer la culture.</li> <li>- met en place une pédagogie de la construction des savoirs.</li> <li>- à l'extrémité de son acte pédagogique, cède à ses obligations de délivrer le savoir scolaire.</li> </ul> <p><b>- position : émancipatrice loyaliste.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-centre des préoccupations professionnelles de Liz.</li> <li>- reçoit un outillage pour rejoindre la culture du monde.</li> <li>- doit construire une posture, un savoir être, pour aborder la culture de l'école.</li> <li>- respecté dans sa différence culturelle d'enfant, il finit par entrer dans la « forge » que conçoit Liz.</li> </ul> <p><b>- position :</b> aspirant citoyen émancipé par la culture.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'EM est la discipline privilégiée pour éduquer par la culture.</li> <li>- l'EM comme moyen didactique de confrontation aux œuvres.</li> <li>- l'EM est le vecteur d'apprentissage</li> <li>-L'EM comme outil et support de rencontre avec la culture.</li> <li>- L'EM nourrit la culture dans l'école de ses éléments.</li> <li>- L'EM comme moteur de la construction culturelle et des savoirs nécessaires pour entrer dans la culture hors de l'école.</li> <li>-Finalement donne une <b>Façon</b> à la culture dans l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle existe.</li> <li>- Les élèves y ont déjà accès. Ils n'en sont pas vierges.</li> <li>- Elle contient les hautes œuvres de l'humanité.</li> <li>- Source des rencontres de la culture dans l'école.</li> <li>- but du devenir de la culture dans l'école</li> <li>- donne sa raison d'être à l'école.</li> <li>-Peut fonder l'enseignement ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- une rencontre, une confrontation, avec la culture hors de l'école.</li> <li>- un outil de passage à la culture hors de l'école.</li> <li>- capacité à donner forme aux représentations culturelles des élèves.</li> <li>- développe chez les élèves, en lien avec l'éducation musicale, des savoirs-être.</li> <li>- outil de construction de la personnalité des élèves.</li> <li>- semble être à la fois le lien qui relie les hommes et en même temps le moteur de la construction des savoirs.</li> <li>- <u>Idéalement</u> au delà des disciplines, prototype de la fondation dans la construction des savoirs scolaires.</li> <li>- <u>Pratiquement :</u> la culture joue pour Liz, finalement , un rôle <b>de Façon.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lieu d'émancipation sociale des élèves.</li> <li>- prépare à rencontrer la culture du monde ( hors de l'école).</li> <li>- construit avec la culture de l'école, avec l'appui de l'éducation musicale, l'appréhension de la culture du monde.</li> <li>- Recevoir la culture du Monde pour éduquer..</li> </ul>



## **Conclusion de la partie 2 : recueil et analyse thématique du discours des enseignants.**

Les trois interviewées s'étaient revendiquées d'une pratique réelle de l'éducation musicale. De fait, leurs propos confirment qu'elles s'inscrivent bien toutes dans une telle perspective. Elles déclaraient, préalablement à l'entretien, accorder à l'éducation musicale une importance et un traitement identiques aux autres disciplines. Quand nous analysons leur discours, il en va autrement.

Dans les trois cas, le discours de surface cède plus ou moins rapidement, plus ou moins en profondeur, à une lecture qui laisse alors apparaître une typologie plus marquée des interviewées. Nous avons tenté de les synthétiser dans le tableau produit à la fin de ce chapitre (voir figure 2.4.).

Avec cette typologie se dégagent quelques axes permettant de poser un début d'interprétation.

### **Education musicale évoquée et éducation musicale perçue.**

Quand il s'agit de l'éducation musicale, les trois interviewées s'expriment à plusieurs niveaux.

Le premier, c'est d'affirmer leur pratique effective, de décrire la marche de leur classe, de donner sens à ce geste professionnel.

Quand nous croisons les différents moments de l'interview de chaque enseignante, nous avons pu mettre en évidence que, derrière ces éléments descriptifs, nous pouvons faire émerger de la pensée des interviewées, des représentations pas toujours conscientisées.

Alors, de la représentation de l'éducation musicale évoquée, notre lecture glisse vers une représentation de l'éducation musicale qui est notre perception. Nous l'avons exposée dans ce chapitre qui se termine.

### **Des points didactiques fixes traversent les discours des interviewées.**

Il nous est apparu lors de cette lecture, et quels que fussent les propos des interviewées, que des éléments attachés, à la représentation de l'éducation musicale, traversaient l'ensemble de leurs propos.

Nous avons pu les mettre en évidence au fil de la lecture analytique. Nous les mettons en exergue maintenant. Nous les percevons, dès lors, comme des éléments émergents susceptibles d'asseoir une suite à notre recherche. Il s'agit de l'Oligopesanteur, la Sympathie et la Façon.

Ils ont fait l'objet d'évocations tout au long de notre lecture. Il nous importe de les rappeler rapidement maintenant afin de rassembler autour d'eux ce qui fait sens dans cette recherche.

### La Sympathie.

Ce point fixe, nous pourrions dire aussi cet état relatif à l'éducation musicale, apparaît dès le début des entretiens. Il est présent dès qu'il s'agit de comprendre la relation de l'éducation musicale avec les autres disciplines. Nous retrouvons aussi très fortement la Sympathie dans la relation de la discipline avec les autres disciplines.

Nous rappelons que nous prenons cette terminologie pour l'entendre dans un sens assez proche de son étymologie. Sympathie est alors 'qui souffre avec'. Nous voulons entendre ici cet état propre à l'éducation musicale, qui fait que les savoirs élaborés avec elle, auraient une destination transversale et bijective. Ils se reportent sur les autres disciplines et leur sont un bénéfice. Inversement, des savoirs acquis dans d'autres disciplines pourraient se reporter sur l'éducation musicale. Nous assistons à une espèce de transfert réciproque ou de croissance par osmose.

La Sympathie de l'éducation musicale trouve un intérêt tout particulier quand il s'agit de savoirs être ou de savoirs se rapportant à ce qui atteint le sujet dans l'élève.

La Sympathie se développe d'autant mieux que l'éducation musicale évolue dans une Oligopesanteur. Cela veut dire que la discipline bénéficie d'un faible intérêt scolaire pour ce qu'elle présente. Alors, elle est d'autant mieux utilisée pour des qualités autres que celles qu'elle affiche.

La Sympathie se comprend dans ce cadre. Elle se regarde du côté de la mise en pratique de la discipline et de son côté essentiellement lumineux. C'est-à-dire qu'elle révèle la capacité de l'éducation musicale à interagir – dans le sens de l'intérêt des élèves diront les interviewées - avec les autres disciplines.

**Chez Dora**, l'idée de circularité prime. L'éducation musicale bénéficie des savoirs acquis dans les autres disciplines, mais à son tour nourrit celles-ci des savoirs-être travaillés en son sein. Alors que les savoirs sympathiques, repérés dans les autres disciplines, sont jugés importants, ceux acquis par et pour l'éducation musicale le sont moins et leur norme repose sur les décisions de Dora.

Cela amène à dire que, dans les représentations de Dora, la caractéristique de sympathie importe surtout pour ce que l'éducation musicale pourrait apporter en dehors d'elle-même.

**Chez Iris**, l'idée de ce qui fait savoir est très fortement relative à la personnalité de Iris. Nous assistons à un déplacement du fondement de la norme de l'éducation musicale. D'une place institutionnelle, elle devient référée à Iris. La Sympathie ne fonctionne pas sans l'Oligopesanteur et la Façon. Avec l'éducation musicale, Iris travaille ce qui est expression chez les apprenants. Il s'agit pour elle de faire émerger ce qui est sensible, de le capturer et de le forger à son image.

De la sorte, elle crée un espace rendu possible par l'Oligopesanteur qu'elle investit pour y glisser ses propres valeurs. L'éducation musicale est propice pour elle à travailler ce qui relève du comportement, du sensible ou des savoirs être des élèves. Autant une telle intrusion est difficile dans les disciplines sous surveillance institutionnelle forte, autant l'éducation musicale lui ouvre ce champ.

La Sympathie permet de transférer ce qu'Iris a là, façonné pour investir ce qui est transversal dans les autres disciplines. La Sympathie permet à Iris pénétrer l'éducation musicale comme un cheval de Troie. Son but est le façonnage d'un élève idéalisé à son image.

**Chez Liz**, la Sympathie est repérable aussi dans sa représentation de l'éducation musicale. Ce qui l'intéresse, c'est cette capacité qu'a l'éducation musicale à mettre l'être en émoi. A partir de là, Liz entend construire ce qui est plus près des savoirs-être. Elle remarque que c'est une des facultés de la discipline que d'y contribuer grandement. On y construit des savoirs de comportement, des savoirs-être.

Alors, ce qui est construit facilement grâce à l'éducation musicale dans ce cadre, va pouvoir se transférer, bénéficier aux autres disciplines. Inversement, et Liz prend l'exemple des mathématiques, les savoirs construits dans d'autres disciplines, vont bénéficier à l'éducation musicale. La discipline bénéficie de l'enrichissement mutuel, en même temps qu'elle paraît particulièrement appelée à regarder ce qui est du sujet dans l'apprenant.

### L'Oligopesanteur.

Nous avons qualifié cet état en le rencontrant très tôt dans notre lecture analytique. Il n'est pas étranger non plus à la description que fait Georges Snyders de la musique à l'école, quand il lui attribue une faible reconnaissance sociale.

Cet état serait en effet attaché à l'éducation musicale. Il serait la résultante de la faible attente institutionnelle en terme de résultats scolaires, d'avenir social. Il pourrait aussi venir de la faible considération attachée aux arts par les enseignants, les parents, les acteurs de l'école, qui en attendent plus une activité de loisirs agréables que de construction de savoirs ou de savoirs-être.

L'Oligopesanteur donnerait donc à l'éducation musicale un état particulier. Les enseignants ne l'appréhenderaient pas forcément d'une façon très consciente, mais elle influencerait cependant fortement leur rapport à la discipline.

L'Oligopesanteur regarderait du côté de la mise en pratique et de la considération de la discipline. Elle maintiendrait la discipline dans une flottaison, loin du poids que l'institution scolaire ou son usage, font peser sur le reste de l'enseignement.

**Chez Dora**, c'est un constat assez facile à faire quand il s'agit de regarder le peu d'intérêt de son institution ou des familles pour l'éducation musicale. Plus exactement, ces deux instances ne portent pas de vrai crédit à ce que la discipline puisse influencer le parcours de l'élève. Cet état permet à Dora d'investir à sa façon la discipline.

Se servant de la Sympathie et de la Façon, elle en fait un instrument pour une école qu'elle idéalise pour un élitisme culturel pour tous selon une formule détournée d'Antoine Vitez (Léger, 1994-1998).

**Chez Iris**, le constat fait à l'extérieur de sa classe est le même. L'Oligopesanteur caractérise bien à ses yeux le regard des usagers et des instances de l'école. Iris se saisit de cet état pour l'intégrer à son mode d'enseignement. Il lui permet d'habiter l'éducation musicale à sa façon sans avoir à en répondre. Au delà, grâce aux effets de la Sympathie et de la Façon, Iris s'en sert pour influencer très fortement sur la construction des savoirs-être, voire des comportements des élèves. L'Oligopesanteur est utilisée, chez Iris de façon très forte.

**Chez Liz**, le même constat de désinvestissement social et institutionnel est posé. Il s'agit pour Liz d'une chance pour les élèves.

Liz reconnaît dans l'éducation musicale une forte propension à construire les savoirs qui participent de l'émancipation du sujet. Il s'agit donc pour elle de tout mettre en œuvre dans le cadre scolaire pour permettre aux élèves de rencontrer la culture. Cette culture, celle des grandes œuvres de l'humanité, Liz la croit fondatrice des savoirs.

L'Oligopesanteur lui permet de mettre en œuvre des actions pédagogiques de rencontres ou de confrontations culturelles. Elle reste dans l'esprit des injonctions officielles quant aux contenus, mais échafaude en sous-main une idéalité pédagogique qui donne à l'éducation musicale et à la culture, une place qui fonde son enseignement.

### La Façon.

Nous avons ainsi nommé cet état qui se révèle à travers tous les entretiens mais qui est plus fort lorsque nous évoquons l'éducation musicale et ses relations avec la culture. La Façon serait cette force capable d'imprimer sur les apprenants la volonté de l'enseignant. L'éducation musicale, et encore plus l'éducation musicale pensée dans une perspective de culture, pourrait représenter une façon. Elle serait en lien avec les deux autres états. L'Oligopesanteur lui donnerait la capacité et du temps pour agir. La Sympathie lui donnerait une motivation et un espace pour se répandre.

La Façon semble être plus souterraine et moins conscientisée chez les intervenantes. Elle regarderait du côté de la mise en pratique et de l'intention sombre de la discipline. C'est-à-dire que la Façon serait un état peu conscientisé, peu révélé, peut-être professionnellement peu évocable, de l'éducation musicale.

**Chez Dora**, la Façon est la conséquence de la volonté de l'enseignante de donner à son enseignement de l'éducation musicale un rôle de compensateur culturel. L'école de Dora doit combattre l'élitisme culturel. Du coup, le savoir, voulu construit, est en fait délivré, pour être sûr que chacun en ait une égale part. Dora agit à ce moment en s'engageant personnellement et en engageant ses valeurs. La Façon apparaît alors comme une contre volonté de l'enseignante de conformer les apprenants à ses valeurs. En voulant les émanciper par la culture, elle les asservit par la fréquentation obligatoire de ses propres valeurs.

**Chez Iris**, la Façon est à l'affleurement de la conscience. Pour elle, l'éducation musicale est un outil de mise en forme des savoirs-être et des comportements. Il faut que les élèves entrent dans une culture qui domine leur monde. Iris est dans cette culture. Plus que cela, elle finit par être le dépositaire de la norme de cette culture quand elle est avec ses élèves.

La Façon apparaît alors comme la mise en œuvre de l'enseignement d'Iris. L'éducation musicale lui fournit l'espace grâce à l'Oligoposanteur. La discipline elle-même et sa pratique surtout culturelle, deviennent instruments de domination des élèves, qu'Iris souhaite idéalement conformer à l'image dominante de la société à laquelle elle appartient.

**Chez Liz**, l'éducation musicale est Façon parce qu'elle est émancipatrice. Il s'agit là de faire rencontrer les apprenants et la culture fondatrice de l'humanité. L'éducation musicale de Liz est vecteur de cette rencontre. Elle est façon au sens où elle va être le moteur scolaire qui va permettre à l'enseignant de s'arracher de la culture quotidienne pour donner à l'élève l'occasion de la construction du savoir par la culture.

Liz participe d'une vision émancipatrice d'une école dont l'éducation musicale est un fondement en même temps qu'une Façon.

### **Pour finir avec l'exploration des entretiens.**

Nous venons de mener une analyse du discours de chaque interviewée. Nous avons tenté de tenir compte :

- des propos tenus pour vrais, à un niveau déclaratif.
- des rapprochements de ces propos qui peuvent faire se dégager des grands axes ou des idées qui traversent l'ensemble.
- essentiellement des entretiens des enseignants. Les entretiens des élèves nous ont servi d'appui quand il en a été besoin.

Nous espérons avoir dégagé des éléments saillants de chaque thème. Il nous semble que maintenant se dégagent de nouvelles grandes lignes de force qui les traversent.

Des thèmes traités ici, proches de la discipline, d'autres émergent, comme des dérivées des premiers.

Nous avons conscience que d'autres lectures auraient été possibles et qu'une autre approche aurait pu en naître. Nous avons cependant fait le choix de traiter, dans un prochain chapitre, spécifiquement ces idées, comme autant de nouveaux thèmes.

Figure 2.4. Image synthétique des éléments prédominants chez les interviewées, par thème.

	L'éducation musicale et le rapport aux disciplines	L'éducation musicale et le rapport aux savoirs	L'éducation musicale et le rapport à la culture	Conception globale de l' Education Musicale Et profil de l'enseignante
<b>DORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- discipline à part, l'EM est facile, gratuite, voire de loisir.</li> <li>- constate le faible investissement de l'école et des parents, connaît l'<b>oligopesanteur</b></li> <li>- travail en activités propres à être montrées.</li> <li>- les compétences à travailler reposent sur la discrimination de Dora</li> <li>- discipline « circulaire » car sert les disciplines fondamentales autant qu'elles servent l'EM : <b>Sympathie</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dora est révélateur de la norme des savoirs et en est passeur.</li> <li>- l'élève est récepteur.</li> <li>- priorité donnée au corps, au sens,</li> <li>- évaluation de ce qui est transféré de Dora aux élèves.</li> <li>- Dora délaisse les IO</li> <li>- l'EM est activité de formation, vecteur d'émergence du sensible</li> <li>- les savoirs fonctionnent en <b>Sympathie</b> et connaissent l'<b>Oligopesanteur</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- par ses choix, Dora fonde la culture qu'elle dispense.</li> <li>- l'EM est une chance pour la culture à l'école.</li> <li>- l'EM c'est la chance de l'école de pouvoir buter l'élitisme culturel hors de l'école.</li> <li>- l'EM nourrit la culture dans l'école.</li> <li>- l'EM participe à la construction d'une culture commune qui serait fondatrice et qui arracherait à la culture dominante hors de l'école.</li> <li>- l'EM est outil de <b>Façon</b> car elle participe à la conformation des cultures individuelles.</li> </ul>	<p><b>Education musicale.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- discipline en <b>Oligopesanteur</b> et qui fonctionne en Sympathie. Elle met en place le corpus et les valeurs de Dora.</li> <li>- combat dans l'école l'élitisme culturel, mais participe sensiblement à la <b>Façon</b> des élèves</li> </ul> <p><b>Profil de l'enseignante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>en tension entre une volonté émancipatrice pour l'individu et une pratique non conscientisée d'asservissement de l'apprenant à ses propres valeurs</li> </ul>
<b>IRIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spécialiste de l'équipe.</li> <li>- l'EM doit donner à montrer.</li> <li>- constate le faible investissement de l'école et des parents, connaît l'<b>Oligopesanteur</b></li> <li>- constate que l'EM crée un espace de liberté pour l'enseignante. Iris l'exploite sans contrôle des IO</li> <li>- l'EM fonctionne en <b>Sympathie</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iris est référente dans son école, elle vise la mise en format des savoirs, elle est l'étalon normatif et évaluatif des valeurs en EM.</li> <li>- l'EM est un instrument d'emprise voire de formatage de l'élève.</li> <li>- l'EM est outil d'emprise et d'expression d'Iris.</li> <li>- L'effet est renforcé par l'<b>Oligopesanteur</b>.</li> <li>- l'EM connaît la <b>Sympathie</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iris est référente culturelle de l'école.</li> <li>- Iris nourrit une culture qu'elle pense dominante hors de l'école qu'elle impose à ses élèves dont elle néglige la culture personnelle.</li> <li>- l'EM est outil de la mise en place de la culture dominante fondée sur l'enseignante.</li> <li>- l'EM est <b>Façon</b> des élèves à l'image culturelle de l'enseignante.</li> </ul>	<p><b>Education musicale.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- outil d'accès à l'ému possible par l'<b>Oligopesanteur</b></li> <li>- Cheval de Troie d'une école normalisante possible par la <b>Sympathie</b> et l'<b>Oligopesanteur</b>.</li> <li>- l'EM est fortement <b>Façon</b>.</li> </ul> <p><b>Profil de l'enseignante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseignante normative, Iris utilise l'EM pour s'introduire dans l'enseignement auprès des élèves.</li> </ul>
<b>LIZ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liz se fonde dans l'équipe.</li> <li>- l'EM est une discipline d'égale importance. Pas de traitement différent.</li> <li>- respecte les IO.</li> <li>- constate le faible investissement de l'école et des parents, connaît l'<b>Oligopesanteur</b></li> <li>- l'EM participe à un enrichissement mutuel des compétences disciplinaires.</li> <li>- l'EM fonctionne en <b>Sympathie</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liz se veut polyvalente construit les savoirs en EM, met en place des situations didactiques ad hoc.</li> <li>- évaluation formative immanente.</li> <li>- vers une autonomie de la pensée raisonnable par l'EM.</li> <li>- enseignement référé aux IO.</li> <li>- les savoirs fonctionnent en <b>Sympathie</b> et connaissent l'<b>Oligopesanteur</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liz veut construire un individu citoyen émancipé par la culture.</li> <li>- l'EM est la discipline privilégiée pour la rencontre de la culture.</li> <li>- l'EM comme moteur de la construction culturelle dans l'école pour entrer dans la culture du monde.</li> <li>- <i>In extrémis</i>, l'EM devient <b>Façon</b> de la culture dans l'école.</li> </ul>	<p><b>Education musicale.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'EM est le vecteur de construction des savoirs</li> <li>- l'EM idéalement comme fondement des disciplines grâce à la <b>Sympathie</b> et l'<b>Oligopesanteur</b>.</li> <li>- provisoirement comme <b>Façon</b> de l'école.</li> </ul> <p><b>Profil de l'enseignante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- émancipatrice loyaliste</li> <li>- croit en une Ecole fondée par l'EM.</li> </ul>





**SYNTHESE**  
**VERS UNE MODELISATION.**



## **Introduction.**

Après la lecture analytique des entretiens classés par thème, nous avons voulu faire apparaître ce qui nous semblait émerger de ce traitement.

Le classement par thème répondait à un souci de méthodologie d'analyse des données. Lors de la lecture qui a pu en être faite, il nous est apparu un certain nombre d'idées que nous avons exposées. Il se dégage en effet le concept de « point fixe ». Il est justifié par la présence récurrente de ces trois idées qui traversent notre lecture analytique : la Sympathie, l'Oligopesanteur et le Façon. Ce concept nous a semblé éclairer les positions des interviewées.

Maintenant, nous voulons investiguer un peu plus loin et savoir si, de façon transversale, il se dégage des éléments dont le repérage peut être propice à donner une lecture plus synthétique. Il nous a semblé alors que la situation des interviewées pouvait se lire dans un rapport dynamique avec les points fixes mis en évidence.

L'analyse des thèmes a ainsi révélé l'existence de ces points fixes comme autant de propriétés qui peuvent permettre de caractériser l'action des interviewées. Il s'agit ici de montrer comment ces points, révélés dans l'analyse, sont susceptibles d'apporter les éléments de compréhension de notre recherche.

Dans un premier temps, nous rappellerons en quoi les éléments de littérature et d'analyse historique ont pu mettre en évidence une tension, guide de notre enquête de terrain.

Dans un second temps, nous proposerons la lecture d'un schéma où les points fixes seront modélisés en fonctionnement. Cette tentative de modélisation s'inscrit dans une forme de synthèse et de dépassement de l'analyse. Il s'agit là d'une tentative de dépassement de la seule compréhension locale. Ce modèle pourrait constituer l'objet synthétique sur lequel nous imaginons que soient portées les réfutations à venir. Il constitue l'étape ultime de cette recherche. C'est pourquoi nous nous proposons de ne pas l'exposer de façon abrupte. Nous allons utiliser un détour qui présente, en résumé, ce que cette recherche a permis de mettre en exergue de nos réflexions théoriques et des représentations topologiques qui en découlent.



## 1. Des relations historiques singulières entre musique et enseignement.

Cette étude a tenté de mettre en évidence ce qui fonctionne dans les relations entre l'école et l'apprentissage de la musique en son sein. Des éléments saillants ont pu être mis en évidence. Ils ont trouvé leurs racines d'abord dans l'exploration de la pensée d'auteurs que nous avons convoqués. Ces derniers nous ont fourni un cadre théorique ou méthodologique. Le panorama historique, que nous avons brossé, nous a plongé près des intentions de l'école. L'analyse du discours des interviewées a pu se faire à cette lumière. Dans ce cadre, la lecture analytique des données a pu permettre à notre recherche la construction d'une problématique nouvelle. Elle est née de la mise en évidence de relations singulières entre ses acteurs et la musique dans l'école.

Ces relations, pourtant, ne parlent pas d'évidence. Nous avons pu montrer que ce n'est pas pour autant qu'elles n'influencent pas l'enseignement de la discipline, voire une certaine idée de l'Ecole.

Il nous semble venu le moment d'évoquer précisément de quoi se nourrit la problématique de cette recherche. Nous allons en préciser la teneur. Elle est susceptible de porter un éclairage particulier sur ce qui se joue entre la musique et les apprentissages au sein de l'école.

### 1.1. Des relations depuis longtemps sous-entendues dans un corpus théorique.

C'est d'abord l'étude des auteurs que nous avons retenus, qui a permis de donner à cette recherche les premiers éléments scientifiques.

#### **La musique et l'école, un couple français historique.**

La musique à l'école ou sa forme plus moderne, l'éducation musicale, n'a jamais quitté le paysage de l'enseignement primaire obligatoire. Cette affirmation, fondée sur le balayage des injonctions officielles faites aux enseignants depuis la fondation de l'école de la République en France, peut laisser croire que l'Ecole et la musique forment un couple bien marié.

Pourtant, cet appariement n'est pas sans renvoyer à l'Ecole et à la musique, à chacune les aspirations de l'autre.

Se pose la question de savoir ce qui fonctionne dans ce couple, qui apparemment ne s'est jamais séparé dans l'école, alors qu'en même temps bien des éléments portent à relever ses contradictions historiques. L'enseignement de la musique à l'école est-il un couple sans histoire ou bien cache-t-il un jeu que la didactique pourrait avoir intérêt à explorer ?

Telle fut l'interrogation initiale. La recherche s'est d'abord portée sur une étude textuelle dont il ressort synthétiquement des éléments relationnels.

### **Musique et Ecole, des relations en tension.**

La musique véhicule des éléments de communication technique et d'autres de sensibilité de l'âme. La musique organisée, parvenue à nous, combine des éléments qui parlent à l'âme dans des arrangements techniques parfois savants. Les grecs la pensaient déjà comme tekne, art et science.

Art, capable de mettre en vie les sentiments intimes. Science comme élaboration savante des combinaisons de sons. Parce qu'elle parle à l'âme, mais qu'elle est aussi science, son enseignement fait question. Si elle parle à l'âme, peut-on l'enseigner ? Si elle est arrangement savant, quelle partie de la musique doit-on enseigner ?

Aristote déjà pointait les conséquences du choix curriculaire d'un enseignement de la musique pour la société grecque. « Quelle musique voulons-nous enseigner ? » pouvait aussi se lire « quelle société voulons-nous ? ».

D'autres auteurs, bien plus tard, traduiront autrement la dialectique qui semble jouer dans le rapport musique-enseignement. Pour Bachelard, l'enseignement d'une science purifiée de sentiments humains tend à désenchanter le monde. L'art, qui s'enracine dans les émotions de l'âme, le ré-enchant. Nous voulons comprendre que la musique puisse s'entendre dans cette tension.

Enseignée pour les règles savantes qu'elle incorpore, elle n'est plus que grammaire. Elle ne porte pas alors forcément d'émotions humaines.

Donnée à entendre, elle parle directement à l'âme, elle ne peut être qu'émotion, mais sa construction est-elle compréhensible pour qui voudrait la reproduire ?

La question de savoir si la musique peut s'enseigner, ce qui peut ou doit s'enseigner en elle, intéresse depuis bien longtemps. Les réponses historiques sont à regarder du côté des œuvres qui nous sont parvenues ou non, œuvres individuelles, ou collectives, de tradition orale, œuvres de musiques savantes écrites à la faveur de compositeurs instruits à cette fin.

## 1.2. Des relations paradoxales à l'école.

### **Les relations filiales et paradoxales de la musique et de l'école obligatoire.**

Le rapprochement de « musique » et « enseignement » trouve un autre sens quand l'enseignement généralisé pour tous s'est fait école en France sous la Troisième République. La musique fait d'emblée son entrée dans les programmes obligatoires. Aujourd'hui, elle n'en est pas ressortie. L'analyse historique de ces directives d'enseignement permet de cerner ce qui fait question.

La musique à l'école réside comme fille de la musique hors l'école. Elle y prend pourtant un sens différent de celle restée dehors.

La musique hors de l'école vit dans une verticalité. Elle aspire quelques individus vers une maîtrise techniciste de sa grammaire. Son but est de comprendre, par l'intégration des règles, d'interpréter de façon académique, d'élargir le répertoire de musique savante par la production d'écrits musicaux normalisés.

La musique dans l'école ne se coupe pas de la musique hors de l'école. Pourtant elle vit dans une horizontalité qui lui est communiquée par l'essence même de ce qui a présidé à l'idée de l'Ecole. Elle est attachée à ses aspirations, partage ses programmes, s'inscrit dans une plurivalence disciplinaire. Le but, c'est de délivrer un enseignement donné à tous, dans l'aspiration de l'égalité républicaine. Il ne doit pas se départir de ce qui est savant au nom de la suprématie des connaissances sur les sentiments. En même temps, il lui est difficile de ne pas garder ce qui est émotionnel parce que, par essence, la musique parle à l'âme.

L'Histoire de la pensée ne renie pas la musique en tant que tekne. C'est avec cette double appartenance à la sensibilité et à la construction scientifique qu'elle entre à l'école. Peu de choses cependant dans les discours didactiques explorés ne révèlent cet état à la conscience de ses acteurs. L'école ne se départira pas pour la musique en son sein, d'une oscillation entre émotion et structuration.

Veut-on en faire un outil de construction du sentiment national ? Elle est outil politique d'exaltation de la voix de la nation.

Veut-on en faire un vecteur d'émancipation de l'élève ? Elle est facteur d'éveil à la sensibilité intérieure.

### **La mise en évidence d'un nécessaire espace de résolution de tensions.**

Les relations, que la musique tisse depuis l'origine avec l'école qui l'héberge, se comprennent dans l'oscillation que nous avons mise en évidence. Cette hésitation se révèle comme un attachement historique. Elle entache toute prise de position durable par les injonctions officielles. Pour autant, nous n'avons pas trouvé trace dans cet héritage d'une explicitation officielle à destination de ses acteurs. Tout se passe comme si l'enseignement de la musique allait de soi, dans l'école.

Notre recherche met en évidence l'importance de cette hésitation historique. Finalement, il en ressort que l'institution Ecole peine à comprendre, à diriger, en encadrer durablement ce qu'est son enseignement de la musique.

Cette hésitation se discerne de façon lisible à travers les auteurs et l'historique des textes de l'éducation. Elle nous amène à avancer l'idée qu'elle est de nature à forger une pratique spécifique de terrain chez les enseignants. Cette pratique serait caractéristique de l'éducation musicale.

Cela revient à penser qu'il existe une réalité de terrain qui est une réponse à l'hésitation engendrée par la position flottante de l'institution, elle-même probable produit de la double nature qui caractérise la musique. Cette réalité serait un dépassement pragmatique des injonctions. Ce dépassement, c'est la régulation pratique de terrain. Elle vise à réduire l'instabilité tendue entre ces deux points qui font paradoxe, entre prescription pédagogique et représentation sociale de la musique. Elle pourrait s'exprimer ainsi.

Quand elle est hors-les-murs, la musique peut être un bien très répandu, elle parle à l'âme. On en saisit pour ce que l'on veut. Quand la musique est dans les murs de l'école, elle est prescrite,

en attente de résultats scolaires, normalisée dans son enseignement. L'école, dont les acteurs vivent aussi hors les murs, doit se saisir de la musique pour la conformer et lui donner un sens identique pour tous, dans une visée d'égal apprentissage. Elle a alors un prix, celui de la réussite scolaire, donnée dans des attentes ministérielles. Une tension naît entre la gratuité sociale appréhendée de façon non consciente et le prix scolaire demandé dans l'école.



### 1.3. La mise en évidence d'un statut propre à l'enseignement de la musique à l'école.

L'existence d'un statut spécifique est pour nous constitué par la mise en évidence des tensions qui habitent la musique à l'école. Elles résident dans les textes qui fondent la discipline dans l'école. Elles apparaissent aussi dans les thèses d'auteurs comme Georges Snyders ou Alain Kerlan.

L'esthétique de Georges Snyders reconnaît à la musique une quasi gratuité scolaire qui favorise la rencontre joyeuse avec les chefs-d'œuvre, propre à hisser l'ensemble des élèves vers une plus haute culture. Alain Kerlan appelle à refonder l'école dans une dimension esthétique. Les bases scientifiques ne seraient plus en mesure d'assurer les savoirs des élèves. La musique à l'école participe de cette dimension.

La réduction de cette tension semble une constante que notre enquête de terrain a mise en évidence. Les interviewées se saisissent du paradoxe décrit pour forger un espace. Cependant, malgré les sujets, leurs sensibilités, leurs différences, émergent des points fixes qui traversent l'ensemble des propos collectés. Si cette tension est lisible dans les injonctions ministérielles, à cheval sur trois siècles de pratique, c'est sur le terrain qu'elle va trouver une résolution pratique.

Notre recherche a mis en évidence, de façon théorique, la possible existence d'une tension entre musique à l'école et musique dans la société. Elle a posé l'idée que la réponse de terrain à cette tension créait un espace singulier. Elle a ensuite vérifié qu'elle était de nature à créer un espace pratique, d'exercice, voire de salut pour les enseignants. Elle s'est attachée à montrer que loin d'être anecdotique, cet espace s'était structuré. Son exploration a montré qu'il était parcouru par des points fixes que notre recherche a fait émerger : l'Oligopesanté, la Sympathie et la Façon.

L'exploration du fonctionnement de cet ensemble pose l'idée d'un statut singulier pour l'éducation musicale à l'école.



## 2. Les points fixes : vers un modèle pour une meilleure compréhension.

Notre recherche de terrain a permis de circonscrire un espace, d'en qualifier les points fixes qui le traversent. Il nous importe maintenant d'en expliciter l'organisation. Nous allons tenter de promouvoir une explicitation susceptible de former une avancée de la compréhension de ce qui se joue dans les relations singulières de l'École avec son enseignement de la musique.

Le statut de la musique à l'école, qui se dessine, nécessite que l'Oligopesanteur, la Sympathie et la Façon, qui apparaissent comme trois de ses caractéristiques, puissent être étudiées d'une façon détachée du recueil de données.

La modélisation, que nous proposons, vise à soutenir la compréhension de ce qui a été mis en évidence ici.

### 2.1. Présentation d'un modèle .

#### 2.1.1. Un modèle triangulaire.

Nous avons été attentifs à ce qui, émergeant de la lecture analytique des thèmes, a été l'expression de difficultés, d'obstacles ou de dynamiques, exprimés entre les points fixes. L'analyse thématique a extrait un positionnement des sujets. Celui-ci a fait l'objet d'un tableau, outil pour une compréhension d'ensemble.

Il nous semble que la compréhension de ce qui se joue à travers les points fixes ne peut plus se contenter d'une telle présentation. Ils sont maintenant l'objet de notre attention parce qu'ils sont susceptibles de caractériser un statut particulier de l'éducation musicale.

Le modèle que nous allons proposer va permettre de dépasser les relations subjectives relevées dans l'enquête. Nous voyons là un moyen de parvenir à une communication plus abstraite et plus générale de nos résultats.

Il s'agit de construire un outil afin d'atteindre une meilleure compréhension de ce qui se joue dans l'éducation musicale. Nous visons la description des rouages, la formulation explicite des enjeux.

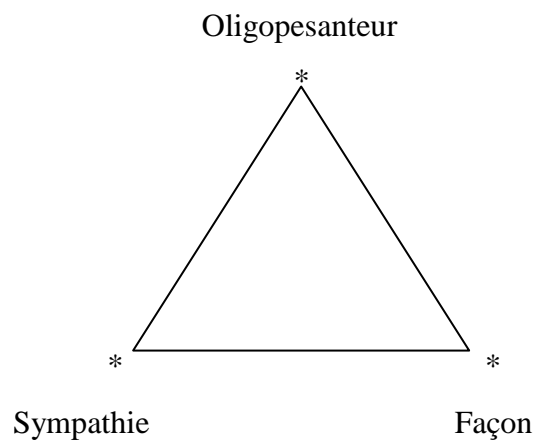
Le modèle que nous présentons est une construction. Il s'appuie sur le fruit de notre analyse. Il émane des résultats que nous avons collectés à travers ce que les interviewées ont exprimé consciemment ou non.

Nous empruntons modestement à Jean Houssaye une partie du concept qu'il élabore dans « Le triangle pédagogique » (Jean Houssaye, 1988). Nous l'adaptions librement à notre situation. Il s'agit de présenter un modèle d'intelligibilité.

Les entretiens ont fait ressortir les trois points fixes Oligopesanteur, Sympathie, Façon. Nous avons indiqué ce qui caractérise chacun de ces points dans la conclusion de l'analyse. Il nous semble que pour tirer l'essence des relations qui se jouent entre ces points, la figure triangulaire est adaptée.

Il est aisé de comprendre qu'à chacun des sommets d'un triangle peut se positionner un point fixe. L'acte pédagogique de l'enseignement de la musique à l'école, se joue alors dans l'espace créé par les trois sommets de ce triangle.

Figure 3.1 : triangle des points fixes, exemple.



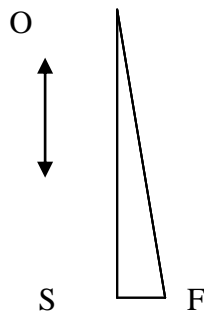
### 2.1.2 Une méthodologie de lecture du modèle.

Il nous importe maintenant de comprendre les questions que pose le fonctionnement dans ce triangle, les relations qui jouent entre les points fixes. Nous détaillons ci-dessous la méthodologie de la mise en œuvre.

- la compréhension de la situation est décrite par la position à chacun des sommets, d'un des "points fixes" : l'Oligopesanteur, la Sympathie, la Façon.

- deux des "points fixes" sont particulièrement en relation tandis que le troisième « fait le mort », c'est-à-dire est peu pris en compte. Nous reprenons ainsi une idée de Jean Houssaye. Nous la retrouvons dans cette citation de l'auteur du triangle pédagogique « Toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments à l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts » (Jean Houssaye, 2009).

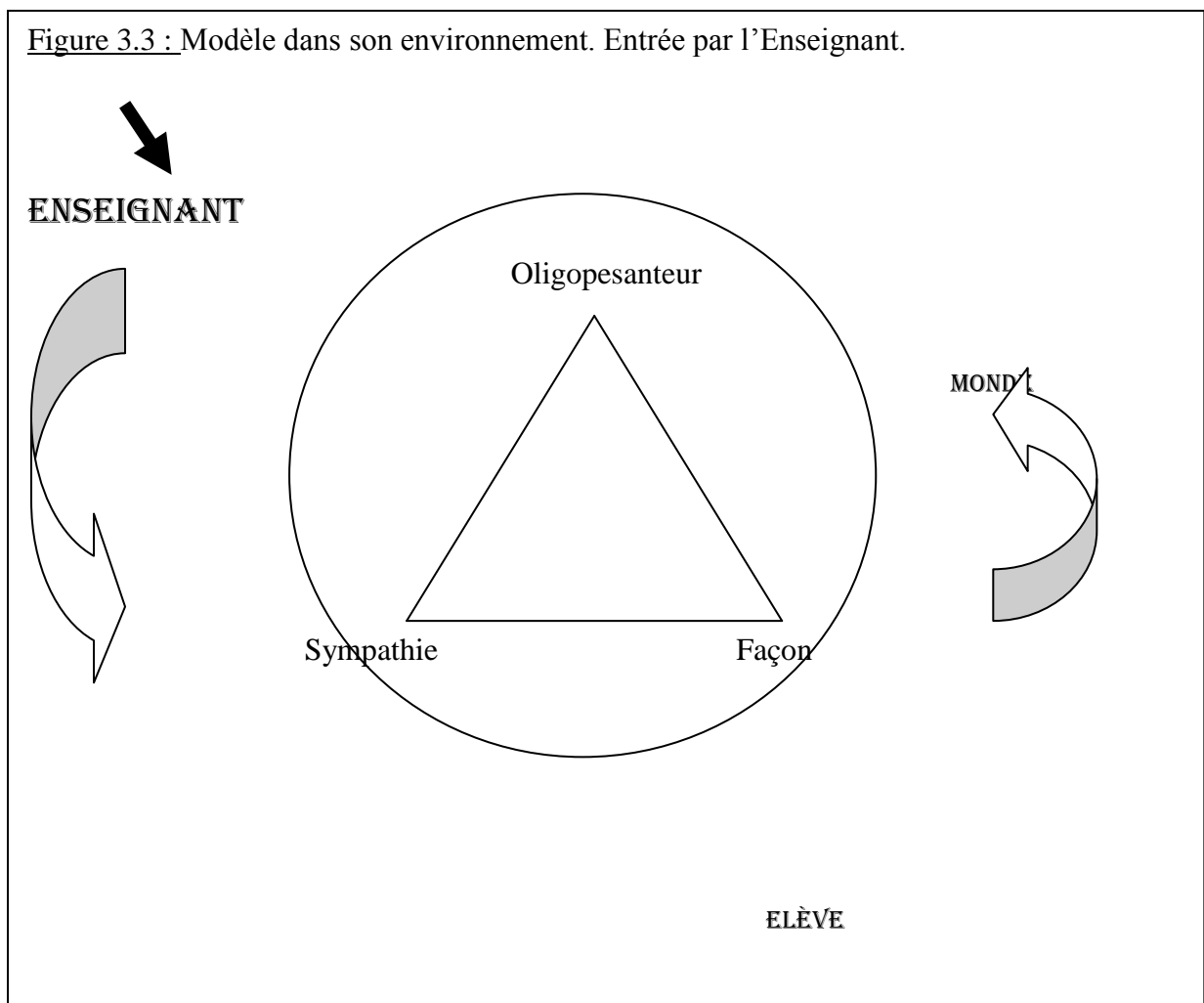
Figure 3.2. Exemple où l'Oligopesanteur (O) et la Sympathie (S) sont regardées dans leurs relations, la Façon (F) fait le mort.



- nous allons dégager des postures selon des axes Oligopesanteur-Sympathie, Oligopesanteur- Façon, Façon-Sympathie. Ces postures sont décryptées afin de mieux caractériser la relation lisible sur l'axe.
- dans notre modélisation, on ne peut pas tenir de façon équivalente les trois axes. Nous en retiendrons un et définirons les autres en fonction de lui.

- sur un axe se trouvent deux points fixes. A la différence du Triangle Pédagogique, notre modèle les pose dans une potentielle tension, selon que l'action se porte plus ou moins loin des bornes. Nous indiquerons alors laquelle des bornes est dominante dans la relation.
- le modèle présenté, tout comme le triangle de Jean Houssaye, peut se comprendre dans un cercle qui l'englobe. Sur ce cercle gravitent, autour de notre modèle, des acteurs qui le regardent vers l'intérieur. Nous y voyons l'Enseignant, l'Elève, le Monde. L'ensemble représente l'environnement du modèle. Nous déclinerons son fonctionnement à partir d'une seule entrée, celle de l'enseignant. Cette entrée, cette "domination" suit la logique de la recherche. C'est en effet de la compréhension de la pensée des enseignants qu'émane l'intelligibilité du modèle. Dans sa déclinaison, nous indiquerons les implications pour les autres acteurs posés sur ce cercle englobant.

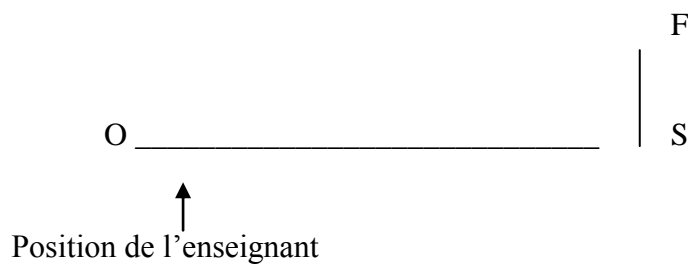
Figure 3.3 : Modèle dans son environnement. Entrée par l'Enseignant.



### 2.1.3. Postures et attitudes.

Dans la lecture qui va suivre, nous allons introduire une notion de tension. Tout se passe alors comme si, à une situation donnée, pour un axe choisi, l'enseignant se positionnait plus ou moins près de la borne.

Figure 3.4 : exemple d'une lecture avec une dominante.



Nous notons par commodité O pour Oligopesanteur, S pour Sympathie et F pour Façon.

Dans l'exemple ci-dessus, nous lisons que l'axe privilégié est celui de l'Oligopesanteur-Sympathie. La Façon fait le mort. L'enseignant se positionne près de l'Oligopesanteur.

Nous pensons que, quel que soit l'axe, l'enseignant peut se trouver dans une disposition où l'équilibre entre les deux bornes n'est pas établi. Sa position le place plus près de l'une d'elle.

L'axe peut être apprécié pour son effet de couple. Les deux bornes peuvent dégager une force commune que nous appellerons **posture**.

Nous avons choisi aussi de décliner cette posture en deux positions pointées que nous appellerons **attitude**. Elles révèlent deux possibles dans la situation d'enseignement. Nous avons conscience qu'entre deux, tel un curseur, une palette de situations du réel peut naître. Il s'agit ici de raisonner par des situations prises à leurs extrémités. De la sorte, nous pensons que le modèle présenté apportera une lecture du réel.

Dans cet exemple graphique présenté en figure 3.4 (voir figure 3.4 ci-dessus), l'enseignant dans sa position didactique, privilégie sa proximité avec l'Oligopesanteur. La Sympathie n'en n'est pas moins active.

Dans les déclinaisons que nous allons déployer, nous noterons que l'Oligopesanteur est majeure et la Sympathie mineure, alors que la Façon fait le mort. Notre notation graphique pour ce trinôme sera ainsi Os (F) soit majuscule pour la position majeure, minuscule pour la position mineure et entre parenthèses pour la position morte.

## 2.2. Un modèle en fonctionnement triangulaire.

### 2.2.1. Les points fixes aux sommets du triangle.

Pour faire fonctionner le modèle, il nous faut rappeler rapidement la nature des points fixes que nous positionnons aux sommets du triangle. Nous donnons ici une brève description de ce qui caractérise chacun.

#### L'Oligopesanteur.

C'est le faible poids scolaire et social qui pèse sur l'éducation musicale. C'est un point fixe qui est le produit du regard sur la discipline. Parce que c'est un regard porté, projeté, nous pourrions dire que c'est un habit que l'extérieur de la discipline lui fait prendre. Pourtant, tout se passe comme si l'Oligopesanteur était un caractère attaché à l'éducation musicale. Ce point fixe apparaît dès que l'éducation musicale est à l'œuvre dans l'école, seule ou croisée avec les autres disciplines. Il est un caractère d'intériorité au sens où il est propre à l'éducation musicale.

#### La Sympathie.

C'est cette circulation des compétences scolaires entre l'éducation musicale et les autres disciplines. Elle est à comprendre dans son approche étymologique « qui souffre avec », « souffre » étant lui-même à comprendre dans le sens de « endure », sans aucune connotation pathologique au sens commun actuel. C'est la mutualisation des effets de leur rapprochement. Cette caractéristique appelle la relation de l'éducation musicale avec les autres disciplines. Elle la pose dans une relation bijective. Ce qui vaut comme compétence acquise en éducation musicale peut se reporter ailleurs sur un autre enseignement. Ce qui vaut comme une compétence acquise dans un autre enseignement peut valoir en éducation musicale. Ce point fixe est un caractère de circulation, de communication, de mise en relation de la discipline avec les autres. Il se comprend comme une mutualisation à la surface des disciplines.



### La Façon.

La Façon regarde du côté de la mise en pratique de l'éducation musicale. Ce point fixe est une expression externe de la discipline.

Elle est entre les mains de l'enseignant. La Façon ne caractérise l'éducation musicale que dans un rapport qu'elle a, centré sur l'enseignant.

Nous pouvons voir l'enseignant l'utiliser comme un outil. Elle a, alors, un double dessein.

soit elle vise l'apprentissage de la musique pour elle même.

soit, dans un contexte plus souterrain, c'est à travers l'éducation musicale qu'elle se révèle.

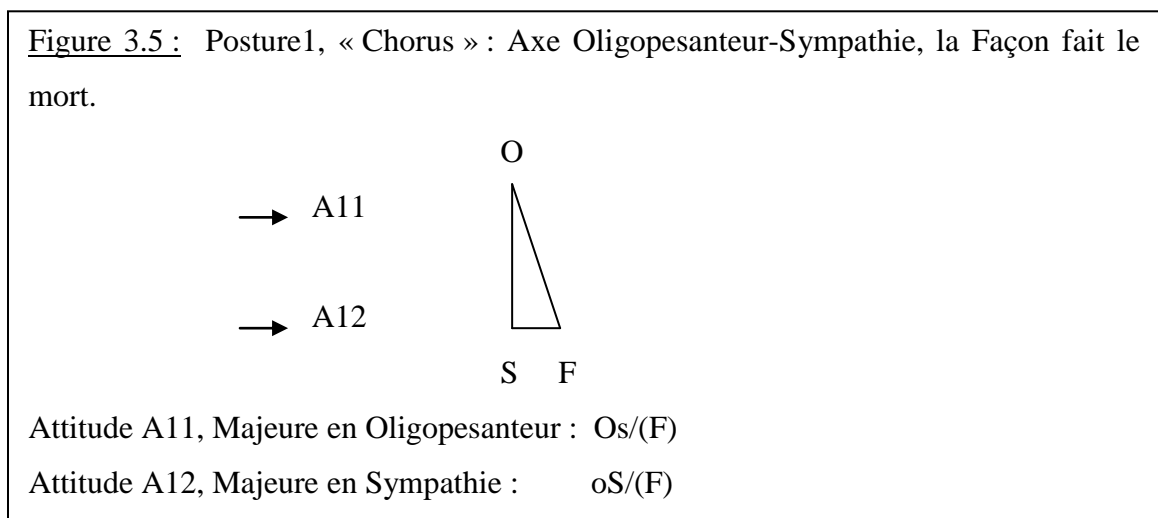
Nous l'avons vu à l'œuvre à travers nos interviews. Nous savons qu'elle peut revêtir des visages peu ou pas conscientisés. La Façon peut être alors vecteur de conformation à la personnalité de l'enseignant, mise en forme de savoirs issus des autres disciplines, vecteur émancipateur dans l'école.



### 2.2.2. Déclinaison des points fixes en relations axiales.

Nous allons maintenant décliner de façon théorique les situations possibles qui naissent de la mise en mouvement du modèle triangulaire. Nous renvoyons le lecteur pour une meilleure compréhension d'ensemble au tableau de synthèse (figure 3.9.) à la fin de cette partie.

#### **Situation 1, Posture Chorus: Axe Oligopesanteur-Sympathie, la Façon fait le mort [OS (F)].**



Cet axe met en relation l'Oligopesanteur et la Sympathie. La Façon n'apparaît pas ou peu. Elle fait le mort.

Dans cette déclinaison axiale, le faible poids scolaire de l'éducation musicale regarde le bénéfice mutuel qu'elle peut tirer de son fonctionnement avec les autres enseignements. En privilégiant cet axe, l'enseignant se place dans une posture que nous qualifions de « **chorus** ». Cette dénomination, empruntée à la musique jazz, enferme en elle une tension. Le chorus, c'est le moment où un musicien s'exprime par 'l'improvisation'. Si ce dernier terme, aperçu de loin par des non-initiés, peut signifier qu'il fait n'importe quoi, il n'en est en fait qu'une éventuelle apparence.

Le chorus est tendu entre l'expression très travaillée d'un musicien, qui en fait s'exprime sur une grille très mesurée et convenue, ou bien qui laisse s'exprimer sa libre expression. Dans les deux cas, liberté-libérée ou liberté-encadrée, l'acteur produit le fruit d'un long apprentissage.

Si nous observons la structure de cette posture, nous voyons que l'Oligopesanteur œuvre pour que la discipline ne pèse pas dans les apprentissages. Du coup, l'enseignant peut se donner pour projet toute une gamme d'attitudes qui vont du strict respect des programmes d'éducation musicale à la liberté totale d'introduire des éléments qui n'en font pas partie.

En regard, se trouve la faculté de circulation des apprentissages de l'éducation musicale vers les autres apprentissages et réciproquement. Dans cette dimension, les apprentissages, quelle que soit la façon dont l'enseignant les appréhende, ne lui sont pas étrangers. Nous sommes donc dans une posture qui intéresse les savoirs et les apprentissages dans une sous-estimation sociale potentielle des résultats. Nous voyons alors que, selon que nous déplaçons le cursus vers l'une des deux bornes, l'attitude de l'enseignant n'est pas qualifiable de la même façon. C'est pourquoi nous allons appréhender l'ensemble à travers deux situations localisées près des bornes.

A11- Attitude « Ad libitum » : Oligopesanteur Majeure et Sympathie mineure, la Façon fait le mort [ Os/(F)].

Ad libitum est une indication musicale qui se rencontre sur les partitions. Elle peut se traduire approximativement par « à volonté ». Il s'agit pour le musicien à ce moment là, moment court en général, de s'exprimer selon sa volonté. Seulement, celle-ci n'est pas détachée du contexte, de l'esprit de la partition, des règles d'harmonie et de la présence d'autres musiciens, si c'est une partition d'orchestre. Ce « à volonté » n'est donc pas « en toute liberté ». Nous nous risquons à donner ce nom à l'attitude que nous allons décrire dans le contexte de son positionnement axial.

**Une attitude pour un voyage**

« Ad Libitum » fait se positionner l'enseignant près de l'Oligopesanteur. Il choisit de se rapprocher de l'éducation musicale pour ce qu'elle a de gratuit. Cette gratuité pourrait lui servir de refuge ou d'alibi. En effet cette position, sur la seule Oligopesanteur, pourrait pousser l'enseignant à se laisser aller à faire strictement ce dont il a envie. Il pourrait ainsi quitter le triangle, s'il habillait l'éducation musicale de ses seuls intérêts personnels. Il pourrait aller jusqu'à en oublier l'objet même de l'école.

Cette dérive extrême n'est pas possible. Elle n'est pas possible dans le triangle d'une façon générale parce que les points fixes sont en tension par deux. Celui que nous observons est maintenu ancré par l'autre plus lointain, la Sympathie.

Dans l'attitude « Ad libitum », l'entrée par l'Oligopesanteur que nous venons d'effectuer ne peut pas négliger la Sympathie qui crée un ancrage en tension. Ce dernier point fixe invite l'enseignant à se poser la question des apprentissages.

Nous savons que l'éducation musicale est peu valorisée pour les résultats qu'elle produit. Ses liens avec la Sympathie ramènent les autres disciplines près de l'éducation musicale, dans une considération plus scolaire.

Naissent alors des rapports bijectifs de l'éducation musicale aux autres disciplines, celles qui sont perçus par le monde de l'école comme importants. C'est ici que l'enseignant perçoit, de façon consciente ou non, que la pratique de l'éducation musicale est d'un bénéfice réciproque pour les apprentissages, pour son travail polyvalent.

L'attitude « Ad libitum » donne aux savoirs une extraction de la pesanteur scolaire. Elle embrasse l'éducation musicale sans négliger d'embarquer, ce qui a rapport aux apprentissages des autres disciplines.

L'éducation musicale est perçue alors comme un vaisseau porteur pour un voyage vers des rives que l'école n'explicite pas *a priori*.

### **Les choix de l'enseignant : plutôt fondation par l'art qu'artisanat.**

En adoptant « Ad Libitum », l'enseignant se positionne plus en guide pour les apprentissages qu'en maître dans une situation normative. La Façon fait le mort. L'enseignant n'a donc que peu de poids.

Le risque qu'il investisse l'Oligopesanteur essentiellement en négligeant la Sympathie n'est pas exclu, mais est limité. Ce serait alors une position "régressiste" au sens où l'enseignant ne se soucierait pas de garder un lien avec l'Ecole. Dans ce cas, l'attitude « Ad libitum » reviendrait à un exercice artisanal de l'enseignement. Les contenus et les méthodes seraient patents mais probablement en détour par rapport aux injonctions.

Dans une position qui n'est pas extrême et jusqu'à la médiane, l'attitude « Ad libitum » renvoie à une attitude professionnelle construite dans un esprit qui ne perd pas de vue les apprentissages et surtout ce qui circule entre eux, ce qui les traverse. Nous trouvons là les apprentissages et les savoirs transversaux. Nous observons une attitude progressiste au sens où l'enseignant utilise les facultés qu'offre l'Oligopesanteur pour transcender les apprentissages au bénéfice des élèves.

Il choisit de s'acquitter de sa mission et confie à l'éducation musicale le soin d'apporter les éléments d'apprentissages fondamentaux de l'école. C'est une sorte de fondation de l'école sur son volet artistique et culturel. Il s'agit là en fait d'une position choisie, pensée, construite.

« Ad Libitum » garde un ancrage dans l'École qu'elle ne remet pas en cause pour ce qu'elle représente, mais permet aux élèves une fréquentation à bas-bruit d'éléments culturels fondamentaux. Dans notre enquête de terrain, Liz est assez représentative de cette position.

### **Les conséquences pour les élèves.**

Les élèves sont sous la domination de l'Oligopesanteur. Ils peuvent avoir l'impression que les apprentissages demandés sont peu valorisés. L'enseignant est peu présent dans cette situation. Cela peut être marqué pour eux par un manque d'évaluation, par exemple . Sur le chemin de la liberté d'exécution à volonté (ad libitum), ils n'ont pas forcément conscience d'être dans un parcours scolaire.

Le risque que l'enseignant investisse cette attitude pour y glisser des intentions non institutionnelles est assez faible, nous l'avons vu. Dans ce cas, les élèves seraient emportés vers des apprentissages qui les éloigneraient du but de l'école. Cette perspective peut conduire vers les loisirs.

L'attitude adoptée par l'enseignant est sans doute différente s'il a le souci du progrès des élèves dans le respect plutôt orthodoxe de la mission qui lui est confiée. Dans ce cas, les élèves sont conduits vers des apprentissages dont la construction leur sera laissée. L'éducation musicale devient un facteur majeur d'apprentissages pour une émancipation des élèves par la fréquentation des œuvres. Si nous replaçons cette attitude dans notre recherche de terrain, nous retrouvons sans doute ici la position des élèves de Liz.

### **Ad libitum n'est pas une échappée**

Nous voyons que l'attitude « Ad libitum » représente un axe à tendance tangentielle par rapport au triangle. C'est l'ancrage de la sympathie qui lui permet de s'affirmer probablement comme une attitude progressiste, une fois les risques d'échappée encadrés.

Elle confère à l'éducation musicale un fondement aux apprentissages. Elle permet de donner aux enseignants un espace pour la fréquentation de l'art. Elle permet aux élèves de construire des apprentissages dont la dimension fondamentale est artistique.

L'attitude « Ad libitum » ne chasse pas de l'école. Elle va chercher discrètement de quoi nourrir une refondation. Comme un passage que le musicien interprète à sa volonté, elle n'a que l'apparence de l'escapade mais sa structure l'amène à penser l'école de façon construite.

A12- Attitude « Transport » : Sympathie Majeure et Oligopesanteur mineure, la Façon fait le mort [ So/(F)].

Nous entendons “Transport” ici dans une acception où deux sens se perçoivent à la fois.

Un sens véhiculaire. C’est le transport comme un déplacement d’objet entre deux points. Dans ce même sens, « Transport » c’est le véhicule lui-même.

Un sens affectif. Le transport c’est aussi l’élan, le transbordement affectif. Nous le retrouvons par exemple dans l’œuvre de Jean Racine quand Phèdre dit toute son angoisse à Oenone « Tout ce que j’ai souffert, mes craintes, mes transports, la fureur de mes feux, l’horreur de mes remords » (Racine, 1677).

Avec l’aide de ces sens, il s’agit pour nous de montrer dans l’attitude « Transport », comment l’éducation musicale peut se positionner.

**Derrière le miroir.**

« Transport » fait se positionner l’enseignant près de la Sympathie. L’éducation musicale est recherchée pour ce qu’elle a de facilités en transport des apprentissages vers les autres disciplines.

Un positionnement à l’extrémité du triangle, tout près de la Sympathie pourrait laisser penser que l’enseignant se positionne là, dans le seul intérêt des apprentissages. Il pourrait rechercher l’éducation musicale comme un vecteur pour les apprentissages, comme un outil à leur service.

Inversement, l’enseignant pourrait décider que l’éducation musicale est le bénéficiaire premier de la Sympathie. Alors, elle jouirait des apprentissages de l’ensemble des disciplines pour son seul profit.

La focalisation sur l’éducation musicale seulement comme véhicule de transport des apprentissages disciplinaires est peu probable sauf à l’extrémité. En effet, ici encore, la Façon fait le mort. L’enseignant se positionne moins en directeur de la tâche, qu’en guide des apprentissages. Il ne peut contraindre la discipline, la détourner à ce point. L’absence de la Façon ne lui en donne pas la force.

L’Oligopesanteur porte alors l’enseignant dans une attitude qui ne l’enferme pas dans les apprentissages pour eux-mêmes. Dans toute autre position près de la médiane, elle permet de donner un peu de champ à la discipline.

Ainsi, l'attitude « Transport » accepte une concentration assez grande sur les apprentissages. Elle permet aux acteurs de se focaliser sur l'éducation musicale en action, alors qu'en même temps, d'autres apprentissages sont mobilisés. Tout en pratiquant l'éducation musicale, les apprentissages visés sont communs à d'autres disciplines. Les élèves ne s'en aperçoivent pas forcément. Travailler la pulsation, favorise l'appréhension du temps, de la mesure géométrique en mathématique (Bonnette, 1995).

C'est un effet de derrière le miroir qui se joue ici. Cette attitude place les élèves, dans une perspective qui les extrait de la lecture évaluative des autres acteurs (autres élèves, monde).

### **Pour l'enseignant, un trompe l'œil.**

En adoptant cette attitude « Transport », l'enseignant utilise un vecteur peu visible de l'extérieur de l'école. La Sympathie des apprentissages joue pour lui comme un moyen facilitant. Il met l'éducation musicale en communication avec les apprentissages.

Le risque qu'il investisse la Sympathie en négligeant l'Oligopesanteur ne joue que sur l'extrémité. Elle représente donc une position ponctuelle, géographiquement rare. Ce serait là l'occasion d'utiliser l'éducation musicale comme un outil d'apprentissage pour les autres disciplines. Ce peut être encore celle d'utiliser les autres disciplines pour le seul profit de l'éducation musicale. Cette position dans l'attitude « Transport » est peu probable du fait de la faible force de la Façon.

« Transport » est géographiquement plus représenté sur le demi-axe que nous observons. Elle renvoie plus probablement l'enseignant à une position de ruse pédagogique. Il va s'agir pour lui d'utiliser la capacité interne de l'éducation musicale à jouer des apprentissages en sympathie avec les autres disciplines. Un certain nombre d'apprentissages va pouvoir être travaillé en éducation musicale. Ces apprentissages vont bénéficier aux autres disciplines. L'Oligopesanteur joue alors en leur faveur. Ils seront travaillés de façon plus agréable peut-être, parce que non sanctionnés par l'école. Pour autant, l'enseignant aura eu soin de les choisir pour leur vertu transportable.

Pour lui, il s'agit d'un choix d'attitude en trompe l'œil. Il utilise ici l'apparente facilité, voire l'aspect ludique de l'éducation musicale, pour véhiculer des apprentissages par ailleurs repérés, mais plus rébarbatifs. Ils peuvent concerner l'ensemble des disciplines et détenir une structure complexe. Le choix de cette attitude permet à l'enseignant de donner l'aspect du facile, tout en ne négociant pas la complexité de la structure des apprentissages extra-musicaux, visés.



### **Les conséquences pour les élèves.**

Les élèves sont poussés vers des apprentissages. L'éducation musicale est utilisée ici pour la capacité qu'elle a de jouer du transport interdisciplinaire.

Le risque que l'enseignant investisse cette attitude pour y faire entrer un grand nombre d'intentions d'apprentissages, que l'éducation musicale soit le Cheval de Troie des apprentissages, est assez faible, nous l'avons vu. Si la Sympathie est majeure dans cette attitude, l'Oligopesanté, l'autre ancrage, en mineure l'effet, équilibre. Cette dernière joue assez pour que, travaillant en éducation musicale, les élèves n'aient pas l'impression de réaliser des apprentissages par ailleurs déviés. Utilisée seule et en permanence, cette attitude ponctuelle conduirait vers un détournement d'intention de l'objet d'apprentissage de l'éducation musicale.

La position probablement retenue par l'enseignant fait jouer pleinement la Sympathie, modérée par l'Oligopesanté qui allège la situation du tout-apprentissage. Des apprentissages, effectués dans d'autres disciplines, peuvent trouver ici une mise en œuvre pratique en éducation musicale. Nous avons compris que le phénomène peut être inversé. Par exemple, ce peut être une validation d'apprentissages acquis dans une discipline et validés dans une autre. Nous retrouvons cette situation dans le cas des activités rythmiques qui bénéficient au discernement phonologique en lecture par exemple (Bonnette, 1994). L'éducation musicale devient une ruse que ne perçoivent peut-être pas les élèves mais qui les transporte avec une apparence plus facile vers des apprentissages tout aussi rigoureux.

### **Le transport reste scolaire**

Nous voyons que l'attitude « transport » représente un axe qui tendrait à s'enfoncer dans les apprentissages. L'éducation musicale apparaît alors comme un vecteur d'apprentissage facile au prétexte que son ancrage dans l'Oligopesanté la rend moins importante.

L'absence de la Façon et la présence de l'Oligopesanté tendent à extraire l'éducation musicale des apprentissages. L'ensemble prend la forme d'une ruse pédagogique. Sous un aspect attractif, l'attitude « Transport » est centrée sur les apprentissages. Ils sont au centre de la préoccupation de cette attitude. L'éducation musicale apparaît comme un habit.

Les apprentissages sont pris dans toute leur dimension complexe qui contraste avec l'apparente facilité que la pratique de l'éducation musicale peut présenter. L'enseignant, en retrait, propose de la sorte aux élèves un chemin attractif, mais néanmoins complexe, pour atteindre les apprentissages. L'attitude « Transport » s'intègre à l'école. Elle n'en nie pas la difficulté, ni n'en dévoie la mission.

**Pour finir avec la posture « Chorus »**

L'axe OS(f) offre une posture qui permet à l'enseignant de se positionner de façon non alignée par rapport aux pratiques pédagogiques dominantes.

Elle lui permet de rechercher une position de progrès pour les élèves. L'éducation musicale peut être vécue soit comme une discipline amie, soit comme la base d'une refondation de l'école.

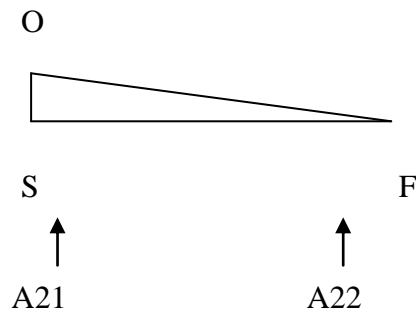
Comme pour le chorus en musique jazz, il s'agit pour l'enseignant de s'exprimer parfois autrement que par la didactique dominante. Il peut parfois céder à cette discipline qui lui paraît attractive.

En général, il s'agit de penser les apprentissages autrement que de façon habituelle. La nature de ce qui fait l'éducation musicale n'est pas remise en question. Nous avons risqué une appellation de cette posture par analogie avec une qualification issue de la pratique de la musique de jazz. Comme dans cette transposition, la facture de l'utilisation de la discipline est différente.

Dans cette configuration, l'éducation musicale permet aux apprentissages de se construire autrement, sans que la nature de ces derniers ne soit remise en cause.

**Situation 2, Posture « Conducteur » : Axe Sympathie-Façon, l'Oligopesanteur fait le mort [SF(O)]**

Figure 3.6 : Posture 2 : « Conducteur » Axe Sympathie-Façon, l'Oligopesanteur fait le mort



Attitude A 21, Majeure en Sympathie : Sf/(O)

Attitude A 22, Majeure en Façon : sF/(O)

Cet axe met en relation la Sympathie et la Façon. L'Oligopesanteur n'apparaît pas ou peu. Elle fait le mort.

Dans cette déclinaison, le bénéfice mutuel, en terme d'apprentissages, que l'éducation musicale et les autres disciplines s'apportent, regarde l'usage que l'enseignant fait de l'éducation musicale comprise comme un outil.

En privilégiant cet axe, l'enseignant se place dans une posture que nous appellerons « Conducteur ». Nous utilisons ce terme que nous relierons à souhait au vocabulaire musical.

Il désigne d'abord un objet : la partition. Elle rassemble pour le chef d'orchestre, l'ensemble des partitions des musiciens d'un orchestre. C'est le document qui thésaurise une œuvre écrite. Il est parfois maladroitement traduit en anglais, dans le milieu musical, par « conductor » qui signifie en fait...chef d'orchestre.

Ce terme nous intéresse parce qu'il met en relation à la fois les contenus, les notes de musique dans leur écriture complexifiée et celui chargé de les orchestrer, de leur donner vie par la musique et par lui-même.

Si nous observons la structure de cette posture, nous voyons que la Façon œuvre pour que l'enseignant se mobilise pour donner vie à l'éducation musicale. Il est regardé comme décisionnaire des actes.

Nous sommes dans une posture qui intéresse les savoirs en éducation musicale et dans l'ensemble des disciplines. Elle intéresse aussi l'acte d'enseigner. L'attitude de l'enseignant n'est pas qualifiable de la même façon selon que nous nous posons près de l'une ou de l'autre des bornes.

A21- Attitude « Cheval de Troie » : Sympathie Majeure et Façon mineure, l'Oligopesanteur fait le mort [ Sf/(O)].

Nous appelons « Cheval de Troie » cette attitude parce qu'elle apparaît comme un leurre dans une scène très sérieuse qui est le rapport au savoir. Il s'agit bien sûr d'une analogie à la construction du cheval creux en bois qui permit à des soldats grecs d'entrer dans Troie. Nous allons observer comment l'éducation musicale, dans cette attitude, peut jouer ce rôle.

Un outillage au bénéfice des savoirs

Cette configuration fait se positionner l'enseignant vers la Sympathie. Comme pour l'attitude « Ad libitum », l'éducation musicale est recherchée pour ce qu'elle a de facilités à transporter les apprentissages vers les autres disciplines.

Plus l'enseignant se positionne près du sommet « Sympathie », plus cela marque son intérêt pour les apprentissages. Il note ainsi son intérêt pour les savoirs. Il peut alors adopter deux positions.

La première, se fixe ponctuellement sur le sommet. Elle pourrait être considérée au seul bénéfice de l'éducation musicale. Ce sont les apprentissages issus des autres disciplines qui nourrissent l'éducation musicale des savoirs acquis. Cette tendance devrait rester marginale parce que la Façon est ancrée à l'autre bout de l'axe. Cette dernière s'intéresse à la formation. Elle empêche une hyper-centration sur les apprentissages.

Dans ce contexte, c'est une deuxième position qui apparaît plus probablement. Elle se trouve jusqu'à la médiane de l'axe. Elle occupe plus de place sur l'axe. Elle a donc toutes les chances d'être plus représentée. L'éducation musicale se trouve au service de l'acquisition de nouveaux savoirs, comme un outil pour l'enseignant.

**L'enseignant devient Ulysse devant Troie**

En adoptant une attitude « Cheval de Troie », l'enseignant se positionne dans une relation personnelle au contenu de la discipline. L'Oligopesanteur fait le mort et les contenus enseignés seront bien visibles depuis l'environnement (les élèves, le Monde). La Sympathie joue en faveur de la transversalité. L'enseignant peut être tenté de se servir de l'éducation musicale, de l'afficher et de l'utiliser comme d'un outil d'apprentissage. Cette attitude est à rapprocher de l'attitude « Transport ».

Pourtant dans « Transport », il s'agit d'une ruse pédagogique. Elle vise une construction des apprentissages chez les élèves.

Ici, ce n'est pas le cas. L'enseignant vise les savoirs et donc une production finie. C'est moins la méthodologie des apprentissages ou les compétences transversales qui sont visées ici. L'attitude qu'adopte l'enseignant, vise à mettre l'éducation musicale au service de son enseignement. L'éducation musicale est utilisée pour l'extraction de savoirs scolaires qu'elle peut opérer dans les disciplines.

Nous tentons cette analogie avec la situation qui fit entrer le cheval dans Troie. L'éducation musicale représente le cheval de bois creux, quand les savoirs disciplinaires sont les soldats et l'enseignant Ulysse.

Dans cette attitude, l'enseignant se focalise sur son geste d'enseignement. Il le conduit et utilise l'éducation musicale. Ce qui est important pour lui, c'est la bonne exécution de sa tâche d'enseignant. L'éducation musicale n'est qu'un acteur, un exécutant, un instrument de sa mission, de sa partition.

### **Les conséquences pour les élèves.**

La position de l'extrémité n'est à considérer que pour de rares cas où l'enseignant serait "fou de musique". Alors les enseignements seraient tous en tension pour nourrir des savoirs extraits portant sur la musique à l'école. Ce serait une centration sur un enseignant épiphénoménal.

C'est plus souvent avec une pratique plus modérée de l'attitude de l'enseignant que les élèves devront travailler. Les élèves entrent alors peu dans la considération de l'enseignant. La stratégie de ce dernier est un choix pédagogique qui ne s'impose qu'à lui. Il s'agit d'utiliser l'éducation musicale pour extraire les savoirs des autres disciplines, les rendre utilisables, les ramener à la surface de la connaissance. Le bénéfice pour l'enseignant est de voir émerger des savoirs.

L'éducation musicale fournit un outil commode. Rien n'est dit sur le ressenti des élèves. Ils ne sont considérés ni comme coopérateurs, ni comme passifs.

Si nous parlions de « ruse » pédagogique pour l'attitude « Transport », c'est parce que "ruse" s'entendait comme un détour complice dans l'intérêt des élèves. Ici, dans l'attitude « Cheval de Troie », il s'agit d'un leurre de stratège qui consiste à utiliser l'éducation musicale parce qu'elle est efficace.

Les élèves se trouveront dans cette attitude comme devant n'importe quelle situation didactique qui leur est imposée. L'efficacité, qui est recherchée, est celle de l'émergence des savoirs, probablement validée par l'enseignant lui-même.

**Un artifice didactique centré sur l'enseignant.**

L'attitude « Cheval de Troie » favorise l'outillage de l'enseignant. Ce dernier reste dans l'école. Cela veut dire que le choix de se rapprocher de la Sympathie est guidé malgré tout par un souci d'efficacité dans sa mission. Les savoirs doivent être acquis. L'éducation musicale lui offre une attitude séduisante qui ne l'oblige pas à penser l'école différemment.

L'attitude « Cheval de Troie » se décline dans la posture « Conducteur » comme un choix de l'enseignant de se positionner en faveur des savoirs en général. L'enseignant conduit lui-même les décisions didactiques. Elles reposent clairement sur ses choix. L'éducation musicale est privilégiée ici, pour la faculté de Sympathie qu'il aura repérée.

Dans cette attitude, l'école n'est pas remise en cause. L'éducation musicale est un choix d'outillage. Elle est un instrument privilégié de l'enseignant à un moment donné. L'enseignant y aura sans doute repéré une faculté moins frontale et un artifice pour conduire les élèves vers les savoirs que sa mission lui intime de travailler.

A22- Attitude « Ra-de-trois » : Sympathie mineure et Façon Majeure, l'Oligopesanteur fait le mort [ sF/(O)].

Nous appelons « Ra-de-trois » cette attitude. Nous empruntons encore ce vocable à l'univers musical. Le ra est un des éléments d'apprentissage du tambour avec le fla et le pla. Il s'agit de positions permettant l'exécution de formules rythmiques. Le ra-de-trois est la formule de base de l'expression du tambour militaire. Répété en boucle, il permet une expression rythmique basique, utilisée pour les marches militaires.

Nous utilisons cette dénomination pour cette attitude. Il s'agit de comprendre de quoi se pare l'enseignant en éducation musicale quand il s'éloigne de la Sympathie pour s'approcher de la Façon.

**Marcato ma non troppo**

Cette attitude « Ra-de-trois » fait se positionner l'enseignant près de la Façon sur l'axe Sympathie-Façon. Ici c'est la Façon qui attire. La Sympathie garde un ancrage lointain.

Un positionnement ponctuel sur le sommet du triangle en « Façon », montrerait un enseignant focalisé sur les seuls savoirs de l'éducation musicale. Le positionnement près de la Façon indique une forte présence de l'enseignant. Les savoirs sont ici sa préoccupation. Ce qui lui importe à tout prix, ce sont les savoirs en éducation musicale. Cette position se rapprocherait d'un enseignement traditionnel, facial, pensé dans le seul intérêt des compétences à faire travailler en éducation musicale. A l'extrême, l'éducation musicale serait travaillée à la façon de l'enseignant, sans vraie considération pour l'élève. Seuls compteraient les savoirs acquis sous forme de résultats.

D'autres positions sont présentes sur ce demi-axe. Elles sont plus tournées vers les apprentissages. En effet, la Sympathie crée un ancrage en tension. Elle empêche une implosion de la Façon qui attirerait l'acte d'enseigner pour lui-même, sans raison pour la discipline. On trouve sur cet axe et jusqu'à la médiane, des positions plus modérées.

Rappelons que l'Oligopesanteur fait le mort. Cela donne un poids plus important aux savoirs acquis en éducation musicale parce qu'ici, ils sont visibles. Ils ont une valeur pour eux-mêmes, mais aussi pour ce qui les conduit vers les autres disciplines.

Ainsi l'attitude « Ra-de-trois » s'intéresse aux savoirs en éducation musicale dans leur dimension scolaire. La tension avec la Sympathie permet une mise en perspective interdisciplinaire, scolaire, des savoirs.



### **Pour l'enseignant.**

En adoptant cette attitude « Ra-de-trois », l'enseignant se centre sur l'enseignement de l'éducation musicale. Il en vise assez fortement les savoirs propres. Il existe une tension mineure qui tire la Façon vers la Sympathie. Elle s'adresse aux savoirs acquis par, ou pour les autres disciplines.

La Façon joue ici pleinement. Cela veut dire que l'enseignant va se centrer sur l'émergence des savoirs. Il s'agit de faire acquérir les savoirs propres à l'éducation musicale. Le choix didactique appartient à l'enseignant. Mais la présence de la Sympathie le guide vers un choix cohérent avec l'interdisciplinarité et la pluridisciplinarité qu'elle empêche de négliger.

Malgré tout, le savoir délivré peut être propositionnel, dépourvu d'un sens particulier pour l'élève.

Prenons l'exemple de l'apprentissage d'un chant pour une classe. Il sera chanté en chorale de classe. La notion "savoir chanter un chant juste en formation chorale" fait partie des notions à faire acquérir aux élèves.

Si l'enseignant adopte l'attitude « Ra-de-Troie », il peut choisir le rabâchage du chant jusqu'à ce que les élèves en aient mémorisé les paroles et la mélodie. Le sens musical compte alors peu. Ce qui importe, c'est que les élèves "sachent" le chant, c'est-à-dire qu'ils soient capables de montrer qu'ils ont mémorisé ensemble un texte et une mélodie. Le sens artistique peut être oublié, l'apparence domine pour donner le visage du contrat rempli. Pour y parvenir, c'est la répétition itérative qui va être le moteur de l'action.

L'enseignant conduit son action comme il le souhaite et là, l'important, c'est l'aspect du résultat. Ce type d'action peut être programmé sans tenir compte des apprentissages construits.

Dans cette démarche, nous ne sommes pas très loin de l'apprentissage du tambour militaire. Seule l'exécution cadencée vaut. Si toute une batterie de tambours joue, c'est l'aspect de l'ensemble qui donne le résultat.

C'est la rengaine des répétitions qui assure l'émergence d'un savoir dont l'enseignant ne souhaite pas mesurer l'ancrage en l'élève. Nous percevons là, que la dimension artistique de l'éducation musicale peut passer à la trappe. Le souci affectif ou subjectif est remplacé par un souci matériel objectif de production.

Raisonnablement, il peut exister des résistances à ce que se développe le côté sensible de l'éducation musicale chez les élèves, dans la fréquentation de l'attitude « Ra-de-trois ».

L'attitude « Ra-de-trois » que nous aurions pu appeler aussi « Rengaine » –terme également musical- donne à la Façon la part belle. Elle permet à l'enseignant le choix du mode d'enseignement sans se soucier de ce qui fonctionne pour les élèves dans l'élaboration des savoirs. L'enseignant est le vrai conducteur du destin pédagogique de l'éducation musicale, sans se soucier trop de ceux qu'il dirige.

L'attitude « Ra-de-trois » condamne la discipline à avancer à marche rythmée vers des productions qui peuvent être dénuées de sens artistique.

### **La conséquence pour les élèves.**

Les élèves sont peu présents. Ils sont sommés de restituer des savoirs. L'éducation musicale est travaillée pour elle-même à l'extrémité de l'axe et dans une vision plus pluridisciplinaire ailleurs. Ce qui importe, c'est l'image du savoir qui est renvoyée à l'enseignant, voire au Monde.

Dans cette attitude, l'ancrage qui existe avec la Sympathie peut donner un peu de sens pour les élèves. D'une façon générale, ce n'est pas une attitude qui donne une grande place aux élèves. Ils subissent les choix didactiques de l'enseignant.

La discipline peut vite devenir rengaine au sens populaire du terme, c'est-à-dire lassante. La Façon, tenue en tension par la Sympathie, peut transformer la séance d'éducation musicale en serinage notionnel. Le formatage, voire la marche au pas, le dressage, ne sont pas impossibles sur l'extrémité.

La Sympathie garde des liens avec les autres apprentissages. Elle peut empêcher que l'enseignement devienne insupportable pour les élèves.

### **La bonne marche des savoirs**

Dans cette attitude « Ra-de-trois », c'est le volet « enseigner » de l'éducation musicale qui est privilégié.

L'enseignant travaille la discipline pour elle-même, dans un détachement du sens artistique potentiel. Puisque les savoirs apparents sont plus importants que le sens, l'enseignant utilise sa force pédagogique pour qu'ils émergent et soient visibles. A l'inverse de l'attitude « Cheval de Troie », ce sont ici les savoirs qui justifient le choix de l'outil, de la Façon. Et là, c'est bien du ressort de l'enseignant, qui est en première ligne.

L'attitude « Ra-de-trois » appartient à l'école et aux savoirs propositionnels. Elle s'oppose à l'attitude « Cheval de Troie ». Cette dernière apparaissait comme une ruse au service des autres apprentissages.

« Ra-de-Trois » est au seul service d'un enseignement de l'éducation musicale, répétitif, dénué de sens pour l'élève, et qui vise finalement la production de savoirs musicaux scolaires. C'est un leurre, une position stratégique. Elle se contente souvent de coexister avec les autres enseignements.

La discipline pourra en tirer ou en produire parfois quelques bénéfiques. L'enseignant verra que l'essentiel réside dans la bonne marche cadencée des savoirs.

### **Pour finir avec la posture « Conducteur ».**

L'axe SF(O) permet à l'enseignant de s'exprimer dans le cadre scolaire. C'est dire que cette expression n'est pas en marge de l'école. L'enseignant est dans l'exercice d'un jeu légitime avec le savoir.

Il n'a pas intérêt à cacher ce qu'il fait, puisque le faible poids de l'éducation musicale n'est plus présent. L'Oligopesanteur, qui fait le mort, rend visible son action pédagogique. Il se doit de faire autorité dans l'acquisition des savoirs de ses élèves.

Il existe une tension entre les deux attitudes « Cheval de Troie » et « Ra-de-trois ».

La première fait de l'éducation musicale un outil de la palette enseignante.

La seconde en fait un objet d'enseignement qui justifie l'outil didactique au risque d'être dépourvu de sens artistique.

C'est en fait l'enseignant qui règne sur cette posture. Il la conduit à sa guise dans le cadre de l'école.

L'enseignant, qui fait autorité en tant que tel, sera sensible à la circulation des connaissances et la porosité des disciplines. Il préférera l'attitude « Cheval de Troie ». Alors l'éducation musicale, si elle est respectée comme discipline scolaire pour elle-même, court aussi le risque d'être transformée en outil didactique pour les autres.

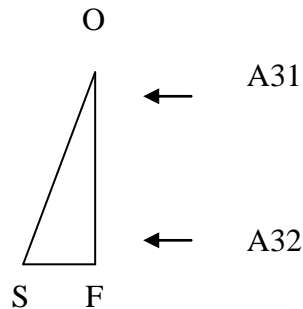
L'enseignant, qui impose les savoirs contenus dans l'éducation musicale de façon autoritaire, sera sensible aux effets mesurables. Il préférera l'attitude « Ra-de-trois ». Alors la discipline devient objet d'enseignement et est exhortée à produire des savoirs.

Il est aussi possible que sur cet axe, l'enseignant conduise à sa façon ses choix didactiques, tenant l'élève pour peu de chose et l'éducation musicale pour un instrument ou une partition à exécuter. Il s'inscrit dans une visée scolaire.



**Situation 3, Posture « Forge » : Axe Façon- Oligopesanteur, la Sympathie fait le mort**  
**[FO(S)]**

Figure 3.7 : Posture 3 : « Forge » Axe Façon-Oligopesanteur, la Sympathie fait le mort



Attitude A 31, Majeure en Façon : Fo/(S)

Attitude A 32, Majeure en Oligopesanteur : Of/(S)

Cet axe met en relation la Façon et l'Oligopesanteur. La Sympathie n'apparaît pas ou peu. Elle fait le mort.

Dans cette déclinaison, l'outillage pédagogique au service de l'enseignant regarde le faible poids scolaire et social qui allège l'éducation musicale.

En privilégiant cet axe, l'enseignant se place dans une posture que nous appellerons « Forge ». Nous utilisons ce terme que nous relierons à deux entendements. Ils nous semblent pouvoir aider à décrire cette posture.

La première renvoie à la forge du forgeron, outil destiné à donner forme à un objet métallique. Le forgeron, en forgeant, donne ainsi la forme qu'il souhaite à sa pièce. C'est un travail très physique et sans concession pour le métal qui, s'il ne se forge pas, casse.

La deuxième en est une acception plus contemporaine. Elle renvoie à un outil informatique, la plate-forme collaborative. Il s'agit d'un outil en ligne à destination des informaticiens. Elle vise le développement d'un outil informatique donné, par l'agrégation individuelle de collaborateurs. Ces derniers se rendent avec de faibles contraintes de lieu, de temps ou de cadre sur des logiciels en ligne : les forges. Il s'agit de faire avancer un projet commun. L'univers musical connaît une forge, devenue logiciel d'écriture musicale propriété de Sony, Sound Forge (Marc Ferranti, 2003).

Ce terme nous intéresse parce qu'il met en regard deux dimensions en tension. D'un côté, la rudesse, la lourdeur du travail de la forge du forgeron et les fortes contraintes mécaniques qui l'accompagnent. C'est un travail physique bien lisible socialement.

D'un autre, la flexibilité, l'apesanteur, l'invisibilité du travail de la forge informatique. C'est un travail presque immatériel dont seuls les produits finaux sont socialement visibles. Pourtant les deux sont en relation parce qu'ils participent à une économie de la production.

Notre comparaison ne peut que s'arrêter là. Elle ne peut pas complètement rendre compte de notre posture pour laquelle nous devons resituer la structure.

Nous voyons que la Façon se positionne de telle manière que l'enseignant ait une place pour donner vie à l'éducation musicale. Sur le même axe, à l'opposé, se situe l'Oligopesanteur. Elle agit en soupesant l'éducation musicale, en l'extrayant de ce qui est socialement valorisé. L'attitude de l'enseignant n'est pas qualifiable de la même façon selon que nous nous posons près de l'une ou de l'autre des bornes. Ce sont maintenant deux attitudes inversées qui décrivent deux positions sur cet axe, que nous allons observer.

A31- Attitude « Gamme » : Façon Majeure et Oligopesanteur mineure. La Sympathie fait le mort [ Fo/(S)].

Nous avons appelé « Gamme » cette attitude parce qu'elle semble inclure des caractéristiques de la suite musicale qui porte ce nom.

La gamme, c'est cet arrangement de notes depuis longtemps joué. Elle fut théorisée par Jean Sébastien Bach en 1722 et 1723. Il écrivit à ce sujet deux ouvrages souvent traduits de l'allemand par « le clavier bien tempéré » et dont le titre exact est « *Das wohtemperirte Clavier oder Praeludia und Fugen durch alle Tone und Semitonia sowohl tertiam majorem oder Ut Ré Mi anlangend als auch tertiam minorem oder Ré Mi Fa beireffend.* ». Il s'est agi en fait de théoriser à partir de découvertes empiriques, des pratiques que l'esthétique avait retenues (Villemin, 2000). Pour les gammes, il s'agit de codifier des intervalles.

Les gammes, c'est aussi une forme de ritournelle qu'enchaînent les musiciens novices ou experts sur leur instrument, comme une initiation à sa technique. Cela devient une forme d'entraînement. C'est l'idée que la formation instrumentale a quelque chose à voir avec la répétition incessante des gammes, arrangements normalisés de sons.

### **Gamme formatrice**

Dans notre modèle, « Gamme » fait se positionner l'enseignant près de la Façon. Nous savons bien que la Façon remet la discipline, comme un outil, dans les mains de l'enseignant. Sur ce même axe se trouve l'Oligopesanteur. Plus lointaine, son effet est moindre. Elle tend à rendre moins important socialement ce qui est produit de la formation en éducation musicale.

Plus la position observée est près du sommet du triangle, plus la Façon conduit l'enseignant à appréhender l'éducation musicale dans son aspect formatif.

L'attitude « Gamme » a donc une relation avec la Façon, c'est-à-dire aussi avec des possibilités formatrices de l'éducation musicale qui seraient ici reconnues.

Ce n'est pas la première des attitudes où l'enseignant a une relation avec la Façon. Dans celle-ci, c'est la relation avec la formation qui est en jeu.

Il est sans doute nécessaire de rappeler comment la Façon jouait de manières différentes dans les autres attitudes. Ce rappel clarifiera la déclinaison de l'attitude « Gamme ».

A travers l'attitude « Cheval de Troie » (posture A21, Sf/(O) dans « Conducteur »), la Façon regarde la Sympathie. L'éducation musicale est outil qui dialogue avec les savoirs.

L'enseignant agit en pédagogue au bénéfice des savoirs. La pratique de l'éducation musicale peut être une ruse didactique. L'enseignant agit grâce à l'éducation musicale.

Dans l'attitude « Ra-de-trois » ( A22 Fs(O) dans « Conducteur »), l'enseignant agit sur l'éducation musicale pour instituer les savoirs propres de cette discipline. L'enseignant agit légitimement sur la discipline pour l'enseigner en tant que savoir. L'action de l'enseignant se fait sur la discipline pour elle-même.

Dans l'attitude « Gamme » ( A31, Fo(S) dans « Forge »), l'éducation musicale est recherchée pour ce qu'elle a de formatrice. L'enseignant s'en saisit à cette fin. Il s'agit de former les élèves par la discipline, et non pour elle, comme dans l'attitude « Ra-de-trois » ou grâce à elle, comme dans l'attitude « Cheval de Troie ».

### **La position de l'enseignant**

L' attitude « Gamme » est axée avec l'Oligopesanteur. Ce n'est pas un point fixe ancré vers l'institution. Il tend plutôt à entraîner la Façon dans une perspective de moindre considération institutionnelle. Autrement dit, l'enseignant va investir l'attitude « Gamme » pour former les élèves par l'éducation musicale. Plus il s'éloignera de la Façon, moins grande sera l'attache scolaire. Il s'agit là de considérer la relation que l'enseignant entretient avec l'éducation musicale dans deux positions remarquables.

D'abord, à l'extrémité, positionné sur le sommet du triangle de manière ponctuelle, l'attitude « Gamme » laisse voir l'enseignant utiliser pleinement l'éducation musicale pour ce qu'elle a de formatrice.

Sur cette position extrême, l'éducation musicale devient un outil de formation utilisé par l'enseignant. Son fondement est encore peu touché par l'Oligopesanteur qui est lointaine. Cette position se laisse appréhender comme relativement proche des demandes des instructions et programmes officiels.

L'enseignant est dans une attitude qui forme l'élève pour et par l'éducation musicale. Son outillage, ce sont les compétences fournies par son ministère. Il s'inscrit dans la formation injonctive de la discipline.

Puisqu'il s'agit là de pratiquer l'éducation musicale de façon orthodoxe, ses dimensions artistiques et transversales aujourd'hui reconnues en font partie. Naturellement alors, elles sont travaillées ici. La norme est scolaire.

L'enseignant investit cette demande comme un projet de formation. En conformité avec les programmes actuels, grâce à l'éducation musicale, il voudra former l'homme à travers l'élève. Dans notre enquête de terrain, Iris pouvait partiellement répondre à ce profil.



Ensuite, un positionnement plus lointain du sommet Façon, et jusqu'à la médiane, tire l'attitude vers l'Oligopesanteur. Il éloigne de ce fait l'enseignant de ses obligations institutionnelles. La contrainte formative va alors se déplacer de la norme institutionnelle à la réalité personnifiée de l'enseignant. La conséquence de ce déplacement est un glissement de la norme. Plus le déplacement amène vers l'Oligopesanteur, plus se manifeste une déconnection avec la réalité scolaire. Nous assistons alors à une refondation de la norme de formation sur la personne de l'enseignant.

### **Conséquences pour les élèves**

Dans l'attitude « Gamme », l'élève est considéré comme en formation.

Dans la position extrême, c'est lui qui est au centre des préoccupations de l'enseignant. L'éducation musicale est alors travaillée par l'enseignant avec toutes ses composantes dans le respect des injonctions ministérielles. Les élèves s'épanouissent dans une discipline qui participe de l'expression de leur personne. Elle leur apporte une envie de connaissance artistique par la rencontre des œuvres. Elle forme à la maîtrise du chant, par exemple. Cette position extrême, située sur la Façon n'est que ponctuelle.

C'est plus probablement une autre situation que connaît l'élève. Au fur et à mesure que l'enseignant glisse sur l'axe vers l'Oligopesanteur, c'est le désir du maître qui va envahir l'élève.

Alors que l'enseignement garanti par la norme scolaire est fixé au sommet, le cheminement du maître vers un plus faible intérêt institutionnel va lui donner plus de latitude personnelle de formation.

Pour l'élève, cela revient à recevoir une formation qui est l'empreinte de la personne de son enseignant. L'Ecole ne connaît plus une forme unique d'enseignement de l'éducation musicale. Elle varie pour chaque enseignant. D'une classe à l'autre, alors, la formation reçue par les élèves en éducation musicale peut varier .

### **Glissando...**

Nous voyons que dans l'attitude « Gamme », seule la situation ponctuelle sur le sommet « Façon » regardant vers « l' Oligopesanteur » lointaine, peut répondre à une attente de formation institutionnelle.

Toute autre position qui glisse vers l'Oligopesanteur, donne à l'éducation musicale un moindre poids scolaire et par là même une moindre valeur. L'enseignant s'en saisit pour tendre alors vers un détachement de ses obligations institutionnelles. C'est la formation de la discipline qui s'en trouve changée.

L'élève reçoit un enseignement scolaire si l'attitude est posée sur le sommet.

L'élève subit un mélange des intentions de formation, institutionnelles et magistrales, quand elles se déplacent vers le centre. En s'approchant de l'Oligopesanteur, la personnalité de l'enseignant domine de plus en plus. Elle se substitue petit à petit aux injonctions officielles.

Cette attitude épouse toute une palette de positions qu'il nous sera plus facile de mettre en évidence dans l'attitude symétrique à la médiane. C'est l'objet de l'étude de l'attitude suivante, A32, « Fugues ».

A32- Attitude « Fugues » : Façon mineure et Oligopesanteur Majeure. La Sympathie fait le mort [ Of/(S)].

Nous avons appelé « Fugue » cette attitude. Là encore, nous voulons entendre sous ce vocable un sens double qui permet une compréhension plus fine des phénomènes que nous décrivons.

Le premier est contenu dans une acception courante : “l’échappée”. Nous entendons là un chemin de fuite.

Le second est accroché à un contexte musical. Il mérite un petit détour explicatif. La fugue musicale est un procédé de composition qui repose sur l’imitation. Grossièrement, il s’agit pour le compositeur de bâtir une ligne mélodique. Elle va se répéter dans le temps avec des variations. L’idée est de donner à l’auditeur l’impression que la ligne mélodique s’échappe, qu’elle fuit d’une voix à l’autre, d’un instrument à l’autre. Le procédé d’imitation remonte à des lointaines époques. Son auteur œuvre près des gestes de l’improvisation.

Les façonnages plus récents, dont Bach passe pour être le maître absolu, en sont en fait des formes savantes très complexes, enseignées dans les cours d’écritures musicales. L’évolution contemporaine n’a pas détachée la fugue de cette envie d’inspirer à l’auditeur un sentiment de fuite par une extraordinaire maîtrise d’écriture des compositeurs.

La fugue peut être entendue à la fois comme un chemin de fuite, une échappée, mais aussi comme une production artistique, qui veut l’imiter. La forme musicale revêt alors une forte complexité dans un contexte très normalisé.

### **Le poids de l’apesanteur**

Dans notre modèle, l’attitude « Fugue » fait se positionner l’enseignant près de l’Oligopesanteur. Nous savons que l’Oligopesanteur, c’est ce point fixe qui allège l’éducation musicale de son importance scolaire, voire sociale. En regard se trouve la Façon.

Ici, plus l’attitude de l’enseignant s’éloigne de l’Oligopesanteur, plus il se positionne en faveur d’une formation institutionnelle. L’étude de l’attitude « Gamme » nous en a montré les conséquences.

Nous sommes ici dans une attitude *a contrario* de « Gamme ». Plus exactement, l’extrémité de « Gamme », s’oppose à l’extrémité de « Fugue ».

La position sommitale de « Gamme » appelle l’enseignant à une position institutionnelle. La position symétrique de « Fugue » appelle au contraire à ne pas tenir pour important les demandes scolaires.

« Fugue » suppose qu’en s’approchant de l’Oligopesanteur, ce soit la faible importance de l’éducation musicale qui prenne le pas. Pourtant la Façon est là, comme dans « Gamme »

d'ailleurs, bien que atténuée. L'ancrage de la Façon, en regard, invite l'enseignant à ne pas perdre de vue ce qui est formation.

« Fugue » se présente comme une attitude qui tend vers une fuite en apesanteur. C'est l'Oligopesanteur qui agit. En même temps, elle veut rester dans le système de la formation. C'est la Façon, ici lointaine, qui œuvre.

### **La position de l'enseignant.**

L'enseignant, en quittant l'attitude « Gamme » pour entrer dans « Fugue », tire partie de la faible reconnaissance de l'éducation musicale dans son environnement. C'est sa personne qui va en être le bénéficiaire. Puisque l'éducation musicale est peu reconnue de fait, alors l'enseignant va pouvoir fixer lui-même ce qui importe en elle. Il devient là référent sur cet axe, encore ancré en formation.

Nous pouvons mieux comprendre ce qui se joue en raisonnant à partir de l'étude d'une position extrême. Cette position, c'est la situation ponctuelle au sommet « Oligopesanteur », regard tourné vers la Façon. Là, l'éducation musicale est au paroxysme du faible investissement social et scolaire. Quasiment quoiqu'y fasse l'enseignant et n'importe comment qu'il le fasse, cela importe peu pour l'Ecole.

Peut-être aurions-nous pu attendre cette position dans l'attitude cousine « Ad libitum »(A11, Os(F) ). Cette dernière se situe en effet presque au même endroit. « Ad libitum » et « Fugue » subissent en ce point la présence maximale de l'Oligopesanteur. Nous pointons à souhait ces deux positions maintenant, afin de marquer leurs différences, leur subtilité et ainsi mieux cerner « Fugue ».

« Ad libitum » est ancré vers la Sympathie. Là, l'enseignant ne perd pas de vue les apprentissages parce qu'ils représentent une norme qui s'impose –même de loin- à lui : celle des programmes. Il cherche une refondation de l'Ecole à travers un espace de moindre pression sans remettre en question les injonctions officielles. Cette refondation est au cœur de son questionnement.

« Fugue » (A32, Of(S) ) subit l'ancrage de la Façon. Cela génère une position où l'enseignant sent bien également le faible poids de l'école sur l'éducation musicale. Son attitude se porte structurellement sur un choix du moyen de formation. Parce qu'il est libre de ce choix, tendu dans l'obligation de formation, hors de portée de l'attachement des valeurs de l'école, il peut radicalement orienter ses choix didactiques dans n'importe quelle direction de formation.

Pour l'enseignant, posé au sommet du triangle, en « Fugue », tous les choix formatifs sont donc possibles. La Sympathie fait le mort et donc les apprentissages, dans le contexte de plurivalence, ne valent que peu. L'enseignant peut profiter de cette faible pesanteur de l'éducation musicale pour l'investir par sa référence personnelle. Il agit avec l'autorité de sa fonction mais de manière illégitime.

Alors du coup, la fin vient justifier les moyens. Un risque repose sur le déplacement de la fondation de la norme de la formation.

Puisque l'institution ne pose qu'un faible regard sur cette attitude, l'enseignant peut faire des choix, en terme de visée de formation, qui ne sont pas institutionnels du tout.

Puisque les contenus ne sont pas en regard, l'enseignant peut choisir de s'évader avec l'éducation musicale. Sa personnalité va dominer. Il va être tentant pour lui de la transférer à ses élèves. Les programmes ne sont plus là pour jouer les gardes fous. Le risque apparaît alors de voir s'opérer une mise au format des élèves par l'enseignant. Les moyens d'actions peuvent, par exemple, apparaître dans l'utilisation des dimensions expressives ou créatives qui habitent l'éducation musicale. Elles parlent au sensible des élèves.

Il devient possible à l'enseignant de les façonner de la marque de sa personnalité. Il peut sans contrôle, par exemple, imposer sa norme esthétique. La dimension artistique, nous le voyons, est encadrée par les valeurs de l'enseignant, substituées à celle de l'élève. Le beau, le valeureux ne sont pas des valeurs construites comme dans l'attitude « Ad libitum ». En « Fugue », ce sont des valeurs données, imposées.

### **Les conséquences pour les élèves.**

La formation en éducation musicale devient une formation égocentrée. L'enseignant et ses valeurs sont au centre. Cette fois, c'est la mise en forme de la personnalité de l'élève qui devient l'objectif de la pratique de l'éducation musicale. Dans notre enquête de terrain, Iris pouvait répondre au profil d'un tel enseignant.

Les conséquences pour les élèves ne sont pas minces. Ils sont soumis aux choix de formation de l'enseignant qui, seul, cible le mode de formation et ses contenus.

L'élève subit l'empreinte de formation du seul maître. L'éducation musicale devient un moyen d'action pédagogique au sens de conformation de l'élève. Il y a une recherche de sa mise en un format singulier qui est dépendant de la personnalité de l'enseignant.

C'est bien parce que l'Oligopesanteur exerce une très forte attraction ici, qu'elle éloigne l'enseignant de ses attaches institutionnelles. Alors, parce que l'éducation musicale est peu valorisée sur ce côté du modèle, l'enseignant va probablement mettre en place une formation qui est en fait une empreinte personnelle. C'est là que les élèves sont soumis à la forte pression compensatrice de la norme de l'enseignant. Cette norme se substitue à celle, devenue vacante, de l'Institution.

Au fil des années scolaires, l'élève peut changer d'enseignant. Il rencontrera alors autant de modèles normatifs dominants que d'enseignants. A moins qu'il existe un supra modèle enseignant, ce que nous n'avons pas cherché à comprendre.

La situation est bien celle d'une substitution d'une norme formative objective par une somme de normes nomades subjectives.

En situation d'enseignement, il peut être observé toute situation où l'enseignant a pris la main sur le mode formatif. Nous avançons l'idée, à la lumière de notre enquête, que la tendance pour le maître ira en faveur d'une formation-passation. Un intérêt fort semble habiter l'enseignant à être à cet endroit du modèle. L'attraction dominante de l'Oligopesanteur lui permet de se transmettre. Il passe ainsi ce qu'il est à l'élève.

### **La fugue n'est pas éperdue.**

Nous voyons dans la déclinaison de cette attitude que ce qui fait action, repose sur des éléments liés à la personne.

Il s'agit de former des personnalités, les élèves, par une autre personnalité, l'enseignant. Une relation dominant-dominés se met en place. Le lieu est propice parce qu'il parle au sensible. L'empreinte est facile parce que le terrain est meuble. L'éducation musicale, ici, sert de vecteur de passations affectives entre individualités. Celles-ci, nous le voyons bien, ne sont pas à égalité de résistance.

Même si ce qui vient d'être décrit n'est pas ce que l'école affiche officiellement, la fugue n'est fuite que de l'Institution. La « Fugue » ne quitte pas l'Ecole, parce que l'Ecole de fait contient la « Fugue ». L'enseignement de l'éducation musicale à l'école, c'est aussi cette dimension décrite dans cette attitude. L'Ecole enferme la « Fugue », la contient.

Mais la « Fugue » chasse l'Ecole parce qu'elle tourne le dos au processus objectif de formation. La « Fugue » s'inscrit donc dans un paradoxe où l'Ecole appelle un processus de formation qui la renie.

Nous pouvons toutefois dire que notre modèle la prévoit. Il décrit un mécanisme qui fonctionne dans l'Ecole mais qui interroge l'enseignant. Ce qui fait Ecole dans « Fugue », ce n'est plus l'Ecole, c'est ici le Maître.

Ce mécanisme est sans doute d'une complexité qui reste à explorer. Il semble revêtir pour autant une réalité de terrain qui contribue à construire une part du statut de l'éducation musicale à l'école.

### **Pour finir avec la posture « Forge ».**

L'axe FO(S) permet à la formation de s'exprimer. Quand elle est institutionnelle, c'est qu'elle est fixée sur le sommet « Façon ».

Un déplacement de l'attitude de l'enseignant, de la « Façon » vers « l'Oligopesanteur », marque une formation de moins en moins valorisée par l'institution. Ce détachement de l'intérêt scolaire, pour la formation en éducation musicale, conduit l'enseignant à choisir un mode de formation où il se substitue petit à petit aux injonctions normatives.

L'axe FO(S) montre comment l'enseignant habite une éducation musicale. Elle lui devient d'autant plus personnelle que sa position, sur cet axe, se rapproche du sommet « Oligopesanteur ».

L'image qui ressort de cet axe, c'est bien qu'il apparaît que l'enseignant fonde la norme de formation. C'est à son image qu'il forme, qu'il transforme l'élève, qu'il instaure un rapport subjectif à la connaissance, au regard esthétique.

Ceci nous permet d'illustrer la tension qui existe entre les positions situées aux extrémités des attitudes « Gamme » et « Fugue ».

La première a pour ambition une formation par appréhension d'objets. Ainsi, le jugement esthétique de l'élève pourra être critique au sens où il sera armé d'arguments objectifs que la formation aura permis d'acquérir.

La seconde voit de fait le jugement de l'élève coller à celui de l'enseignant. Alors, le jugement esthétique de l'élève n'est que la somme des sentiments subjectifs transmis de l'enseignant à l'enseigné.

La tension naît de ces deux ancrages opposés, l'un objectif, l'autre subjectif.

Nous donnons alors au terme de Forge son sens dans notre recherche.

La posture, qui prend ce nom, peut être la convergence d'expressions autonomes comme le jugement d'une œuvre d'art par le jugement autonome.

Elle peut être aussi un rude outil de mise en forme.

Le voyage le long de l'axe, hormis la position sommitale en Façon, permet d'y voir ces dimensions.

A travers l'éducation musicale à l'école, il s'agit de la formation qui touche à l'objectivation du sensible, c'est-à-dire à la compréhension, par l'apprenant, de ce qui donne des raisons à l'art. Au-delà de cette approche disciplinaire, il nous semble que la posture « Forge » peut avoir une dimension plus large. Grâce à l'éducation musicale où elle vit, elle participe à une certaine idée de l'Ecole.

Dans sa dimension la plus oligopesante, c'est par l'autorité de sa fonction que l'enseignant introduit une dimension illégitime dans l'école. C'est parce qu'il est enseignant qu'il va tenter de faire passer ce qu'il est d'abord en tant que personne. Alors la posture « Forge » devient un vecteur dans l'école de refondation de la norme scolaire. Objective quand elle est fondée sur les injonctions programmatiques, elle devient subjective quand ce sont de multiples enseignants qui la crée.

La « Forge » révèle alors un paradoxe particulièrement visible en « Fugue ». Entièrement incluse dans le modèle, la « Forge » fait école. Pourtant, à son extrémité, elle rejette l'école pour y préférer l'individu qu'est l'enseignant. A cet endroit l'Ecole, au sens d'instance de formation, s'échappe. Pour autant et paradoxalement peut-être, la « Fugue » n'est pas une improvisation personnelle, parce qu'elle habite le système qui décrit l'éducation musicale.

L'éducation musicale comporte, dans son statut scolaire, ce paradoxe qui l'inclut dans l'école jusqu'à temps que celle-ci fabrique les conditions pour qu'elle ne soit plus à son service.



### 2.3. Image synthétique de notre modèle.

Nous venons de présenter une déclinaison des possibles que notre modèle appelle. Lui-même issu de notre enquête de terrain, son élaboration vise à une plus grande intelligibilité des situations qui regardent l'éducation musicale à l'école.

Nous avons voulu résumer l'ensemble de ce développement dans deux documents à suivre.

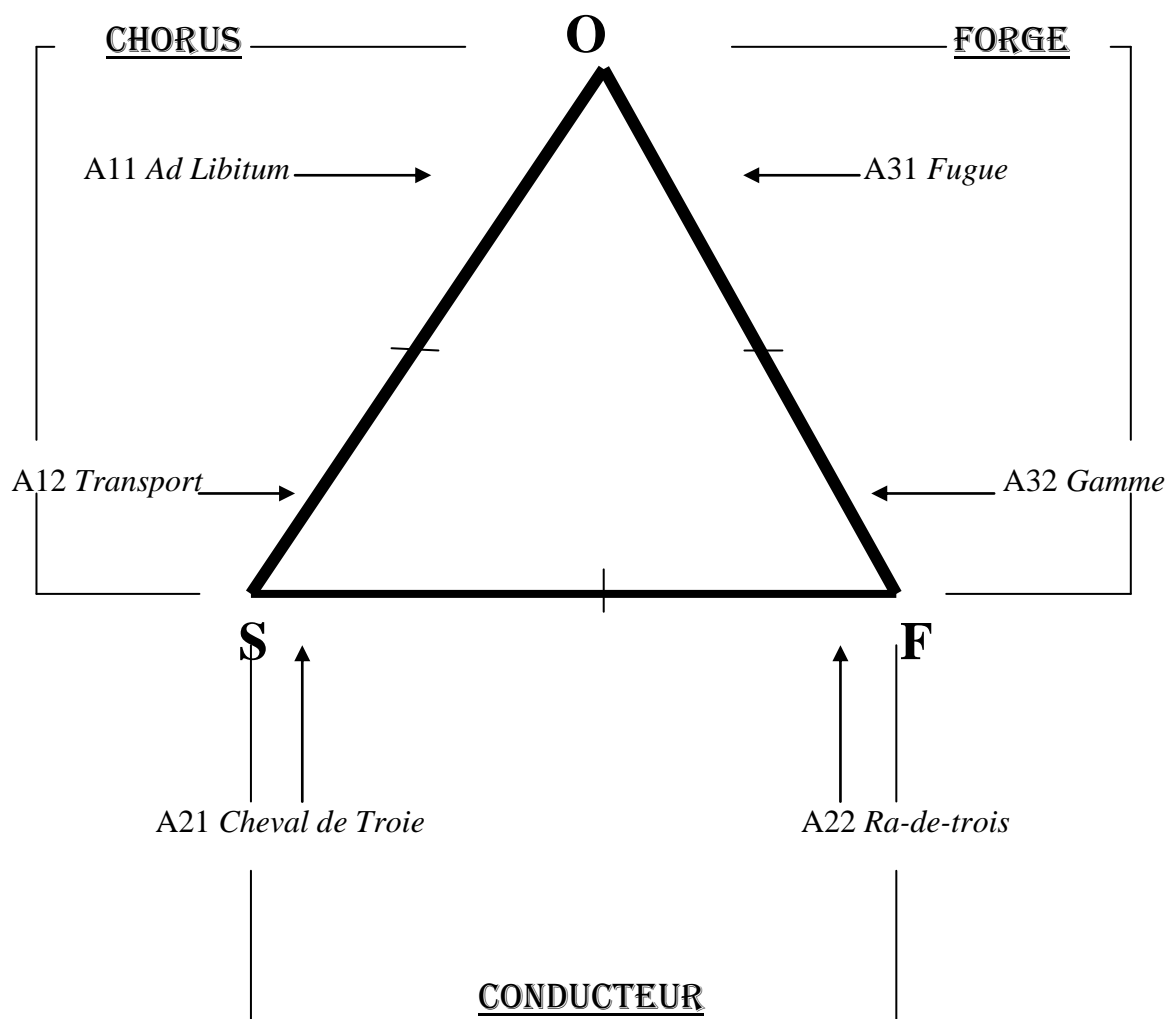
C'est d'abord une présentation graphique du modèle (voir figure 3.8 : représentation graphique du triangle des tensions). Il en donne une cartographie. Le triangle des tensions est présenté avec l'insertion des attitudes et des postures qui l'environnent. Comme la déclinaison qui vient d'être faite de son fonctionnement, il est à lire du point de vue de l'enseignant.

C'est ensuite un tableau synthétique qui concentre les idées essentielles qui émergent du développement théorique du modèle (voir figure 3.9 : Tableau de synthèse de la déclinaison triangulaire des positions de l'enseignant en éducation musicale).

A l'issue de la lecture de ces documents nous présenterons la conclusion de cette synthèse.



Figure 3.8. représentation graphique du triangle des tensions.



**CHORUS** : Nom d'une posture.

*Ad libitum* : Nom d'une attitude

→ : Position possible de l'enseignant.



Figure 3.9. Tableau de synthèse de la déclinaison triangulaire des positions de l'enseignant en éducation musicale.

Posture/ axe	Attitude/ Position axiale	Position de l'enseignant	Conséquences pour les élèves	Ecole	Exemples typiques de la position la plus probable	Inter- viewée rencontrée
Chorus OS(F)	<i>Ad libitum</i> Os/(F)	- <b>risque</b> : limité de quitter l'école - <b>probablement</b> : l'EM apporte des éléments d'apprentissages fondamentaux.  - position construite qui repense la fondation de l'école à bas bruit sur la fréquentation des éléments culturels apportés par l'EM.	- risque de penser l'EM comme loisir.  - en fait les élèves sont conduits vers des apprentissages en EM dont la construction leur est laissée.	- attitude non conventionnelle. Elle veut refonder une pratique culturelle à bas bruit dont l'EM se nourrit.	- l'écoute des œuvres apporte à tous des éléments culturels qui donnent à chacun des clés pour comprendre la culture de l'autre. - ce qui est développé là, refonde l'école dans une visée progressiste.	LIZ DORA
	<i>Transport</i> oS/(F)	- <b>risque</b> : focaliser sur les apprentissages des disciplines. - <b>probablement</b> : l'EM est utilisée pour l'accès bijectif à la construction des apprentissages dans les autres disciplines - l'EM est un complice pédagogique, trompe-l'œil.	- des apprentissages effectués ailleurs trouvent une mise en œuvre pratique en EM.  - sous un aspect plus facile en EM, apprentissages pluridisciplinaires	- l'attitude s'intègre à l'école pour faciliter les apprentissages sans en dévoyer la complexité.	- le discernement auditif en EM (jeux de Kim), sert le discernement phonétique de la langue et bénéficie à l'apprentissage de la lecture. - inversement l'écoute de la langue en lecture, renforce le discernement musical.	DORA LIZ
Conducteur SF(O)	<i>Cheval de Troie</i> Sf/(O)	- <b>risque</b> : aspiration des savoirs issus des autres disciplines au seul service de l'EM - <b>probablement</b> : EM au service de nouveaux savoirs, outils pour l'enseignant. - enseignement des autres disciplines grâce à l'EM par extraction des savoirs, sans réciprocité. L'EM est un leurre, un instrument dans la polyvalence.	- entrent peu en considération. - l'EM est imposé comme un outil pédagogique excipient. - ils doivent montrer qu'ils savent, l'EM n'est qu'un prétexte.	- l'école n'est pas remise en cause. - l'EM est un choix d'outillage. - lieu de la mission de l'enseignant où l'EM est outil.	- le travail rythmique en EM est attendu pour sa capacité à mieux structurer les nombres en mathématique. Il n'est pas (ou peu) travaillé pour l'EM. - l'enseignant ne cherchera pas à explorer la réciprocité des maths vers l'EM.	IRIS
	<i>Ra-de- trois</i> sF/(O)	- <b>risque</b> : enseignement de l'EM <b>pour elle même</b> , sans considération pour l'élève. - tentative d'émergence des savoirs d'EM au rythme de l'enseignant, sans se soucier des élèves. - <b>probablement</b> : pédagogie frontale.	- ils sont peu présents dans l'acte d'enseigner. - ce qui est important c'est l'image du savoir acquis en EM qu'ils renvoient. - risque de leur formatage.	- l'école produit de l'EM détachée de son sens artistique. - l'EM s'inscrit dans une vision d'une école qui produit des savoirs propositionnels.	- répétition d'un chant jusqu'à la connaissance des paroles, justifiée par le programme ou la fête de l'école.	IRIS

Posture/ axe	Attitude/ Position	Position de l'enseignant	Conséquences pour les élèves	Ecole	Exemples typiques de la position la plus probable	Inter- viewée rencontrée
<b>Forge FO(S)</b>	<i>Gamme Fo/(S)</i>	<p>- <b>risque</b> : en position sommitale, réponse à la demande des programmes : l'enseignant forme pour et par l'EM.</p> <p>- <b>probablement</b> : se déplace vers le milieu de l'axe. La norme de formation se déplace de « ce qui convient » pour tendre à se fonder de plus en plus sur la personnalité de l'enseignant.</p> <p>- s'il avance plus, il passe sans heurt à la position [fO/(S)].</p>	<p>- en position sommitale, l'élève est au centre des préoccupations des programmes.</p> <p>- <b>plus généralement</b> subit les désirs formatifs de plus en plus personnels de l'enseignant.</p>	-plus on s'éloigne du sommet, moins l'EM appartient à l'école.	<p>- la classe va apprendre un chant de Brassens parce que « tout le monde doit connaître ça » dit l'enseignant.</p> <p>- « on ne va quand même pas écouter Tokyo Hôtel ou Iron Maiden en classe ! Une fois pour faire plaisir à la rigueur, mais pas plus » l'enseignant ne supporte pas. Il prétexte le retour à la liste des programmes.</p>	<b>IRIS</b>
	<i>Fugue fO/(S)</i>	<p>- <b>risque</b> : en position sommitale, tout choix même illégitime est possible.</p> <p>- <b>probablement</b> : la norme est fondée sur la personnalité de l'enseignant. Sa personnalité refonde seule les valeurs de l'EM.</p>	<p>- l'élève est conformée à la personnalité de l'enseignant.</p> <p>- la dimension sensible de l'EM sert de vecteur.</p>	<p>-paradoxe. La Fugue chasse l'école qui l'abrite.</p> <p>- c'est le maître qui fait Ecole.</p>	<p>- la classe va apprendre des chants polyphoniques tibétains parce que l'enseignant les pratique ailleurs. C'est ainsi pense-t-il que l'on atteint la beauté. Les compétences vocales atteintes en dehors du programme chez les élèves serviront à créer un spectacle qui valorise aussi l'enseignant</p> <p>- les clés de beauté ainsi développées, serviront de clé pour lire le monde esthétique. Audition d'un beau concert de musique tibétaine un samedi soir.</p> <p>- l'enseignant évalue ainsi lesquels des élèves sont bons.</p>	<b>DORA</b>  IRIS

**Légende.** Risque : position extrême sur le sommet. / Probablement : position plus rencontrée / **IRIS** : rencontre marquée d'une interviewée.

**IRIS** : rencontre plus marquée d'une interviewée. /

#### 2.4. Un prolongement du modèle : le profil des sujets.

Le modèle dans sa version graphique présente une cartographie qui est propre à en faciliter la compréhension. Le tableau synthétique qui le suit, groupe les idées saillantes. Ces déclinaisons, centrées sur l'explication du fondement qui émerge de notre recherche, tendent à privilégier le principe général. En même temps, il s'y perd la dimension du sujet.

C'est pourquoi il nous importe ici de recomposer les profils des interviewées à la lumière de notre modèle. Il ne s'agit pas de nous positionner pour éclairer individuellement et particulièrement la personne de telle ou telle enseignante. Il s'agit de donner à ce modèle une dimension réflexive. Le détour par la reconstitution du profil des sujets, lui apporte une autre entrée, qui vise à une meilleure compréhension de son fonctionnement, et une meilleure appréhension objective du réel.

Pour réaliser cette approche, nous nous inspirons de la notion de « profils épistémologiques » que Gaston Bachelard décline dans *La philosophie du non* (Bachelard, 1940). Cette notion est explicitée par Michel Fabre dans *Bachelard ou la formation de l'homme moderne* (Fabre, 2001).

Il s'agit pour nous de décliner une réalité du modèle sous une forme intelligible qui privilégie le sujet. Celle-ci, garde l'idée qu'on ne saurait décrire une réalité subjective sans tenter de la circonscrire dans une pluralité de positions, lesquelles se mesurent dans des grandeurs différentes.

La déclinaison de l'outil présentée plus loin, empêche de situer un sujet dans une seule position, fut-elle dominante. Par conséquent elle empêche également qu'il puisse en être déduit dogmatiquement la "bonne" position. A l'instar de la proposition de Bachelard, mais plus modestement, nous présentons les profils recomposés des sujets interviewés. Il s'agit d'indiquer une normativité pluraliste puisque sont explicitées des positions possibles. Il s'agit bien d'une déclinaison de l'outil qui s'inscrit dans une application réaliste puisqu'elle appelle à une mise en œuvre critique.

Pour le réaliser, nous avons porté en abscisse les attitudes lues dans notre analyse. Nous avons porté en ordonnées une valeur qui mesurerait la présence effective du sujet dans l'attitude indiquée. Nous ne cherchons pas là une exactitude de mesure qui restera grossière. L'unité même de la mesure n'est pas référencée en dehors de cet exposé.

Nous pensons de cette façon obtenir un profil de chaque sujet. Ce qui en fait l'intérêt, c'est bien sa relation au *triangle des tensions*.

#### 2.4.1. La méthode de lecture.

Il s'agit de présenter une appréciation de la situation de chaque sujet par rapport aux attitudes décrites par le modèle. Le profil se lit sur un axe orthonormé. L'abscisse a une dimension qualitative, les attitudes. Les ordonnées présentent une évaluation quantitative. Le niveau 1 est le plus bas tandis-que le 5 est le plus élevé. Nous attribuons à chaque attitude un niveau de présence plus ou moins forte selon le sujet. Nous prélevons cette information dans notre lecture analytique et dans sa synthèse.

Les histogrammes ainsi élevés dessinent grossièrement le profil de chaque sujet. Nous n'avons pas descendu la cotation en dessous du niveau 1. Il nous semble en effet que nous ne pouvons pas présumer l'absence du sujet dans une attitude. Soit nous l'avons constaté dans ce faible niveau de 1, soit cette observation n'a pu être clairement faite. Elle n'en n'exclut pas pour autant, *a priori*, la présence même discrète du sujet sur l'attitude considérée. Nous la laissons alors à 1 pour ne pas la nier.

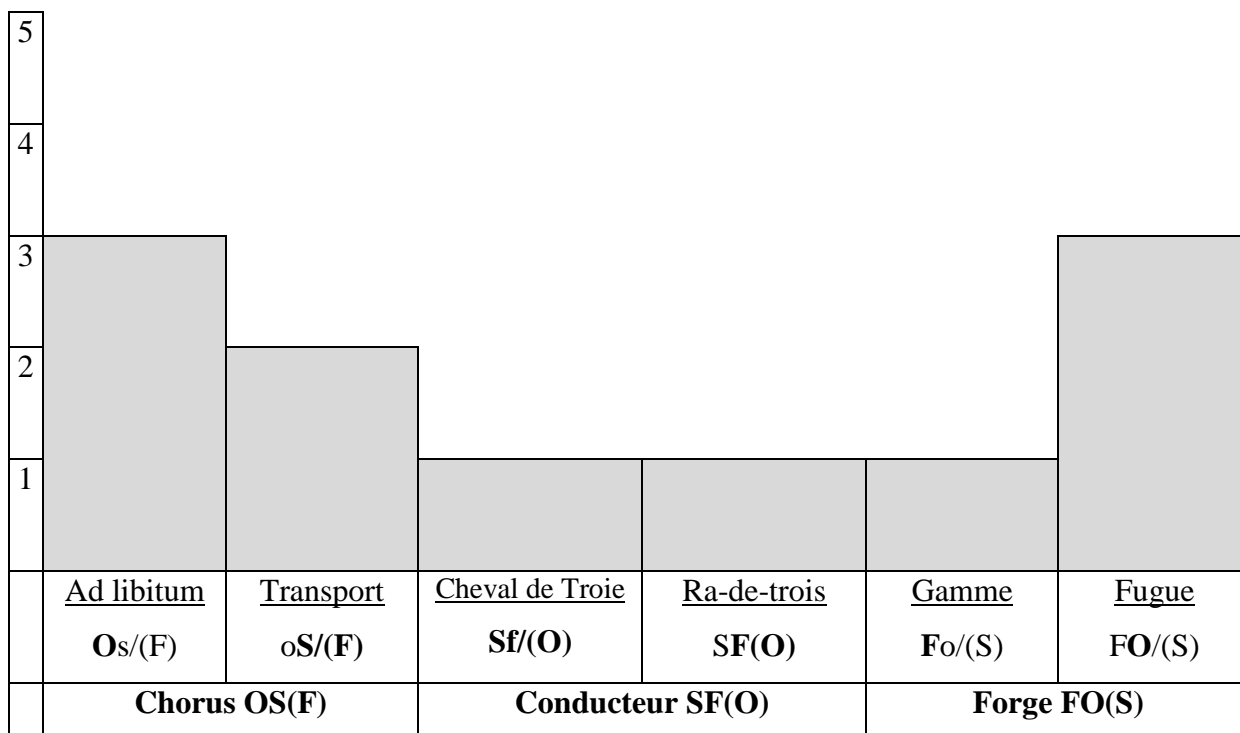
Cette représentation concourt à affirmer l'idée que le profil d'un sujet est comme un agrégat d'attitudes qui peuvent agir ensemble.



## 2.4.2. les profils des sujets de la recherche.

### 2.4.2.1. Le profil de Dora.

Figure 3.10. Profil de Dora



Ce profil laisse apparaître deux positions majeures, de valeur moyenne plutôt forte.

- L'attitude *Ad libitum* pousse à une refondation de l'école à bas bruit sur la fréquentation d'éléments culturels apportés par l'éducation musicale.
- L'attitude *Fugue* marque tout le poids de la norme qui est fondée sur l'enseignant. La *Fugue* chasse l'école qui l'abrite. C'est le maître qui fait école.

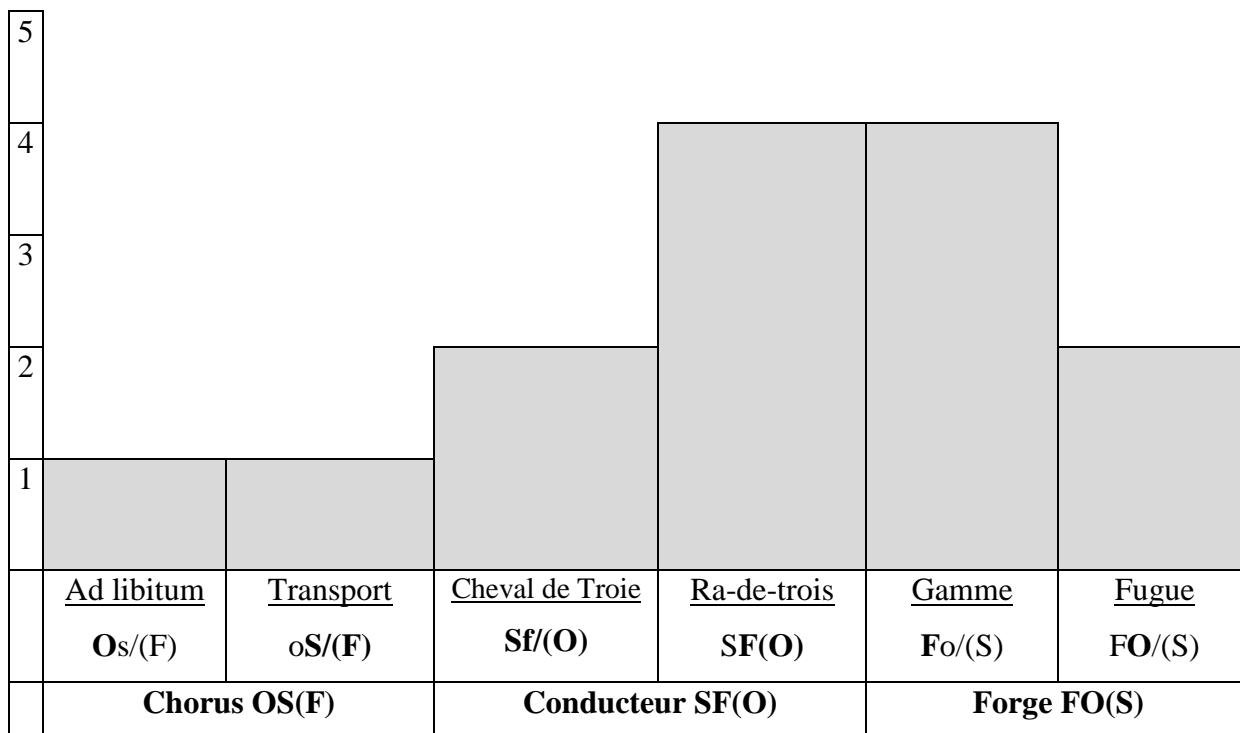
Cette lecture place Dora dans une position paradoxale dont elle est sans doute peu consciente. A la fois, elle souhaite refonder l'école par la culture et l'éducation musicale, et en même temps, elle se pose en référence normative. L'éducation musicale ne serait peut-être alors qu'un vecteur de son affirmation personnelle, au centre des valeurs de l'école. Cette idée est confortée par une présence en *Transport* qui confère à l'éducation musicale un rôle de complice pédagogique.

Le profil de ce sujet montre une tension qui se joue à travers la mise en pratique de l'éducation musicale. La position de Dora est tendue entre une volonté de refondation émancipatrice pour les élèves et une pratique de leur asservissement à ses propres valeurs.

Cette lecture donne à l'éducation musicale, chez ce sujet, un statut particulier. La discipline serait instrumentalisée par le sujet, au service d'un idéal en devenir et d'une pratique centrée sur ses valeurs.

### 2.4.2.2. Le profil d'Iris.

Figure 3.11. Profil d'Iris.



Ce profil est marqué assez fortement pour deux positions, alors que deux autres apparaissent de façon plus discrète.

Pour les attitudes majeures nous relevons :

- le fort marquage de *Ra-de-trois*. Cette attitude renvoie à une école où l'éducation musicale est détachée de son sens artistique. Les savoirs propositionnels qui sont travaillés font de l'éducation musicale une discipline de décorum. Seule l'apparence compte, apparence des savoirs acquis (chants à la fête de l'école), apparence de la réussite scolaire, voire apparence de la joie musicale. Les élèves sont considérés comme un matériau. Le sujet est normatif et la norme imposée est fondée sur sa personne.
- Le fort marquage également de *Gamme*, conforte le poids de la personnalité du sujet. Son désir formatif est fortement transmis aux élèves. Le sujet est centré sur 'ce qu'il convient de faire' ; les programmes apparaissent comme le but à atteindre.

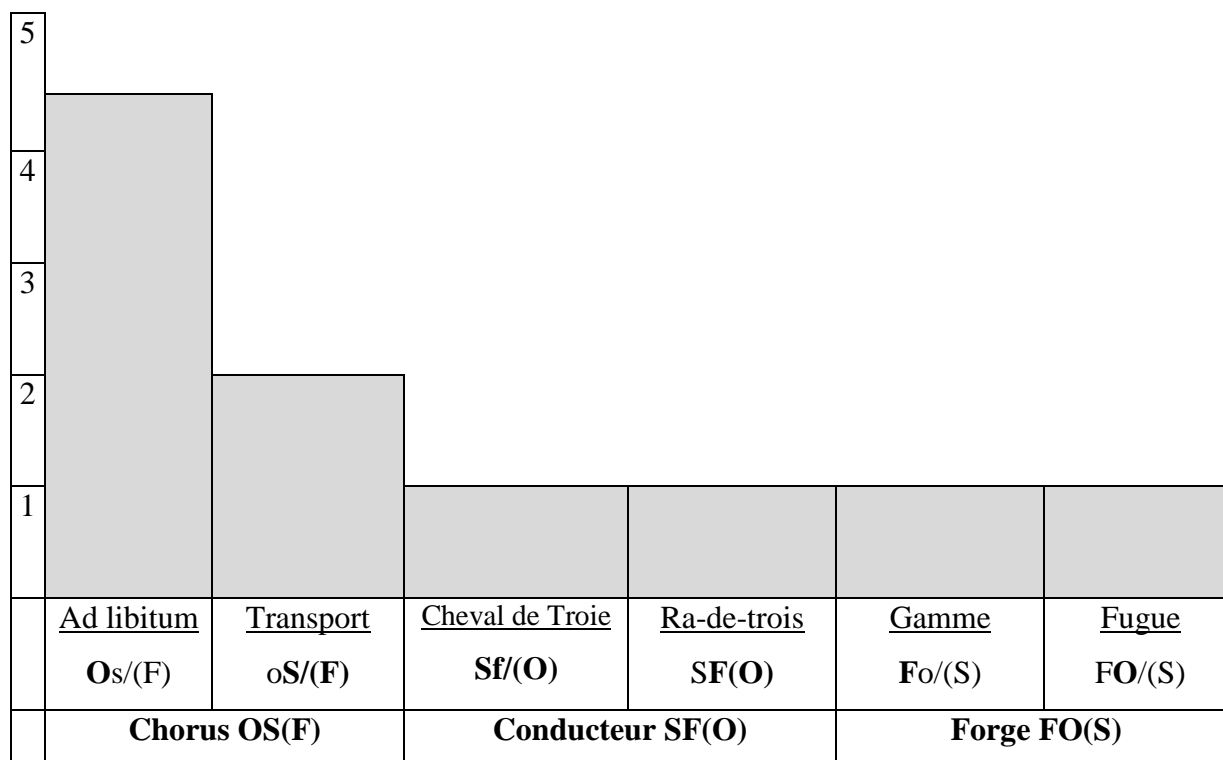
Les attitudes qui émergent dans une moindre mesure nous renseignent également.

- La présence dans *Cheval de Troie* qui fait de l'éducation musicale un choix d'outillage. L'éducation musicale est utilisée comme un leurre au service des apprentissages pour les autres disciplines. Elle n'est qu'un prétexte à la mise en place des savoirs dans la polyvalence.
- La présence du sujet dans *Fugue* renforce l'idée de normativité. Elle est ici fondée sur le sujet. La personnalité de l'enseignant est dominante. Elle s'impose à l'élève, elle s'impose à l'école. Elle fait école. C'est l'école qui s'enfuit. Tout choix pédagogique, même illégitime, décidé par le sujet, devient possible.

Cette lecture montre qu'Iris fréquente toutes les attitudes où la Façon est présente. Elle déserte celles où elle n'existe pas. Le profil de ce sujet est fortement marqué par sa personnalité. Cette dimension fonde la norme de son enseignement. Elle confère à l'éducation musicale un rôle d'outil. Ce dernier a pour fonction d'introduire le dessein du sujet, chez les élèves. Iris parvient ainsi à atteindre l'ému de l'élève pour mieux y introduire ses propres valeurs. L'éducation musicale est un instrument au service de la personne du sujet. L'école disparaît dans l'ombre de l'enseignant qui érige l'éducation musicale au rang de complice de son introduction dans la construction de la personnalité des élèves.

### 2.4.2.3. Profil de Liz.

Figure 3.12. Profil de Liz.



Ce profil est très fortement marqué par la présence massive du sujet en *Ad libitum*. Nous notons également une présence en *Transport*.

- *Ad libitum* renvoie à une volonté de la part de l'enseignant, de refonder l'école sur des pratiques culturelles ; l'éducation musicale en est un vecteur. La vision est progressiste. La position du sujet est construite. L'enseignant amène ses élèves vers des savoirs construits.
- L'attitude *Transport* fait utiliser au sujet l'éducation musicale comme un ressort bijectif d'apprentissage. C'est vrai pour les autres disciplines et pour l'éducation musicale elle-même. L'éducation musicale peut être utilisée en trompe l'œil pédagogique.

Liz présente un profil fortement marqué. Il est le plus marqué là où la Façon ‘‘fait le mort’’. Liz est pleinement dans une position *Chorus*. Sa forte présence en *ad libitum* pourrait faire craindre que le sujet ne s’émancipe de l’école. Son ancrage en *Transport* lui donne une réalité didactique de terrain. La faible présence de Liz dans les autres attitudes, lui donne un profil assez typique.

L’éducation musicale est pensée là comme vecteur de la construction des savoirs. Elle est idéalement fondement des disciplines. Le sujet joue à plein ici avec la Sympathie et l’Oligopesanteur. Si ces deux points fixes apparaissent en tension, la résultante de l’opposition de ces forces (au bénéfice de *Ad libitum* atténuée, du coup) laisse percevoir un profil de sujet qui croit dans une école fondée par l’éducation musicale. Le sujet donne à voir deux aspects qui se complètent.

- Cette enseignante est loyaliste. Elle ne quitte pas l’école en ne se positionnant pas à l’extrémité de *Ad libitum*. Son ancrage tiré par *Transport* ne lui fait pas concevoir l’éducation musicale comme un loisir, mais comme un moteur de la construction culturelle dans l’école. L’éducation musicale est la discipline privilégiée de la construction des savoirs.
- Cette enseignante est émancipatrice. L’école est fondée sur l’entrée dans la culture. L’éducation musicale est la discipline privilégiée pour la rencontre par les élèves, de la culture du Monde.

Avec ce profil, le sujet met en évidence une pratique de l’éducation musicale qui est le moteur privilégié de l’émancipation des apprenants par la construction de leur savoir.

### 2.4.3. Les profils lus ensembles.

L'ensemble de ces profils perçus dans une même lecture est de nature à nous donner des renseignements importants.

D'abord la recombinaison des profils n'a pas pour fonction de nous renseigner sur l'individu interviewé pour lui-même. Au delà, elle donne au modèle une capacité à décrire ce qui se joue dans l'enseignement de l'éducation musicale.

Le profil correspond à une sorte de photographie de l'individu en situation à un moment donné. Il ne peut-être tenu pour une carte d'identité définitive. Il s'inscrit dans son évolution.

Le profil peut être un révélateur utile à la formation. Elle peut contribuer à élever le niveau de conscientisation du sujet. La lecture des profils permet une mise en perspective des situations didactiques en éducation musicale. Elle explicite l'éventail des positions possibles, n'en privilégiant aucune de façon dogmatique. Les différentes composantes du profil montre bien une culture plurielle chez un même individu. En même temps, il montre l'importance de chaque élément qui le compose et que cette recherche a pu mettre en évidence.

Enfin, cette recombinaison permet, à travers les profils, de mieux lire la place, le statut, et les fonctions de l'éducation musicale dans l'Ecole.





## **Conclusion.**

L'exploration des conditions d'enseignement de la musique à l'école primaire, quand elle s'attache à rapprocher la musique dans la société, de l'éducation musicale, laisse apparaître au chercheur un champ d'investigation qui pose la question du statut de l'éducation musicale dans l'école.

### **L'étude théorique.**

L'étude théorique, dans notre cadre de recherche, a enraciné l'idée que la compréhension de l'enseignement de la musique dans l'école ne peut pas se séparer de ce qui vient du dehors. Cette comparaison met en évidence un espace d'hésitations que trahissent les injonctions officielles lues dans leur évolution historique. Cet espace se révèle être lieu de questionnements de plusieurs ordres : sociologiques, politiques, didactiques, musicaux. Ces interrogations sont susceptibles de surgir dans la pratique des enseignants. Nous avons fait l'hypothèse qu'elles participent à une appréhension du périmètre de l'éducation musicale. C'est l'objet de notre étude de terrain que d'en sonder l'existence, d'en mesurer les effets, de dégager un objet les réunissant.

### **L'exploration de terrain.**

Notre exploration de terrain a pu mettre en évidence la réalité de cette hésitation. Elle a aussi décelé une réalité physique qui la matérialise. Il existe bien un espace didactique singulier qui est habité par la pratique de l'éducation musicale à l'école.

Nous avons pu déceler des éléments qui habitent cet espace. Nous les avons caractérisés au-delà d'un propos individuel parce qu'ils traversent le discours des enseignants qui ont été interviewés pour cette recherche.

### **Des points fixes.**

Des points fixes se sont fait jour : l'Oligopesanteur, la Sympathie, la Façon. Ces repères balisent l'espace d'abord aperçu et enfin exploré. Ils sont attachés à la pratique de l'éducation musicale. Ils se révèlent donc comme structurant la pratique de la discipline. Ils apparaissent au-delà des observations habituelles de pratiques. Ils viennent apporter un éclairage d'intelligibilité quand il s'agit de savoir ce qui se joue dans les relations de l'éducation musicale à l'Ecole.

Le repérage de ces points fixes émerge du discours des enseignants. En même temps, il nous a semblé que la mise en relation de ces éléments mis à jour, pouvait décrire une réalité complexe arrachée du terrain qui les avait révélés.

### **Un outil heuristique.**

C'est pourquoi nous avons voulu proposer leur mise en relation dans un ensemble modélisé. Cet outil heuristique, qui emprunte librement au triangle pédagogique de Jean Houssaye les archétypes de son fondement, nous permet d'éclairer ce qui fait question dans la pratique de l'éducation musicale à l'école. Au-delà de la pratique didactique, cet outil va tenter d'explicitier ce qui se joue dans les relations qui intéressent les conditions d'exercice du praticien dans l'Ecole.

L'outil pythagoricien révèle des postures d'exercices caractéristiques, met en évidence des relations de tensions internes et finalement dessine un statut singulier à l'éducation musicale. Il permet de mieux interpréter ce qui se joue entre l'école et l'éducation musicale. Nous pouvons ainsi exprimer ce jeu :

- ce triangle et les relations qui en découlent donnent une image d'une conception de l'éducation musicale. Toute entreprise d'enseignement de la musique à l'école peut y être lue.
- au-delà de la lecture de l'éducation musicale, c'est potentiellement une image de la conception de l'éducation qui émerge.
- les points fixes révèlent, dans leur relation triangulaire, la posture pédagogique des enseignants, leur attitude vis-à-vis de la discipline et sans doute au-delà.
- par-delà des repérages topographiques des positions ou des attitudes enseignantes, c'est autant d'images de l'Ecole qui apparaissent. En ce sens, l'outil proposé peut être regardé comme un instrument d'observation de l'école.
- la posture des enseignants n'est pas pour eux conscientisée, alors que le modèle proposé leur en permet une lecture intelligible. Le triangle devient un outil formatif. Il permet la lecture des relations de tout ordre dans la pratique de l'éducation musicale.

### **L'éducation musicale devient alors révélateur de l'acte d'enseigner.**

L'espace mis à jour, les conditions balisées et décryptées par notre outil, donnent à l'éducation musicale un statut de révélateur de la position de l'enseignant. Autrement dit, enseigner l'éducation musicale à l'école aujourd'hui, proposer des activités pour cette discipline, imaginer sa place dans les textes injonctifs, revient à révéler la place de l'enseignant, analyser la politique éducative. Tout cela revient à dire l'Ecole.

Si la lecture est possible dans un esprit de macro analyse, elle est aussi possible pour l'intérêt du praticien qui, dans une perspective de formation, souhaiterait analyser sa pratique pour la mettre en perspective. L'éducation musicale devient alors révélateur de l'acte d'enseigner.

### **L'intérêt.**

L'intérêt de ce travail peut être marqué par différents points. D'abord, sans renier nos idées exploratoires premières, il nous a fallu nous adapter à notre corpus. Les données ont livré des éléments, pour nous, inattendus. Il a fallu les intégrer. L'intérêt n'en était pas moindre. Au contraire, il montre celui qu'il y a, à tirer, de ce qui est de notre savoir de terrain, des éléments qui ont pu dégager une conclusion provisoire à notre problématique. Il apparaît des éléments de conclusion provisoire saillants :

- l'enseignement de l'éducation musicale à l'école primaire peut être compris dans la lecture d'un triangle dont les sommets sont des points fixes inhérents à sa pratique.
- l'éducation musicale devient révélateur de l'acte d'enseigner.

La perception, qui en découle, permet une acuité de lecture de la situation de terrain, mais aussi d'appréhension de l'Ecole. La production de notre modeste outil répond à un travail d'élucidation, de compréhension, de construction.

### **Les limites.**

Les limites de ce travail sont bien sûr inhérentes à ce qui le caractérise : un objet de recherche de thèse. Il n'est que de première intention. Les questionnements avancés en appellent déjà d'autres. Nous avons conscience que l'ampleur du questionnement ne peut se résumer à cette seule étude, afin de caractériser plus précisément l'objet de notre recherche.

L'étroitesse du corpus, s'il parvient à mettre à jour un phénomène objet d'étude, nous laisse également penser que l'envergure d'un travail à venir dans une telle direction gagnerait à élargir la base.

L'outil, dans sa formulation originale, gagnera à subir la mise à l'épreuve de travaux à venir pour étayer ou en réfuter son fonctionnement.

### **Les perspectives.**

Les perspectives qui se dégagent de cette recherche nous inclinent à penser l'éducation musicale sous l'angle de la fondation de l'Ecole.

Nous voulons dire que la recherche que nous avons menée a pu mettre en évidence des pratiques, aider à la conscientisation d'actes professionnels, qui lient l'éducation musicale au reste de l'école. Au-delà se pose la question de l'Ecole.

D'abord, si on se souvient de l'enquête, Dora vit l'éducation musicale comme un idéal qui finalement s'étouffe dans la réalité pluridisciplinaire, Iris cherche une réalisation de sa personne, Liz se situe dans une perspective de chuchotement snydersien. Par-delà ces différences, l'ensemble a pu mettre en évidence un fonctionnement encadré par des tensions communes. Ce bref rappel montre, qu'au-delà des positions individuelles, il existe un système de pensée qui encadre les prises de décisions des acteurs. Conscientiser chez eux ce qui préside aux décisions individuelles, ce qui est conséquence des décisions prises, c'est sans doute leur permettre un accès plus libre à l'enseignement de l'éducation musicale. C'est aussi se positionner en faveur de l'accompagnement de la formation. C'est en même temps penser l'éducation musicale dans l'Ecole.

Ensuite, c'est faire l'hypothèse que l'éclairage porté sur l'enseignement de la musique dans l'école pourrait être un révélateur pour éclairer l'Ecole.

Les éléments de prise de conscience individuelle, qui découleraient d'un travail formatif raisonnable à partir de l'éducation musicale, ne seraient-ils pas susceptibles de nourrir une réflexion plus large sur ce qui fonde l'Ecole ? La construction des savoirs chez l'apprenant peut-elle en faire l'économie ?

## **INDEX DES FIGURES**



- Figure n° 2.1. Image de l'éducation musicale et le rapport aux disciplines : synthèse. p.285
- Figure n° 2.2. Image de l'éducation musicale et le rapport aux savoirs : synthèse. p.329
- Figure n° 2.3. Image de l'éducation musicale et le rapport à la culture : synthèse. p.399
- Figure n° 2.4. Image synthétique des éléments prédominants chez les interviewées,  
par thème p.407
- Figure n° 3.1. Triangle des points fixes, exemple. p.420
- Figure n° 3.2. Exemple où l'Oligopesanteur (O) et la Sympathie (S) sont regardés dans leurs  
relations, la Façon (F) fait le mort. p.421
- Figure n° 3.3. Modèle dans son environnement. Entrée par l'enseignant. p.422
- Figure n° 3.4. Exemple d'une lecture avec une dominante. p. 423
- Figure n° 3.5. Posture 1 « Chorus » : Axe Oligopesanteur-Sympathie,  
la Façon fait le mort. p. 427
- Figure n° 3.6. Posture 2 « Conducteur » : Axe Sympathie-Façon, l'Oligopesanteur  
fait le mort. p.435
- Figure n° 3.7. Posture 3 « Forge » : Axe Façon-Oligopesanteur, la Sympathie  
fait le mort. p.445
- Figure n° 3.8. Représentation graphique du triangle des tensions. p.459
- Figure n° 3.9. Tableau de synthèse de la déclinaison triangulaire des positions de l'enseignant  
en éducation musicale. p. 461
- Figure n° 3.10. Profil de Dora. p. 465
- Figure n° 3.11. Profil d'Iris. p. 467
- Figure n° 3.12. Profil de Liz. p. 469





## **BIBLIOGRAPHIE**



- A.E.C.S.E, *Les sciences de l'éducation, enjeux, finalités et défis*, Paris, AECSE/INRP, 2001.
- ALTEN Michèle, *La musique dans l'école de Jules Ferry à nos jours*, Issy-les-Moulineaux, EAP, 1995.
- ALTEN Michèle, L'inspection générale de l'enseignement primaire et la musique dans les années trente, in *les sens de l'expérience musicale en éducation*, Paris, OMF, 2001.
- AMY de la BRETEQUE Benoît, *Le chant : contraintes et liberté*, Courlay, Fuzeau, 1991.
- ANZIEUX Didier, *Psychanalyse du génie créateur*, Paris, Dunod., 1974.
- ANZIEUX Didier, Le Moi peau, in *Nouvelle revue de psychanalyse*, Gallimard, Paris, 1974.
- ARCA Maria et CARAVITA Silvia, le constructivisme ne résout pas tous les problèmes *Revue ASTER*, n° 16, pages 70-99. Paris, INRP, 1993.
- ARDOINO Jacques, *commentaires*, in SNYDERS Georges, *De la culture des chefs-d'œuvre, et des hommes, à l'école*, Vigneux, Matrice, 2002.
- ARENT Hannah, *la crise de la culture*, Paris, Gallimard 1994.
- ASTOLFI Jean-Pierre, *l'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1993.
- ASTOLFI Jean-Pierre, *l'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997.
- ASTOLFI Jean-Pierre et DEVELAY Michel, *La didactique des sciences*, Paris, PUF, 2002.
- AURIAC Oscar, *L'école exemplaire. Initiatives et suggestions*. Paris, Armand Colin, 1948.
- AUSTIN John-Langshau, *How to do thing with words*, Oxfod, Clarendon, (1962), 1975.
- BACHELARD Gaston, *la formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, (1938), 1970.
- BACHELARD Gaston, *La philosophie du non*, Paris, PUF, (1940), 1988
- BACHELARD Gaston, *La psychanalyse du feu*, Paris, Folio, (1938), 1985
- BESCHERELLE Aîné, Dictionnaire National, première édition Garnier Frères, 1857, Paris, réédition en ligne, Antikbook, <http://antikbook.com> au 26 juillet 2010.
- BAUTIER Elisabeth , CHARLOT Bernard, et Rochex Yves, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.
- BEST Francine, *Pour une pédagogie de l'éveil*, Paris, Armand Collin, 1973.
- BILLARD Jacques, Philosophie et Culture, in *Encyclopedia Universalis*, Paris, 2005.
- BONNETTE Philippe, *Le chant, une voie pour les apprentissages*, Mémoire professionnel de cafipemf, Angers, IUFM, 1995.
- BONNETTE Philippe et MERCIER Philippe, *l'approche constructiviste de l'enseignement des sciences : une pratique en tensions*, Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Nantes, Nantes, 2002.

- BONNETTE Philippe, *Le discours des enseignants de l'école élémentaire sur le constructivisme en sciences et en éducation musicale : une comparaison. Recherche de DEA*, Université de Nantes, Nantes, 2005.
- BOUDINET Gilles et GUIRARD Laurent *Le sens de l'expérience musicale dans l'éducation*, Paris, OMF, 2001.
- BOUDINET Gilles et GUIRARD Laurent, entretien avec Georges Snyders, in *didactique de la musique* n°16, février, 2001, Paris, OMF, 2001
- BOUDINET Gilles, *Arts, culture ; valeurs éducatives*, Paris, L'Harmattan, 2008
- BOURDIEU Pierre, L'école conservatrice, in *Revue française de sociologie*, Volume 7, n° 3, 1966.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean Claude, *La reproduction. Les Fondations du système d'enseignement*, Minuit, Paris 1970.
- BOURDIEU Pierre, *De la distinction, Critique sociale du jugement*, Minuit, Paris, 1979.
- BOURDIEU Pierre, *La noblesse d'Etat*, Minuit, Paris 1989.
- BRAMANT Jacques. et RICCI François, *Gramsci dans le texte*, Editions Sociales, Paris, 1975.
- BROUSSELE J. et POPP, *Piccolo, Saxo et compagnie, la petite histoire d'un grand orchestre*, Thierry Magnier éditeur, Paris, (1957), 2002.
- CANDE René de, *Dictionnaire de la musique*, Paris, Seuil, 1972.
- CURTIS Ernst Robert, *La littérature européenne et le Moyen Âge latin I*, traduction de BREJOUX Jacques, Agora, Paris ( 1956), 1986.
- CHAILLEY Jacques. Colloque sur les sciences de la musique, in *Revue musicale* n°24, Université de Brest, Brest, 1979.
- CHAILLEY Jacques, *Eléments de philologie musicale*, Paris, Alphonse Leduc, 1979.
- CHARLOT Bernard, *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos, 1999.
- CHEVAIS Maurice, *Education musicale de l'enfance, Tome 1*, Paris, Leduc, 1937.
- CICERON, *Les Tusculanes II-13*, in *Les Tusculanes*, 2 tomes, texte établi par G. Fohlen et traduit par J. Humbert, Les Belles Lettres, Paris, 1968
- COMETTI Jean-Pierre, La théorie pragmatiste de la vérité, in *Revue Sciences et Avenir hors-série n° 133*, page 70, Paris, 2003.
- CONSTANTIN, *Introduction aux règles de droit français*, Notes de cours, Faculté de pharmacie, Université d'Angers, mars 2008.
- CRUBELIER Maurice, *L'école Républicaine*, Paris, Christian, 1994.

- CYRULNIK Boris, *La naissance des sens*, Paris, Hachette, 1995
- CYRULNIK Boris, *Les vilains petits canards*, Paris, Odile Jacob, 2001.
- DANHAUSER Adolphe. , *Théorie de la musique*, Paris, Lemoine, 1929.
- DELBOS Geneviève et JORION Paul, *La transmission des savoirs*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1984.
- DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1996.
- DEVELAY Michel, *La question des valeurs, Quelle école voulons nous ?*, Paris, ESF, 2001.
- FABRE Michel, *Bachelard éducateur*, Paris, PUF, 1995.
- FABRE Michel, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF, 1999.
- FABRE Michel, *Gaston Bachelard La formation de l'homme moderne*, Paris, Hachette, 2001.
- FABRE Michel, *Aristote chez les sociologues du curriculum*, in *Penser l'éducation n°8*, Nantes, 2001.
- FABRE Michel, *L'école peut-elle encore former l'esprit*, in *Revue Française de Pédagogie n°143*, juin 2003, Paris, 2003
- FABRE Michel, *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin, 2009
- FABRE Michel, *Culture scolaire et relativisme culturel : les ordres et les registres*, in *Recherche en éducation n°2*, CREN, Nantes, 2007.
- FERRANTI Marc, *IDG News*, <http://www.pcword.com>, mai 2003 en juillet 2010.
- FINKELKRAUT Alain, *l'ingratitude*, Paris, Gallimard, 1999.
- FORQUIN Jean Claude, *La pédagogie, la culture et la raison : variation sur un thème d'Ernest Geller*, *Revue Française de Pédagogie n°135*, pages 131-144, Paris 2001.
- GARANDERIE Antoine de la, *Pour une Pédagogie de l'intelligence*, Paris, Centurion, 1990.
- GUIRARD Laurent, *le temps d'apprendre ... la musique*, Paris, OMF, 2001.
- INSPECTION ACADEMIQUE DE MAINE ET LOIRE, *répertoire départemental de Chants 2009*, Angers, Gamme, 2009.
- HOUSSAYE Jean, *Le triangle Pédagogique*, Peter Lang, Berne, 1988.
- HOUSSAYE Jean, contribution *Freinet et le triangle pédagogique*, 1997 au Salon des apprentissages individualisés et personnalisés, in <http://www.icem-pedagogie-freinet.org>, juillet 2009.
- HUET Samuel, *Une compilation des textes officiels*, <http://s.huet.free.fr>, au 12 juillet 2007.
- JAKOBSON R., *Essai de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963.
- KAUFMANN Jean-Claude, *Corps de femmes, regards d'hommes. Sociologie des seins nus*, Paris, Nathan, 1995.
- KAUFMANN Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, 2001.

KERLAN Alain, *L'école à venir*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 1998.

KERLAN Alain, Que faut-il enseigner ? in *Quelle école voulons nous ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2001.

KERLAN Alain, *Philosophie pour l'éducation*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003

LEGRAND Louis, La question des savoirs in *Quelle école voulons nous ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2001.

LEMAITRE Denis, *méthodologie de l'entretien*, Nantes, Université de Nantes, 2002.

KROEBER A. et KLUCKOHN Clyde. *A critical review of concepts and definitions*, Peabody Museum Publisher, Cambridge MA, USA, 1952.

LAMORTHE Isabelle, *Enseigner la musique à l'école*, Paris, Hachette, 1995.

LEGER Nathalie, *Ecrits sur le Théâtre d'Antoine Vitez*, livres 1 à 5, Plon, Paris, 1994-1998.

LEGROUX Louis, *de l'information à la connaissance*, Paris, Mésonnance, 1981.

LEMAITRE Denis, *méthodologie de l'entretien*, document de cours, février 2002, Université de Nantes, 2002.

MACHE F.B, *Musique, mythe, nature ou les dauphins d'Arion*, Méridiens Klincksieck, Paris, 1991.

MANEVEAU Guy, *Musique et éducation*, Aix en Provence, Edisud, 1977.

MERIEU Philippe, HOUSSAYE Jean, dir, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993.

MIALARET Gaston, L'attitude scientifique dans la recherche en éducation, en éducation musicale, *Revue Didactique de la musique n°19*, pages 1-59, Paris, O.M.F, 2001.

MIALARET Jean Pierre , Recherches Francophones en Sciences de l'Education Musicale et en Didactique de la musique, *Revue Didactique de la musique n°1*, pages 1-47 Paris, O.M.F, 1996.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Instructions Officielles de 1945, Enseignement primaire*, <http://appy.ecole.free.fr> au 12 juillet 2007.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Aménagement de la semaine scolaire et répartition de l'horaire hebdomadaire dans les écoles élémentaires et maternelles, arrêté du 7 août 1969*, Paris, MEN, 1969.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°35, *circulaire*, Paris, MEN, 1969.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Horaires, objectifs et programmes du cycle élémentaire*, arrêté du 7 juillet 1978, Paris, MEN, 1978.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Horaires, objectifs et programmes du cycle moyen, arrêtés du 16 et du 18 juillet 1980*, Paris, MEN, 1980.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Programmes et Instructions pour l'école élémentaire, arrêté du 23 avril 1985 et du 15 mai 1985*, Paris, CNDP, 1985.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Programmes et instructions école maternelle*, Paris, CNDP, 1985.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Programmes et instructions à l'école maternelle et Programmes et instructions à l'école élémentaire*, CNDP, Paris, 1986.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Loi d'orientation sur l'éducation, loi du 10 juillet 1989*, Paris, MEN, 1989.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Programmes de l'école primaire*, Paris, Hachette, 1995.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE Ministère de l'Education Nationale, *Programmes de l'école primaire*, 5 tomes, CNDP, Paris, 1995.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Une charte pour bâtir l'école du XXI<sup>e</sup> siècle*, BOEN HS n° 13 du 2 novembre 1998, Paris, MEN, 1998.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Programmes de l'école primaire*, Bulletin officiel de l'éducation nationale du 14 février 2002, Paris, 2002.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Documents d'accompagnement des programmes de 2002*, MEN, Paris, 2003.

Ministère de l'Education Nationale, *Education artistique à l'école élémentaire*, Paris, SCEREN, 2003.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *socle commun de connaissances*, Paris, MEN, 2005.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Socle commun des connaissances et des compétences. Décret du 11 juillet 2006*, MEN, Paris 2006.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences. Programmes d'enseignement de l'école primaire*, in *bulletin officiel de l'Education Nationale hors série n° 5* du 12 avril 2007, Paris, MEN, 2007.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, BOEN numéro 3 du 19 juin 2008, MEN, Paris, 2008.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *évaluation nationale*, MEN, 2010.

MOCHE François-Bernard, *musique, mythe, nature ou les dauphins d'Arion*, Paris, Méridien, 1991.

- PENA-RUIZ Henri, *Dieu et Marianne*, PUF, Paris, 2001.
- PISTONE Danièle, *L'éducation musicale en France, histoire et méthode*, Paris, Université de Paris-Sorbonne, 1983.
- PLATON, *Protagoras et autres dialogues*, Paris, Flammarion.
- PLATON, *La République, Livre VI, allégorie de la caverne*, traduction de Léon Robin, Paris, La Pléiade, 1950.
- PUJAS Philippe et UNGARO Jean, *Une éducation artistique pour tous*, Paris, Erès, 1999.
- PORLAN-ARIZA R. , GARCIA-GARCIA E., RIVERO-GARCIA A., MARTIN del POZO R  
Les obstacles à la formation professionnelle des professeurs en rapport avec leurs idées sur la science, l'enseignement et l'apprentissage, *Revue ASTER n° 26*, pages 209-233, Paris, INRP, 1998.
- RACINE Jean, *Phèdre*, Paris, Cicero Editeurs, (1697), 1993.
- REVEL Jean-François, Du mensonge simple, in *La connaissance inutile*, Paris, Grasset, 1988.
- ROBERT, Dictionnaire *Le Nouveau Petit Robert*, Paris, Robert, 2003.
- ROGNON Evelyne, revue Nouveaux Regards n°30 de juillet-septembre 2005.
- SALLENAVE Danièle, *Le don des morts*, Paris, Gallimard, 1991.
- SCHILLINGER Alain, de la musique à l'éducation musicale, in *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, Paris, ESF, 1995.
- SCHAFFER Jerry, *Review of John R. Searle, The Construction of Social Reality*, <http://www.california.com/~rathbone/searles.htm>. le 21 avril 2005, 2003.
- SNYDERS G, *La joie à l'école*, Paris, PUF, 1986.
- SNYDERS Georges, *L'école peut-elle enseigner les joies de la musique ?*, Issy-les-Moulineaux, EAP, 1989.
- SNYDERS Georges, *La musique comme joie à l'école*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- SNYDERS Georges, *De la culture des chefs-d'œuvre, et des hommes, à l'école*, Vigneux, Matrice, 2002.
- SOËTARD Michel, entre sociologie, culture et philosophie, *Revue Française de Pédagogie n°135*, pages 117-124, Paris, 2001.
- TOCHON François, Note de synthèse, A quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants ? Les cadres conceptuels de la recherche sur la connaissance pratique des enseignants, *Revue Française de Pédagogie n° 99*, pages 89-113 Paris, 1992.
- TOCHON François, Note de synthèse, Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité, *Revue Française de Pédagogie n° 133*, pages 129-157, 2000.



UNESCO, déclaration de Mexico City, 26 juillet- 6 août 1982, <http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php>, au 26 juillet 2010.

VECCHI ( de ) Gérard et CARMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette, 1996.

VERGNAUD Gérard, *L'enfant et la mathématique*, Bern, Peter Lang, 1981.

VERGNAUD Gérard, (2000), *Lev Vygotsky Pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette, 2000.

VERIN Anne, Enseigner de façon constructiviste, est-ce faisable ?, *Revue ASTER n° 26*, pages 133-163, Paris, INRP, 1998.

VILLEMIN Stéphane, Le clavier bien tempéré : Bible ou manifeste dogmatique, *La muse affiliée*, Volume 2, museaffiliee.com, décembre 2000.

VINATIER Isabelle, *analyse plurielle des pratiques*, document de cours, novembre 2003, Université de Nantes, 2003.

VINATIER Isabelle, analyse plurielle des pratiques enseignantes, *communication au colloque du Centre de Recherche en Education de Nantes les 24 et 25 mars 2005*, Université de Nantes. 2005.



# **ANNEXES**



**Annexe 1 :** Grille pour les entretiens des enseignants. page 495

**Annexe 2 :** Grille pour les entretiens des élèves. page 497

**Annexe 3 :** Ensemble des entretiens des enseignants. page 499

• Dora page 499

• Iris page 513

• Liz page 523

**Annexe 4 :** Ensemble des entretiens des élèves. page 435

• de Dora page 535

• de Iris page 539

• de Liz page 543



## **Annexe 1.**

### **Grille pour les entretiens.**

#### **Grille support des entretiens compréhensifs des enseignants.**

- 1/ Parlez-moi de votre activité. Quelle position occupez-vous dans l'école ? [1 ]
- 2/ Quel projet ou sujet d'étude allez-vous conduire avec vos élèves cette année ? [ 1]
- 3/ A votre avis de quoi vos élèves ont-ils besoin en terme d'apprentissage en Education Musicale? [2 ]
- 4/ Pouvez-vous faire en Education Musicale, ce que vous souhaitez ? Sinon qu'aimeriez-vous faire de différent ? [2 ]
- 5/ Quel a été le moment clé de la séquence ? [3 ]
- 6/ Qu'est ce que les élèves ont découvert ? [3 ]
- 7/ Qu'est ce qui justifie la fin de la séquence ? [3 ]
- 8/ D'après vous, quelles difficultés/ réussites rencontrent les élèves dans les activités musicales à l'école ? [4 ]
- 9/ De quoi l'apprentissage de l' Education Musicale bénéficie-t-il à l'école ? [4 ]
- 10/ Comment pensez-vous l' Education Musicale dans sa relation avec les autres disciplines de l'école primaire ? [4 ]
- 11/ Quand vous-pensez Education Musicale, avec quelles disciplines de l'Ecole l'associez vous facilement ou au contraire l'opposez vous ? [4 ]
- 12/ Pensez-vous que l'apprentissage d'autres disciplines bénéficie des apprentissages de l'Education Musicale ? [4 ]
- 13/ Comment pensez-vous Education Musicale à l'Ecole quand vous-pensez aussi « culture » ? [5 ]

14/ Quelles relations faites-vous entre la culture des élèves et la culture véhiculée par l'Education Musicale à l'Ecole ? [ 5 ].

15/ L'Education Musicale permet-elle de faire accéder les élèves à une dimension particulière de l'école ? [5 ]

16/ L' Education Musicale à l'Ecole a-t-elle un rôle dans l'interdisciplinarité ? [5 ]

17/ Quelle appréhension professionnelle de l Education Musicale faites-vous quand on parle de la polyvalence à l'école primaire ? [6]

18/ Si l'Education Musicale devait être externalisée de l'école, quelles seraient selon vous les conséquences pour les apprentissages ? [6 ]

[1] bienvenue

[2 ] l'E. M. dans la pédagogie

[3 ] la séquence.

[4 ] la musique dans l'Ecole.

[5 ] réflexion de l'enseignant

[6] ouverture.



## **Annexe 2.**

### **Grille pour les entretiens.**

#### **Grille support des entretiens compréhensifs des élèves.**

- 1/ Qu'est-ce qui vous plaît à l'école ? Qu'est-ce qui vous plaît moins ? [1 ]
- 2/ Pouvez-vous me dire ce qui a été un moment agréable ou désagréable que vous avez passé dans cette école? [ 1]
- 3/ Parmi toutes les disciplines, les matières que vous travaillez ici, quelles sont celles que vous aimez bien, et celle que vous n'aimez pas ? [2 ]
- 4/ Que pensez-vous de l'Education Musicale à l'école ? [2 ]
- 5/ Pouvez-vous faire en Education Musicale, ce que vous souhaitez ? Sinon qu'aimeriez-vous faire de différent ? [2 ]
- 5/ Quel a été le moment clé de la séquence ? [3 ]
- 6/ Qu'est ce que vous avez découvert ? [3 ]
- 7/ Comment auriez-vous voulu terminer cette leçon ? [3 ]
- 8/ D'après vous, qu'est-ce qui est difficile dans l'Education Musicale ? Et qu'est-ce qui est facile ? [4 ]
- 9/ La musique à l'école, par rapport aux autres matières, vous en parleriez comment ? [4 ]
- 10/ Qu'est-ce qu'on ferait en musique à l'école qu'on ne ferait pas dans les autres disciplines ?[4 ]
- 11/ Qu'est-ce qu'on fait dans une autre matière que l'on retrouve en Education Musicale ? [4 ]
- 12/Est-ce qu'il y a des choses qui sont faites en musique qui vous aide pour le travail ailleurs à l'école? [4 ]

13/ Quand vous pensez à l'Education Musicale à l'Ecole, vous pensez à quoi d'autre dans l'école ? [ 5 ]

14/ Et à l'extérieur de l'école, si je vous dis « musique », vous pensez à quoi? [ 5 ].

15/ Musique de l'école et musique en dehors de l'école ? Qu'est-ce qui est pareil ? Qu'est-ce qui est différent ? [ 5 ].

16/ Dans votre vie, quels sont les moments de musique que vous préférez ? [ 5 ].

17/ Quelle activité musicale avez-vous ? [ 4 ] [ 5 ].

18/ Qu'est ce que vous aimez bien écouter ? Le faites-vous à l'école, pourquoi ? [ 5 ] [ 6 ].

19/Devrions nous changer le temps de musique à l'école? Pourquoi ? Pourrions-nous le supprimer ? [ 6 ]

[1] bienvenue

[2 ] L'appréhension de l'Education Musicale dans l'école.

[3 ] la séquence.

[4 ] la musique en elle même, sa pratique.

[5 ] élargissement, à une appréhension sociale de la musique. La culture.

[6] ouverture.

## Annexe 3.

### Entretiens avec les enseignants.

#### Entretien numéro 1 : avec Dora.

1- Chercheur – entretien Dora- Dora, merci d'avoir accepté cet entretien. D'abord, j'aimerais que nous puissions nous entretenir de la place qui est la tienne dans cette école. Comment te situes-tu dans cette école ?

2- Dora- Je me pense que je me situe bien... Je pense que souvent l'équipe vient vers moi. C'est sans doute pour plein de raisons. Je suis la personne aussi qu'on vient voir quand il s'agit de faire quelque chose avec la musique... j'ai fait des classes APAC. Je reste une collègue parmi les autres... on prend souvent mon avis...voilà...heu...je pense que je suis... heu... quelqu'un de dynamique... j'aime bien faire des choses avec les autres...

3- ChD- D'accord...

4- D- Je pense que ... voilà... j'aime ma classe comme les autres avec des compétences particulières. Enfin ce que je trouve intéressant dans l'école justement c'est que c'est une équipe avec des compétences très différentes. Moi je trouve qu'on est vachement complémentaires. La seule différence c'est que quand il s'agit de la musique et des projets qui sont en rapport, c'est moi qu'on vient voir. Sinon je vais voir les autres pour d'autres choses.

5- ChD- De façon générale, est-ce qu'il y a un projet que tu conduis cette année avec tes élèves ?

6- D- Cette année le projet c'est la participation au parcours artistique. Il permettra de voir un spectacle plutôt orienté danse, heu... plutôt orienté percussions et puis qui mélange musique et images. Ouai, c'est un grand projet dynamique. Et puis après y'a pas d'autre grand projet si ce n'est celui qui concerne toute l'école. C'est-à-dire qu'on veut chanter tous ensemble... heu... à la fête de fin d'année comme on l'avait fait l'année dernière. C'est moi qui suis censée animer l'ensemble des élèves autour des chansons qu'on choisi ensemble. Moi on me demande de faire un choix puis on en discute entre nous. Donc ça c'est un projet. Et puis on avait décidé aussi à deux classes, ça c'est mon initiative, d'aller chanter au foyer logement, ça aussi c'est un projet voilà... Les projets sur la musique cette année, en fait il n'y a pas de grand-grand projet en dehors du parcours artistique, mais il y a des petits projets tout le temps.

Y'a des choses que j'ai envie, que j'ai envie d'éprouver plus profondément que d'autres... heu... voilà.

7- ChD- On va parler maintenant d'éducation musicale. A ton avis de quoi les élèves ont particulièrement besoin en éducation musicale ?

8- D- De quoi ils ont besoin ?... heu... alors... là... Ce n'est pas clair pour moi... De quoi ils ont besoin pour participer... ou pour en profiter pleinement ?

9- ChD- Comment ressens-tu cette question ? Essaie d'y répondre d'abord avec ce que tu comprends si tu veux bien.

10- D- Oui ! Ben c'est évident qu'ils ont besoin de se sentir bien. Dans un environnement de classe sécurisante, et à la fois... pas trop rigide. C'est comme ça que je vois les choses. Pour en profiter pleinement de l'éducation musicale. Ba il faut aussi des lieux qui sont adaptés. C'est pas toujours le cas, en l'occurrence. Et puis quelqu'un qui connaît, qui connaît et qui aime ça. C'est essentiel c'est-à-dire que pour faire passer des choses, il faut que l'enseignante qui transmette soit convaincue. Ca fait partie.. enfin c'est essentiel. Alors je l'explique. Par exemple, pour avoir une bonne éducation musicale y'a plein de choses. Y'a l'écoute, y'a la production... et puis il y a bah, les références aussi. Heu... voilà... je pense que tout cela est important et c'est le quotidien.....

11- ChD- Oui...

12- D- L'écoute musicale c'est presque tous les jours. La production c'est surtout dans des séances précises parce qu'on ne peut pas produire n'importe comment en classe sans gêner la classe d'à côté par exemple. Donc là c'est plus... c'est plus difficile... mais heu... là je pense que l'ambiance... c'est se sentir bien dans son corps ! C'est essentiel !

13- ChD- Tu as dit tout à l'heure que l'enseignant « faisait passer des choses ». Peux tu préciser ce que tu entends par là, s'il te plaît ?

14- D- Faire passer des choses et bien... heu... faire passer c'est... c'est faire ressentir... je pense que ça se fait naturellement. C'est faire ressentir que nous-mêmes on est sensible à ça. Que nous-mêmes on a des références culturelles qu'on peut leur apporter et que ça nous épanouit... je pense que quand heu... enfin c'est ça que l'on transmet : le plaisir, l'épanouissement, la sensation... enfin moi j'ai le sentiment que quand je fais des jeux, de l'écoute musicale ou de l'éducation musicale, je cherche à transmettre pas le contenu forcément mais des sensations que j'ai moi-même vécues : des choses agréables, des choses surprenantes, heu...

15- ChD- Ce sont des sensations personnelles pourrait-on dire ?

16-D- Heu... [ silence 2 secondes ]. Oui ! Je pense que c'est forcément personnel même si je m'attache à... quand je...quand on fait des choix par exemple sur des chants, quand on fait des choix sur l'écoute musicale, je vais m'attacher vraiment à faire un panel de choses très différentes, des choses qui soient contemporaines, des choses qui le sont moins, des choses du patrimoine classique. Mais c'est forcément... c'est ça la difficulté... c'est forcément des choses... que moi je... j'aime. Oui forcément ! Forcément c'est lié à ça...

17- ChD- D' accord. Est-ce /...

18-D- Parce que je, je me vois difficilement amener quelque chose qui moi ne me convient absolument pas! Au niveau de l'écoute par exemple.

19- ChD- Est-ce que tu aurais la même démarche professionnelle dans les autres disciplines ?

20- D- En lecture par exemple, ça dépend si on parle de l'apprentissage de la lecture ou de la lecture d'albums... Dans l'apprentissage de la lecture, je me sers de choses pour lesquelles, dont je suis effectivement persuadée qu'elles sont intéressantes pour mes élèves. Mais c'est vrai que c'est... je pense que le... que c'est beaucoup plus subjectif dans la musique que dans les autres matières. Même si je sais que je m'attache à faire des choses différentes. Je pense qu'il a moins de subjectivité dans les choix quand on n'est pas en musique ! Oui en musique, il y a plus de subjectivité dans les choix.

21- ChD- Cette subjectivité est-elle propre à la musique dans l'école ?

22-D- Oui ! ... il y a les arts en général. Je pense que pour les arts plastiques c'est un peu la même démarche. Mais je dirais que pour la musique, ça peut être au départ quand on a une classe et qu'on a encore pas lancé de projet, on a des choses en tête, mais ces choses-là elles évoluent. Par exemple, quand moi j'ai à peu près envisagé ce que j'allais faire en musique avec les élèves pour l'année, j'ai prévu des choses mais je sais que ça va changer. Parce que le parcours qu'on va vivre et les spectacles qu'on va voir au Quai [ nouveau grand théâtre d'Angers, NDCh. ] vont m'amener vers autre chose. Heu c'est pareil pour les arts plastiques. On part sur quelque chose, des artistes différents, sculpteurs *et cætera* ... mais on est allé voir une exposition... forcément ça change les choses. Je pense que ce qui fait vraiment le changement, c'est la possibilité justement d'aller voir autre chose, sortir de l'école. Ca, ça change la donne. Mais .....

23- ChD- Oui...

24-D- Dans les choix... par rapport aux matières qui ne sont des arts... il y a des rencontres. On est ailleurs. Mais... c'est vrai... dans ces matières... en musique surtout... il y a beaucoup de choses de soi, beaucoup de choses de personnel ! De soi, de l'enseignant...

25- ChD- J'entends. Il existe des programmes en éducation musicale. Alors est-ce que tu arrives à faire ce que tu veux en éducation musicale à l'école ?

26-D- Oui ! [ silence 3 secondes ] oui...

27- ChD- Veux tu préciser ?

28- D- Dans un espace.

29- ChD- Peux-tu préciser ce qu'est cet espace ?

30- D- Cet espace, ben... on part de ce que tu appelles les instructions officielles, ce qui est à faire obligatoirement, elles ont là. C'est de là qu'on part. Dans les documents d'applications officiels il y a des pistes. Et dans ces pistes, forcément il y a des choses qu'on partage. Donc forcément si on veut travailler le rythme, l'intensité, *et cætera*,. Je vais chercher dans ce que moi JE, connais qui correspond bien à ça, comment je vais faire passer des choses... ça peut être des personnes qui sont dans l'environnement des enfants. Je dirai des chanteurs qu'ils connaissent en dehors de l'école comme cette année. Des qui travaillent beaucoup avec la voix ou avec des percussions. Mais je vais aussi me servir des classiques, d'albums... d'albums. En fait dans ce qui est obligatoire... je me débrouille par raccrocher ça à quelque chose que moi je connais. Je pense que je vais l'utiliser à cet effet là. C'est-à-dire que j'arrive à raccrocher ce qui est obligatoire et des projets et ce que je pense pouvoir utiliser de ce que je connais bien et qui se calque bien aux élèves...

31- ChD- Peux-tu préciser la place que tient le cadre des instructions officielles dans ta pratique de l'éducation musicale en classe ?

32- D- Dans ce qui est officiel et dans le panel de ce qui nous est proposé, je vais ressortir des choses. Je les adapte avec ce avec quoi je suis plus à l'aise. C'est un choix parmi des possibles.

33- ChD- Voudrais-tu faire un lien avec la séance d'éducation musicale que nous venons de vivre ensemble, est-ce que cela se perçoit ?

34- D- Oui... Il y a eu un moment où cela était perceptible... C'est... quand... quand vraiment il y a eu, quand j'ai senti pour ma part, de mon point de vue, quand les enfants réussissent à faire ensemble des choses. Alors il n'y a plus les individualités. C'est un groupe qui fait ensemble. C'est un équilibre entre ce que propose un enfant en individuel, ce que le groupe est capable de faire et c'est justement ce qu'on attend de mieux. C'est ce que tout le monde s'approprie. Je trouve ça intéressant.

35- ChD- Veux-tu être plus précise ?

36- D- Préciser c'est-à-dire que si je prends par exemple le moment où je propose aux enfants de trouver un son, un geste, pour le proposer aux autres, ce qui m'intéresse c'est que si quelqu'un trouve le son ou le geste, alors tout le groupe se l'approprie. Ce qui m'intéresse, c'est que le groupe puisse s'approprier ce qui est parti d'un individu. C'est ça qui m'intéresse. C'est-à-dire qu'il y a une vraie proposition individuelle de chacun, mais après je... le groupe se l'approprie. Ca, ça montre bien comment on passe de l'individu à ce qui est commun et donc au programme.

37- ChD- Est- ce que cela ou autre chose donne à l'éducation musicale un statut particulier en tant que discipline à l'école ?

38- D- De mon point de vue, l'éducation musicale a un statut particulier pour plein de raisons. D'abord moi j'ai le sentiment d'avoir plus que dans les autres matières plus de liberté et de choix dans mes choix pédagogiques. Et puis... heu... j'aime ça ! Et les enfants aussi. C'est vraiment un moment heu... Quand on fait du chant, de l'écoute musicale, c'est vraiment un moment très intense dans la classe. C'est un moment de mon point de vue plus important que d'autres... [ silence ]

39- ChD- Tu veux bien préciser ?

40- D- C'est un moment plus sympathique que d'autres séances. C'est vraiment le terme que j'utiliserai. J'ai l'impression quand même qu'on se retrouve autour... c'est des moments très importants. On est vraiment avec les élèves plus que dans d'autres matières. C'est ce que je ressens mais bon !

41- ChD- Peux-tu établir une relation entre l'éducation musicale et l'Ecole en particulier ?

42- D- S'il n'y avait pas l'école en France, l'éducation musicale d'abord ce serait élitiste. Déjà pour moi, le plus important c'est par rapport à une population. Déjà comme ici, très mixte et certains bien démunis. C'est fou tout ce que l'éducation musicale dans l'école peut apporter.

43- ChD- De quel point de vue ?

44- D- Je veux dire au point de vue des références culturelles que les enfants n'ont pas chez eux. Pour beaucoup. Une grande majorité d'enfants n'ont pas de références. Si l'école ne les apporte pas, ne les aide pas, je ne vois pas comment ils auront ces références. La musique en dehors de l'école, elle est élitiste. Ceux qui vont en musique en dehors de l'école ce sont déjà des enfants qui ont chez eux une certaine culture. Ils ont la chance d'avoir un environnement qui les amène à faire de la musique. C'est là que la musique à l'école a toute sa place.

C'est-à-dire qu'elle apporte des références culturelles, d'aller au-delà de ce qu'ils entendent tous les jours et dont on dit chez eux que c'est bien.

La seule musique qu'ils entendent quotidiennement, c'est la variété qui passe à la radio ou à la télévision. Moi je pense que c'est essentiel, ce qui se passe à l'école. C'est la chance qu'ils ont en classe, à l'école de justement... nous, notre rôle... moi je trouve c'est essentiellement ça. C'est un, leur amener des références culturelles. Deux, les aider à s'épanouir et puis par rapport à leur corps, je trouve que c'est associé. Je pense que tout cela, la culture, le corps est mis à mal à l'extérieur. L'école, c'est une chance avec la musique. Parce que la musique dans l'école c'est pas la musique... la musique... C'est pas seulement la musique telle qu'on peut la voir sous une seule forme.

45 ChD- Est-ce que cette position de la musique dans l'école est lisible par des réussites dans l'école ?

46- D- Les réussites viennent au bout de plusieurs séances. C'est quand je sens que ce qui bloquait au départ et ben, ne bloque plus, c'est-à-dire sur le faire ensemble. Ça c'est essentiel. Après il y a tout ce qui est technique : la justesse, le fait de se caler en rythme. Tout ça, il faut plusieurs séances pour ça. Ce que je trouve très intéressant c'est quand on part au début d'une première écoute en classe. Là on écoute un morceau. On pose des questions aux élèves sur ce qu'ils ont entendu. Il y a alors très peu de réponses où alors c'est très court. Au fur et à mesure des écoutes on commence à voir les distinctions entre les types de voix, sur le style, sur les instruments, sur les rythmes, sur l'intensité *et cætera*. Donc ça c'est des joies parce que quand on part de .... heu... presque rien... on voit l'évolution. Je trouve que l'on voit l'évolution des élèves plus rapidement et différemment en musique que dans les autres matières. Par exemple, si on fait la comparaison avec l'apprentissage de la lecture, je trouve que les améliorations se font beaucoup plus rapidement...

47- ChD- Est- ce qu'on apprend la même chose en éducation musicale et dans l'apprentissage de la lecture ?

48- D- Bah il y a des ponts. Il y a des ponts. Moi je me sers de l'éducation musicale pour le reste. C'est évident en lecture. C'est sûr... selon les périodes de l'année plus ou moins. Je veux dire quand je cherche des sons, je leur demande de faire des sons et voir ce qui se passe dans le corps. La lecture, ce n'est que de la musique. Quand on lit quelque chose, on respire, on respecte des intensités, on change nos voix selon les personnages... Au delà, il y a toujours un lien. La musique, elle est partout dans les matières. Quand on fait ou on essaye de faire des choses parfois en mathématique, il y a aussi une musicalité, un rythme dans les régularités. Je trouve que ça va bien dans ce sens là...

49- ChD- Veux-tu préciser ?

50- D- Moi je vois la musique... il y a des ponts sans cesse avec les autres matières.



51- ChD- Tu parles de relations ?

52- D- Oui des relations. Du comportement en lien entre la musique et les autres matières aussi.

53- ChD- Peux-tu m'en parler ?

54- D- Oui. C'est la même problématique qu'avec le faire-ensemble au même moment. C'est-à-dire que ce soit chanter ensemble, démarrer ensemble, il y a la notion d'ensemble. C'est la même chose quand on est en lecture ou en mathématique. Il y a un temps pour s'exprimer chacun, puis un autre pour s'écouter, puis un autre pour construire ensemble. C'est vrai aussi pour les gestes et les notions *et cætera*... C'est vrai pour les notions et aussi du point de vue du comportement.

55- ChD- Est-ce que tu pourrais préciser si ce qui est travaillé en éducation musicale a des incidences sur les autres disciplines de l'école ou inversement ?

56- D- Aussi ce que je vais dire c'est plutôt des grands concepts... [ silence 3 secondes ].

57- ChD- Oui...

58- D- Evidemment il y a tout ce qui est disciplinaire qui a des répercussions sur les apprentissages : le rythme, la mémorisation... Après, ça dépend de la façon, de la pratique pédagogique. Il y a aussi différente façon de faire. Est-ce que ce sont les élèves qui répètent ce qu'on dit ou est-ce qu'ils sont ben... en recherche ? Ca dépend. En musique on fait tout cela avec joie et on réutilise après dans les autres matières.

59- ChD- Ce que tu décris est-ce une attitude pédagogique propre à la musique au service des autres disciplines ou est-ce autre chose ?

60- D- Je pense moi, que c'est vraiment circulaire... [ silence 4 secondes ].

61- ChD- C'est-à-dire ?

62- D- C'est-à-dire que je ne dirais pas que c'est la musique qui induit des choses qu'on reprend après pour les utiliser dans les autres matières, ni le contraire. Je pense que c'est un va-et-vient. Je ne donnerais pas de priorité ni à l'un ni à l'autre...

63- ChD- J'entends. Est-ce que/...

64- D- ...la musique est une discipline particulière. La façon de la faire... la façon dont les enfants la perçoivent, la façon dont les enfants la vivent, peuvent avoir... des répercussion sur toutes les matières. C'est comme si elle était dans toutes les matières...

65- ChD- Est-ce que les élèves perçoivent ça ?

66-D- C'est difficile... c'est difficile... [silence].

67- ChD- A ton avis, quelle perception les élèves ont-ils de la musique à l'école ?

68- D- Ils ont une perception particulière. Comme je l'ai dit tout à l'heure, je l'ai aussi cette perception particulière...

69- ChD- Oui...

70- D- A savoir... à savoir... à savoir ... que ... même s'il y a les mêmes exigences que dans les autres matières, il y a ... pour... il y a plus de liberté d'expression...

71- ChD- C'est donc une histoire de liberté ?

72- D- En quelque sorte... pour le maître. Mais... pour les élèves... c'est aussi qu'ils ne perçoivent pas la musique comme aussi importante que les autres matières, que la lecture ou les mathématiques par exemple... alors qu'en fait... [silence].

73- ChD- Et sur ce point pour la professionnelle que tu es ?

74- D- Il faut être honnête. Dans une semaine qui fait maintenant quatre jours, quand tu essaies de tout boucler et qu'effectivement tu n'y arrives pas comme beaucoup... tu n'as pas le choix. Tu as ça à finir dans les matières dites importantes genre lecture ou mathématiques, oui, il faut être honnête...là, la musique n'a pas le même statut.

75- ChD- Quel statut lui donnerais tu alors ?

76- D- [silence 3 secondes]. C'est-à-dire... j'en ai absolument besoin...les élèves en ont absolument besoin [silence 5 secondes], je ne sais pas comment expliquer [silence].

77- ChD- C'est intéressant...

78- D- D'instinct, globalement... si je suis à court de temps, je privilégie les autres matières si je suis à la bourre mais.... Je sais que c'est contraire à ce qu'on cherche. Ce qui ne m'empêche pas de penser que... [silence].

79- ChD- Si je comprends ce que tu dis, d'un côté tu inscrites la musique du côté de ce que tu dis aimer et trouver important pour les élèves, de l'autre c'est la discipline que tu sacrifies sur l'autel du temps qui passe. N'y-a-t-il pas là un paradoxe ?

80- D- Oui c'est vrai. Mais ce n'est que ponctuel parce que tous les jours, je fais de la musique dans la classe. On est entre ce qu'on aimerait faire et ce qu'on peut faire ; entre ce qu'on ressent comme fondamental et ce qu'on doit faire. Entre ce que je m'autorise à faire... En fait il y a plein de choses qui entrent en ligne de compte... [silence 3 secondes]. Il y a le côté professionnel et il y a le côté social aussi...

81- ChD- Tu peux expliciter ce côté là, s'il te plait ?

82- D- Le côté social, c'est qu'est-ce qu'on attend de l'école. Et faut être honnête par rapport... il faut toujours trouver le juste équilibre entre ce avec quoi nous sommes convaincus et ce qu'on attend de nous extérieurement : la hiérarchie, les parents d'élèves.

83- ChD- Tu pourrais exposer ta représentation de ce que l'extérieur de l'école attend de l'école ?

84- D- Si je prends par exemple les parents d'élèves, on va prendre cet exemple là, au niveau des réunions de classes, au niveau des questions des parents, j'explique plein de choses, mais au niveau de leurs questions, ils ne posent jamais de question sur l'éducation musicale. Les questions elles portent sur le français, les maths, parfois sur autre chose, mais pas sur l'éducation musicale. Quand les parents sont inquiets dans l'année ils viennent jamais me dire « il a du mal à retenir une chanson ». Voilà par exemple ce que je veux dire.

85- ChD- Et d'un point de vue institutionnel ?

86- D'un point de vue institutionnel... moi j'ai le sentiment... d'un point de vue institutionnel et sociétal alors je pense qu'on va dans le sens inverse. C'est à dire qu'il y a une pression constante qui fait qu'il faut être hyper compétitif et donc aller assez vite sur beaucoup de choses. Donc on a recentré les instructions officielles sur le français et les mathématiques. De toute façon on le fait ! Mais plus encore ces derniers temps. On marche sur la tête à mon avis, sur la place de la musique à l'école et le temps qu'on y consacre.

87- ChD- Ne vaudrait-il mieux clairement pas externaliser l'éducation musicale de l'école ?

88-D- Non ! Bien sûr que non ! Ce n'est pas parce que je n'y consacre pas le temps que je veux, que je sacrifie du temps parfois et qu'on fait des choix que ce n'est pas une matière importante. C'est le contraire. On fait des choix inconscients et quand on en discute entre nous, c'est que ce sont des choix fait sous la pression et qui sont contraires à l'intérêt des élèves. La musique sur laquelle on va rogner, on sait que c'est une matière fondamentale... mais elle n'apparaît pas importante... Alors se lancer dans les projets comme je le disais au début, c'est ce qui rend visible les choses et qui nous oblige aussi. C'est à l'équipe à trouver un contrepois à cette pression.

89- ChD- Quel est l'intérêt d'installer ainsi l'éducation musicale à l'école en contrepression ?

90-D- Comme je le disais tout à l'heure, si y'a pas d'éducation musicale à l'école, y'a un vide qui n'est pas comblé à l'extérieur. Y'a que l'école qui peut accéder à ça...[silence 5 secondes]. Les enfants en ont besoin au moins autant que les autres matières. Y'a un problème d'accès à la culture.

91- ChD- C'est intéressant. Parle moi de la culture.

92- D- La culture c'est général. Elle n'est pas que dans l'éducation musicale. Elle est partout : en littérature, en histoire, c'est scientifique...La culture c'est large. C'est indispensable parce qu'elle amène des références sur lesquelles on peut s'appuyer, construire.

93- ChD- Quelles relations avec l'éducation musicale à l'école ?

94- Dans éducation musicale, il y a éducation. Eduquer ça veut dire... en fait quand on fait de l'éducation musicale, ça veut dire que tout ne saute pas au yeux d'emblée...qu'on doit travailler... chercher...construire. C'est par exemple éduquer l'oreille. Dans éduquer il y a éducation. Il n'est pas sûr qu'elle soit faite à l'extérieur. C'est l'éducation à la culture grâce à l'éducation musicale. Ca c'est une valeur importante, fondamentale, de l'école. C'est une valeur qui appartient à l'école... Oui.

95-- ChD- Peux-tu préciser ce que tu penses des relations entre la culture en général et l'éducation musicale à l'école.

96-D- Il n'y a pas d'éducation musicale à l'école sans entrée dans la culture en générale. L'éducation musicale, ce n'est pas que de la technique, qu'un enseignement... technique. C'est du rôle du maître de faire entrer à l'école des choses. D'apporter des choses diverses et variées.

97- ChD- N'y-a-t-il pas alors conflit entre ce qui serait de la culture existante des élèves et la culture de l'école ?

98- D- Je n'ai pas dit qu'il fallait négliger la culture des élèves. Parfois ce sont eux qui amènent des choses. C'est bien pour ça qu'il faut qu'on continue à faire de l'éducation musicale à l'école. Notamment, je pense à ces élèves qui sont d'une culture différente. Ceux qui sont d'origine étrangère par exemple. Ils peuvent apporter des choses. Moi je pense qu'il faut partir de ce que les élèves apportent. Il faut aussi montrer qu'il existe autre chose et qu'il existe des correspondances.

99- ChD- Qu'est-ce que cet « autre chose » vaut par rapport à ce que l'école apporte ?

100- D- La culture ben... c'est des choses qui ont été reconnues par tous... depuis longtemps. Je veux dire qui ont duré dans le temps qui sont reconnues comme des valeurs.

101- ChD- S'il est question de valeur, que vaut la culture de l'école, à côté de la culture des élèves ?

102- D- La culture de l'école est là pour apporter des références communes. Ce n'est pas toujours le cas avec tous les élèves. L'élève arrive dans une petite société qu'est l'école. Il arrive là pour apprendre peut-être, mais aussi pour se former à une culture où il va rencontrer des référents qui seront les mêmes pour tous.

103- ChD- Les élèves n'arrivent-ils pas à l'école avec une culture ?

104- D- Sans doute. Mais c'est la culture d'entres-eux, celle du quartier. L'école est là pour faire une culture commune.

105- ChD- Y-a-t-il une question de valeur ?

106- D- Leur culture a une grande valeur puisque c'est à travers elle qu'ils se construisent et s'identifient, mais cela fait autant de valeurs et de cultures différentes. Si chacun reste dans sa propre valeur ou sa propre culture, à mon avis on loupe plein de choses, et on perd le fait de vivre ensemble. La culture de l'école c'est la référence sociale commune.

107- ChD- Y-a-t-il toujours un lien avec l'éducation musicale dans ce que nous développons là ?

108- D- Oui bien sûr. L'éducation musicale, c'est le moment privilégié où nous permettons la construction de cette culture à l'école. C'est le moment des choix que l'on fait et que l'on reçoit. On a une responsabilité de ce que l'on va faire par exemple écouter aux élèves... on va vers... l'universel c'est un grand mot mais il est très important de faire écouter des choses classiques et du monde aussi. C'est une ouverture si on veut.

109- ChD- Est-ce que ce rôle est le propre de l'éducation musicale à l'école ?

110-D – On ne peut pas dire ça parce que en théorie toutes les matières doivent le permettre. Mais l'éducation musicale... enfin c'est particulier parce que on peut y faire des choses... sans non plus... enfin c'est le plus accessible.

111- ChD- Pourrais-tu dire pourquoi ?

112- D- Pourquoi... [silence 3 secondes]. Parce qu'à l'origine je pense qu'à l'origine, nous avons tous tout ce qu'il faut dans le corps pour être à l'écoute, pour sentir, pour produire, pour imaginer. Même si l'apport culturel est essentiel, je pense qu'il y a des choses qu'on peut faire sans peu de matériel. Chacun peut le faire et chacun peut le vivre. Je pense que c'est très différents pour les autres matières. C'est moins direct dans le corps, c'est moins accessible. Je pense à la littérature par exemple. Je pense que l'éducation musicale permet d'accéder, d'une façon on va dire privilégiée, à la culture avec un grand C.

113- ChD- Peux-tu en dire plus ?

114-D- Je pense que l'enfant, allez on va dire dans les quartiers, je pense qu'il a besoin de confronter sa propre culture à une autre culture. La musique, on voit bien que c'est drôlement présent partout. Que ça cause aux enfants, même à nous. Après on est obligé de s'entendre sur des choses qui ont été reconnues dans l'histoire qui ont tenu sur le temps. Après c'est... un rapprochement, une comparaison, c'est dire que des choses de leur propre culture peuvent se retrouver dans des cultures très différentes. Et ça c'est le rôle de l'école.

115- ChD- Le rôle ?

116- D- Ben oui... de mettre en relation la propre culture des élèves et puis celle de l'école. Des choix qu'on fait parmi les œuvres par exemple à écouter.

117- ChD- Ces œuvres, les entendrai-tu comme des chefs-d'œuvre ?

118- D-Hm... Le chef-d'œuvre, c'est exactement une œuvre, une création de quelqu'un à un instant T qui a beaucoup fait parler d'elle et qui tient dans le temps qui reste... est-ce qu'on peut dire une valeur ? Oui, qui reste une valeur de référence.

119- ChD- Est-ce que le chef-d'œuvre a à voir avec tout ce que nous venons de dire ou est-ce que c'est hors sujet ?

120- D- Dans l'éducation musicale dès la petite section, les chefs d'œuvre ont une grande place. Ils sont là comme des... C'est vrai qu'ils représentent une valeur. Entre une chanson à la télévision et la Flute Enchantée de Mozart, ben l'école elle doit pouvoir faire le bond.

121- ChD- Peux-tu expliquer ce qu'est le bond ?

122- D- Un lien essentiel entre les deux choses qui ne sont pas la même chose. La Flute Enchantée, elle apporte autre chose que la chanson de variété. Plus de choses...autre chose disons. C'est plus complexe parce que ça n'a pas été qu'un produit de consommation. C'est peut-être trop large ce que je dis ?

123- ChD- C'est intéressant en tout cas. Veux tu continuer ?

124- D- J'ai l'impression qu'on ne va pas consommer la Flute Enchantée... Si je fais la Flute Enchantée avec mes élèves, je vais avoir besoin de beaucoup de temps. Par contre je vais aller très loin dans ce que je vais faire avec eux, plus qu'avec une chanson de Camille par exemple.

125- ChD- Et pourquoi ?

126- D- Mozart a fait des chefs d'œuvre, pas Camille. Enfin je ne crois pas. Mozart on a reconnu son œuvre, elle est reconnue et reconnue. Camille... on verra bien... En même temps c'est pas forcément reconnu par tout le monde... C'est vrai. Notre rôle, c'est bien de donner les codes. Sinon il y a ceux qui n'accéderont jamais à Mozart par exemple. C'est bien le rôle de l'école de construire cette culture commune ? Non ? C'est bien le rôle de l'école de comprendre les règles de ce qui n'est pas gagné d'avance ? Non ? Loin par exemple de ce qu'ils ont l'habitude d'écouter.

127- ChD- Est-ce qu'il existe des chefs-d'œuvre autres que artistiques, qui intéressent l'Ecole ?

128- D- [long silence] Je ne sais pas. Pour moi c'est en éducation musicale qu'on peut facilement faire écouter des grandes œuvres... maintenant... Parce que c'est là qu'on peut faire ressentir les sensations... ailleurs je ne vois pas. Est-ce qu'il y a des chefs-d'œuvre en mathématiques ?... Peut-être, pourquoi pas, mais au niveau de l'école ?...Pour moi ça ne peut

pas parler pareil. Y'a une beauté esthétique dans le chef d'œuvre. Une œuvre comme je l'entend donne du sens au monde. L'éducation musicale elle est là pour ça, si tu veux. Les sciences, le reste c'est dans l'explication... sèche, non ?... Cartésien ?... C'est peut-être pas très professionnel tout ça ? [ silence 3 secondes ]. Ca me gênerait d'être une enseignante de l'abstraction, de l'intellect. Je pense que pour comprendre il faut ressentir... [silence].

129- ChD- Notre entretien touche à sa fin. Y-a t-il quelque chose que tu veuilles rajouter ?

130- D- Ben... Ce qui ne m'intéresserait pas dans ce métier, c'est que l'éducation musicale devienne technique, comme celle qui peut exister peut-être en dehors de l'école. Ca voudrait dire qu'à l'école, on n'y va plus que pour apprendre des choses de l'intellect et ça, ça me gêne beaucoup. Moi je voudrais dire aussi que je regrette que la formation se restreigne et qu'on ait l'air de laisser tomber les enseignants avec la musique parce que c'est dur de faire de l'éducation musicale. Voilà. pour autant je continuerai à en faire avec ma subjectivité. Tant-pis ou tant-mieux !

131- ChD- Et bien Dora, je te remercie.





## Entretien numéro 2 : avec Iris.

1- Chercheur-Iris- Iris je te remercie d'avoir accepté cet entretien. Je vais te demander d'abord comment tu te situes dans ton école.

2- Iris- Par rapport à mes collègues... on a... il y a... on a une volonté commune, on va dire. On a une volonté commune de mener un projet commun, une action, pour aboutir à la chorale d'école de fin d'année. Ça veut dire qu'on décide ensemble des répertoires. Là, c'est pas encore fait. Et puis chacun travaille un petit peu dans sa classe. On fait des groupes. Je prends les CP-CE1 ensemble. Il y a des échanges de services pour les CM1-CM2. Heu... Toute la partie un petit peu... des décisions pour le répertoire, on s'appuie sur le répertoire départemental, mais on va chercher ailleurs et puis... on décide ensemble du répertoire cycle 2 cycle 3. C'est un petit peu différent pour les cycles 1. Je ne suis pas directement moi, sur place. Je laisse des collègues se débrouiller. On avait un thème, un thème, mais là depuis un ou deux ans on n'est plus parti d'un thème pour le choix des chansons. Donc heu... Et puis à la fin de l'année il y a des répétitions communes. Moi j'interviens entre guillemets si tu veux, en tant que technicienne on va dire, par rapport à tout l'aspect de la justesse, la mise en voix. Voilà ! Heu [ silence 2 secondes ]... Pour aboutir finalement au projet final où finalement c'est moi à la fin qui dirige. Pour la chorale du cycle 1, je m'approprie le répertoire des cycles 1 et après je fais répéter tout le monde donc il y a un travail commun et puis c'est moi qui donne une petite patte technique... vocale... heu... pour aboutir au projet.

3- ChI- Si je comprends bien, la musique c'est essentiellement la chorale ?

4- I- Moi je sais que l'an dernier j'allais dans la classe des cycles 1. Je les avais trois quarts d'heure. Je ne pouvais pas faire trois quarts d'heure de chant par exemple. Donc je faisais de l'écoute musicale. Donc à partir d'un petit répertoire du Scéren là, rose, tu vois ce que c'est ? Heu ... on avait fait beaucoup d'écoute. Voilà ! Moi dans ma classe, je fais aussi, mais honnêtement c'est plus difficile.

5- ChI- Pour mener ces activités, tu pars de quel constat, de quel besoin ?

6- I- Le constat qu'on a fait tous, c'est que c'est fédérateur pour l'école. Pour... pour... Les enfants ont acquis des habitudes vocales, de posture, d'écoute, d'attention... heu et je vois au fil des années, parce que certains je les connais depuis qu'ils sont tout petits, pour certains élèves c'est beaucoup plus rap... ce qui est beaucoup plus rapide c'est la mise au point.

Il y a moins besoin de répétitions. Au fur et à mesure du temps qui passe, je trouve que les élèves ont acquis des habitudes !

Des habitudes à la fois de... de... d'attitude, de posture et puis bon, ils ont progressé au niveau de la justesse. Si... si je leur donne une indication, ça se met en place tout de suite. La technique avec les grands, quand il y a des notes à aspirer pour la justesse, pour le maintien, ça dit quelque chose pour eux, si tu veux.... Nous ce qu'on constate c'est que c'est plus juste ... il sont rapidement prêts à faire. Voilà !

7- ChI- Tu parles de vrais progrès techniques ?

8- I- Voilà ! De vrais progrès techniques mais aussi de vrais progrès d'attitude , on va dire.

9- ChI- Peux tu préciser ce que tu entends par « attitude » ?

10- I- L'attention. Une attention musicale. On la retrouve quand on fait du chant, mais aussi quand on fait de l'écoute. Est-ce que c'est un truc transversal... ? A voir !

11- ChI- A ce propos, si on repense à la séance qu'on a vécu ensemble, est-ce qu'il y a un moment qui t'a paru particulièrement important ?

12- I- Hm... heu... [silence 2 secondes]. Les moments où d'emblée je les fais chanter, je m'aperçois que le texte n'est pas en place, que je reviens dessus là... là ... Ya des moments, moi je trouve important, c'est quand.... On se pose et puis on chante aussi quoi. La dernière chanson, même s'il y a des petits moments où ce n'est pas très juste, on chante, quoi ! La chanson qu'on n'a pas révisée, qu'on apprise avant. Voilà ! c'est le moment où...[silence].

13- ChI- Tu qualifierais comment ce moment ?

14- I- Bah moi...moi... de plaisir !De plaisir pour tout le monde quoi, à la fois moi pour... parce que c'est en place, enfin relativement en place puis les élèves... [silence 3 secondes, puis à voix basse ] ils chantent pas pour le public, ils chantent pour... [silence].

15- ChI- Oui, le plaisir... ?

16- I- Le plaisir il est à la fois pour... Bah moi je le sentais. Tu vois le moment le plus important dans la chanson, tu le sens, ils sont vraiment très présents, c'est un moment du refrain, parce qu'ils l'ont tellement entendu, tellement intégré qu'on sent qu'ils ont vraiment plaisir à chanter ce passage là. Moi, c'est ce que je ressens. Après, heu...

17- ChI- Pourrais-tu le mesurer ?

18- I- Je le mesure en niveau sonore parce qu'ils sont plus sûrs des paroles, déjà. Je sens que c'est assez dense au niveau du refrain. Moi des fois il m'arrive de l'entendre dans la classe. D'un seul coup paf, de façon mesurée! Ou alors dans la cour !

19- ChI- Est-ce que cela fait partie des réussites de l'éducation musicale? Pourrait-on dire ça ?

20- I- Oui... Bah oui...

21- ChI- En symétrie à cela, est-ce qu'il y aurait des moments de moins grande réussite ?

22- I- [silence 3 seconde] Ce qui est plus difficile... je le vois avec le cycle 3... c'est la mise en voix. Peut-être ça n'a pas assez de sens. C'est technique. Ça n'a pas peut-être assez de sens. Peut-être que c'est moi qui ne donne pas assez de sens à ça... Mais peut-être que j'essaie avec le cycle 3 parce que peut-être c'est plus facile pour moi... comme je travaille avec les grands, pour essayer d'expliquer davantage, de faire ressortir « là vous avez ce geste vocal là, et heu...vous entendez la différence ? ». Tu vois ? Et ça ils peuvent l'entendre... enfin... Sinon la voix elle peut être plus martelée... pas jolie enfin... Alors c'est vrai que je n'utilise pas forcément le magnéto pour faire réécouter. Mais c'est vrai qu'on est toujours compressé au niveau du temps. C'est quarante minutes, voilà ! Il faudrait plus de temps.

23- ChI- Pour l'éducation musicale à l'école, quelle est l'influence des autres enseignements?

24- I- Je vois d'abord le travail sur la langue parce que ... parce que j'essaie toujours quand... de... quand on a une histoire à raconter, de remémorer, il y a des mots à expliciter, c'est un travail indispensable pour le sens de la chanson. Sinon, il y a des thèmes à évoquer. On a travaillé sur ... avec les grands sur... le petit jardin [en référence à une chanson de Jacques Dutronc « C'est un petit jardin » NDCh.] et ce que ça évoque. Qu'est-ce que le promoteur vient faire... et puis l'an dernier j'avais travaillé sur heu... [silence 3 secondes] ce petit livret... sur les écoutes [référence au livret Scéren sur les écoutes, cité plus haut, NDCh ]. L'on s'était promené dans les écoutes, mais aussi dans les différents pays.

25- ChI- Parles-tu de transversalité ?

26- I- Oui c'est la langue qui bénéficie le plus du travail en musique à l'école et inversement la musique de la langue sert la musique à l'école. Voilà ! Tout l'aspect un peu poétique on va dire. Tout l'aspect poétique et ... peut être aussi ... des idées à développer... Tu vois ce que je veux dire ? [ silence ].

27- ChI- C'est intéressant, continue si tu veux bien.

28- I- Heu... Au travers de la musique... on peut aborder des choses qu'on n'aborde pas forcément par exemple en littérature, dans des textes... Aussi... Comment dire ? Je pense à cette chanson... quand on passe d'un mode à un autre... à l'occasion du refrain tu vois ?... majeur à mineur...

29- ChI- Oui...

30- I- A ce moment là je dis : « qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui se passe au niveau du refrain ? ». Alors là il y a toute l'écoute que porte l'histoire, le texte. Et ça m'a été dit « c'est plus triste à ce moment là ».

31- ChI- C'est intéressant ça ?

32- I- Ben oui ! C'est tout ce qu'on peut percevoir à travers la musique! Sentir...heu... Par contre je pense que nous on doit les interpeller quand même. Les enfants expriment, s'expriment. Ils expriment quelque chose de fort.

33- ChI- Et toi, l'enseignante que fais tu alors ?

34- I- Je les aide à formaliser.

35- ChI- Peux-tu me dire l'intérêt que cela peut avoir pour l'école ?

36- I- Bah oui ! Ca a un grand intérêt !! Ca me semble évident.

37- ChI- Peux-tu m'éclairer plus en détails, s'il te plait ?

38- I- Ca témoigne que les enfants sont capables de percevoir... au travers de la musique... ce qu'ils ressentent du monde... c'est peut-être un peu vague ce que je dis. Non ?

39- ChI- C'est intéressant. Peux-tu préciser le rôle que joue l'école dans cette perception ?

40- I- Oui... [silence 3 secondes] Oui, pour moi oui. C'est une éducation à la sensibilité à l'écoute... des autres aussi !

41- ChI- L'école peut-elle avoir une ambition à travers l'écoute ?

42- Moui...[long silence]. Quand j'ai pris ce petit livret d'écoute, j'ai trouvé ça hyper intéressant. C'est un voyage....

43- ChI- Un voyage ?

44- I- Un voyage dans le temps et dans l'espace. On rencontre d'autres cultures. On peut écouter du rap, du rock, du grégorien, du jazz, de la musique hindoue...

45- ChI- C'est quoi l'intérêt pour l'école d'écouter tant d'œuvres d'origines si différentes ?

46- I- C'est comment dire... pour le rap, en même temps je suis pas spécialiste... c'est scandé... honnêtement j'en écoute pas beaucoup mais je sais que la musique de rue ça peut leur parler. Enfin...

47- ChI- Sais-tu ce qu'écotent tes élèves ?

48- I- Pas trop. De la musique de rue, les grands. En ce moment j'entends Mickael Jackson.

49- ChI- Est-ce qu'il y a, selon toi, un rapport à avoir ou à ne pas avoir entre la musique de l'école et la musique des élèves ?

50- I- Hm...[silence 4 secondes]. On peut dire que... je pense que... Ils écotent un certain type de musique mais c'est notre rôle aussi de leur faire écouter un autre type de musique. Pour développer... une... différente... pas les initier, mais les sensibiliser à ce qu'il peut y avoir ailleurs, en dehors de chez eux, en dehors de leur famille, en dehors de... de leur espace géographique.

51- ChI- Ce faisant, et si l'école a ce rôle, quelle est alors son ambition ?

52- I- D'ouverture culturelle. De culture.

53- ChI- Quels rapports tu établirais pour l'école entre « ouverture culturelle » de l'école et culture en général ?

54- I- De mise à... d'ouverture des portes à l'autre. Le boulot de l'enseignant c'est d'ouvrir les portes.

55- ChI- Peux-tu préciser le mode ?

56- I- Il met en situation d'écoute. Il propose des situations d'écoute.

57- ChI- Est-ce qu'il n'existe pas un décalage entre la culture de l'enseignant et la culture des élèves ?

58- I- Oui ! [silence 5 secondes]. Alors ça ! [silence 6 secondes]. Peut être que moi il est cloisonné ? Peut-être que je les fais cloisonner ? [silence 3 secondes]. Mais il est possible de partir de leur culture à eux. Il faut être à l'écoute de leur culture.

59- ChI- Ecoute musicale, écoute de la culture des élèves, école. Quels rapports ?

60- I- Il faut s'imprégner de la culture des élèves. Il faut être à l'écoute de ce qu'ils sont. Il faut se servir de ça.

61- ChI- Dans quel but ?

62- I- Il faut être à l'écoute de leur propre culture pour être mieux à même de s'en servir, de leur proposer autre chose, de se dire : « tiens bah ya ça qui les intéresse ».

63- ChI- On ne propose alors que des choses qui intéressent les élèves ?

64- I- Il faut les deux. L'enseignant doit AUSSI [ forte insistance dans le timbre] faire écouter aux élèves autre chose que leur musique qu'ils écoutent tous les jours. C'est quand même... comme... enfin... [silence 3 secondes] comme une culture dominante !

65- ChI- Qu'est-ce qui est « une culture dominante » ?

66- I- Bah la culture de l'école ! La culture de l'école domine la culture des élèves. Bah oui ! Parce que dans la réalité, celle que je pratique au quotidien, c'est celle que je connais même si je fais d'autres ouvertures à côté, en particulier dans l'écoute. Même si dans le répertoire de chant qui est proposé [ par l'Inspection Académique du département NDCh. ], il y a des chansons dites actuelles, que les enfants ont du plaisir à chanter, et que les enfants utilisent.

67- ChI- Est-ce que ce qu'on est en train de décrire là, c'est-à-dire que l'école porte une culture et s'immisce dans la culture d'autres, est identifiable ailleurs à l'école ?

68- I- Je le fais en littérature par exemple. Je pense que c'est vrai aussi dans les grandes classes. Je pense au collège, lycée. En histoire-géographie aussi on est toujours au-delà. On construit d'abord à partir de soi. Je vois au CP, c'est comme ça, puis après on essaie d'agrandir autour de soi, d'avoir une ouverture autour de soi. Ou on utilise ce qu'on connaît puis on transpose. Là on est dans une dynamique... on a des ... puis l'école aide à transposer. L'utilisation des langues c'est ça aussi. Ce n'est pas que la technique de la langue. On apprend aussi comment vivent les anglais.

69- ChI- Mon enquête, tu le sais, porte sur l'éducation musicale. Comment la situerais-tu dans tous ces liens transversaux ?

70- I- La musique elle accompagne ça. Elle accompagne les apprentissages. C'est normal en langue. C'est la musique de la langue, mais c'est aussi la musique comme vecteur. Et puis il y a un aspect physique dans la musique, peut-être.

71- ChI- Peux-tu préciser ?

72- I- Il faut être actif. Il y a un attachement corporel, c'est important dans l'éducation musicale. Je sens qu'il faut être actif en éducation musicale. Il faut donner de soi. Je parle pour les élèves mais pour moi aussi. Je me sens plus active.

73- ChI- Active c'est le terme ?

74- I- Oui

75- - ChI- Peux-tu expliciter. Qu'est-ce que cela recouvre en terme de geste professionnel ?

76- I Plus d'engagement... [silence 3 secondes], plus acteur des apprentissages. C'est ça, actif et acteur.

77- ChI- Et pour l'élève ?

78- I- Il est acteur de ses apprentissages parce qu'il est dans l'activité. Il est aussi décideur. Il peut se refuser par exemple à chanter. Si ça ne lui plaît pas, il peut refuser de chanter. Quand ce que tu travailles à l'école ça te plaît, ça te touche, tu t'engages... Quand ils participent, ils s'engagent. Pour être dans toute activité, on devrait être engagé. Là en musique, tu n'y coupes pas ! Cette année, j'avais commencé avec des grands une activité scolaire qui nécessite l'engagement, c'est l'atelier philo. Ça demande comme en musique une énergie colossale de ma part et un engagement des élèves. Maintenant, est-ce que je ne suis pas en train de surinvestir la musique ou l'atelier philo ? Là le chant, enfin je veux dire l'atelier d'activités musicales, pour les petits comme pour les grands ça leur donne... je sais pas... pour le reste... enfin ils sont plus actifs, quoi !

Ils sont, entre guillemets, moteurs, moteurs pour eux, plus engagés. Le chant, enfin la musique, ça met en place tellement de composantes que... [silence].

79- ChI- Pour autant, peut-on dire que l'éducation musicale, à cause de ce que tu viens de dire, aurait une place particulière au sein des disciplines de l'école ?

80- I- Je pense... un peu comme le sport... à cause de cet engagement corporel. Il est aussi intellectuel. C'est à cause de l'organisation. En éducation musicale ça fait rebondir. Quand on aborde l'écoute musicale, on aborde le langage, la culture. C'est une question de posture... En éducation musicale, on prend un peu partie.

81- ChI- Est-ce que l'éducation musicale donne aux autres disciplines ?

82- I- Elle favorise l'attention.

83- ChI- A-t-elle la même valeur que les autres disciplines ?

84- I- Ca dépend ce qu'on entend par valeur. Ca dépend de la valeur qu'on lui accorde aussi. Moi... moi, je lui accorde une valeur importante. Ce n'est pas sûr que ce soit le cas de certaines autres personnes. En tout cas, la valeur, elle n'est pas de même nature que pour les autres matières. C'est pas comme les mathématiques, bah non ...

85- ChI- Pourquoi ?

86- I- Parce que l'école surinvestit les mathématiques. Pourtant, il y a des choses de même importance en musique. Même en musique il y a des notions de mathématiques : il y a des notions de mesure, de temps, de plan... il y a de quoi faire ! [ silence 2 secondes ]. Et puis socialement, ce n'est pas lu de la même façon. On accorde toujours plus de place aux mathématiques qu'à la musique enfin !

87- ChI- Quel est ton avis sur cette question ?

88- I- Moi ... ? Je suis ... partagée. Parce que ... je ferais bien... enfin je ferais des mathématiques, je laisserais pas tomber, mais si j'avais le choix je ferais plus de musique.

89- ChI- Parce que la musique c'est plus plaisant ?

90- I- Mouai... C'est toujours facile de dire ça. En même temps, c'est pas si simple. Les mathématiques et la musique, il y a des choses en commun.

91- ChI- Tu peux en dire plus ?

92- I- Ben, c'est aussi une histoire d'engagement. J'sais pas trop. Mais une démonstration en mathématiques, c'est un parti pris. C'est un peu comme une création, non ? il y a une part de recherche, comme quand tu essaies de comprendre une œuvre de ta culture ou non. Faut s'engager. Partout on peut s'engager, inventer comme en musique. Une situation mathématique, tu vas inventer, tu vas chercher. Quand tu travailles sur le son aussi. Bon c'est vrai, on a le plaisir de chanter, on n'a peut être pas le plaisir de faire des maths... à cause de la pression aussi. Quoique certains ont beaucoup de plaisir dans les deux.

En musique, il y a quelqu'un en face pour recevoir, mais bon. C'est quand même un sacré plaisir pour les élèves d'être valorisé par un public.

93- ChI- Ce plaisir là, à l'école, est-ce qu'il est pédagogiquement réinvesti ?

94- I- Si tu fais d'autres types d'activités comme si tu montes une expo d'arts plastiques. Si tu restes dans le domaine artistique, parce que tu vas pas faire une situation problème devant les parents.

95- ChI- De ton point de vue, quel enseignement peux-tu tirer pour l'école, de ton travail en musique ?

96- I- Il faut être polyvalent. Si tu es musicien tu fais rien en fait. Je fais peut être en musique *a minima*, c'est-à-dire faire de l'écoute, connaître des œuvres de différentes cultures et de trouver des pistes à étudier. Faut pas être musicien, faut être motivé !

97- ChI- Dans notre perspective, que veut dire motivé ?

98- I- Je dirais, se donner les moyens même sans connaître une note. Il faut fédérer. Il faut avoir plaisir à avoir un travail collectif.

99- ChI- La fête de l'école ?

100- I- Ah non ! Mais ça n'a rien à voir ! Chez nous il n'y a pas de fête de l'école. On n'est pas dans l'illustration !

101- ChI- Je plaisantais. Mais si on demandait à le devenir, et que pour cela l'éducation musicale devait être externalisée de l'école, qu'en dirais tu ?

102- I- Ce serait un grand dommage pour l'école.

103- ChI- Pourquoi ?

104- I- Parce que [silence 6 secondes]... parce que c'est indispensable. Oui c'est indispensable parce que le moment d'apprentissage de l'éducation musicale, il est lié à la sociabilité de l'enfant et ça le ramène à ce qu'il aime dans l'école. Ça tout seul ça justifie que la musique reste à l'école, moi je pense. .. Avec la musique, je pense qu'on construit... je pense qu'on se construit soi, d'être attentif et aux autres aussi. Ça construit l'envie d'apprendre, de rencontrer la culture de l'autre, et donc une meilleure connaissance de ce qui se passe à côté de toi. C'est le but de l'école un peu, non ?

105- ChI- Et la culture ?

106- I- Bah, c'est renvoyer effectivement à la culture. On donne des clés de compréhension du monde qui nous entoure, des outils de compréhension, des raisons qui on fait exister les œuvres. L'école permet ça. C'est pas seulement apprendre à lire et à compter ! C'est... [silence 5 secondes] riche ! Voilà !



107- ChI- nous arrivons à la fin de cet entretien. Est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais dire de particulier ?

108- I- Non !

109- ChI- Iris, je te remercie.



### Entretien numéro 3 : avec Liz.

1- Chercheur – entretien Liz- Liz, je vous remercie d'avoir accepté cet entretien. J'aimerais d'abord vous demander quelle est votre place dans votre école. Quelle position y occupez-vous, selon vous ?

2- Liz- Je pense travailler dans une équipe, faire partie d'une équipe, travailler au sein d'une équipe. J'ai des collègues avec qui on échange. Voilà... faire partie d'une équipe.

3- ChL- Y-a-t-il des projets, qui vous tiennent particulièrement à cœur, ou des sujets que vous souhaitez conduire avec vos élèves ?

4- L- Alors cette année, il y a un projet qui me tient particulièrement à cœur, on a un projet... arts et sciences. On va aller trois jours à Paris... pour ... j'ai envie de faire découvrir aux élèves des musées, des œuvres, les emmener voir des choses qu'ils ne verront pas forcément. Et puis en plus, je veux dire, c'est un axe de notre projet d'école la culture, l'ouverture à la culture. Ici, c'est pas tout près d'Angers, y'a rien du tout... Les élèves ne sont pas confrontés aux musées, à des expositions. Donc voilà, là c'est notre projet de l'année, aller à Paris, aller visiter... le musée du quai Branly, heu... le musée Rodin, des musées qu'en plus ils n'iront pas forcément voir, même s'ils vont à Paris en famille.

5- ChL- Nous allons nous centrer un peu plus sur l'éducation musicale à l'école et je vais vous demander maintenant si, en éducation musicale, vous avez un projet particulier ?

6- L- Particulièrement et exclusivement en éducation musicale, non. Mais il y a des choses qui me paraissent importantes d'apprendre en éducation musicale.

7- ChL- Pouvez-vous nous en parler ?

8- L- Bah, les IO d'abord ça ne se discute pas. Je fais, ça va de soi. Le contenu, ça ne se discute pas, mais après chacun met en œuvre à sa façon. Moi... je vois... ce qui me paraît important, c'est avoir une certaine posture, en fait. Ce qui est important, c'est quand par exemple on s'apprête à chanter, on chante... dans une certaine posture, dans une certaine situation, dans une certaine préparation. Il n'y a pas me semble-t-il de travail sans une certaine préparation. Je veux parler de ce qu'il y a avant le chant proprement dit. C'est ça, acquérir une certaine posture. Et... heu... que le fait de chanter... c'est un travail, un vrai travail.

9- ChL- Est-ce que vous pouvez préciser ce que vous entendez par « posture » ?

10- L- En fait ça engage à la fois le corps, ce qui est physique, être debout, détendu *et cætera*, puis aussi et surtout un certain regard par rapport à la musique... sentir, ressentir des choses... expliquer... mettre en mots certaines choses...

11- ChL- Peut-on creuser sur ce que « choses » veut dire ?

12- L- [rire] Oui ! Ben par exemple, quand ils vont chanter, ils vont vouloir empiriquement vouloir faire un certain rythme... Je le sens de façon empirique, mais c'est difficile à expliquer. Après, quand on fait de l'écoute d'œuvres, de l'écoute musicale, on retrouve cette posture. On retrouve dans cette œuvre ce qu'on a appris dans cette chanson là...

13- ChL- Pour cela, de quoi les élèves ont-ils besoin ?

14- L- Je pense qu'ils ont besoin d'éducation... éduquer leur oreille, entendre. Bien sûr, d'abord, c'est pour se concentrer, discerner des sons...

15- ChL- Pensez-vous que vous parvenez comme vous le souhaitez à conduire vos élèves sur cette voie ?

16- L- J'arrive à faire tout ce dont j'ai envie en éducation musicale... à partir de là... Mais j'ai fait un choix par rapport à ça. J'étais toujours plus ou moins frustrée auparavant en musique lorsque je programmais dans mon emploi du temps, musique... par exemple le vendredi soir de 15h30 à 16h30... Et puis finalement, le vendredi soir de 15h30 à 16h30, on range les affaires et du coup, depuis plusieurs années, je choisis de faire musique tous les jours... le matin de ... 10h45 à 11h00... quelque fois plus, ça dépend de ce qu'on fait.

17- ChL- Qu'est-ce qui, dans cette pratique, vous apparaît comme des réussites ou des moindres réussites ?

18- L- Du coup, ce rituel musique, instauré tous les jours, fait que les élèves vont spontanément se mettre en place, sans rivalité, sans heurts. Ils vont évoluer dans l'échauffement avec des automatismes. Et... heu... les difficultés viennent moins du chant. De mon point de vue, il y a plus de difficultés en écoute musicale où là, il y a une réelle difficulté par rapport au lexique. Tant pour les élèves que pour moi-même parfois. C'est une difficulté technique, on va dire.

19- ChL- Pour résoudre ces difficultés ou pour tirer bénéfice des réussites, pensez-vous que l'éducation musicale bénéficie du voisinage des autres disciplines à l'école ?

20- L- Moi, je conçois l'enseignement comme un tout. Donc finalement, je pense que tout ce qu'on fait dans la classe, apporte à toutes les disciplines. Donc... heu... Après ce n'est pas forcément ce qu'on a fait par exemple en mathématiques, si par exemple on apprend les fractions en mathématiques ça n'a pas directement à voir avec la musique, mais le fait d'avoir travaillé en petits groupes sur les fractions puis ensuite d'avoir confronté ses résultats avec un grand groupe là où il faut se mettre d'accord, là ça apporte en musique. Ça apporte quand on confronte de la même façon, par exemple en écoute. On peut dire que là on construit du savoir.

On est bien sur un même mode de construction des savoirs et ce qui est bénéfique, c'est le mode d'accès au savoir, la construction, la confrontation.

21- ChL- Vous pourriez préciser ce que vous entendez par « construire » ?

22- L- Construire et bien c'est partir d'un point A et arriver tous ensemble à un point B. On peut construire des choses bien différentes. Si on prend l'exemple de la séance [celle d'éducation musicale où nous étions présent, il s'agit de réaliser une bande son pour un dessin animé, NDCh.] Là, la construction, elle se fait dans la relation de chaque élève à son groupe, puis de chaque groupe au groupe classe. Je trouve qu'au sein de chaque groupe en fait, est une entité de groupe que construit quelque chose, ils vont se mettre d'accord, ensuite il vont dire si le triangle ou le xylophone va jouer à ce moment là. Ils construisent quelque chose ensemble. Les contraintes, ce sont les instruments, la chronologie, la consigne. La mise en commun des groupes pour la réalisation de cette bande son, oblige à des choix. Une difficulté par exemple, ça va être de rendre l'atmosphère dans la bande avec du son... Il y a l'atmosphère qu'on veut donner et la difficulté des instruments, choix. Et puis il va falloir se mettre d'accord cette fois à toute la classe. On va arriver à un morceau de quinze secondes qui pourra être écouté. Du coup toute cette séance d'éducation musicale, elle montre bien toute la difficulté de la construction des savoirs qu'il faut mettre en œuvre pour créer quelque chose d'audible. Celui qui va écouter juste la bande-son finale, il va peut-être pas se rendre compte de tout ce qu'il aura fallu construire pour la réaliser. On va entendre une bande-son de dessin animé... heu...

23- ChL- Pour la réalisation du travail qui est demandé aux élèves, ce que nous avons observé ensemble, qu'est-ce qui vous paraît faire difficulté aux élèves ?

24- L- Ce qui est difficile... [silence 4 secondes] ...c'est en fait faire de la musique en continu. Pour ce qui est des difficultés techniques, style quelqu'un qui dirige. Pour ce qui est de la pratique générale de la classe, je dirais que ce qui est le plus attendu, c'est l'écoute de l'autre. Il faut qu'ils s'écoutent mutuellement et qu'ils s'enrichissent de cette écoute. Je crois que c'est toujours à travailler mais qu'ils sont sur le chemin. C'est un enrichissement mutuel. Ce n'est pas une agrégation d'éléments que moi j'apporte forcément. Le temps de musique donne cet espace.

25- ChL- Vous pourriez préciser votre place d'enseignante, plus précisément pour ce moment-là ?

26- L- Et bien en fait... la place du maître, c'est à la fois permettre ces temps, faciliter la mise en commun, mettre en mots, la place du vocabulaire, rendre possible l'expression., créer une attitude qui convient avec la discipline, c'est comme une ambiance... il est question là d'expression... de faire ressortir quelque chose qui vient d'eux... le meilleur d'eux-mêmes. La place du maître c'est... favoriser ce qui est en eux... l'expression.

27- ChL- Cette place du maître, cette attitude professionnelle, que vous avez adoptée dans la séance que nous avons vécue ensemble, pensez-vous que ce soit typique au moment d'éducation musicale ?

28- L- C'est complètement transposable dans les autres disciplines... si on parle d'attitude.. complètement.

29- ChL- Pourriez-vous préciser ou prendre un exemple ?

30- L- Par exemple en sciences, on travaille en ce moment... on travaille en ce moment sur un module... sur les changements climatiques *et cætera*, Chaque groupe, il y a six groupes, chaque groupe a eu un texte avec des consignes *et cætera*, remplir une affiche et ensuite on va confronter ce que chaque groupe a trouvé et là... heu... là ça s'apparente, on va arriver à ce que chacun apporte quelque chose au groupe. De la même façon en musique, chacun apporte ce qu'il est, mais aussi une idée, une part de soi, une part de ses représentations, quand il faut aller vers la production d'une œuvre.

31- ChL- Peut-on comparer la réalisation d'une œuvre musicale et la réalisation d'un document compréhensif d'un état scientifique ?

32- L- Vous parlez de la comparaison entre une œuvre artistique et une production disons de laboratoire entre guillemets ?

33- ChL- Ce peut être tout à fait ça.

34- L – [Rires]. Ca dépasse ces clivages parce que c'est le cheminement qui est important. On voit bien que c'est le même. C'est le même chemin. Oui, oui...[silence 4 secondes]. Après c'est vrai on utilise des supports à la connaissance qui sont différents. En sciences, on va dire que c'est... bah, scientifique. On comprend ce que ça veut dire, mais je suis convaincue que la démarche de pensée, la difficulté rigoureuse, le brin de psychisme, c'est les mêmes que pour mettre en sons dans les règles ce qu'on a fait ! [création d'une séquence musicale sur les images d'une BD d'environ 15 secondes, rappel NDCh.].

35- ChL- Vous venez de prendre un exemple choisi en sciences, vous pourriez en prendre un autre dans un autre domaine ?

36- L- Que les sciences ?

37- ChL- Oui, si vous voulez bien.

38- L- Heu... et bien... Ca arrive dans quasiment toutes les disciplines quel que soit... En mathématiques on peut travailler pareil... heu... en littérature... heu... Ce chemin qu'on a vu ensemble là, bah oui, on le retrouve un peu partout.

39 - ChL- Si c'est un chemin répandu, le trouve-t-on sous un jour particulier en éducation musicale ?

40- L- Oui. Le chemin est d'égal importance quelle que soit la discipline, mais dans les disciplines artistiques et en particulier en musique, on n'est pas dans le même contexte.

41- ChL- Vous pourriez préciser ?

42- L- En musique on fait des progrès tout aussi importants. Pour la musique comme pour les conséquences sur les autres disciplines ou le comportement des élèves. Seulement c'est pas pareil d'un point de vue qualitatif.

43- ChL- Qu'entendez-vous par qualitatif, dans ce contexte ?

44- L- On n'est pas dans la même ambiance. C'est plus ludique et tout aussi important. On apprend plein de choses mais on n'a pas une pression pareille. Pourtant on voit bien tout ce qui est transposable en terme d'expression, atteinte, et respect de la pensée des camarades.

45- ChL- Est-ce que vous...[Liz coupe la parole].

46- L- ...en même temps on voit bien comment les élèves abordent la musique.

47- ChL- Et comment ?

48- L- Vraiment on travaille. Ils disent pas c'est la récré, chouette on va glandouiller ! C'est vraiment du travail, même parfois on s'expose on prend des risques. Pourtant on mesure bien et eux aussi qu'on appris des choses. On a construit ensemble et pour soi, on a appris des trucs techniques mais aussi des formes de travail ensemble. Les élèves contribuent avec sérieux et l'évaluation est sensible, c'est le cas de le dire. Il faut construire un raisonnement pour dire pourquoi on aime ou pas, pourquoi ça marche ou pas. On est bien dans la construction de la pensée raisonnable.

49- ChL- Comment pensez-vous que les familles le perçoivent ?

50- L- [long silence]. Bah au niveau du ressenti des familles, c'est plus compliqué. Elles ressentent plus l'importance de la musique quand il y a des projets visibles. L'année dernière il y avait un grand projet de chorales départementales, alors là, c'est sûr, on les sens motivées. Là, les familles, elles ressentent comme ça l'importance que l'on peut donner à la musique. Elles ont vu quelque chose. Après... j'ai pas forcément de retour, je sais pas ce qui se dit à la maison.

51- ChL- Est-ce que cette partie visible a une importance pour vous dans la didactique de la discipline ou dans la pratique pédagogique de votre classe ?

52- L- L'année dernière, je l'ai fait, parce que c'était un projet attaché à ma classe. Je ne l'ai pas fait pour me dire... pas pour montrer aux parents que la musique c'est important. C'est un projet qui a permis de construire des choses autour. Après que ce soit moins visible ça... c'est possible. Mais si on veut communiquer là dessus on peut réfléchir à des outils des cahiers...pour que ce qu'on fait en classe ce soit lisible mais bon...on n'est pas dans la prestation. On n'est pas dans le côté imposé de la participation à une manifestation. De toute façon, si on regarde le côté réussite purement scolaire des parents pour leurs enfants pour la musique, ça leur est complètement égal.

53- ChL- Ca leur est égal ?

54- L- Mm mm...

55- ChL- Il y a d'autres disciplines comme cela ?

56- L- Les arts visuels. Parfois l'EPS... quoique non, ce n'est pas pareil. Oui, l'évaluation en musique pour les parents et le côté réussite scolaire, ça ne leur sautent pas aux yeux. Ca en fait pour nous un espace intéressant pour l'art aussi.

57- ChL- Vous dites que cela crée un espace intéressant. Comment l'investissez-vous ?

58- L- [sourir]. Je constate. C'est vrai que ça fait un moment de travail qui est moins soumis à pression mais on ne peut pas dire que je m'en serve plus que ça. Ca nous laisse aussi faire des choses que j'aime bien comme préparer les rencontres [de chorales, NDCh.] deux fois par an. Les parents aiment bien aussi.

59- ChL- Quelle place occupe le côté artistique de la musique à l'école dans votre enseignement en général ?

60- L- C'est évident. Il faut s'inclure dans la dimension artistique.

61- ChL- Comment vous y prenez-vous ?

62- L- Cette année on prend part à la construction des initiatives qui ont pour référence le Socle Commun des IO. Là, c'est vrai, les compétences sont divisées, morcelées. Le projet permet de travailler la motivation qui va recoller les activités et donner le sens, le sens pédagogique, parce que artistique du projet. Moi je trouve que ça fait tout à fait sens surtout si on y inclut la rencontre avec un spectacle, quelque chose de vivant, une œuvre. La musique, ce n'est pas qu'un enseignement, c'est autre chose.

63- ChL- Vous arrivez à évaluer cela ?

64- L- Alors évaluer comme les autres disciplines...dans le sens strict... non mais évaluer quelque chose quand même...des compétences de toute façon [silence] c'est difficile...je ne sais pas trop.

65- ChL- Vraiment ?



66- L- Oui, je ne sais pas ce que je peux dire d'autre la dessus.

67- ChL- Encore.

68- L- heu, bah non !

69- ChL- Alors pensez-vous que tout ce travail en éducation musicale à l'école a une relation avec la culture ?

70- L- [silence 3 secondes] Culture ? Histoire de l'art ? [rire]

71- ChL- C'est justement comme vous l'entendez.

72- L- C'était la bonne réponse ? [rire]

73- ChL- Il n'y a pas de réponse attendue et encore moins de bonne réponse. Voulez-vous vous lancer sur la question ?

74- L- D'accord ! Alors pour moi, éducation musicale et culture se retrouvent dans la construction du savoir. Je parle de la construction d'une culture commune. Enfin quand je le fais en classe... heu... j'espère qu'on construit une culture commune... et puis... heu...leur donner des bases pour comprendre le monde ?

75- ChL- C'est intéressant. Acceptez-vous de développer cette dernière idée ?

76-L- Bah, construire une culture c'est heu... [silence 4 secondes] comment dire... [silence 3 secondes]. Il me semble que comprendre, comprendre une œuvre qu'on écoute, c'est comprendre le monde qui va autour, c'est avoir un jugement esthétique.

77- ChL- Quel rapport entre jugement esthétique et école ?

78-L- Alors pour moi... ce qui est important... il me semble hein.. ce qui est important, c'est qu'ils se construisent leur propre jugement... et qu'ils sortent en ayant les facultés de ...enfin... qu'ils pensent par eux-mêmes... un tant soit peu. Et heu...du coup, en fait, il semble qu'on leur demande [silence 3 secondes]. En les éduquant à écouter ou à regarder, en leur disant que ce qui est important ce n'est pas de penser comme le voisin... heu voilà... en essayant de respecter la parole de chacun, on construit un mode de pensée face à une œuvre, chacun peut penser seul face à cette œuvre, c'est différent du voisin même si c'est la même œuvre... Par exemple on va voir un concert. Ca nous arrive. Et bien, j'aime bien encourager à parler celui qui dit qu'il a détesté le spectacle !

Je trouve ça beaucoup plus... enfin intéressant de savoir pourquoi il est comme ça que si on se rassure tous en disant que c'était super ou nul ! Ce qui m'intéresse, c'est qu'ils se forgent leur propre esprit. C'est là que les arts et la musique en particulier c'est fort. Parce que là on forge, on passe sur l'évaluation mais on relie dans la culture. On assume les différences en les reliant dans une acceptation commune. On peut faire ça où sinon à l'école ? C'est que ça les intéresse

en plus ! On forge leur propre esprit. Leur propre esprit... critique. Il me semble que c'est ici qu'on prend le mieux.

79- ChL- Pensez-vous que l'école soit bien disposée pour ça ?

80- L- [silence 3 secondes]. Pour une vision du monde scolaire oui. D'abord. On découvre une œuvre qu'on écoute. Oui.

81- ChL- Est-ce que les élèves épousent d'emblée la vision culturelle scolaire?

82- L- Ben oui, il y a la culture des élèves, celle qui existe en dehors de l'école. Et puis il y a les choix que je fais pour eux : une œuvre à écouter, un spectacle à aller voir, un tableau à découvrir. Mais il n'y a pas de conflit, enfin il ne me semble pas.

82- ChL- Il y aurait donc continuité entre la culture des élèves et culture de l'école, quand on parle d'arts ou de musique à l'école ?

84-L – Continuité ? Je ne sais pas en fait. Je parlerais plutôt d'enrichissement.

85- ChL- Dans quel sens ?

86- L- Pour moi, la musique à l'école doit aller à la rencontre des œuvres. Peu importe ce qui est écouté par les élèves en dehors. Déjà s'ils écoutent quelque chose, nous on va en faire quelque chose de plus construit. Mais de toute façon ils sont baignés de musique, c'est ça une richesse du dehors de l'école. J'aime bien prendre ça en considération. Quoiqu'ils écoutent, ils écoutent tous quelque chose. Ils n'écoutent pas rien. Ca veut dire que leur oreille a déjà une culture, une éducation. Elle est peut-être différente de ce que veut l'école, mais leur oreille est déjà éduquée... un peu. C'est ce vecteur là finalement qui va forger... éduquer mon oreille, m'éduquer à quelque chose. J'ai déjà entendu des choses. L'école va lui donner sa place dans sa culture.

87- ChL- Sa culture ?

88-L – La culture de l'école. On peut tout écouter, mais après... si je puis me permettre, ça dépend quel objectif on a. [silence].

89- ChL- Précisez, si vous voulez ?

90-L- On peut tout écouter, enfin faut aussi regarder que ce soit bien de leur âge... Mais si y'en a un qui m'apporte un CD de variété, qu'il a envie de faire écouter aux autres enfants, ce qui m'intéresse c'est que... y' a une écoute, y'a quelque chose qu'il aime, qu'il a envie de la faire partager. Et bien là on est tout à fait dans l'objectif. A partir de ce qu'on ressent, on va l'exprimer et puis on va construire la dessus.

91- ChL- Pouvez-vous préciser ce que vous entendez par construire ?

92- L- De soi. La construction de soi. On est bien plus loin que de simples items en terme de connaissances de dates ou machin. C'est vrai il faut aussi, mais là on est à plein dans la construction de soi, l'affirmation de soi, l'être unique en société.

93- ChL- Est-ce que cette faculté donnée à l'école relève de la seule éducation musicale ?

94-L – [silence 5 secondes] Après, je dirais l'art visuel c'est quand même bien différent. Les enfants sont tout de suite plus dans un consensus. Ils sont plus dans une norme. Moins dans une différenciation qu'en musique. C'est en musique qu'on voit le plus les... [silence].

95- ChL- Comment expliquez-vous cette différenciation ?

96- L- [silence 4 secondes]. Bah du fait que ce soit visuel.

97- ChL- Et donc pouvez-vous m'expliquer un peu plus ?

98- L- Du fait que ce soit... alors après... mais du fait...enfin...il me semble qu'il existe plus de normes au niveau du visuel, partout. Alors qu'au niveau de leur oreille... l'écoute...Il y a des différences de goût entre les élèves au niveau de l'écoute qu'on ne retrouve pas sur le visuel, photos, pub, affiche, tableau... enfin je crois.

99- ChL- Cette différence entre les élèves que vous relevez, renvoie-t-elle à votre avis à une différence de classe, de classe sociale ?

100- L- Ha ! Alors là je n'ai pas remarqué ! Autant je peux le voir en poésie. Je trouve ça révélateur en poésie parce qu'ils doivent apporter des poèmes à l'école. Alors là oui je vois des différences de classes. Mais en musique... ils amènent tous des morceaux... enfin je ne distingue pas pareil, c'est assez homogène.

101- ChL- Cette homogénéité que vous décrivez pour les élèves, n'entre pas en conflit avec les choix musicaux de l'enseignant ou avec la culture de l'école quand il faut choisir une œuvre à écouter ?

102- L- Non.

103- ChL- Vous pourriez en dire un petit peu plus ?

104- L- Je ne vois pas [silence].

105- ChL- D'accord. Ce sur quoi nous venons de parler ensemble, la pratique de l'éducation musicale à l'école, pouvez-vous en dire quelque chose par rapport à la polyvalence ?

106- ChL- L'éducation musicale est certainement un levier, voire un levier particulier.

107- ChL- Vous pourriez expliciter ?

108-L – L'éducation musicale est transversale, c'est sûr. Eduquer avec l'éducation musicale c'est prendre un risque. Bah oui, chanter c'est prendre un risque, apporter un morceau en classe, c'est prendre un risque, dire ce qu'on pense d'une œuvre c'est prendre un risque surtout si c'est pas dans sa culture. En fait c'est un risque parce que ça t'atteint toi.

Ca va directement à toi. Ca agit direct. Ca met en jeu tout l'être, son corps, sa voix, tout... Et ça on peut très bien le transférer. On peut tout à fait faire le lien. Et puis par le musique, enfin j'ai lu un article la dessus, remédier à des questions plus psychologiques... [silence 4 secondes] et puis heu... [silence 3 secondes] je me répète mais... tout ce qui est sur la culture au sens large, au sens de classe sociale. Le fait d'être dans cette discipline, permet de rencontrer toute la culture artistique cette fois quelle que soit son origine parce qu'on est à l'école. Alors là c'est sûr que toutes les autres disciplines en bénéficient... [silence 3 secondes] en fait, elles devraient être comme ça peut être, mais là ! [rire]. Du coup on voit bien que la musique a sa place à l'école différemment des écoles de musique par exemple [silence].

109- ChL- C'est intéressant. Vous parlez des écoles de musique. Pouvez-vous aller plus loin ?

110- L- Alors là c'est deux mondes différents du coup !

111- ChL- Pouvez-vous dire pourquoi ?

112- L- Bah déjà, ça n'a aucun rapport avec ce qu'on fait à l'école, et puis ils négligent complètement ce qu'on fait à l'école. En fait ils développent une pensée empirique. Ils développent une musique d'experts pour ceux qui ont choisi. C'est tout le contraire de nous.

113- ChL- Vous pourriez expliquer ce que vous entendez par experts, ici ?

114- L- Ils veulent mettre en mots les choses, ils s'appuient sur de la technique par exemple un ostinato... bon... des choses qui posent problème pour comprendre la musique comme culture. Ce peut être bien, mais à l'école, ce n'est pas ce qu'on cherche, enfin je ne crois pas. Ca peut être utile pour la musique mais nous on fait de l'éducation musicale. La mise en mots ça ne peut pas être premier à l'école, voilà. Enfin ça peut servir à parler à un spécialiste peut-être. Enfin... A l'école de musique on fait de la musique et à l'école on fait de l'éducation. Est-ce que vous voyez la différence ?

115- ChL- Vous pouvez expliciter si vous voulez.

116- L- Le terme éducation musicale, il est souvent reçu comme péjoratif par les musiciens parce que ça ne fait pas vraiment musique. En fait le mot important c'est éducation. Et là, la musique elle est dans l'éducation. Et moi ça me semble important. Enfin voilà... [silence 5 secondes].

117- ChL- Oui...

118- L- Enfin voilà, je ne sais pas... pour moi c'est mon ressenti... je ne sais pas en dire plus... je le sens comme ça. Voilà [signe de lassitude]

119- ChL- Je vais vous remercier pour ce temps consacré à cet entretien. Souhaitez-vous rajouter autre chose ?

120- L- Je peux dire que l'école c'est un tout. Et que chaque discipline participe à la construction de l'élève. Ce serait bien si chaque discipline pouvait nourrir tous les apprentissages. Voilà...

121- ChL- C'est le mot de la fin ?

122-L – Oui ! [rire]

123- ChL- Je vous remercie.



## Annexe 4.

### Entretiens avec les élèves des enseignants.

#### Entretien numéro 4 : avec les élèves de Dora.

1- *Chercheur- Elèves de Dora- Je vous remercie d'avoir accepté cet entretien. Nous allons commencer par nous dire nos prénoms. Le mien est Philippe.*

2- *Elève de Dora Jean- Moi c'est Jean.*

3- *Elève de Dora Sarah- Moi c'est Sarah.*

4- *Elève de Dora Zoé- Et moi Zoé.*

5- *ChED- Vous êtes tous les trois dans la classe de Dora. D'abord je vais vous demander ce qui vous plaît à l'école.*

6- *EDZ- L'école c'est important pour savoir lire.*

7- *EDS- Si on a bien travaillé on va savoir beaucoup de choses.*

8- *EDJ- On apprend à compter puis aussi à écrire et à lire.*

9- *ChED- Est-ce qu'il y a des choses importantes à l'école ?*

10- *EDZ- C'est génial de jouer dans la cour.*

11- *ChED- Et les autres ?*

12- *EDS- Ben je sais pas.*

13- *EDJ- Moi ce que j'aime, c'est apprendre à lire, à compter et apprendre de l'anglais.*

14- *ChED- Qu'est-ce que vous faites d'autre dans la classe ?*

15- *EDZ- Des fois on fait des mathématiques, des fois on fait des activités, mais c'est du travail.*

16- *ChED- Qu'est-ce que c'est que les activités ?*

17- *EDZ- En fait c'est quand c'est pas de la lecture ou des mathématiques. Un jour on a fait des roses et on les a collées sur le cahier pour les décorer.*

18- *ChED- J'ai assisté à votre dernière séance avec la maîtresse. C'était une séance de musique. Vous faites souvent de la musique ?*

19- *EDS- Oui on en fait souvent. L'après midi souvent.*

20- *ChED- Vous pourriez me raconter ce que vous faites en musique ?*

21- *EDZ- On écoute de la musique africaine. On a aussi écouté de l'opéra.*

22- EDJ- Oui de l'opéra.

23- ChED- *Est-ce que c'est important ce que vous faites en musique, aussi important qu'apprendre à lire et à compter ?*

23- EDZ- Non ! Parce que en fait il faut écouter la musique et il faut bien entendre. C'est difficile parce que après il faut poser des questions. On entend un monsieur ou une dame ou deux dames.

24- EDS- C'est pas important parce qu'apprendre à lire c'est plus important. Parce qu'avec la musique on apprend rien. Avec le travail on apprend plus de choses. On apprend moins de choses avec la musique.

25- EDZ- Aussi on a un cahier bleu et on marque des lettres dedans. Mais on a un cahier avec plein de chansons dedans. C'est le cahier de chants. On chante plein de chansons. On a plein de chansons. Dans le livre de géo, on apprend plein de choses et moi j'essaie de lire les phrases.

26- ChED- *Qu'est-ce que vous aimez bien à l'école ? Qu'est-ce qui vous apporte du plaisir quand vous travaillez avec la maîtresse ?*

27- EDZ- J'adore les mathématiques. J'adore aussi quand on apprend à lire dans le livre.

28- EDJ- J'aime bien quand on fait des écritures.

29- ChED- *Et si on parle de musique ?...*

30- EDZ- J'aime très beaucoup la musique.

31- EDS- Des fois j'aime et des fois j'aime pas. J'aime pas trop quand la maîtresse elle arrête.

32- EDZ- C'est pas bien quelque fois quand on fait de la musique et qu'ils font du bruit. J'aime pas trop.

33- EDJ- Bah moi je trouve que c'est bien.

34- ChED- *Quel moment voudriez-vous que nous travaillions maintenant ? Plutôt des mathématiques, de la lecture, de la musique, du sport, autre chose ?*

35- EDJ- Je sais pas.

36- EDZ- Je veux bien apprendre une chanson.

37- ChED- *Pourquoi ?*

38- EDJ- Je ne sais pas.

39- EDS- Moi je veux aussi les mathématiques. Je veux chanter et aussi les mathématiques.

40- ChED- *Si on fait un seul choix ?*

41- EDS- c'est pas pareil parce qu'en mathématiques, à chaque fois on fait un truc plus dur. En musique c'est pas pareil parce qu'on chante et en mathématiques on fait le calme.



42- EDZ- Aussi j'adore quand on est là pour chanter parce que ma maman elle dit qu'il faut toujours chanter.

43- ChED- *Voudriez-vous faire plus de musique en classe ?*

44- EDZ- Plus !

45- EDS- Bah des fois seulement. Mais des fois moins parce que des fois je veux rester à la récréation et il faut aller à la musique. J'aime pas. Parce que en fait j'aimerais bien rester à la récréation.

46- ChED- *Quel moment vous préférez dans la séance de musique ?*

47- EDS- D'abord on fait des choses pour se réchauffer comme pour le judo. Après on chante. C'est ce que je préfère.

48- EDJ- Moi j'aime bien les mathématiques.

49- ChED- On arrive à la fin de cet entretien. Est-ce que vous voulez dire quelque chose de plus ?

50- EDS- Non !

51- ChED- Je vous remercie.



## Entretien numéro 5 : avec les élèves de Iris.

1- Chercheur-Elèves-Iris- Bonjour. Je vous remercie d'avoir bien voulu participer à cet entretien. Je viens d'assister à votre séance de musique. Nous allons parler de musique à l'école. Je vais d'abord me présenter, puis ensuite vous. Je m'appelle Philippe.

2- Elève-Iris-Emilien- je m'appelle Emilien

3- Elève Iris- Inès- Moi, c'est Inès.

4- Elève-Iris- Mattéo- Mattéo.

5- ChEI- Je voulais savoir si ça se passait bien pour vous à l'école.

6- EIM- Moi j'aime bien l'école comme ce qu'on a fait cet après midi.

7- EII- Moi aussi.

8- ChEI- Comme quoi par exemple ?

9- EIE- Comme les mathématiques.

10- EIT- Ou la lecture.

11- EIE- Oui on peut apprendre des mots.

12- EII- Oui comme radis. Ra et di, r a d i avec un point.

13- EIE- Moi je sais comment écrire radis.

14- EIM- Moi j'aime bien travailler.

15- ChEI- Y a-t-il des choses que vous n'aimez pas ?

16- EIM- Moi j'aime bien tout faire.

17- EIE- Moi, j'aime pas la récréation.

18- EII- Moi non plus parce qu'il y a toujours la bagarre.

19- ChEI- En classe qu'est-ce que vous aimez bien faire ?

20- EII- Des mathématiques !

21- EIM- La lecture et l'écriture.

22- EIE- On chante aussi.

23- EII- Le sport aussi.

24- EII- On fait de l'art plastique aussi.

25- ChEI- Dans tout ce qu'on vient de dire et que vous faites avec votre maîtresse, qu'est-ce que vous aimez le plus ?

26- EIM- Moi, j'aime beaucoup lire.

27- EIE- Moi j'aime bien les mathématiques.

28- ChEI- *Qu'est-ce que vous pensez du moment de musique ? Vous l'aimez bien ?*

29- EIE- Moi j'aime bien. [rire nerveux qui dure environ 10 secondes].

30- ChEI- Les autres ?

31- EIE- [rire nerveux qui dure plus longtemps].

32- EII- Moi, j'aime bien chanter.

33- EIM- Moi aussi.

34- EIE- [rire nerveux qui reprends et dure 30 seconde environ].

35- ChEI- *Emilien, il faudrait que nous puissions parler. Ca va aller ?*

36- ChEI- *Qui veut nous dire ce qu'il pense de la musique qu'il fait à l'école ?*

37- EIM- Moi les chansons de l'école j'aime bien.

38- EII- Moi, j'aime bien la musique parce que les enfants chantent ensemble.

39- EIE- C'est bien parce qu'on chante ensemble.

40- ChEI- *Est-ce que pour vous, la musique ça se passe comme un moment de lecture ou d'autre chose ?*

41- EII- c'est pas pareil parce que on chante et on ne travaille pas.

42- EIM- Oui on chante c'est pas pareil que quand on travaille.

43- ChEI- Quand on chante on ne travaille pas ?

44- EIE- Bah si un peu !

45- EII- Bah non ! C'est pas pareil parce qu'il y a du bruit et puis on chante. C'est du travail mais pas pareil.

46- ChEI- *Entre la lecture et le chant lequel de ces moments est le plus agréable ?*

47- EII- Chanter !

48- EIE- Chanter ben oui !

49- ChEI- Pourquoi ?

50- EII- Parce que c'est plus facile.

51- ChEI- Chanter c'est facile ?

52- EIM- Oui c'est facile !

53- ChEI- *Est-ce que l'un de vous trois peut expliquer pourquoi chanter c'est facile ?*

54- EII- Moi je dis que chanter c'est plus facile parce que la lecture j'arrive pas des fois. Le chant j'arrive toujours.

55- EIE- Lire c'est pareil que chanter [rire nerveux qui reprend].

56- ChEI- Aujourd'hui dans le moment de chant, qu'avez vous fait ?

57- EII- On a chanté la chanson du bonhomme bleu et on a travaillé aussi.

58- *ChEI- C'est quoi travailler, alors ?*

59- EII- C'est avant de chanter quand on fait des sons et on respire.

60- EIM- On a fait des massages aussi.

61- EII- Ca sert à se détendre.

62- EIE- [rire nerveux qui reprend environ 30 secondes].

Le rire d'Emilien affecte la qualité de l'entretien. Ses camarades rient aussi par contagion. Il est difficile de reprendre sereinement l'entretien.

63- *ChEI- Est-ce que vous faites de la musique en dehors de l'école ?*

64- EI Tous- Non !

65- EII- La musique qu'on fait à l'école c'est la chorale. Moi j'aime bien parce que c'est joli. Et puis les parents, ils viennent nous écouter des fois sous le préau.

66- *ChEI- Est-ce qu'il y a d'autres choses qui sont jolies à l'école ?*

67- EIM- Oui lire.

68- EIE- [rire nerveux].

Le rire d'Emilien reprend. L'entretien ne peut plus gagner en enrichissement d'informations à mon sens. Je décide d'y mettre fin en remerciant les élèves.



## Entretien numéro 6 : avec les élèves de Liz.

*1- Chercheur-élèves-Liz- Bonjour. Je vous remercie d'avoir bien voulu participer à cet entretien. Je viens d'assister à votre séance de musique. Nous allons parler de musique à l'école. Je vais d'abord me présenter, puis ensuite vous. Je m'appelle Philippe. Pouvez-vous le faire aussi en me rappelant dans quel niveau de classe vous êtes.*

*2- Elèves-Liz-Cynthia- Cynthia, je suis en CM1*

*3- Elève-Liz-Noévan- Moi, c'est Noévan, je suis en CE2*

*4- Elève-Liz-Louise- Louise je suis en CM2*

*5- ChEL Ma première question est de savoir comment ça se passe pour vous à l'école, ce que vous aimez bien ou moins bien.*

*6- ELC- Moi ça se passe bien et j'aime bien l'étude de la langue et le chant parce que c'est mieux que de faire des exercices. Et que ça aide plus à... à enrichir... ce qu'on connaît et ben voilà... .*

*7- ELN- Bah moi ça se passe bien aussi. Moi j'aime bien les mathématiques et l'EPS et la musique. Les mathématiques c'est ma matière préférée. Et le chant ben... c'est bien. Et puis l'EPS on se défoule. Ce que je déteste, c'est l'étude de la langue et aussi l'histoire et la géographie.*

*8- ChEL- Pourrais-tu nous dire pourquoi à chaque fois ?*

*9- ELN- L 'histoire ça ne m'intéresse pas trop, la géographie ça ne m'intéresse pas.*

*10- ELL- Moi j'aime bien c'est le chant et l'EPS parce que l'EPS ça nous fait faire du sport et le chant on apprend à chanter et ce que j'aime le moins c'est les sciences parce que les sciences ça ne m'intéresse pas trop, j'aime pas trop.*

*11- ChEL- Louise tu aimes bien le chant. Peux-tu dire pourquoi ?*

*12- ELL- Moi j'aime bien le chant parce qu'on se met en position, qu'on s'échauffe, ça nous fait apprendre à chanter et j'aime bien chanter.*

*13- ChEL- Peux-tu préciser Louise pourquoi tu aimes bien chanter ?*

*14- ELL- J'aime bien chanter parce que... [ silence 5 secondes ].*

*15- ELC- moi j'aime bien chanter comme Louise parce que je trouve que c'est amusant heu... c'est beau je trouve.*

*16- ChEL- Pourrais-tu préciser ce que beau veut dire pour toi ?*

*17- ELC- Heu... souvent les chansons c'est assez heu... poétique ! Ca a un sens... et je trouve que pour certaines chansons il y a beaucoup de sens.*

18- ChEL- *Peux-tu expliquer ce que tu entends par sens ?*

19- ELC- Heu... [silence 3 secondes]. C'est... il y a ... ça raconte ce que font... certaines chansons racontent ce que font les gens en ce moment, leur peine... Des fois ils expriment des émotions dans leur chanson et donc... heu... voilà.

20- ChEL- *[ Noévan levait le doigt ] Et toi Noévan tu voulais dire quelque chose ?*

21- ELN- Bah moi j'aime bien le chant parce que j'aime bien faire un spectacle comme on avait fait l'année dernière, puis ben... le chant c'est bien parce que comme ça on peut apprendre plus de choses.

22- ELL- En musique il n'y a pas que le chant aussi. Par exemple ce qu'on a fait tout à l'heure.

23- ChEL- *Peux-tu expliquer un peu plus ?*

24- ELL- Bah tout à l'heure on n'a pas chanté. On a fait aussi de la musique. On a construit notre propre musique.

25- ChEL- *Peux-tu expliciter ce que veut dire construire sa propre musique ?*

26- ELL- Bah ... heu... Quand on écoute des chansons... et ben le chanteur ou la chanteuse... avec par exemple une guitare... et ben il joue quelque chose qu'il a construit au départ. Puis après il change de jeu s'il veut. Nous c'est presque ce qu'on fait. On construit notre musique ou notre chanson. On a des instruments, on étudie comment ça se passe en écoutant des œuvres et puis on compose nous aussi.

27- ChEL- *Et de cette façon là vous apprenez quoi ?*

28- ELC- Ben moi aujourd'hui que dans des moments on [son groupe de travail, NdCh.] voulait mettre du suspens. Pour arriver à ça, fallait améliorer ce qu'on avait déjà fait de façon à ce qu'on reconnaisse nos premiers passages et que... heu ... on reconnaisse que la musique... qu'on s'adapte, qu'on puisse monter la musique, voir si c'est bien, qu'on s'adapte pour faire sortir par exemple plus un instrument qu'on n'entend pas assez. Par exemple si ça c'est assez doux pour pas faire trop fort. Ben voilà quoi !

29- ChEL- *Est-ce que cette activité vous paraît aussi importante que ce que vous faites dans les autres disciplines ?*

30- ELL- Bah la musique c'est important mais les autres choses aussi. Construire sa musique, tu apprends des choses dans la musique. Dans les mathématiques tu apprends des choses en mathématiques. Ailleurs c'est pareil. Tu apprends des choses pour avoir un métier quand tu seras plus grand.

31- ELN- Bah oui avoir un métier. Parce que être musicien c'est un métier mais...[silence].

32- ChEL- *Oui ?*



33- EL – [silence].

34- ChEL- *Est-ce qu'il y a des choses que vous faites particulièrement en éducation musicale et que vous retrouvez à l'école dans les autres disciplines ?*

35-ELN- Bah il y le travail. Quand on fait de l'étude de la langue ou des mathématiques, on travaille.

36- ELC- Bah c'est sûr que c'est le travail. Par exemple quand on travaille pour construire notre musique là [dans la séquence observée ensemble, NDCh.], on travaille sur de la musique, on cherche, on essaie de trouver quelque chose qui convient et qu'on pourrait faire. Si c'est lent ou si faut s'arrêter, il faut qu'on réfléchisse. Faut avoir des raisons.

37- ChEL- *Est-ce qu'on réfléchit pareil en musique à l'école que dans les autres disciplines ?*

38-ELL- Bah oui parce que quand on travaille dans une autre matière, faut bien savoir aussi quand on fait ça ou ça.

39- ELN- En musique, on est obligé de travailler l'écrit. En étude de la langue, on travaille l'écrit aussi. On a l'habitude de rectifier en étude de la langue comme on rectifie en musique. Par exemple, il faut travailler la voix en réfléchissant comment on va faire la voix et dans l'étude de la langue on va réfléchir comment écrire !

40- ChEL- *Est-ce que la musique à l'école a, pour vous, la même importance que les autres disciplines, les autres matières ?*

41- ELL- Bah moi j'aurais dit que c'est pareil parce que quand on fait par exemple l'étude de la langue, ça nous apprend par exemple en histoire ce qui s'est passé avant nous, quand on était pas là. En musique, ça nous apprend à bien chanter, ça nous apprend des chansons...

42- ChEL- *Cynthia [ qui levait la main ] ?*

42- ELC- Moi je dis que ça dépend, parce que si on s'intéresse à la musique, et bien que c'est un peu plus important que les autres. C'est vrai qu'on aime bien apprendre dans la musique. On aime bien vivre ça [rire]. Mais quand on s'intéresse... mais en étude de la langue on doit apprendre, on doit apprendre... à faire des choses, en maths, en étude de la langue, en histoire, en géographie, en anglais enfin... et donc je dis que ça dépend.

43-ELN- Bah c'est aussi important ! Parce qu'il faut savoir comment écrire pour ne pas redoubler en sixième, faut savoir tout ça.

44- ChEL- *Si je vous demande maintenant de me dire ce à quoi vous pensez, dans et en dehors de l'école, si je vous dis le mot musique. A quoi pensez-vous donc ?*

45- ELC- Interprétation !

46- ELL- Je pense instruments. Et je pense... construction parce c'est un peu tout ce qui fait la musique.

47- ChEL- *Tu peux nous expliquer encore ce que tu veux dire par construction ?*

48- ELL- Heu... bah construction parce que on essaye de trouver qu'est-ce qu'on va mettre là, qu'est-ce qu'on va mettre là. Et après on rassemble tout, donc on construit.

49- *Et dans cette construction est-ce qu'il y a des choses à des moments qui sont difficiles ?*

50- ELL- Et bien oui, parce que on sait pas qu'est-ce qu'on va mettre à des moments. Par exemple d'ajouter des morceaux à d'autres morceaux, de voir pourquoi...

51- EL [silence].

52- ChEL- *Est-ce que quelqu'un veut dire encore quelque chose sur cette question ?*

53- ELL- Non !

54- ChEL- Voilà une question d'un autre genre. Je me demandais si certains d'entre vous étaient déjà allé à des concerts ?

55- ELC- Ah oui ! Souvent !

56- ELN- Bah moi oui et non parce que quand j'étais en vacances, j'étais à un concert de Michel Delpech.

57- ChEL- *Pourquoi oui et pourquoi non ?*

58- ELN- Si en fait c'est un concert quand même, mais c'est pas un grand orchestre.

59- ChEL- Oui ?

60- ELN- [silence].

61- ChEL- *Et toi Louise ?*

62- ELL- Non j'ai jamais été à un concert de musique.

63- ChEL- *Maintenant j'aimerais connaître les musiques que vous aimez. [Cynthia lève le doigt avec empressement]. Cynthia ?*

64- ELC- Moi, j'aime bien les trucs de maintenant. J'aime bien les musiques assez... comme heu... « la salsa du démon » [Le splendide, 1976, NDCh.], parce que je trouve que c'est très très marrant et je trouve que c'est assez rythmé. J'aime bien aussi le choix des instruments.

65- ChEL- *C'est une musique de maintenant ?*

66- ELC- Ben oui !

67- ELN- Moi, j'aime bien « le roi de la fête ».

68- ELL- Et moi j'aime bien «on s'attache » de Christofer.

69- ChEL- *Voilà, maintenant on va arriver presque à la fin de cet entretien. Alors on va imaginer que vous auriez la possibilité de faire changer le temps où vous faites de la musique à l'école, ou de supprimer cette discipline rien qu'en le demandant à votre maîtresse. Que demanderiez-vous ?*

70- ELL- Moi je dis que la musique c'est intéressant et les autres travaux aussi. Il ne faut rien changer.

71-ELN- Moi j'aurais dit qu'on resterait comme on fait maintenant.

72-ELC- Moi je dirais toujours pareil parce que j'aime bien la musique mais j'aime bien aussi le travail parce que des fois c'est amusant et on fait aussi des choses intéressantes.

73- ChEL- *Nous arrivons à la fin de cet entretien. Je vous remercie. J'ai appris plein de choses.*



# TABLE DES MATIERES.

<b><u>SOMMAIRE.</u></b>	<b>5</b>
<b><u>INTRODUCTION</u></b>	<b>9</b>
<b><u>PREMIERE PARTIE. LES OBSTACLES HISTORIQUES, EPISTEMOLOGIQUES ET PRATIQUES A LA MISE EN PLACE DE LA MUSIQUE A L'ECOLE.</u></b>	<b>17</b>
<b>Chapitre 1. De la musique.</b>	<b>21</b>
1. Qu'est-ce-que la musique ?	21
1.1. Une approche par l'histoire.	22
1.1.1. La pluralité des approches possibles.	22
1.1.2. La musique dans l'histoire du monde.	23
1.2. La musique : un art du producteur et un objet d'étude de l'auditeur.	25
1.2.1. La musique du producteur.	25
1.2.2. La musique de l'auditeur.	27
1.3. Vers la musique d'aujourd'hui.	27
1.3.1. Comment penser la musique d'aujourd'hui ?	27
1.3.2. Le statut actuel de l'interprète et de l'auditeur.	28
2. Musique et école : la musique comme savoir enseigné.	31
2.1. Les lieux d'enseignement général de la musique.	31
2.2. L'école primaire.	32
3. La musique peut-elle s'enseigner ?	35
3.1. Un détour par Aristote.	35
3.2. La musique dans l'esthétique, l'école et le sujet.	37
3.2.1. La refondation esthétique de l'école.	37
3.2.2. Comment penser alors la place de la musique.	40
4. Le regard de l'épistémologie.	43
4.1. Une approche de la culture.	43
4.1.1. La pluralité de sens.	43
4.1.2. Pluralité dans l'évolution de sens.	44
4.1.3. Culture individuelle et culture collective.	46

4.1.4. Culture et société.	47
4.1.5. Les enjeux de la culture et de l'éducation.	50
4.1.6. Pour finir : qu'en est-il de la culture des individus ?	52
4.2. L'approche culturelle.	53
4.2.1. Orphée ou Mozart ?	53
4.2.2. Discipline en soit, ou prototype de l'enseignement ?	55
4.2.3. Musique : relativisme ou universalisme culturel ?	56
4.3. Quelques éléments d'approche philosophique.	57
<b>5. Quels modèles pour enseigner la musique ?</b>	<b>61</b>
5.1. La prédominance d'une stratégie transmissive.	61
5.1.1. Le « serinage notionnel ».	61
5.1.2. L'injonction d'expression .	62
5.2. Le temps de la construction.	63
5.2.1. L'assimilation et l'accommodation.	63
5.2.2. Le temps d'un apprentissage en rupture.	65
6. En attendant de conclure.	67
<b>Chapitre 2. La musique à l'école dans le cadre institutionnel : les textes officiels.</b>	<b>71</b>
1. Les Instructions Officielles.	71
1.1. Qu'est-ce que sont les Instructions Officielles ?	71
1.2. Les origines des Instructions Officielles.	73
2. Les Instructions Officielles et la musique à l'école.	77
2.1. Les instructions anciennes.	78
2.1.1. Les programmes de 1882.	78
2.1.2. Les programmes de 1923.	81
2.1.3. Les programmes de 1938.	87
2.1.4. Les programmes de 1945.	91
2.2. Les instructions contemporaines.	95
2.2.1. Les instructions de 1969.	96
2.2.2. Les instructions de 1977-1978-1980.	99
2.2.3. Les instructions de 1985.	103
2.2.4. Les instructions de 1995-1996.	106
2.2.5. Les instructions de 2002, corrigées 2007.	113

2.2.5.1. Les instructions officielles de 2002/2007, la facture générale.	114
2.2.5.2. Les instructions officielles de 2002/2007, et l'éducation musicale.	116
2.2.6. Les instructions de 2008.	125
2.2.6.1. Facture générale.	125
2.2.6.2. Pour la musique à l'école.	130
2.2.6.3. Pour conclure avec les programmes de 2008.	138
<b>3. Pour conclure avec les textes officiels.</b>	<b>139</b>
3.1. Les textes officiels pour mieux rappeler l'histoire.	139
3.2. La question des textes officiels.	141
3.2. La question des textes officiels.	141
<b>Chapitre 3 : Autour des idées de Georges Snyders.</b>	<b>151</b>
<b>1. De la culture, des chefs d'œuvre, de la joie à l'école.</b>	<b>153</b>
1.1. De la culture.	153
1.1.1. La culture habituelle.	153
1.1.2. La culture de l'arrachement.	156
1.1.3. Pour conclure avec la culture.	157
1.2. Des chefs-d'œuvre.	158
1.2.1. Pourquoi les chefs-d'œuvre ?	158
1.2.2. Qu'est-ce qu'un chef-d'œuvre ?	159
1.2.2.1. A quoi reconnaît-on un chef-d'œuvre ?	159
1.2.2.2. Y a-t-il des chefs-d'œuvre de classe ?	160
1.2.2.3. Le chef-d'œuvre, la validité scientifique et la validité esthétique.	161
1.2.2.4. La valeur identitaire du chef-d'œuvre.	161
1.2.3. En conclusion avec les chefs-d'œuvre.	162
1.3. De la joie et de la joie à l'école.	163
1.3.1. De la joie.	163
1.3.2. De la joie à l'école.	163
1.3.3. Pour conclure avec la joie et l'école de Snyders.	165
<b>2. La musique et l'école.</b>	<b>167</b>
2.1. La musique abondance sociale et gratuité scolaire.	167
2.1.1. La musique, abondance sociale.	167
2.1.2. La musique, gratuité scolaire.	169
2.1.3. le paradoxe de ce statut.	170

2.2. La musique à l'école : continuité et rupture.	171
2.3. La musique à l'école, valeurs et joie.	173
2.4. La musique à l'école, terrain privilégié de la fondation de l'Ecole de Snyders.	175
2.5. Beethoven ou le rock?	178
3. Pour conclure avec les idées de Snyders.	181
<b><u>DEUXIEME PARTIE. RECUEIL ET ANALYSE THEMATIQUE DU DISCOURS DES ENSEIGNANTS</u></b>	<b>187</b>
<b>Chapitre 4 : Méthodologie de la recherche.</b>	<b>189</b>
1. L'objet de la recherche.	189
1.1. Importance de l'objet.	189
1.2. Définition de l'objet.	189
2. L'approche.	191
3. Le paradigme de notre recherche.	193
3.1. Importance du paradigme.	193
3.2. Définition du paradigme.	193
3.3. Le paradigme de la pensée des enseignants.	194
4. Le sujet.	197
4.1. Le choix du sujet	197
4.2. Le choix du panel.	197
4.2.1. Le panel des enseignants.	197
4.2.2. Un panel secondaire composé d'élèves.	199
5. L'outil : le recueil de données.	201
5.1. Une centration sur le sujet : l'enseignant.	201
5.2. Une démarche qualitative : l'entretien.	202
5.3. Une démarche compréhensive	202
5.3.1. L'entretien compréhensif	202
5.3.2. L'enjeu de ce choix.	203
5.4. Une adaptation à notre travail.	204
5.4.1. Le choix de plusieurs entretiens.	204
5.4.2. L'élaboration des trames.	205
5.4.3. La trame en pratique.	205
6. La mise en œuvre.	207



6.1. Le choix d'une question de situation.	207
6.1.1. Généralités sur la question de situation.	207
6.1.2. Spécificités de la question de situation .	208
6.1.3. La mise en situation.	209
6.2. Le moment de l'entretien.	209
6.2.1. Les conditions matérielles.	209
6.2.2. La conduite de l'entretien.	210
6.2.2.1. Généralités.	210
6.2.2.2. Quelques spécificités de l'entretien .	212
6.3. Le cas particulier des entretiens avec les élèves.	212
6.3.1. L 'esprit de ces interviews secondaires.	212
6.3.2. le panel des élèves.	213
6.3.3. La mise en œuvre avec les élèves.	213
6.3.4. La grille des élèves.	214
6.3.5. Le devenir des données récoltées auprès des élèves.	215
7. Le traitement des données.	217
7.1. L'écoute	217
7.2. La transcription.	217
7.3. La lecture.	218
7.3.1. Lecture et subjectivité.	218
7.3.2. Lecture et relevés.	219
7.4. Un travail de repérage.	219
7.4.1. Un repérage linéaire.	219
7.4.2. Un repérage croisé.	219
8. L'exploitation des données.	221
8.1. Une lecture analytique.	221
8.1.1. interprétation et objectivité.	221
8.1.2 Une exploitation linéaire.	222
8.1.3. L'appui du corpus des élèves.	222
8.2. une construction synthétique.	223
9. Repères d'identité sur les enseignants qui composent le panel.	225
9.1. Une identité typique.	225
9.1.1. homogénéité et hétérogénéité.	225

9.1.2. Un repérage par niveau issu de notre connaissance du terrain.	226
9.2. Les profils des enseignantes.	228
9.2.1. Iris.	228
9.2.2. Dora.	230
9.2.3. Liz.	232
9.3. Sur l'ensemble des enseignantes.	234
10. Conclusion : de la construction méthodologique à l'analyse des données.	237
<b>Chapitre 5 Thème 1 : L'éducation musicale et le rapport aux disciplines.</b>	<b>243</b>
1. Thème 1, Dora.	243
2. Thème 1, Iris.	255
3. Thème 1, Liz.	267
4. Conclusion du thème 1, l'éducation musicale et le rapport aux disciplines.	279
<b>Chapitre 6 Thème 2 : le rapport aux savoirs scolaires et l'éducation musicale.</b>	<b>287</b>
1. Thème 2, Dora.	287
2. Thème 2, Iris.	299
3. Thème 2, Liz.	313
4. Conclusion du thème 2, le rapport aux savoirs scolaires et l'éducation musicale.	323
<b>Chapitre 7 thème 3 : l'éducation musicale et son rapport à la culture.</b>	<b>331</b>
1. Thème 3, Dora.	331
2. Thème 3, Iris.	349
3. Thème 3, Liz.	363
4. Conclusion du thème 3, l'éducation musicale et son rapport à la culture.	387
<b><u>SYNTHESE VERS UNE MODELISATION.</u></b>	<b>409</b>
1. Des relations historiques singulières entre musique et enseignement.	413
1.1. Des relations depuis longtemps sous-entendues dans un corpus théorique.	413
1.2. Des relations paradoxales à l'école.	415
1.3. La mise en évidence d'un statut propre à l'enseignement de la musique à l'école.	417
2. Les points fixes : vers un modèle pour une meilleure compréhension.	419

2.1. Présentation d'un modèle .	419
2.1.1. Un modèle triangulaire.	419
2.1.2. Une méthodologie de lecture du modèle.	421
2.1.3. Postures et attitudes.	423
2.2. Un modèle en fonctionnement triangulaire.	424
2.2.1. Les points fixes aux sommets du triangle.	424
2.2.2. Déclinaison des points fixes en relations axiales.	427
2.3. Image synthétique de notre modèle.	457
<b>IRIS</b>	461
2.4. Un prolongement du modèle : le profil des sujets.	463
2.4.1. La méthode de lecture.	464
2.4.2. les profils des sujets de la recherche.	465
2.4.2.1. Le profil de Dora.	465
2.4.2.2. Le profil d'Iris.	467
2.4.2.3. Profil de Liz.	469
2.4.3. Les profils lus ensembles.	471
<b><u>INDEX DES FIGURES</u></b>	<b>477</b>
<b><u>BIBLIOGRAPHIE</u></b>	<b>481</b>
<b><u>ANNEXES</u></b>	<b>491</b>
<b>Annexe 1. Grille pour les entretiens.</b> Grille support des entretiens compréhensifs des enseignants.	495
<b>Annexe 2. Grille pour les entretiens.</b> Grille support des entretiens compréhensifs des élèves.	497
<b>Annexe 3. Entretiens avec les enseignants.</b>	499
Entretien numéro 1 : avec Dora.	499
Entretien numéro 2 : avec Iris.	513
Entretien numéro 3 : avec Liz.	523
<b>Annexe 4. Entretiens avec les élèves des enseignants.</b>	535
Entretien numéro 4 : avec les élèves de Dora.	535
Entretien numéro 5 : avec les élèves de Iris.	539
Entretien numéro 6 : avec les élèves de Liz.	543
<b><u>TABLE DES MATIERES.</u></b>	<b>549</b>









BONNETTE Philippe. 2011. **Place, statut, fonctions de la musique à l'école primaire : l'éducation musicale et les autres enseignements.** Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université de Nantes. Faculté de Lettres et de Sciences Humaines. Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN). Chemin de la Censive du Tertre. Nantes. Ecole doctorale 504 : Cognition – Education – Interaction. Direction : Michel FABRE

La musique à l'école primaire se nourrit d'un paradoxe. Enseignement historique de l'Ecole, fille de la musique universellement répandue hors ses murs, majoritairement plébiscitée par les acteurs scolaires, elle n'est pourtant qu'exceptionnellement convoquée quand il s'agit de considérer les apprentissages de l'élève.

Faut-il se résigner à cette idée platonicienne qui voit l'art comme inapte à faire fonctionner le Monde ou bien chercher à la musique dans l'école une place, un statut, une fonction moins visible, mais pourtant d'importance pour les apprentissages ?

L'auteur de cette thèse tente d'examiner, pour la musique, ce qui s'est bâti dans l'histoire de l'Ecole à travers la lecture des textes officiels actuels et passés. Mais surtout, à partir d'entretiens, il explore la pensée des professeurs des écoles pour comprendre ce qui joue dans leur enseignement.

L'analyse des données met en évidence des points fixes qui traversent l'histoire et les pratiques. Il s'agit de la Sympathie, l'Oligopesanteur et la Façon.

La compréhension et la définition de ces termes, leur articulation avec les autres enseignements l'amène à proposer un outil heuristique : **le triangle des tensions**. Ce modèle donne une intelligibilité lorsqu'il s'agit de discerner ce qui se joue, dans l'Ecole, entre la musique et les autres enseignements.

**Mots-clés :** musique – éducation musicale – Ecole – professeur des écoles - institution - apprentissages – enseignement – construction des savoirs – statut - culture.

**Place, status, fonctions of music in elementary school :the music education and other lessons.**

Primary school music is somewhat paradoxical. It is a Historical teaching which derives from 'Music at large'. It has also and always proved a great success with all the various actors of school education. But it is nonetheless seldom requested when pupil educational training is concerned.

Do we have to resign ourselves to 'Plato's belief' that 'Art is unfitted to make the world work' or should we assign music a maybe less visible part but nevertheless important function in educational training? Through interviews and past and present topical official documents the author probes into school teachers thoughts to understand what has an influence on their teaching. The results of his analysis reveal specific aspects which are reproduced through History and the teaching practice. They are 'Sympathie', 'Oligopesanteur' and 'Façon'.

The understanding and definition of these terms and their structuring of other educational functions has led the author to produce a heuristic tool: '**The Tension Triangle**'. It helps to understand and better perceive what is the interaction between music and the other teachings at school.

**Keywords :** music - music education – school – school teacher - institution- learning – education – knowledge construction – status – culture.