

# **Liberté et enseignement**

La liberté, les valeurs et leurs conséquences

Grégoire Poulain  
Cefedem Rhône-Alpes, Promotion 2006-2008

## Introduction

Pour bon nombre de musiciens, l'entrée dans l'institution a précédé l'entrée en musique. Accueillis comme élèves, ils s'y sont développés comme musiciens, et parfois prennent le relais comme enseignants assurant la relève des générations précédentes. Leur parcours, leur *moi* musical, s'est construit grâce à cette institution, si ce n'est façonné par elle. Leur musique les y avait précédés. Ils se l'approprient, petit à petit font corps avec elle. Et puis la transmettent à leur tour.

Pour les nouveaux venus, ce ballet bien réglé peut avoir quelque chose d'inquiétant. Lorsque vous avez grandi musicalement hors de l'institution, quand votre identité de musicien, et même de jeune enseignant, s'est construite sans elle, dans une indifférence et une méconnaissance réciproques, comment y faire son entrée sans se sentir...disons...à l'étroit ? Vous avez mûri au grand air, vous voilà transporté dans ce qui pourrait n'être, au mieux, qu'une cage aux barreaux dorés.

Ce piège, évidemment, ne concerne pas que l'école de musique. C'est le risque inhérent à tout enseignement, toute éducation. A ce titre, c'est une question essentielle pour toute société, un choix fondateur de tout projet politique. Il serait vain de refuser l'entrée dans l'institution, le problème n'en serait pas résolu pour autant. Il faut donc faire face à cette éternelle interrogation : si l'on est pas dans une cage, où est la liberté ? C'est l'objet de ce mémoire. On cherchera donc à déterminer ce que l'on peut appeler liberté, et ce qu'elle implique en matière d'enseignement, pas seulement musical.

Ce travail ne prétend pas à l'exhaustivité. Il va de soi que l'on ne peut tenter d'envisager ici l'ensemble des conceptions de la liberté et de l'enseignement et des questions qu'elles peuvent soulever. La seule définition des termes, et la propension à la polémique sur des sujets aussi vastes et passionnels, suffiraient amplement à remplir plusieurs ouvrages comme celui-ci (voire même quelques bibliothèques).

On ne retiendra donc ici que certaines conceptions et problématiques, en choisissant arbitrairement celles qui paraissent les plus pertinentes. Il ne s'agit pas nécessairement des plus récentes (on refusera ici toute dérive moderniste, qui consisterait de fait, selon l'auteur de ces lignes, à être toujours de l'avis du dernier qui parle). Il ne s'agit pas non plus des plus répandues au plan géographique, ou historique. Mais simplement de celles qui ont retenu l'attention de l'auteur pour l'intérêt, tout subjectif, qu'elles peuvent présenter dans les débats actuels – et futurs ? - sur l'enseignement de la musique. Celles auxquelles on fait, ou devrait peut-être faire référence, même inconsciemment. Celles qui paraissent fournir des pistes de réflexion pour aujourd'hui, avec toute l'humilité qui s'impose, et particulièrement lorsque l'on pratique les musiques dites *actuelles amplifiées* dont le rapport encore tout jeune avec l'institution semble porteur d'une indispensable remise en cause des valeurs fondatrices de l'école de musique, et par là de son organisation, des contenus, des méthodes....

# Liberté, éducation et valeurs

## Mais qu'est-ce donc que la liberté ? Première approche

On ne cherchera pas ici à savoir si l'être humain est libre, dans une démarche qui relèverait d'un questionnement philosophique poussé et nous entraînerait bien au delà de l'objet de cet ouvrage, et des connaissances de son auteur. Il s'agit plutôt de tenter de produire une définition de la liberté utilisable pour nous, enseignants, en tant que repère pour notre action. On aura donc le souci de l'usage pratique au prix d'une simplification de la réflexion, l'enseignant lambda étant rarement docteur en philosophie.

Si l'on consulte le *dictionnaire de l'académie française* à l'article *liberté* on trouve la définition suivante :

*Liberté : Pouvoir d'exercer sa volonté, en agissant ou en agissant pas. Il se dit particulièrement, en termes de Métaphysique, du Libre arbitre, de la faculté donnée à l'âme de choisir entre divers mobiles, de se déterminer pour l'un ou pour l'autre.*

On retient donc ici une définition individualiste de la liberté. Il est entendu que la faculté de choisir s'exerce individuellement, la volonté collective renvoyant à un ensemble de volontés individuelles. Lesdites volontés s'expriment évidemment dans un contexte particulier, la liberté étant indissociable de ce contexte, on suivra ici le raisonnement de Raymond Boudon<sup>1</sup> :

*Ces comportements individuels ne sont évidemment pas le fait d'individus désincarnés, de calculateurs abstraits, mais au contraire, d'individus situés socialement, autrement dit d'individus appartenant notamment à une famille, mais aussi à d'autres groupes sociaux, et disposant de ressources non seulement économiques mais culturelles. De plus ces individus sont confrontés non à des choix abstraits, mais à des choix dont les termes sont au contraire fixés par des institutions concrètes, comme dans les choix scolaires, ou par des contraintes résultant de l'offre et de la demande, comme dans les choix professionnels.*

*Bien sûr, ces individus, on ne peut les considérer un à un. Il faut au contraire les rassembler dans des types, prêter à ces types des logiques de comportement inévitablement idéalisées. Mais, dans tous les cas, il faut s'efforcer, conformément au conseil de Max Weber, de reconstruire le comportement individuel de manière à le rendre compréhensible, et renoncer, sauf en dernier recours, à l'interpréter comme l'effet de forces irrationnelles.*

Il faut donc admettre la liberté comme inévitablement bornée par le principe de réalité. On ne saurait se mettre en quête d'une liberté absolue qui placerait l'individu hors de tout contexte historique, social, personnel. Réclamer l'impossible ou la table rase n'entre pas dans le cadre de la liberté, mais dans celui du rêve, du fantasme. De plus, l'individu étant considéré (sauf cas exceptionnels) comme toujours doté d'une faculté de choix, fussent-ils limités, les divers déterminismes ne remettent pas en question l'existence de la liberté, au moins au sens où on l'entend ici.

Un contexte particulier offre toujours à chacun de multiples possibilités d'actions, c'est donc dans cette direction qu'il faudra chercher les signes de la liberté. Pour reprendre les termes tirés de l'Encyclopaedia Universalis à l'article *liberté* :

---

<sup>1</sup> BOUDON Raymond, *L'idéologie*, Fayard, 1986, p.16

*A un premier niveau, celui du langage ordinaire, libre est un adjectif qui caractérise certaines actions humaines présentant des traits remarquables : ce sont des actions intentionnelles ou faites dans une certaine intention; on les explique par des motifs, en donnant à ce mot le sens de raison d'agir plutôt que celui de cause; on les assigne à un agent responsable. Dire qu'une action est libre, c'est donc prescrire de la placer dans la catégorie des actions qui présentent ces traits remarquables et, du coup, exclure qu'on la place dans la catégorie des actions présentant les traits contraires, par exemple qu'elles soient faites par contrainte. L'expression libre fait alors partie de l'univers du discours où l'on rencontre des mots tels que projet, motif, décision, raison d'agir, auteur responsable, etc; définir le mot libre, c'est ainsi le relier à tout ce réseau de notions où chacune renvoie à toutes les autres.*

On dira alors d'un individu qu'il est libre quand ses actions sont libres au sens que l'on vient de préciser.

Une telle définition garde une grande part de flou, et son application à des principes où situations réelles ne peut aller de soi. Mais il semble que la nature et l'action humaine soient bien trop complexes pour que l'on puisse trancher par des évidences simples, des qualifications binaires. On s'est donc contenté ici d'essayer de circonscrire le problème, pas d'arrêter une réponse définitive.

### **Qu'entend-on par le terme valeur ?**

En suivant l'idée d'Olivier Reboul<sup>1</sup> la valeur naît du désir. Désirer un meuble, un bijou, une voiture ou un maison leur confère une certaine valeur. Cette valeur est nécessairement subjective, puisque nous avons tous des désirs différents pour des objets différents. Au plan économique, la valeurs des biens découle de ces désirs subjectifs, qui parfois se rejoignent, parfois différent, ce qui se manifeste par un prix, variable.

Les valeurs imposent des sacrifices. Pour se procurer tel meuble ou tel bijou, il faut renoncer à autre chose. Les valeurs peuvent donc entrer en contradiction.

Cette conception de la valeur ne s'applique pas qu'aux objets matériels. Le *dictionnaire de l'académie Française* donne cette définition :

*Valeur : se dit figurément du Prix que l'on attache à une chose intellectuelle ou morale.*

### **Qu'en est-il de l'éducation ?**

Pour reprendre l'idée de Freud, *apprendre* consisterait à *investir du désir dans un objet de savoir*, et donc lui attribuer une valeur, toujours subjective. L'acte d'apprendre, par l'effort qu'il demande, exige donc un sacrifice que l'on espère compenser par un savoir de plus grande valeur. On peut alors suivre la pensée d'Olivier Reboul<sup>2</sup> :

*Éduquer quelqu'un, c'est donc lui faire comprendre qu'on a rien sans rien, c'est à dire sans efforts, sans risque d'échec, et que ce sacrifice, loin de nier la valeur de ce qu'on sacrifie, l'exige.*

*A trois conditions pourtant.*

---

1 REBOUL Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, chapitre 2 : *Qu'est ce qu'une valeur ?*

2 REBOUL Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, p.32

*D'abord le sacrifice doit être libre, compris, et voulu par celui qui le fait. C'est en ce sens que le plus petit effort se distingue de la peine, même la plus dure. Un sacrifice forcé n'a aucune valeur. [...]*

*Ensuite, le sacrifice doit être justifié. Ce qu'on sacrifie, on doit comprendre pourquoi et à quoi on le sacrifie. Car il est des sacrifices aveugles.[...]*

*Enfin, l'éducation ne doit pas imposer de sacrifices vides; il faut que chacun d'eux soit comblé par la valeur qu'il permet d'atteindre [...]. Je ne donne pas cher d'une éducation qui contraint à sacrifier le présent pour un avenir lointain, car elle se ravale à une gymnastique sans fin, privée de joie et de sens. Une véritable éducation est faite de séquences bien articulées, qui permettent à chacun de comprendre à tout moment la valeur du sacrifice et la joie qu'il procure.*

*Ces réserves faites, je conclus que toute valeur se définit par le sacrifice et que, puisqu'il n'est pas d'éducation sans valeur, on n'apprend rien sans sacrifice.*

### **Revenons à la liberté**

Si l'éducation est nécessairement porteuse de valeurs, si elle impose irrémédiablement des sacrifices, on doit alors dégager un principe qui la fonde; un principe qui nous guide pour tracer la frontière entre l'acceptable et l'inacceptable. Là encore, Olivier Rebol<sup>1</sup> apporte une réponse :

*Nous n'acceptons qu'une éducation se borne à inculquer des normes, sans que les éduqués puissent les discuter ou même les comprendre; qu'une éducation se réduise à un dressage, à une manipulation où à une influence irrésistible; ni que la fin exclusive de l'éducation soit de former des croyants ou des patriotes fanatiques. [...]*

*Nous refusons qu'on réduise la responsabilité à je ne sais quel déterminisme qui aboutit à déshumaniser; que l'on condamne quelqu'un pour des actes dans lesquels il n'est pour rien, qu'on le dise inférieur à cause de sa race, mauvais à cause d'une tare héréditaire; que l'on châtie un innocent pour ne pas laisser la faute impunie; que l'on enferme les hommes dans un destin, quitte à les accuser ensuite d'en être les auteurs. [...]*

*Quel est le principe qui sous-tend tous ces refus, ces protestations de notre conscience ? La reconnaissance de la liberté de l'homme. Elle est le critère qui permet de distinguer l'éducation du dressage, le jugement du préjugé, la responsabilité du destin.*

Peut-on alors parler de la liberté comme d'une valeur ? La liberté en elle-même existe, mais elle est souvent bafouée, parfois même par ceux qui lui rendent hommage. La faculté de choix existe chez tout individu, encore faut-il laisser à celui-ci la possibilité d'exprimer ses choix. Pour cette raison on adoptera ici la conclusion d'Olivier Rebol<sup>2</sup>, pour qui *la liberté en soi n'est pas une valeur; puisqu'elle existe même là où on la dénie [...]. Ce qui est une valeur c'est la reconnaissance de la liberté en soi et en autrui.*

Cette reconnaissance de la liberté de tous est à l'éducation plus qu'une simple valeur parmi d'autres, elle en est même un fondement, la nier revient à nier l'éducation toute entière pour tomber dans la propagande, le dressage, le conditionnement. A ce titre, on ne peut en tant qu'enseignant se dispenser d'une réflexion à se sujet, ce que résume Carl Rogers<sup>3</sup> dans *liberté pour apprendre* :

---

1 REBOUL Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, p.80

2 REBOUL Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, p.81

3 ROGERS Carl, *Liberté pour apprendre*, Dunod, p.215

*Pour la plupart des gens l'enseignement est affaire de programmes, de méthodes, de direction, d'administration, de didactique. Je soutiens que l'enseignant de demain, depuis l'humble jardinière d'enfants jusqu'au recteur d'université, doit savoir, au plus profond de lui-même, quelle attitude il adopte en face de la vie. Il doit avoir les idées claires sur la façon dont ses valeurs se sont formées, sur l'espèce d'homme qu'il espère voire émerger de son système éducatif, il doit décider s'il manipule des robots humains ou s'il a affaire à des personnes libres, il doit savoir quelle espèce de relation il s'efforce d'établir avec ces personnes sinon il aura failli non seulement à sa profession, mais à sa culture.*

# Enseignement et contexte politique

## Valeurs de l'éducation, valeurs politiques

Ces exigences sur les valeurs doivent être replacées dans un ensemble plus vaste. On ne saurait détacher enseignants et élèves de la société à laquelle il appartiennent. Si l'éducation est le refus du dressage, si elle implique la reconnaissance de la liberté de tous, alors elle fait partie d'un projet politique. Comment prétendre enseigner à des individus libre, dans une société qui refuserait les implications de cette liberté ?

Il convient de compléter notre définition, et on se référera à nouveau à l'Encyclopaedia Universalis à l'article *liberté* :

*A un deuxième niveau, celui de la réflexion morale et politique, la liberté n'est plus seulement le caractère qui distingue certaines actions d'autres actions tenues pour non libres : [...] réfléchir sur la liberté, c'est réfléchir sur les conditions de sa réalisation dans la vie humaine, dans l'histoire, au plan des institutions. [...] Dès lors le mot même de liberté figure et fonctionne dans un réseau différent du précédent; on y rencontre des expressions telles que : norme, loi, institution, pouvoir politique, etc. Replacé dans ce nouveau contexte, le mot liberté se rencontre volontiers au pluriel: on parlera des libertés : civiles, politiques, économiques, sociales. Par ces libertés on entendra moins le pouvoir de faire ou de ne pas faire – comme c'est le cas dans le premier discours – qu'un certain nombre de droits de faire, qui n'existent que s'ils sont reconnus par les autres et instaurés dans des institutions de caractère économique, social, politique.*

On envisage alors l'éducation comme une parcelle, ou un reflet de la société. L'éducateur peut bien reconnaître la liberté de tous, cela n'a aucun sens si les autres membres de la société ne sont pas tenus à faire de même. La liberté dans l'éducation rejoint alors la liberté politique. Le projet politique dans lequel il s'intègre conditionne les buts et les moyens assignés à un enseignement. Et cela est d'autant plus important si cet enseignement est dispensé par un institution relevant de la puissance publique. Les dérives des états totalitaires sont des exemples dramatiques qui montrent bien l'importance des valeurs dans l'éducation et leur lien très fort avec les valeurs politiques.

## Éducation et démocratie

Il convient donc de s'interroger sur la compatibilité de notre idée de la liberté avec le cadre politique (entendu au sens large, il ne s'agit pas là de querelles partisans) qui nous entoure.

La France se veut pays démocratique, et il en découle certaines conséquences sur l'idée de liberté dans l'éducation. Ainsi chaque individu étant appelé à assumer à la fois ses responsabilités personnelles, plus celles qu'il aura à prendre dans la vie de la collectivité – à commencer par le vote – il est nécessaire qu'il accède à un certain niveau de savoir. Différentes conceptions de la démocratie appelleront différents systèmes d'enseignement.

En France l'instruction est rendue obligatoire, on admet que la liberté ne peut s'exercer sur ce point, comme l'exprime le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* publié en 1911 sous la direction de Ferdinand Buisson, à l'article *liberté d'enseignement* :

*La liberté pour les familles d'assurer ou non l'enseignement élémentaire aux enfants, la*

*prétendue liberté du père de famille de refuser pour ses enfants le degré d'instruction que la société leur offre parce qu'elle le juge indispensable, c'est un premier abus de mots que nous ne saurions prendre au sérieux même pour le réfuter.*

Cette exigence d'instruction peut-être poussée encore plus loin, par exemple chez John Stuart Mill<sup>1</sup> :

*[...] Mill exclut de toute participation électorale les individus qui ne savent ni lire, ni écrire, ni effectuer les opérations arithmétiques élémentaires. [...] Il appartient à la société de prendre en charge les frais de scolarité lorsque l'individu n'est pas en mesure de les payer. Chacun doit cependant y contribuer en fonction de son salaire.*

L'acquisition de certains savoirs est donc considérée comme obligatoire. La place des contenus, des méthodes, bref tout l'acte d'enseigner et le pouvoir qu'il renferme pose alors problème, l'emprise de la puissance publique est alors considéré comme un risque pour la démocratie.

*Ainsi dans la pensée de Mill, le problème qui se pose dès lors est que l'éducation entre les mains de l'État peut devenir un dispositif pour couler les personnes dans un moule et les rendre identiques les unes aux autres. Et comme ce moule est celui qui plaît au pouvoir dominant, [...] on aboutit à un despotisme sur les esprits. En fait Mill ne prône l'éducation par l'État que dans la mesure où elle entre en compétition avec d'autres types d'organisations éducatives et qu'elle donne l'exemple et le précepte afin qu'elles gardent un standard d'excellence.*

Les mêmes craintes s'expriment dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* :

*La liberté de l'enseignement, dans un pays qui a proclamé l'enseignement obligatoire, c'est le droit égal pour tous de donner cet enseignement, c'est l'interdiction de tout monopole qui mettrait cet enseignement dans les mains soit d'individus privilégiés, soit de corporations, soit même de l'État à l'exclusion de tout autre enseignant.*

Il est donc considéré comme indispensable que l'individu soit en mesure de choisir entre différents enseignements. La liberté s'exerce donc ici à deux niveaux : les individus qui choisissent l'enseignement qu'ils suivent, et les enseignants qui choisissent celui qu'ils dispensent.

## **L'entrée en société, la culture**

Les éléments précédents révèlent certaines conceptions de l'éducation. On lui reconnaît certaines fonctions sociales considérées comme essentielles, ce qui détermine largement les systèmes d'enseignement.

*L'homme doit être éduqué, d'abord, parce qu'il vit dans une culture [...]. Entrer dans la vie, c'est se heurter à une prééminence qu'il faut incorporer, et cela par le truchement d'autres dont vous dépendez sur tout autre plan que la dépendance vitale : ils savent ce que vous ignorez.<sup>2</sup>*

L'individu abandonné, isolé n'est pas considéré comme libre, mais comme sauvage. L'intégration à une culture est indispensable pour se forger une identité d'homme. Et l'homme libre

---

1 BULLE Nathalie, CHERKAOUI Mohamed, *Ecole et société*, PUF, p.27

2 BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, p.25

doit trouver sa place dans les rapports sociaux. Il fait alors partie d'un ensemble organisé, une société, et doit suivre les exigences.

*L'homme doit être éduqué, ensuite, en ce qu'il est un animal qui s'applique à lui-même, un être de règle. Il doit apprendre à se gouverner lui-même, et à régler ses rapports avec les autres selon une loi commune.<sup>1</sup>*

Le non-respect de cette loi commune conduirait au mieux à la marginalisation, au pire à la destruction de l'individu, le privant donc de liberté. Les exigences des sociétés démocratiques vont plus loin que la simple reproduction inconscientes des pratiques sociales :

*L'homme doit être éduqué, enfin, parce qu'il vit en société, laquelle société a ses exigences propres de reproduction et de perpétuation. Nous en avons vu un exemple intéressant : la société démocratique ne laisse pas à ses nouveaux membres le droit à l'ignorance. Elle se s'agit d'eux pour les instruire. Elle les force bien en quelque manière à être libres, ou en tous cas à incorporer les moyens de la liberté. Autrement dit, le problème se pose toujours, par essence, de façon collective et, à certains égards, de façon impérative.<sup>2</sup>*

L'individu doit trouver sa place propre dans cette société *démocratique*. Il doit être à même d'y exercer différentes fonction, d'assumer ses responsabilités dans la conduite des affaires privées ou publiques. Ces exigence fondent la nécessité d'une éducation pour tous, sans laquelle la société démocratique ne serait qu'une parodie de liberté. On rejoint là les conceptions politiques exposées précédemment.

### **L'école pour qui, pour quoi ? L'école pour tous, et l'école pour chacun**

La vigilance est nécessaire face aux abus, aux illusions nocives, aux risques de dérives d'une institution qui par l'importance de sa mission se trouve investie d'un pouvoir considérable. Son rôle est ambigu :

*L'école, on le répète à l'envi, est l'instrument privilégié de la réalisation des principes démocratiques. Elle est donc le lieu des réformes, face à une société en perpétuelle mutation, et au regard de principes dont le sens et l'application sont toujours à ajuster. Mais elle est aussi, de par sa fonction de transmission intergénérationnelle, une institution de conservation, de tradition.<sup>3</sup>*

Elle est à la fois un lieu privilégié du renouvellement, qu'incarnent ses élèves, tout en étant aussi un de leur lien principaux avec un passé dans lequel elle peut tenter de les enfermer. Elle assure le rôle de guide, au risque d'empêcher tout détour; elle craint la sortie de route. L'école est alors l'instrument de la conservation sociale, une machine à reproduire les générations à l'identique, mettant en valeur la sagesse des anciens, et ainsi leur légitime autorité. La tentation de briser le moule; le refus de toute autorité au nom de l'émancipation des jeunes générations pourrait bien alors finir par détruire l'école toute entière.

*Il y a toujours autorité. Il y a éducation parce qu'il y a autorité. Et il y a autorité, d'abord, parce que la société est forcément intéressée à ce qui se passe dans le processus éducatif. C'est elle qui dispense, par exemple, la norme sociale de l'indépendance individuelle.[...] Il y a autorité,*

---

1 BLAIS marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, p.25

2 BLAIS marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, p.25

3 BLAIS marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, p.59

*ensuite, encore plus profondément, parce qu'il y va dans le processus éducatif de la mise en rapport avec ce qui par excellence s'impose à vous sans que vous l'ayez choisi, la culture où vous avez à entrer, qui vous précède, vous enveloppe et vous domine de toutes parts. Elle a autorité puisqu'elle signifie que vous ne serez rien si vous ne vous en rendez pas le contemporain.<sup>1</sup>*

L'autorité serait donc inhérente au savoir, refuser toute autorité reviendrait à empêcher tout processus de transmission. Mais cela ne signifie pas que l'on doive renoncer à s'interroger sur sa légitimité, renoncer à lui fixer des limites. Le risque de reproduction à l'identique de clones à la volonté brisée met à jour l'importance de la prise en compte de la personnalité et des aspirations – bien légitimes – de chacun.

*On devrait savoir que l'éducation, dans la mesure où elle contribue à l'émancipation d'un sujet, 'est pas seulement une formation intellectuelle, mais la transformation d'un individu dans sa globalité, raison, affects, sensibilité; que l'enfant arrive à l'école avec son monde, ses représentations et ses problèmes, et que l'accès au savoir ne peut faire l'impasse sur tout cela. On le sait, mais on avance le spectre de l'éducation intégrale, tyrannique, endoctrinant les esprits et les cœurs, au service d'une république totalitaire.<sup>2</sup>*

L'élève n'est pas que l'objet d'un enseignement mais une être humain à part entière avec tous les droits que cela suppose. On ne façonne par un être humain. On ne produit jamais *l'homme nouveau*, pas plus qu'on ne préserve à jamais l'homme ancien. On ne peut s'y essayer sans sombrer dans l'horreur totalitaire. La tentation de produire l'élève parfait, absolument parfait, incarnation de nos idéaux, copie conforme de nos fantasmes, ne peut aboutir qu'à les briser tous puisque l'on niera inévitablement leurs besoin, leurs projets, leur nature humaine. La toise unique, l'illusion de l'égalité uniforme – version moderne du lit de Procuste - dans un monde de différence ne peut conduire qu'à une école destructrice, qui tue, au moins symboliquement, tous ceux qu'elle prétend adapter.

Voilà qui impose une réflexion sur les moyens, et au delà même, sur les finalités de l'école dans une société qui se veut libre et démocratique (les moyens à utiliser devant bien évidemment se conformer aux mêmes principes que les fins). Produire des citoyens *type*, ou des individus libres, et donc différenciés, dotés d'une personnalité complète (laquelle recouvre aussi bien autre choses que les savoirs enseignés par l'école), cela ne peut s'obtenir de la même manière.

On ne peut se contenter d'exiger de l'école qu'elle inculque des savoirs. Il reste alors à se demander quels savoirs ? Par quels moyens ? Pour qui ? Pourquoi ?

### **La musique adoucit les mœurs ? Ou pas...**

Ces remarques s'appliquent bien sûr à tout enseignement, toute école, tout type d'institution. On ne saurait faire l'économie de cette réflexion dans l'enseignement artistique. La fabrication de petits robots y est tout aussi courante qu'ailleurs. Quand aux implications politiques des disciplines artistiques, on gardera toujours en tête qu'elles sont capitales. De tous temps les artistes, musiciens en tête, on entretenu des rapports ambigus avec le pouvoir politique. L'usage que les régimes totalitaires on fait de la *culture*, sa transformation totale à des fin d'endoctrinement, de propagande, voilà qui ne laisse aucun doute sur les dangers potentiels d'une dérive de ces enseignements.

---

1 BLAIS marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, p.37

2 BLAIS marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, p.65

# Conceptions de la liberté dans l'enseignement

## L'élève

- L'individu libre, finalité ou réalité ?

Si l'éducation est considérée comme une clef d'accès à la liberté, il convient alors de se demander si l'individu qui est éduqué doit être considéré comme libre dès l'origine, ou si sa liberté doit être acquise, et qu'il n'en disposera effectivement qu'une fois éduqué.

En suivant la deuxième hypothèse, la question se complique alors si l'on se demande à quel stade l'individu peut être considéré comme suffisamment éduqué, ou suffisamment savant pour qu'on le dise libre. On rejoint là une des préoccupations majeures exprimées dans les choix politiques vus précédemment. Et comme on l'a vu, la société démocratique tend à considérer l'individu ignorant comme non-libre. Les idées politiques de Mill semblent toutefois reconnaître sa liberté à partir d'un niveau de connaissances assez modeste (du moins avec le regard actuel) puisque l'individu accèderait au vote, ce qui suppose qu'on prend acte de sa liberté, une fois qu'il sait lire et compter.

Les méthodes pédagogiques dites *traditionnelles* semblent reposer plutôt sur l'idée que l'on accède à la liberté qu'après un temps d'enseignement dont la durée ne peut être précisément déterminée. On peut citer ici les propos de Kilpatrick dans *Education for a changing civilization*<sup>1</sup> :

*L'ancienne conception contemplait une civilisation statique avec ses problèmes déjà résolus. L'éducation voulait qu'on transmette ceux-ci aux jeunes. Le curriculum était, au mieux, l'arrangement ordonné de solutions toutes faites. Apprendre signifiait assimiler ces solutions séculaires. Un consentement passif était le lot de la « docilité », la plus grande vertu de la jeunesse.*

On distingue là une conception très autoritaire du savoir. La liberté de l'élève n'est envisagée que comme une finalité limitée, la seule responsabilité qu'on lui laissera étant celle de reproduire la conduite de ses ancêtres. Il faut probablement prendre quelques distances avec un point de vue aussi tranché. Ce qu'on appelle *méthodes traditionnelles* recouvre des réalités diverses et de longs siècles d'histoire et on ne peut se contenter d'une appréciation simpliste. Bien avant l'émergence de l'Education Nouvelle, Rabelais appelait déjà une conception bien différente de l'élève, résumée par la devise de son imaginaire abbaye de Thélème : *fais ce que voudras*.

Le ton change beaucoup à partir de la fin du 19<sup>e</sup> siècle, et l'Education Nouvelle fait la promotion de l'élève libre, pour des raisons à la fois morales et utilitaristes, ce qu'affirme Maria Montessori dans *Généralités sur ma méthode*<sup>2</sup> :

*L'enfant, comme personnalité humaine vivante et comme membre social, n'est pas encore considéré. Il est un « devenir » et pour cela il n'est rien jusqu'au moment où il sera « devenu ». Cependant l'enfant a une personnalité libre, comme toutes les autres créatures humaines. Il porte la sublime empreinte créatrice de l'âme qui ne peut pas se développer en dehors de sa dignité. Il a des besoins intimes respectables et délicats, comme toute âme pure et sensible. [...] Pour lui l'esclavage et la vanité sont comme pour tout le monde, des choses qui développent les sentiments inférieurs et avilissants.*

---

1 Cité par BULLE Nathalie, CHERKAOUI Mohamed, *Ecole et société*, PUF, p.120

2 Citée par HOUSSAYE Jean, *Quinze pédagogues*, Bordas, p.154

La liberté découlerait donc de la nature humaine de l'enfant, la nier rapprocherait celui-ci de la bête. Ces conceptions sont évidemment plus en vogue dans la société actuelle qui, dans la lignée des *Droits de l'Homme*, reconnaît aussi les *Droits de l'Enfant*.

- Choisir ses apprentissages, choisir son enseignement ? Apprendre quoi ? Comment ?

Si la question de la liberté de l'élève se pose en termes particuliers pour l'enfant, elle reste valable à tout âge et pour tout enseignement. La légitimité des contenus et méthodes pédagogiques ne peut venir du seul savoir de l'enseignant. Il est indispensable de se demander comment l'élève apprend, et pourquoi il apprend.

Il semble admis que les méthodes *traditionnelles* faisaient souvent l'impasse sur cette question. C'est du moins la description qu'en fait Jean-Claude Ruano-Borbalan<sup>1</sup> :

*De l'Antiquité aux Lumières, on a essentiellement pensé l'enfant comme une matière informe à redresser en permanence. [...] L'enfant était perçu comme une nature « mauvaise » prompte à la faute. Ses propres conceptions, visions spontanées et représentation ne présentaient aucun intérêt. Pis, elles nuisaient à la correction des acquisitions.*

Si l'on ne parle ici que de l'enfant, la même idée peut s'appliquer à tout élève quelque soit son âge. Les représentations existantes, l'identité de celui qui apprend sont totalement ignorées, voire même combattues. Le savoir est légitime en lui-même. Là encore on présente ici un point de vue tranché, la réalité des pratiques étant évidemment plus nuancée.

Le changement de regard sur l'enfant depuis le XVIIIe siècle, l'évolution des méthodes pédagogiques, et les avancées de la psychologie, notamment Piagetienne, amènent une autre façon de considérer l'élève et son apprentissage. On pourrait sommairement la résumer par cette formule (qui ne date pourtant pas d'hier) : *C'est en forgeant que l'on devient forgeron*. Celui qui ne veut pas faire, ou qui ne comprend pas ce qu'il fait, celui-là ne peut pas apprendre. C'est là encore une des grandes ruptures opérées par l'Education Nouvelle. De fait, l'élève reprend possession de l'apprentissage, l'hégémonie du maître prend fin. Il devient libre d'essayer, de se tromper, l'erreur est d'ailleurs considérée comme inévitable et nécessaire. Bref, l'élève est autorisé à élaborer ses propres stratégies pour apprendre.

Les méthodes dites *actuelles* découlent des mêmes principes mais les prolongent. L'élève prend alors du pouvoir sur l'organisation de l'enseignement. Il choisit, formule un projet, s'engage par contrat. Il obtient la maîtrise (au moins partielle) du *quoi* du *comment* et du *pourquoi* : *ce que j'ai à apprendre, comment je l'apprends, pourquoi je l'apprends*.

Ces évolutions sont ici résumées par Philippe Meirieu<sup>2</sup> :

*Dans la [pédagogie traditionnelle], la situation serait organisée autour de la prestation du maître : celui-ci dispense des informations dont la validité scientifique et culturelle est avérée mais sans se demander d'aucune manière si elles sont adaptées à ses élèves, intégrées dans leur progression et participe de leur formation personnelle.*

*Dans la pédagogie « centrée sur l'apprenant », on mettrait en place des « contrats » à partir d'objectifs négociés, avec le souci constant d'impliquer chacun dans la démarche, de le rendre « actif » et de le faire participer à sa propre évaluation. Dans la première règnerait la sélection drastique imposée par la règle du « mimétisme identificatoire ». Dans la seconde se construirait progressivement un modèle où chacun pourrait atteindre des objectifs différents mais d'égal*

---

1 RUANO-BORBALAN Jean-claude, *Eduquer et former*, Sciences humaines, p.56

2 RUANO-BORBALAN Jean-claude, *Eduquer et former*, Sciences humaines, p.67

*dignité.*

On se méfiera évidemment des oppositions caricaturales, les modèles purs n'existant jamais dans la pratique.

On semble avoir finalement réconcilié l'enseignement et la liberté de l'élève, mais il convient de se méfier pour que celle-ci ne soit pas qu'une dangereuse illusion. Si l'élève doit apprendre, c'est évidemment parce qu'il ignore certaines choses. Et il n'a pas toujours conscience de ce qu'il ignore, encore moins de la façon dont il peut l'apprendre. Cette liberté qu'on lui accorde doit donc s'accompagner d'une réflexion sur l'aide qu'on lui apportera afin qu'il puisse formuler ces projets, que ceux-ci permettent réellement des apprentissages, bref sur la façon dont il pourra *apprendre à apprendre*. Le rôle et l'autorité de l'enseignant restent ici très importants.

L'autonomie ne décrète pas, et la liberté de l'élève peut trop facilement servir de justification à une démission de l'enseignant, au motif que celui-ci refuserait de forcer, ou d'influencer ses élèves. Il convient de rappeler que malgré tout, éduquer, enseigner, c'est vouloir influencer ! Que laisser les élèves dans l'ignorance c'est leur faire le cadeau empoisonné d'une liberté factice, et dangereuse.

- Les finalités, rapport entre contenus, méthodes, et objectifs

Il s'agit d'abord de distinguer finalités des objectifs d'apprentissage. Ces derniers portent sur le court et le moyen terme, quand les finalités portent sur le long terme. Leurs natures aussi différentes. Les objectifs d'apprentissage constituent l'aboutissement de séquences d'enseignement, les finalités ont un caractère global, elles donnent le sens ultime de ces objectifs. Elles vont au-delà des savoirs :

*On devrait savoir que rendre un individu à lui-même, c'est lui donner les moyens de son indépendance. Et donc que si les savoirs contribuent à la liberté, ils n'y suffisent pas.<sup>1</sup>*

On l'a vu, une conception de l'enseignement est nécessairement reflet de certaines valeurs. Encore faut-il ne pas s'arrêter aux apparences. L'utilisation de tel ou tel type de méthode ne garantit absolument pas le respect des finalités, sur lesquelles il convient de s'interroger systématiquement. Les méthodes d'enseignement se bornent souvent à être des recettes pour inculquer des savoirs, sans réflexion au-delà. (A ce titre, l'efficacité qu'on leur prête pourrait bien inquiéter, si elles étaient utilisées à des fins néfastes.)

C'est le procès qui est fait aux *méthodes actives* (au-delà des doutes exprimés sur leur efficacité pédagogique) en 1981 par Jean-Marie Jacono<sup>2</sup> :

*Les méthodes actives sont en fait l'impasse des pédagogies traditionnelles qui semblent ne plus vraiment fonctionner. Plusieurs questions peuvent se poser : qu'est-ce qu'on a constaté comme échec dans la pédagogie traditionnelle ? Qu'est-ce qu'on a cherché à faire ? Est-ce que les questions posées au moment de l'élaboration des méthodes actives ont réellement porté sur leur finalité ? Est-ce que ceux qui actuellement cherchent une issue dans les méthodes actives se sont posés la question de la finalité ?*

[...]

---

1 BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, p.66

2 JACONO Jean-Marie, *Action musicale*, 1981

*Elles modifient la forme de l'enseignement musical mais pas son contenu.*

Ces propos font référence aux méthodes actives les plus en vogue à ce moment, à savoir les méthodes Orff, Martenot, et Wilems. Il faut se demander si ces reproches portent ces méthodes en particulier, ou s'ils peuvent concerner l'ensemble des méthodes actives, quel que soit le cadre dans lequel elles seraient utilisées.

Toutefois ils mettent en lumière un point important. Changer de méthode ne signifie pas forcément changer de finalités. On peut utiliser des méthodes différentes, au pré-supposés idéologiques différents, au service de finalités globalement inchangées. Poussons un peu le bouchon : rien n'empêche d'imaginer qu'on utilise les pédagogies actives afin de véhiculer des contenus à caractère ouvertement fasciste, et cela même en criant partout son amour pour la liberté. Autrement dit une méthode ne parle pas pour elle-même. On est tenu de vérifier l'accord des fins et des moyens. Les méthodes, les contenus, et l'organisation doivent former un tout cohérent au service de finalités clairement identifiées.

Pour revenir à l'enseignement de la musique, on reproche à ces méthodes d'être utilisées en fait (consciemment ou pas) pour produire des musiciens formatés, dans leurs pratiques et dans leurs goûts. On n'est pas obligé d'adhérer à ce point de vue, et en ce qui nous concerne ici la question n'est pas là. La question serait plutôt, quelles méthodes, pour quels apprentissages, pour quel musicien ? On ne peut évidemment se contenter des deux premiers termes et abandonner le troisième qui leur donnent tout leur sens. En bref, si l'on ne sait pas quel type de musicien on espère voire sortir du système d'enseignement, alors la question des méthodes et des contenus est absurde. Et dans la droite ligne des propos tenu dans cet ouvrage, ce *type de musicien* ne peut en aucun cas être en fait un *musicien type*, c'est à dire un individu pré-formaté, incapable de choix artistiques, condamné à reproduire des solutions (peut-être valables, mais forcément limitées) qu'il conçoit comme des vérités absolues, indépassables. Un musicien doit avoir prise sur sa musique.

## **L'enseignant**

Ayant envisagé la liberté pour l'élève, on peut se poser la question de celle de l'enseignant. Le sujet est assez sensible, faisant souvent l'objet de grandes empoignades publiques, au détriment des questions de fond. Commençons par reconnaître la légitime liberté de l'enseignant. Pour reprendre les propos d'Antoine Prost<sup>1</sup> :

*Les professeurs sont profondément attachés à leur liberté pédagogique. Légitimement. Un Etat laïque n'a pas de dogme, pas plus pédagogique que philosophique ou religieux. [...] Mais la liberté ne consiste pas à faire n'importe quoi, n'importe où, n'importe comment. Les élèves et les collègues ont des droits qui fixent à la liberté pédagogique de chaque professeur ses limites.*

La liberté des enseignants découle des mêmes principes que celle des élèves. Leur refuser tout choix sur les contenus et les méthodes, c'est se rapprocher dangereusement de la propagande, du conditionnement.

D'un point de vue plus pratique, on peut considérer que cette tendance serait de toute façon contre-productive (au moins pour une école qui s'intègre à une société libre, les régimes totalitaires en usent de manière très efficace mais évidemment on ne le recommandera pas). Peut-on obliger un enseignant à utiliser des méthodes qu'ils ne connaît pas ou qu'il juge nocives ? Peut-on l'obliger à enseigner des contenus qu'il désapprouve ? Vraisemblablement cela ne rendrait pas service à ses élèves. On ne peut en attendre de bons résultats.

---

1 PROST Antoine, *Éloge des pédagogues*, Seuil, p.100

La tentation d'imposer aux enseignants les méthodes à utiliser revient en fait à les accuser d'incompétence, puisque cela suppose qu'ils seraient incapables de discerner par eux-même ce qui fonctionne, et ce qui ne fonctionne pas. On comprend alors que les passions se réveillent facilement. Aurait-on l'idée d'imposer à un médecin, à un avocat, ou à un garagiste leurs méthodes de travail ? Non, on s'efforce de les choisir pour leur compétence, on suppose qu'ils connaissent leur métier, et on leur fait confiance.

Mais bien sûr la confiance ne doit pas être aveugle. Cette liberté des enseignants engage leur responsabilité, on est en droit de leur demander des comptes.

*Le refus de tout échange d'information, de toute discussion sur son propre enseignement constitue un second abus de la liberté pédagogique. Discuter de son enseignement n'est pourtant nullement abdiquer ses responsabilités entre les mains d'un collectif; cela permet, au contraire, de les assumer en toute lucidité; ce n'est pas aliéner sa liberté, mais au contraire se sentir assez sûr de sa pédagogie pour l'assumer au grand jour. [...] Au demeurant le droit d'être informé existe : les parents, les élèves, les collègues ont le droit de savoir ce que chaque professeur entend faire, ses exigences et ses méthodes : aucun secret professionnel ne couvre des activités qui sont publiques par essence. D'ailleurs toutes les entreprises sont confrontées à la même exigence : les usagers entendent connaître à l'avance les prestations dont ils vont bénéficier. Le demander n'est pas attenter à la liberté ou au prestige du professeur, mais simplement mettre à plat la règle du jeu.<sup>1</sup>*

La liberté doit être envisagée de manière universelle. La liberté d'un enseignant n'a de sens que si elle est compatible avec celle des autres enseignants et celle des élèves. Elle ne peut donc être confondue avec une lutte de pouvoir à laquelle elle est trop souvent assimilée. Être libre c'est choisir, certes, mais c'est aussi accepter le regard des autres, c'est expliquer, c'est convaincre, c'est refuser l'uniformisation, c'est accepter que la liberté doit s'appliquer d'abord aux autres.

Se pose alors la question de la constitution d'équipes pédagogiques cohérentes. Si l'on ne peut forcer les enseignants à travailler de la même façon, il convient de s'assurer au moins qu'il peuvent travailler ensemble. Sans quoi l'école qui les emploie ressemblera à un champ de bataille chaotique. On attend d'eux qu'ils soient donc capables de se fixer des objectifs communs, et qu'ils se donnent les moyens de les atteindre. Un école n'a aucun sens si elle ne consiste qu'à juxtaposer des cours sans lien les uns avec les autres.

Les enseignants enfin, doivent tenir leurs engagements vis à vis des élèves, et donc des parents d'élèves. Si l'on admet que l'élève doit être tenu pour libre, alors sa liberté borne celle de l'enseignant. Celui-ci ne peut se réfugier dans une posture outragée lorsque l'on attend de lui des informations, ou une remise en question. Il ne peut prétendre appliquer une méthode pour elle-même, en total décalage avec la réalité des attentes et des besoins de ses élèves, comme si ceux-là ne pouvaient avoir aucune influence. Les choix d'un enseignant doivent pouvoir être expliqués, argumentés. Il n'en seront que plus solides. Dans le cas contraire, la question de sa compétence mérite effectivement d'être posée.

## **L'école, l'institution**

- L'établissement, articulation des contenus, des méthodes, des projets

Des élèves tous différents et des professeurs tout aussi différents forment une réalité pédagogique toujours différente, toujours en mouvement. Toutes les écoles sont donc différentes. Il ne peut y exister de *méthodes qui ont fait leurs preuves* une bonne fois pour toutes, et que l'on

---

1 PROST Antoine, *Éloge des pédagogues*, Seuil, p.101

pourrait reproduire à l'identique quel que soit les circonstances. Il n'existe donc pas non plus de bon établissement dans l'absolu, le *bon* est toujours lié à un contexte, temporel, géographique, culturel. Chaque établissement a sa propre histoire qu'on ne peut effacer. Il donc donc pouvoir trouver ses solutions propres. Celles-ci doivent permettre d'articuler de manière cohérente les projets des élèves et ceux des enseignants.

Il semble alors intéressant de grouper et donner un sens aux actes de toutes les parties dans un *projet d'établissement*. C'est à dire, pour Antoine Prost<sup>1</sup>, *un ensemble d'actions agencées pour produire un résultat, les projets d'établissement devraient préciser les critères qui permettront de juger du succès ou de l'échec*. Les solutions ne sont plus pensées au coup par coup, mais répondent à une logique claire, commune à tous les acteurs. Le projet d'établissement permet alors de donner un sens aux actions de l'ensemble des enseignants, de passer *du partiel au global, du ponctuel au systématique*<sup>2</sup>. Ce projet doit évidemment être relié aux finalités de l'enseignement dispensé. Il permet de les affirmer, de les rendre explicites, afin qu'elles soient connues de tous : élèves, parents, enseignants, élus...

Il paraît peu probable que cet ensemble fasse facilement consensus. Les avis des uns et des autres divergent toujours, sur les fins comme sur les moyens. On devrait d'ailleurs considérer que la diversité des opinions est une chance, qu'elle seule permet d'avancer sur le long terme. Mais sur le court et le moyen terme, elle ne facilite pas la vie.

*Le problème le plus délicat que posent les projets d'établissement est celui des minorités. Le corps enseignant est profondément divisé, et il ne serait pas réaliste d'envisager que l'unanimité puisse se faire autour d'un projet d'établissement. Comment concilier alors projet majoritaire et droit des minorités ? Il serait aussi choquant de voir une majorité immobiliste interdire à une minorité de tenter une innovation qu'inversement d'accepter qu'une majorité innovatrice contraigne des collègues à enseigner contre leurs conceptions pédagogiques. Pas davantage on ne peut accepter l'éclatement des établissements entre équipes hostiles, aux démarches incompatibles. [...] Il n'y aura pas de projets d'établissement sans gestion de ces conflits.*<sup>3</sup>

Il peut paraître satisfaisant d'en rester à la juxtaposition, qui évite au moins les conflits de personnes. Le chef d'établissement joue alors un rôle important. Le problème se traite déjà au recrutement en s'assurant que le nouvel embauché peut trouver sa place dans l'équipe (dans la mesure où le recrutement dépend du chef d'établissement). La mise en place d'espaces et temps de concertation, et de responsabilités pour la coordination et les arbitrages est ensuite indispensable. Le facteur humain doit également être pris en compte : l'ambiance de travail peut tout changer, des collègues qui se connaissent et s'apprécient travaillent évidemment mieux.

Pour que le projet ait un sens, chaque établissement doit déterminer à qui il s'adresse, à l'intérieur et à l'extérieur. Cela vaut pour les élèves et les enseignants, avant et après recrutement. Chaque élève devrait savoir dans quoi il s'engage, et déterminer si tel établissement lui convient mieux que tel autre. Chaque enseignant devrait savoir où, pourquoi, pour qui et avec qui il travaille (ou travaillera). Comme pour toute rencontre, il convient de faire les présentations.

Les cursus peuvent alors être organisés en connaissance de cause. Ils doivent tenir compte des attentes des élèves ciblés, et des capacités et convictions des enseignants. Toute organisation doit conserver un certain degré de souplesse pour faire face à l'imprévu qui ne manquera pas de se présenter : profils particuliers d'élèves, absences d'enseignants, projets à caractère exceptionnels... On ne peut tout prévoir, et on ne répondra jamais à toutes les sollicitations de

---

1 PROST Antoine, *Éloge des pédagogues*, Seuil, p.129

2 PROST Antoine, *Éloge des pédagogues*, Seuil, p.126

3 PROST Antoine, *Éloge des pédagogues*, Seuil, p.135

l'environnement. Mais il convient au moins d'essayer, et de penser un établissement comme une entité dynamique devant sans cesse s'adapter, plutôt que comme une réalité intemporelle immuable.

- Le choix des contenus, encore plus problématique que le choix des méthodes

On ne peut s'accorder sur des méthodes, des objectifs et des finalités, si l'on ne discute pas des contenus de l'apprentissage. Sans accord sur les contenus, il n'est pas d'établissement viable.

Pour l'enseignement général, ils sont généralement fixés nationalement par le ministère. Pour l'enseignement de la musique ce n'est pas le cas, du moins dans les textes officiels. La réalité est un peu différente, et il paraît souvent inconcevable de ne pas travailler telle ou telle œuvre en deuxième cycle, ou de ne pas aborder telle technique particulière. La coutume a ainsi forgé les grandes lignes de programmes officiels, qui se matérialisent dans les épreuves d'examens de fin de cycles, ou des divers concours. Les prestations attendues reflètent l'idée que les jurys se font du bon élève, et par là de l'enseignement qui convient. Est-il nécessaire alors d'établir des programmes détaillés ? Et à quel échelon ? National ? Régional ? Local ? Pour chaque établissement ? Pour chaque département ? Et que compterait on en faire ? Confirmer les attentes officielles, et les fixer noir sur blanc ? Ou au contraire imposer la révolution ?

Il paraît absurde vu ce qui précède de vouloir imposer à tous un moule identique. La réalité des pratiques musicales et pédagogiques voue à l'échec toute tentative d'imposer une définition strictement arrêtée des contenus. Ils ne sont pas plus universels que les méthodes. Là encore, il revient aux équipes d'enseignant, dans chaque établissement, de travailler à un projet commun. C'est la seule possibilité qui semble avoir du sens, et donc des chances de succès. (Et le succès consiste à faire apprendre les élèves, pas à satisfaire les vues de certaines catégories d'enseignants, qu'ils se disent progressistes, conservateurs, ou n'importe quelle autre tendance existante ou ayant existé...).

Certaines limites peuvent porter sur les finalités. Mais elles ne peuvent orienter les contenus ou les méthodes. Par exemple enseigner la doctrine nazie n'est pas mauvais en soi, au contraire. Si c'est pour la décortiquer, la comprendre, pouvoir la réfuter, c'est une démarche parfaitement respectable. Si c'est pour rendre vie au régime nazi, c'est bien sûr tout autre chose. On peut alors admettre la nécessité d'une charte éthique, universellement reconnue, au moins implicitement si elle n'est pas explicitement formulée. En attirant toutefois l'attention sur les risques qu'une telle charte peut comporter. Rien ne garantit qu'elle n'incite pas elle-même à certaines dérives, tout en affichant des intentions irréprochables. La réalité des actes est souvent bien différente des grandes déclarations. Là comme ailleurs, le diable est dans les détails.

- Elèves différents, établissements différents; l'évaluation, nœud gordien de l'indépendance ?

L'évaluation suppose des objectifs que l'on fixe à des élèves. Ces objectifs peuvent varier selon les élèves, et seront forcément atteints dans un ordre différent par chaque élève, car tous apprennent différemment. Certains objectifs n'ont pas à être communs : tous les élèves n'apprendront pas les mêmes savoirs, puisqu'ils n'ont pas les mêmes ambitions. Cette constatation appelle généralement la création de différentes filières, différents cursus. Un diplôme sanctionne éventuellement l'acquisition d'un tronc commun de compétences. Pour que ces cursus puissent avoir un sens, un établissement doit pouvoir établir librement ses propres référentiels, en fonction de son projet. Mais la prise en compte des différences ne fait pas recette.

*L'attachement des Français à l'égalité leur fait regarder avec soupçon tout ce qui semble introduire des différences entre les individus. Ne pas enseigner la même chose à tout le monde*

*passé pour un attentat contre les principes républicains [...]!*<sup>1</sup>

Pourtant reconnaître les différences est une nécessité. Ne pas en tenir compte c'est en fait forger un moule qui ne conviendra qu'à une catégorie d'élèves et provoquera l'échec massif des autres. C'est donc sacrifier les plus fragiles, ceux qui ont du mal à apprendre et qui sont condamnés à être broyés dans ce moule qui ne leur convient pas. Cette nécessité est mal perçue et décriée non seulement dans l'opinion publique mais aussi très largement chez les enseignants, car elle contrarie les représentations habituelles des finalités pédagogiques et politiques.

*L'égalitarisme, qui impose de traiter tous les élèves de la même façon, n'est pas seulement inscrit dans nos mœurs; il repose sur une double justification. Celle du niveau, tout d'abord : il importe qu'il y ait des normes scolaires claires et visibles, qui fixent les objectifs à atteindre; Si les normes n'étaient pas identiques pour tous les élèves d'une classe, l'enseignement se dissoudrait dans une pluralité de leçons particulières et les savoirs risqueraient d'être sacrifiés [...] aux humeurs. Au bout du compte, et c'est le second argument, la pluralité des normes particulières différentes ne pourrait profiter qu'aux favorisés; pour mettre les élèves à égalité, de quelque milieu qu'ils viennent, il faut une norme uniforme.*<sup>2</sup>

Voilà comment on en arrive à établir une évaluation identique pour tous, qui empêche la prise en compte réelle des besoins de chaque élève. L'évaluation agit ici comme clef de voûte d'un système d'enseignement monolithique. On ne peut y toucher sans que ce système ne se fissure. Et inversement, on ne peut modifier ce système sans que les précédents modes d'évaluation ne soient remis en cause. L'évaluation est alors le symbole de l'École toute entière. Dans l'enseignement général, le baccalauréat cristallise cette tension. Il concentre toutes les critiques, d'où qu'elles viennent. Comme un paratonnerre, il attire sur lui les foudres de tous les acteurs, parents, élèves, enseignant, politiques, opinion publique, qui voient en lui la cause et l'aboutissement de toutes les dérives. La situation est révélatrice, et d'ailleurs elle n'est pas nouvelle. Flaubert ne s'y était pas trompé et écrivait déjà dans son *Dictionnaire des idées reçues* :

*Baccalauréat : Tonner contre !*

Alors faut-il un moule uniforme ? Non, c'est impossible. Mais dites cela et l'on vous fera remarquer les innombrables difficultés que vous allez créer. Si les diplômes sont tous différents, comment reconnaître les qualifications ? Et comment changer d'établissement, qui plus est en cours de cursus ? Les peurs pointent sous les questions. Peur de la déchéance, peur de se perdre dans un monde trop complexe. Décidément, la vie dans la différence est bien compliquée ! Kant disait que l'on reconnaît l'intelligence d'un individu à la quantité d'incertitude qu'il est capable de supporter. Par provocation on serait tenté de dire que les certitudes éternelles, bien rassurantes, sont le fait d'une société d'idiots. La peur viendrait de l'incompréhension.

Il convient de remettre le problème à sa place, de lui rendre sa juste mesure. Il ne peut servir de gangue qui empêche toute évolution, et contribue à maintenir le moule. On se méfiera ici des conceptions égalitaristes qui confondent *tous égaux*, donc tous respectables, avec *tous identiques*. Elles supposent qu'un enseignement uniforme serait le meilleur. Elles nient la diversité des élèves, et par là leur liberté.

Les changements d'établissement et de cursus, la mobilité, ce sont bien sûr des questions pertinentes, mais pas les préoccupations majeures des systèmes éducatifs. Elles peuvent parfaitement se traiter par des solutions souples qui permettent aux élèves de passer d'un

---

1 PROST Antoine, *Éloge des pédagogues*, Seuil, p.104

2 PROST Antoine, *Éloge des pédagogues*, Seuil, p.113

établissement à l'autre en s'accordant avec la diversité des cursus. Il existe déjà des commissions d'équivalence ou de validation des acquis par expérience. On peut tout à fait supposer que les enseignants d'un établissement sont capables de procéder à l'évaluation d'un nouvel élève pour savoir quel parcours lui proposer. Il n'y a là aucun obstacle qui soit insurmontable en pratique.

L'unicité du diplôme n'a de sens que pour des cursus qui cherchent à faire acquérir les mêmes compétences, à utiliser dans des pratiques similaires. Dans l'enseignement de la musique, il convient de se méfier, car souvent ces examens et diplômes ne répondent à aucune attente des élèves, ne correspondent à rien dans leur pratique, et leur paraissent donc vides des sens. Ils n'ont de sens réel que dans le monde professionnel (et encore, vu la réalité du terrain...), pour des gens qui ont besoin de faire reconnaître rapidement par d'autres des compétences spécifiques.

L'harmonisation ou la réduction du nombre de diplômes ne peuvent constituer des objectifs en elles-mêmes. Il convient de se demander systématiquement quelles compétences sont certifiées, et par qui elle doivent être reconnues. Autrement dit, quel est l'individu qui obtient le diplôme, et que va-t-il pouvoir en faire réellement ?

Les établissements devraient alors concevoir librement leurs cursus et leurs modes d'évaluation, et tenter plutôt de faire converger ceux-ci après coup, de manière dynamique, lorsque cela a un sens et que la réalité le permet. La coordination des établissements ne peut se faire qu'a posteriori, une fois que les projets ont été nourris de la réalité du terrain.

*Affirmer la solidarité n'a de sens qu'à l'intérieur d'un cadre non arbitraire, où cette solidarité est manifeste : la coordination purement administrative échoue, car elle apparaît comme une contrainte artificielle [...]. On peut espérer que dans ce cadre géographique, la réalité viendra nourrir une concertation que l'administration seule serait impuissante à imposer.<sup>1</sup>*

- Indépendance politique, école et pédagogie : l'institution face à la société

*L'école libre* évoque en France des revendications précises, une querelle partisane, qui se cristallise souvent sur des problèmes religieux. On hérite là d'une lourde tradition. Mais la caricature ne doit pas masquer les enjeux de fond.

L'école en tant qu'institution subit une très forte pression, à la fois interne et externe. Elle est placée sous surveillance constante de l'opinion publique, et à ce titre les différents gouvernements sont prompts à intervenir dans son fonctionnement. Le caractère centralisé de l'institution française facilite ces interventions à tout va, généralement peu adaptées à la complexité des problèmes éducatifs. L'évolution de l'École est donc bien lente, et les prises d'initiative en son sein se font rares. D'ailleurs les innovations pédagogiques ont plus souvent été initiées hors de l'institution, et peinent à y rentrer.

L'indépendance par rapport au pouvoir politique et à l'opinion courante apparaît alors comme une nécessité pour différents mouvements pédagogiques. On peut citer par exemple ce *Commentaire du programme de l'école Waldorf en 1921* :

*L'École Steiner se veut à l'opposé des écoles primaires d'Etat, dites écoles uniques, dans la mesure où elle est une authentique école unique et libre s'appuyant sur des fondements spirituels. [...] L'École Steiner veut être une école libre, c'est à dire totalement indépendante de l'Etat et elle ne se soumet qu'autant que l'exigent les lois au contrôle de l'administration scolaire étatique. Seule une école libre est à même de gagner la nécessaire confiance des parents de ses élèves.<sup>2</sup>*

---

1 PROST Antoine, *Éloge des pédagogues*, Seuil, p.140

2 HOUSSAYE Jean, *Quinze pédagogues*, Bordas,

De la même façon, le mouvement pédagogique initié par Célestin Freinet n'a pu se développer qu'en dehors de l'institution publique, celle-ci condamnant vivement ses initiatives. On voit, là encore, à quel point elle tend à se comporter comme une machine uniformisatrice.

Or l'Ecole est porteuse de valeurs qui ne peuvent être imposées uniformément dans une société de diversité. S'il convient de fixer des limites, qui tiennent aux finalités de l'école (dont on a vu que, si elles y sont liées, elles ne se confondent ni avec les méthodes ni avec les contenus) et aux valeurs politiques discutées plus haut, elles ne doivent pas faire obstacle à la vie même d'un idéal qu'elle sont censées protéger. Les modalités de fonctionnement des établissements ne peuvent être décrétées, elles sont à construire chaque jour par les gens qui les font vivre. L'intrusion systématique de pressions politiques court termistes et d'opinions caricaturales (au mieux) joue alors le rôle d'un éléphant dans un magasin de porcelaine.

Jusqu'ici la capacité d'adaptation de l'institution ne semble donc pas avoir été à la hauteur des enjeux. Cet état de fait peut pousser au pessimisme, ou au moins à la méfiance, et on peut citer ici ce propos de Carl Rogers<sup>1</sup> :

*Est-ce que notre système d'enseignement sera capable dans son ensemble d'entrer en prise directe avec les problèmes concrets de la vie moderne, alors qu'il s'agit de l'institution la plus traditionaliste, la plus conservatrice, la plus rigide, la plus bureaucratique de notre temps (et j'emploie ces termes dans un dessein purement descriptif, sans porter de jugement) ? Ou bien ce système continuera-t-il à subir l'incroyable pression sociale qui le confine dans le conformisme et la régression, sans compter sons traditionalisme propre ?*

La question reste ouverte...

---

1 ROGERS Carl, *Liberté pour apprendre*, Dunod, Avant-propos p.xv

## Liberté et enseignement de la musique

On se concentrera maintenant plus particulièrement sur notre champ d'activité, à partir des principes dégagés jusqu'ici. On peut alors se servir de cette analyse assez générale, et tenter d'en reporter les divers éléments, qui formeront une sorte de grille de lecture pour porter un regard sur l'enseignement spécialisé de la musique.

Il est bien sûr impossible d'analyser en finesse le fonctionnement de tout ce secteur. Il compte beaucoup trop d'acteurs et de structures différentes, une analyse en profondeur demanderait un travail bien trop long. On ciblera donc déjà les principaux textes officiels, à savoir les schémas d'orientation pédagogique, puisqu'ils constituent une référence incontournable.

### Etude du schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, version de 2007

Le risque inhérent à ce type de document est de tenter de fixer dans le détail un modèle précis d'établissement idéal, ce qui traduirait sur le papier le rêve égalitariste. Il convient au contraire de laisser chaque établissement développer les solutions adaptées à son contexte propre. Un schéma d'orientation ne peut donc que présenter des pistes générales, mettre en commun certaines solutions qui paraissent efficaces. Il doit être envisagé dans une perspective dynamique. On apprend par essai et erreurs, cela vaut aussi pour les écoles et les enseignants, donc une large place doit être faite à l'innovation, et au retour d'informations pour tirer les leçons des expériences précédentes. Ces exigences découlent de la liberté des enseignants et des élèves.

### L'élève

- Apprendre quoi, comment ?

En suivant les idées développées jusqu'ici, les contenus et l'organisation des apprentissages doivent laisser sa place au choix de l'élève. La difficulté sera donc de s'adapter à sa personnalité, ses goûts et ses façons d'apprendre, tout en maintenant des exigences qui permettent de réels apprentissages.

Il convient tout d'abord remarquer dans ce schéma une volonté très affirmée de prendre acte de la diversité des publics susceptibles de suivre un enseignement musical.

*La richesse de l'enseignement initial de la musique [...] tient à sa capacité à offrir des parcours variés : l'offre peut aller de la simple sensibilisation aux formations les plus complètes. Les réalisations artistiques y ont un champ d'expérimentation ouvert aux initiatives les plus diverses.<sup>1</sup>*

On s'attache donc à tenir compte d'une évidence incontournable : les gens n'ont pas tous les mêmes attentes. Certains ne s'intéressent à la musique que comme loisir occasionnel, parfois même

---

<sup>1</sup> Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2007, p.4

uniquement pour l'écouter sans la pratiquer. D'autres pousseront jusqu'aux pratiques les plus avancées, en tant qu'amateur ou comme professionnel. Et on en tire donc les conséquences :

*L'ouverture des formations à des domaines artistiques beaucoup plus nombreux ainsi qu'à des publics très diversifiés, notamment sur le plan de l'âge, conduit à trouver de nouveaux modes d'organisation pédagogique.<sup>1</sup>*

Le schéma reconnaît donc la légitimité des différences dans les parcours, ce qui a évidemment un impact sur l'organisation pédagogique. En conséquence il encourage alors la diversité des dispositifs : cursus pré-établi ou contrat négocié avec formulation d'un projet de l'élève.

*On distinguera donc les cursus à visée diplômante qui valident l'acquisition d'un ensemble de compétences précises des parcours personnalisés. A partir du 2e cycle, toute formation peut-être accomplie :*

- *en suivant une filière complète dans un temps limité (cursus en cycle)*
- *ou sous la forme de parcours personnalisés sur contrat permettant d'agencer les modules et leur durée avec un encadrement adapté.<sup>2</sup>*

On est toutefois pas placé face à une alternative binaire : adaptation contre rigidité totale. Le troisième cycle d'un cursus amateur présente en lui-même une certaine souplesse :

*Le cursus, composé d'un ensemble cohérent de modules suivant un cahier des charges défini en concertation entre l'établissement et l'élève, prend la forme d'un «parcours personnalisé de formation». Il saura s'adapter aux besoins de l'élève à ce stade de son développement.<sup>3</sup>*

Ces possibilités d'adaptation assez large n'interviennent cependant qu'à partir du deuxième cycle au plus tôt, plus probablement à partir du troisième. Les cycles souples ou parcours contractualisés ne sont pas envisagés avant. Le document ne précise pas pourquoi. On peut supposer que le premier cycle est censé s'adresser généralement à des enfants, que l'on juge moins capables de faire ce type de choix. Se pose alors le problème des adultes : quelles sont leurs possibilités ? Doivent ils intégrer directement les cycles deux ou trois ? Ou se contenter de cursus impersonnels malgré leurs propres projets ?

Il faut pointer aussi le besoin de passerelles entre les différents cursus pour les indécis. Certaines sont prévues.

*Le 3° cycle de formation à la pratique en amateur et la « formation continuée ou complémentaire » sont également à la disposition d'élèves qui n'auraient pas encore opté entre une orientation vers la pratique en amateur ou le cycle d'enseignement professionnel initial. Loin d'être un passage obligé, ces formations peuvent permettre à certains de mûrir leur choix. Aussi, des passerelles doivent-elles être ménagées entre le 3e cycle de formation à la pratique en amateur, la formation continuée ou complémentaire et le CEPI.<sup>4</sup>*

Elles sont probablement nécessaires à tous les niveaux. Un élève qui choisit certaines orientations à un moment de sa formation est toujours susceptible de revoir ses choix.

---

1 Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2007, p.6

2 Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2007, p.10

3 Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2007, p.11

4 Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2007, p.12

- Projet de l'élève et évaluation

Pour ce qui est des possibilités d'adaptation, le cas du cursus professionnel est plus ambigu, principalement à cause des conditions d'évaluation et d'obtention d'un diplôme :

*Le caractère national du diplôme d'orientation professionnelle vise à unifier le niveau des diplômes jusqu'ici délivrés par les différents établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique.<sup>1</sup>*

La volonté d'unifier les niveaux mériterait d'être largement développée. Comment peut-on unifier, et donc comparer des niveaux ? Il faudrait disposer de référentiels des compétences attendues. Et ces compétences n'auront de sens que dans le cadre de certaines pratiques. Certaines compétences sont bien sûr transversales, mais sont vraisemblablement impossible à évaluer de manière uniforme vue la diversité des contextes musicaux dans lesquels elles sont utilisées. Il paraît alors difficile de vouloir *unifier le niveau* sans prendre une pratique particulière comme référence générale. La prise en compte de la diversité des pratiques serait alors niée dans les faits. La suite du document apporte un autre éclairage sur le *niveau* attendu :

*Il devrait pouvoir être acquis tant par le futur interprète et/ou enseignant (de conservatoire notamment), que par celui qui envisage l'enseignement artistique en collège, l'intervention à l'école élémentaire ou pré-élémentaire ou d'autres métiers de la musique (métiers administratifs ou techniques).<sup>2</sup>*

Voilà qui semble vouloir garantir diversité des parcours, mais alors l'unification a-t-elle vraiment un sens ? Sur quelles compétences porte le fameux *niveau unifié* ? Comment l'établir quand nulle part on ne mentionne le problème des différentes esthétiques avec leurs caractéristiques propres ? Et de quel *niveau* chacun a-t-il vraiment besoin ?

La volonté de former des professionnels de qualité est bien sûr respectable, mais le flou est ici beaucoup trop grand. La question mériterait d'être détaillée, elle est au contraire rapidement mentionnée comme si elle relevait de l'évidence. Or l'évidence est probablement la chose la moins bien partagée, on laisse alors en fait la place aux a priori, aux préjugés. On risque de mettre en place une évaluation totalement arbitraire, déconnectée à la fois des pratiques des élèves et des réalités professionnelles.

Dans une perspective plus globale, si l'élève n'a aucune prise sur l'évaluation, il n'a aucune liberté réelle. En effet si son parcours relève de choix personnels, l'évaluation doit être menée en cohérence avec ces choix. Pour prendre des exemples caricaturaux, on imagine pas qu'un élève ayant choisi le violon soit évalué sur ses capacités au piano, ou qu'un élève pratiquant essentiellement le répertoire classique se voit évalué uniquement sur ses capacités à improviser dans des morceaux jazz. Les objectifs de l'évaluation dépendent toujours largement des choix de l'élève, et bien au delà de ces exemples triviaux. Toute évaluation comporte donc une part de négociation entre l'élève et l'enseignant (ou les enseignants). Plus la place laissée aux choix de l'élève est grande, et plus cette négociation devient complexe. A l'extrême, les cursus entièrement contractualisés proposés par ce schéma appelleront vraisemblablement une évaluation entièrement individualisée pour garder leur sens. Toutefois le document ne précise pas les modalités d'évaluation pour les parcours personnalisés non diplômants. Faut-il en déduire qu'ils ne seraient soumis à aucune évaluation ? Probablement pas :

---

1 Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2007, p.12

2 Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2007, p.12

*L'évaluation participe du principe même de formation. Tout en donnant aux enseignants des indications précises sur les résultats de l'enseignement dispensé, permettant de modifier, si nécessaire, les démarches et les contenus, elle donne à l'élève les outils d'une prise de recul sur sa pratique, pour qu'il mesure ses acquis et parvienne, au fil de son parcours, à un certain niveau d'autonomie.<sup>1</sup>*

L'évaluation est donc pensée comme un outil personnalisé au service d'un individu, elle permet :

- *d'adapter l'organisation du travail pédagogique en fonction de l'élève ;*
- *de guider l'élève dans son orientation ; l'aider à définir ou redéfinir son projet personnel et à en mesurer la motivation, par rapport aux différents cursus ou filières proposés ;<sup>2</sup>*

Elle est donc partie intégrante de toute offre de formation, diplômante ou pas. La conception qui en est retenue ici atteste de la volonté de prendre en compte l'intégralité de la pratique de l'élève. L'évaluation doit prendre place dans un contexte réaliste, un contexte où elle a un sens. De ce point de vue une évaluation continue semble indispensable, les évaluations ponctuelles relevant souvent d'une sorte de jeu de hasard reflétant mal l'attitude générale des élèves.

*L'évaluation continue concerne les différents cursus, filières ou modules proposés par l'établissement. Elle peut revêtir des formes diverses, y compris des mises en situation publique, le suivi d'ateliers, la capitalisation de modules...Sa prise en compte est impérative au moment de l'évaluation terminale et de manière majoritaire en 1er cycle.<sup>3</sup>*

#### ● Les finalités

Pourquoi former ? Quelles formations, pour quels musiciens, dans quels contextes musicaux ? Quelles pratiques, quels rôles pour le musicien ? Dans quelles esthétiques ? On ne pourrait bien sûr répondre à toutes ces questions dans le schéma d'orientation. Certaines grandes lignes sont tout de même esquissées, on peut se faire une idée des finalités envisagées :

- *Encourager l'ouverture d'esprit, la curiosité, le besoin de découvrir et la diversité des approches, tout en préservant la spécialisation que nécessite la formation à la pratique d'une discipline.*
- *Inscrire dans la durée l'acquisition des compétences.*
- *Concilier les démarches de création et d'appropriation d'un patrimoine.*
- *Tracer un chemin dans la réalité multiple de la vie artistique d'aujourd'hui.*
- *Favoriser les liens entre les arts qui concourent au spectacle vivant.<sup>4</sup>*

Les finalités sont clairement orientées vers la formation de musiciens autonomes, maîtrisant des rôles choisis (interprète, compositeur, improvisateur...), intégrés à leur environnement culturel et capables de création. Bref capables de s'approprier le passé, de trouver leur place pour le présent et de construire leur avenir. Que peut-on souhaiter de plus ?...

Cette volonté est particulièrement affirmée pour le troisième cycle mais déjà présente pour les deux premiers puisqu'ils doivent permettre de :

---

1 Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2007, p.12

2 Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2007, p.12

3 Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2007, p.13

4 Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2007, p.4

- *Conduire de manière autonome un projet artistique personnel riche.*
- *S'intégrer dans le champ de la pratique musicale en amateur; voire à y prendre des responsabilités.*
- *S'orienter pour aller au-devant de nouvelles pratiques (autre esthétique; démarche d'invention...)<sup>1</sup>*

Evidemment ces projets ne sont rien tant qu'ils restent sur le papier. L'enjeu réel est l'appropriation de ces conseils par les enseignants. Ce qu'ils en feront conditionne le parcours des élèves.

## **L'enseignant**

- Choix individuel

Le schéma d'orientation se contente d'affirmer le rôle *ressource* de l'enseignant, qui doit donc répondre aux besoins des élèves. Au plan individuel, l'enseignant bénéficie donc d'une liberté de choix totale sur les contenus et méthodes d'enseignement. Aucune indication ne figure à ce sujet dans le schéma. Il faut tempérer bien sûr en signalant que de telles exigences peuvent figurer dans d'autres documents, et que si les consignes officielles ne donnent aucun programme détaillé pour les contenus, l'usage s'en est chargé depuis longtemps, et il est parfois bien plus difficile à remettre en cause.

- Organisation de l'équipe pédagogique

Les regroupement d'enseignants sont nécessaires pour organiser et donner sens aux enseignements. Ces regroupements donnent naissance aux départements pédagogiques, qui doivent permettre d'articuler différentes disciplines. Contrairement à l'usage, un département pédagogique n'est pas pensé nécessairement autour d'une esthétique mais autour de centres d'intérêt communs aux élèves comme à l'équipe pédagogique concernée. Un enseignant peut faire partie de plusieurs départements. Le découpage par esthétique, très arbitraire, n'est pas obligatoire. On peut tout à fait imaginer faciliter la circulation des élèves par des pôles plus fonctionnels (composition, écriture, improvisation...) bien qu'une organisation de ce type ne suffirait certainement pas pour résoudre les problèmes de cloisonnement. Elle peut toutefois amener un regard différent pour constituer différents modules dans les cursus proposés aux élèves, en incitant à articuler des rôles du musicien plutôt que des genres musicaux. Les deux axes sont toutes fois nécessaires : différents rôles dans une esthétique, ou différentes esthétiques pour un même rôle. Les élèves devraient pouvoir évoluer dans ces deux dimensions.

L'organisation par département risque toutefois de devenir un rouleau compresseur qui écrase la personnalité de chaque enseignant, uniformisant les pratiques. Chaque département tendrait alors à produire des modes d'enseignement et d'évaluation standardisés. De ce point de vue, le risque est probablement plus grand dans un découpage par esthétiques qui peut favoriser le repli, s'appuyant sur le fantasme et le préjugé : les autres sont différents, ils ne travaillent pas comme nous, on ne peut rien construire avec eux. On peut citer en exemple le fossé qui est censé exister entre les musiques *classiques* et *actuelles*. Qu'elles soient réelles ou imaginaires, les différences entre esthétiques se transforment trop facilement en mur réputés infranchissables. Et si ces murs sont érigés par les enseignants, les élèves les subiront aussi.

---

<sup>1</sup> Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2007, p.11

Pour éviter ces pièges Marie-Madeleine Krynen propose une conception multi-dimensionnelle de l'équipe pédagogique<sup>1</sup> :

*L'équipe pédagogique s'entend sous trois formes :*

- *celle qui rassemble les disciplines par famille d'instruments ou par esthétique (musique ancienne, jazz...)*
- *celle qui est constituée autour de l'élève (l'ensemble des enseignants qui concourent à la formation)*
- *celle qui est constituée en vue de la réalisation d'un projet*

*La globalité de la formation est rendue possible par l'adhésion de l'ensemble de l'équipe pédagogique à l'ensemble des objectifs.*

Si elle retient le découpage par esthétiques, qui est bien sûr pertinent, elle en cerne aussi les limites et elle lui adjoint donc deux autres types de regroupement basés sur d'autres critères. Elle semble vouloir donc organiser l'équipe pédagogique en plusieurs niveaux, ne se recoupant pas toujours, chacun permettant de répondre à différentes fonctions. Chaque niveau aurait alors à penser sa propre cohérence : articulation des disciplines au sein d'une esthétique, articulation des différents enseignements dans le parcours d'un élève, mise en lien des projets d'élèves au sein de projets plus globaux. Cette conception favoriserait alors prise en compte la complexité et la transversalité des apprentissages.

L'organisation de l'équipe pédagogique est problème crucial, il convient donc de ne pas se fier aveuglément aux usages et aux évidences apparentes. C'est de cette organisation que dépend la capacité de dispenser des enseignements cohérents en conservant une souplesse indispensable. Il doit être clair qu'une organisation suivant des critères simplistes aboutira à des enseignements simplistes et rigides. On obligera alors les élèves et les enseignants à entrer de force dans le moule de cette simplicité, et on chassera tous les projets qui n'y correspondent pas. Refuser de tenir compte de la complexité, c'est nécessairement briser la liberté, car la liberté génère toujours la complexité. (Dans une approche similaire, Philippe Meirieu définit d'ailleurs le totalitarisme comme une simplification qui refuse de se considérer comme telle).

## **L'établissement**

- L'institution : contraintes locales et nationales des établissements

L'établissement est l'entité globale qui donne sens aux enseignements et apprentissages. C'est au sein de cette structure qu'évoluent les différents acteurs et c'est principalement dans ce cadre que se définit leur action. On apprend et on enseigne d'abord en fonction de l'école que l'on fréquente. Il importe donc de saisir les contraintes qui pèsent sur chaque établissement, elles sont susceptibles de modifier le comportement de chacun des acteurs, élève, enseignant, ou autre.

Chaque établissement assume la responsabilité construire son propre projet. Le schéma

---

<sup>1</sup> KRYNEN Marie-Madeleine, *Clés de lecture du schéma d'orientation pédagogique musique des écoles de musique, de danse et de théâtre*, Cité de la musique

d'orientation reconnaît explicitement les spécificités de chaque école.

*[...] les établissements ont l'initiative de la structuration de leur enseignement en fonction de leurs ressources, de leur histoire et de leur réflexion présente.<sup>1</sup>*

Mais il faut alors s'interroger sur le rapport qu'entretient chaque école avec l'ensemble des établissements, c'est à dire l'institution. Chacun peut-il maintenir sa singularité au sein de celle-ci. On relève d'abord un premier type de contrainte : la tutelle locale.

*En préambule, rappelons tout d'abord que les établissements d'enseignement artistique spécialisés, quel que soit leur classement (école municipale agréée ou non agréée, école nationale, conservatoire national de région), sont à l'initiative et placées sous la responsabilité des collectivités territoriales, communes ou groupements de communes.<sup>2</sup>*

Chaque établissement est placé sous responsabilité locale, c'est à ce niveau que doivent se faire les choix principaux. Pas de grandes décisions centralisées pour tous. Le ministère n'a pas vocation à diriger tous les établissements, mais à les conseiller.

*Le rôle du Ministère de la Culture réside dans le contrôle pédagogique et l'attribution du classement. Il exerce également une fonction de conseil et d'accompagnement. Cette situation ne le place pas dans le même rapport de gestion et de tutelle que le Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche vis-à-vis des établissements scolaires. Il s'agit pour le Ministère de la Culture, de mettre en place des repères qui assurent la cohérence nationale de l'enseignement dispensé tout en ménageant les souplesses nécessaires à l'insertion de ces établissements au sein des collectivités et de leur politique culturelle. Les schémas d'orientation pédagogique ainsi que la Charte de l'enseignement spécialisé font partie de ces repères.<sup>3</sup>*

Cette description confirme ce qui figure dans le schéma d'orientation lui-même :

*Un schéma d'orientation pédagogique se situe à la lisière entre l'innovation qu'il encourage et la nécessité de structuration institutionnelle.<sup>4</sup>*

Le schéma d'orientation n'est donc pas un ensemble d'instructions détaillées destinées à être scrupuleusement appliquées. Il constitue plutôt une ressource, un ensemble de propositions pour parvenir à une organisation pédagogique efficace. On peut toutefois se méfier de la tutelle des collectivités, sur les conseils d'Antoine Prost<sup>5</sup> :

*[...] Transférer une partie des pouvoirs de l'Etat aux collectivités territoriales serait sans intérêt. [...] L'instance locale, départementale, ou régionale, étant plus proche des établissements, risque plus encore que l'instance nationale de confondre les responsabilités et d'intervenir au niveau de l'emploi des moyens, des choix de pédagogies, au lieu de se limiter à la définition des objectifs et à la répartition des moyens. En matière d'enseignement, la véritable décentralisation consiste à augmenter les pouvoirs des établissements, non ceux des collectivités territoriales.*

---

1 Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2007, p.9

2 KRYNEN Marie-Madeleine, *Clés de lecture du schéma d'orientation pédagogique musique des écoles de musique, de danse et de théâtre*, Cité de la musique

3 KRYNEN Marie-Madeleine, *Clés de lecture du schéma d'orientation pédagogique musique des écoles de musique, de danse et de théâtre*, Cité de la musique

4 Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2007, p.4

5 PROST Antoine, *Éloge des pédagogues*, Seuil, p.126

Il serait donc irréaliste de penser que les établissements bénéficient d'une liberté totale dans leurs choix pédagogiques. De plus, la gestion décentralisée masque la persistance de la contrainte nationale, dans la continuité d'une longue tradition historique en France :

*La diversification des savoirs et des musiques au sein de l'établissement reste subordonnée au principe d'unité de l'enseignement.*

*L'exercice d'un contrôle de qualité sur les établissements publics aussi utile puisse-t-il être jugé par ailleurs tend à normaliser les enseignements et à décourager les innovations pédagogiques.<sup>1</sup>*

L'unité de l'enseignement s'oppose à l'existence d'enseignements parallèles, sans programme commun, qui existait avant la révolution. Elle reflète l'édification centralisée, du bas vers le haut, réalisée par la suite pour l'enseignement spécialisé de la musique en France. On rappellera à ce sujet que cette *unité* signifiait en fait uniformisation totale des pratiques d'enseignement, méthodes et contenus. Deux siècles plus tard, ce système a bien sûr évolué et gagné de la souplesse mais ce principe est en fait toujours d'actualité.

*La décentralisation de l'enseignement musical spécialisé n'a pas, jusqu'à présent, remis en cause le principe d'unité de l'enseignement. Bien au contraire, l'unité de l'enseignement était la condition préalable de la décentralisation.*

*Si la décentralisation de l'enseignement musical ne pouvait se réaliser sans être accompagnée d'une politique de classement des écoles, selon un modèle pyramidal, c'est que l'unité de cet enseignement reste, dans le cas français, une valeur de principe (un principe si bien établi que nous en oublions même l'existence).*

*D'une manière générale, l'unité de l'enseignement est toujours globalement perçue en France comme une bonne chose.<sup>2</sup>*

Chaque établissement tient donc une place définie dans un ensemble fortement hiérarchisé ne permettant pas les divergences. L'autonomie accordée, sur le papier, dans le schéma d'orientation paraît en fait assez restreinte.

- Evaluation et institution

La contrainte subsiste notamment à travers l'évaluation fixée nationalement, en particulier pour les diplômes à vocation professionnelle. Celle-ci correspond à une représentation très ancrée dans tout le pays, y compris donc chez les enseignants, ce qui explique sa persistance. Diversifier l'évaluation serait brader les exigences. On admet les cursus différents, mais pour une évaluation assez uniforme, ce qui explique la forte hiérarchisation des établissements. Si les projets d'établissement sont conçus de manière autonome, et que l'évaluation s'y intègre, la hiérarchisation n'a pas de sens. Or on s'efforce de suivre une norme universelle d'évaluation, bien qu'il n'existe pour elle aucun critère universellement valable. Les critères utilisés proviennent alors d'un idéal-type formulé par les évaluateurs situés en haut de la pyramide; ne pas répondre à ces critères vous repousse systématiquement vers le bas.

Le système d'enseignement de la musique gardera inévitablement cette structure pyramidale aussi longtemps que l'on ne fera pas largement place à des parcours parallèles, évalués et certifiés

---

1 DUCHEMIN Noémie, *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Actes des journées d'études d'avril 2000, tome1, Cefedem Rhône-Alpes

2 DUCHEMIN Noémie, *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Actes des journées d'études d'avril 2000, tome1, Cefedem Rhône-Alpes

différemment, sans nécessité de maintenir entre eux des comparaisons de valeur. Ce qui amènerait à diversifier grandement les diplômes là où ils existent.

Le prestige de certains établissements, de certains statuts et certaines fonctions dans l'enseignement; et la défense d'une *tradition d'excellence* (réelle mais pas universelle) risqueraient d'en souffrir cruellement. Or les différents acteurs de ce système visent généralement à s'y élever le plus possible, et lorsqu'ils y sont parvenus, qu'ils disposent alors d'une influence, il paraît vraisemblable, et pour tout dire assez compréhensible, qu'ils cherchent plutôt à préserver leur rang et leur prestige durement acquis. (Précisons qu'il ne s'agit pas là de porter un jugement de valeur, de crier à la mauvaise foi et au mensonge, mais bien plus de tenir compte de la subjectivité des différents acteurs suivant leur position sociale dans un système particulier).

On peut alors se demander à qui s'adresse cette institution si hiérarchisée. Le schéma directeur admet que :

*La pratique en amateur constitue pour la majorité des élèves la finalité de leurs études de musique, de danse ou d'art dramatique. Les jeunes et les adultes trouvent dans la pratique en amateur une possibilité d'accomplissement artistique personnel. Entre structures en charge de ces pratiques et conservatoires, des passerelles existent. Elles méritent d'être encouragées et pérennisées : accueil de part et d'autre, projets communs, mise à disposition de ressources (locaux mais aussi accompagnements artistiques et techniques...).*<sup>1</sup>

Ces publics constituent plus probablement la cible privilégiée du seul secteur associatif. Vu l'affection des amateurs pour les examens et diplômes, et compte tenu l'usage réel qu'il pourront en faire, cette structure hiérarchique des établissements, avec ce qu'elle implique comme type de parcours musical, apparaît comme le meilleur moyen de les pousser rapidement en dehors de l'institution. On peut parler ici de la vitalité des pratiques amateurs dans les musiques *actuelles*. Dans ces groupes qui jouent toute l'année, se produisent occasionnellement (la fête de la musique est un bon exemple), combien compte-t-on de musiciens qui fréquentent ou on fréquenté les écoles de musiques institutionnelles ? Combien en sont sortis diplômés en poche ? Et combien compte-t-on de musiciens amateurs *classiques* continuant à pratiquer un fois sortis de l'institution ?

Quand à imaginer que l'on formera malgré tout de bons professionnels, il semble que les faire fuir quand ils sont encore amateurs ne soit pas la meilleure solution. Les exigences formulées au moins implicitement par l'institution correspondent très mal aux publics qu'elle peut espérer accueillir.

Il semble que subsiste ici un décalage important entre les intentions annoncées et les réalités constatées. L'institution semble être un système encore fort rigide et homogène, l'évaluation en étant un pilier essentiel, et on reprendra ici le propos de Noémie Duchemin :

*L'unité de l'enseignement facilite l'évaluation des élèves comme le passage d'un établissement à l'autre, et trouve sa justification dans un principe politique, et non esthétique : le principe égalitaire.*<sup>2</sup>

Cette conception de l'égalité semble alors entrer en conflit avec la liberté. On laissera le lecteur juger de l'égalité réellement atteinte...

La boucle est ainsi bouclée, on voit bien là que l'enseignement s'appuie toujours sur des valeurs qu'il convient de rendre explicites, que certaines de ces valeurs peuvent entrer en conflit,

---

1 Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2007, p.5

2 DUCHEMIN Noémie dans *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Cefedem Rhône-Alpes

que les valeurs de l'éducation peuvent être reliées aux valeurs politiques. Et que dans tous les la liberté doit être considérée un fondement et une finalité de toute action éducative, que toute les valeurs véhiculées par l'enseignement doivent y prendre racine, que la nier engendre des conséquences néfastes et parfois même dramatiques.

## Conclusion

On a tenté de poser quelques principes qui permettent d'envisager en quoi consisterait la liberté pour les différents acteurs d'un système d'enseignement. Bien sûr ces principes sont toujours insuffisants et flous. Les éléments retenus ne constituent qu'une première grille, assez basique, visant à apprécier la liberté suivant différents points de vue.

De nombreuses interrogations subsistent, et on pourrait tenter de les grouper en trois grands ensembles.

Dans le premier ensemble on trouverait les questionnements d'ordres philosophique, éthique, sociologique... La seule définition de la liberté pose problème en elle-même. Le questionnement sur les finalités de l'école inciterait à explorer le lien qui peut exister entre liberté et connaissance. On ne peut dans ce cas se contenter d'admettre l'existence du libre arbitre sans s'intéresser aux connaissances que nous employons pour choisir. Le rôle de l'éducation doit alors être questionné, pour déterminer le type de connaissances nécessaires à un individu pour qu'il puisse formuler des choix *optimaux*. Ce qui pose bien sûr un problème énorme du fait de l'appréciation totalement subjective de cet optimum, relance la question du déterminisme et nous entraîne vers les rivages de la sociologie et de la psychologie. Comment envisager alors le rôle de l'école dans la formation d'individus libres ? Et plus particulièrement pour l'école de musique, est-ce qu'enseigner la musique contribue à la liberté, ou encore à un meilleur usage de la liberté ?

Le deuxième ensemble porterait sur les limites du travail réalisé. On a déjà réduit le champ de réflexion à la sphère politique et culturelle française. Il est évident qu'envisager d'autres sociétés, d'autres contextes culturels et politiques amèneraient une analyse différente. De plus, pour le champ de la musique, l'analyse n'a porté que sur des éléments très limités : quelques textes officiels. Il conviendrait de se pencher sur les pratiques *du terrain*, de tenter de décrire la réalité des actes, puisque l'étude des textes ne permet pas de les connaître. On ne dira jamais assez comme il faut se méfier des grands discours. Les déclarations d'intentions ne reflètent pas la réalité des pratiques. Il serait donc nécessaire d'accumuler des données permettant d'évaluer l'impact réel de ces déclarations. On a aussi voulu de prendre en compte ici le schéma d'orientation le plus récent, mais ce document est susceptible d'être modifié. Il faudrait également recouper son contenu avec celui d'autres textes qui peuvent l'amender ou le contredire. Compte tenu de l'importance du problème de l'évaluation on peut penser notamment aux textes régissant les diplômes à caractère national. D'autre part, un schéma récent ne peut porter ses fruits que dans le temps. On pourrait alors étudier les effets des schémas d'orientation précédents. Le fait de s'être fixé sur un texte risque donc d'amener des jugements trop tranchés, de passer à côté de nuances ou d'éléments contradictoires par insuffisance des sources. On aurait ici besoin de sources larges, portant sur les textes et les études du terrain, sur les élèves, leurs attentes, les pratiques des enseignants et leurs formations, les pratiques artistiques amateurs et professionnelles dans et hors institution.

On a traité ici presque uniquement du secteur public, ou assimilé (entendre par là une large partie des associations qui fonctionnent en fait comme des acteurs publics), même si beaucoup de remarques peuvent bien sûr sortir de ce champ. Il convient de se pencher aussi sur le secteur hors institution, associations indépendantes ou enseignement privé lucratif, qu'il soit du type école ou cours particuliers. Ces formes d'enseignement sont une réalité courante et ne peuvent être ignorées. Quelle place occupent ces acteurs par rapport à l'institution ? Celle-ci se trouve dans l'obligation de reconnaître que dans les faits, l'accès à la culture ne passe pas forcément par elle. Cette prise de conscience implique de s'interroger sur le rôle et la portée réelle de l'enseignement de service

public.

Le troisième grand ensemble concerne la mise en œuvre des principes décrits. De nombreuses difficultés de la réflexion sur ce sujet proviennent du caractère idéologique et passionnel de l'idée de liberté. L'engagement des différents acteurs est alors problématique puisque tous suivent des valeurs et représentations qui leurs sont propres. Si personne ne se dit opposé à la liberté, on ne sait jamais vraiment à quoi ce terme renvoie. C'est pourquoi on a tenté ici d'en établir une définition, même sommaire. Mais elle va à l'encontre de nombreuses représentations répandues dans l'opinion, celle du public comme celle des professionnels de l'enseignement. Elle risque alors de se heurter à deux obstacles. D'abord les adversaires, les *anti* : ceux qui la rejettent au nom de *valeurs* comme le niveau, l'autorité, l'égalité, et qui peut-être ne se considèrent même pas comme *anti*. D'un autre côté se trouveront les favorables, les *pros* : ceux qui la revendiquent mais ne la comprennent pas et la poignent dans le dos par des amalgames; on pense par exemple au refus de toute contrainte et de toute autorité, ou aux tentatives de réalisation de fantasmes et illusions diverses toujours au nom de la liberté. Il est à craindre que toute valeur revendiquée se trouve nécessairement confrontée à ce type d'obstacles.

De plus l'idée de liberté débouche sur la complexité et l'incertitude. On risque de tomber facilement dans l'idéologie inapplicable, coincée dans principes intransposables dans la pratique. Le contexte réel rend certaines évolutions difficiles et on ne peut en faire table rase. Il convient aussi de se méfier de la liberté dogmatique, quand elle prend les apparences d'un progressisme forcé qui devrait s'appliquer à tous. De façon paradoxale, refuser la liberté - on rejoint alors la position des *anti* – constitue aussi une liberté. Cette liberté ne peut se penser sur un seul enseignant, qui détiendrait la bonne méthode *compatible liberté*, mais dans la diversité de tous les enseignants. Dans le cas contraire elle débouchera en fait sur une lutte de pouvoir au nom de valeurs particulières.

Bref il convient de se demander si les principes que l'on a tenté d'établir sont viables, utilisables dans la réalité et à long terme. On doit de ce côté s'en remettre à l'expérimentation et à l'apprentissage empirique. Ces questions étant posées depuis la nuit des temps, on peut affirmer sans trop de risque que la *bonne solution* n'est pas pour demain.

## Annexe :

### Séminaire pour la série TMD - Cité de la musique - Paris - 11/2003

#### Clés de lecture du schéma d'orientation pédagogique musique des écoles de musique, de danse et de théâtre

En préambule, rappelons tout d'abord que les établissements d'enseignement artistique spécialisés, quel que soit leur classement (école municipale agréée ou non agréée, école nationale, conservatoire national de région), sont à l'initiative et placées sous la responsabilité des collectivités territoriales, communes ou groupements de communes.

Le rôle du Ministère de la Culture réside dans le contrôle pédagogique et l'attribution du classement. Il exerce également une fonction de conseil et d'accompagnement.

Cette situation ne le place pas dans le même rapport de gestion et de tutelle que le Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche vis-à-vis des établissements scolaires.

Il s'agit pour le Ministère de la Culture, de mettre en place **des repères qui assurent la cohérence nationale de l'enseignement dispensé** tout en ménageant les souplesses nécessaires à l'insertion de ces établissements au sein des collectivités et de leur politique culturelle. Les schémas d'orientation pédagogique ainsi que la Charte de l'enseignement spécialisé font partie de ces repères.

En application de ces textes, il est demandé aux établissements de faire preuve d'initiative en élaborant **un projet d'établissement** spécifique à chacun.

**Les outils de la concertation** sont : le conseil d'établissement, le conseil pédagogique et l'organisation des disciplines par départements pédagogiques.

L'équipe pédagogique s'entend sous trois formes :

- celle qui rassemble les disciplines par famille d'instruments ou par esthétique (musique ancienne, jazz...)
- celle qui est constituée autour de l'élève (l'ensemble des enseignants qui concourent à la formation)
- celle qui est constituée en vue de la réalisation d'un projet

Le Ministère de la Culture a publié au cours des 20 dernières années plusieurs **schémas d'orientation pédagogique**.

En 1984, le 1<sup>o</sup> schéma pour la musique, en 1992, ceux de la musique et de la danse, en 1996, un nouveau schéma pour la musique. Celui du théâtre date de 2001.

Pour répondre à l'évolution de la demande, à l'élargissement des publics, à la diversification des disciplines et des esthétiques, de nouveaux schémas sont en cours d'élaboration pour la danse et la musique.

**Le schéma pour la musique** s'appuie sur les notions suivantes :

- Le fonctionnement en trois grands cycles d'étude
- La globalité de la formation
- L'articulation entre évaluation continue et évaluation terminale

**Les cycles** se définissent par leurs objectifs et par les compétences attendues (cf. document de l'IPMC-Cité de la musique 1993).

Les deux premiers cycles sont d'une durée comprise entre 3 à 5 ans. Le 3<sup>o</sup> cycle dure 3 ans.

Les pratiques constituent le socle de la formation, à la fois sous forme de cours à caractère individuel et de pratiques collectives diversifiées.

Le champ nécessaire des techniques, des connaissances et de la culture s'articule autour de ces pratiques.

**La globalité de la formation** est rendue possible par l'adhésion de l'ensemble de l'équipe pédagogique à l'ensemble des objectifs.

Une évaluation terminale a lieu à la fin de chaque cycle et permet le passage dans le cycle suivant.

L'évaluation continue prend appui sur le dossier de l'élève et sur l'ensemble des activités qu'il mène. Elle est prise en compte dans l'évaluation terminale.

**Les diplômes** de fin de formation initiale sont :

- Le Diplôme d'Etudes Musicales (DEM), conçu plus particulièrement pour ceux qui envisagent une orientation professionnelle,
- Le Certificat de Fin d'Etudes Musicales (CFEM), conçu pour la pratique en amateur.

Un travail est en cours pour mettre en place **un diplôme national** qui viendra remplacer le DEM et marquera clairement la fin de l'enseignement initial.

Un Certificat d'Etudes Musicales (CEM) sera également redéfini pour mieux affiner les cursus adaptés aux différents choix de pratique en amateur.

**La rédaction d'un nouveau schéma d'orientation pédagogique** permettra également d'avancer sur de nouvelles formes d'organisation des études.

Pour mieux prendre en compte la diversité des profils d'élèves et de leurs projets ainsi que l'élargissement des disciplines à de nouvelles esthétiques, il est envisagé de compléter l'offre de formation par des formules plus personnalisées et plus souples.

L'élève pourrait suivre **certains modules** suivant **un contrat de formation** décidé en concertation et évalué régulièrement.

**Marie-Madeleine Krynen**

Inspectrice générale de la création et des enseignements artistiques

Ministère de la culture et de la communication

## **Bibliographie**

- BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Bayard, 2002
- BOUDON Raymond, *L'idéologie*, Fayard, 1986
- BULLE Nathalie, CHERKAOUI Mohamed, *Ecole et société*, PUF, 2001
- HOUSSAYE Jean, *Quinze pédagogues*, Bordas, 2000
- KRYNEN Marie-Madeleine, *Clés de lecture du schéma d'orientation pédagogique musique des écoles de musique, de danse et de théâtre*, Cité de la musique, 2003
- PROST Antoine, *Éloge des pédagogues*, Seuil, 1985
- REBOUL Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, 1992
- ROGERS Carl, *Liberté pour apprendre*, Dunod, 1972
- RUANO-BORBALAN Jean-claude, *Eduquer et former*, Sciences humaines, 2001

### **Ouvrages collectifs**

*L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Actes des journées d'études d'avril 2000, tome 1, Cefedem Rhône-Alpes

Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, de la danse, et de l'art dramatique, Ministère de la culture et de la communication, juin 2007

### **Dictionnaires, encyclopédies**

Dictionnaire de l'Académie Française

Encyclopaedia Universalis

Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, dirigé par Ferdinand BUISSON, 1911

## Sommaire :

<b>Introduction</b>	p.2
<b>Liberté, éducation et valeurs</b>	p.3
<u>Mais qu'est-ce donc que la liberté ? Première approche</u>	p.3
<u>Qu'entend-on par le terme <i>valeur</i> ?</u>	p.4
<u>Qu'en est-il de l'éducation ?</u>	p.4
<u>Revenons à la liberté</u>	p.5
<b>Enseignement et contexte politique</b>	p.7
<u>Valeurs de l'éducation, valeurs politiques</u>	p.7
<u>Éducation et démocratie</u>	p.7
<u>L'entrée en société, la culture</u>	p.8
<u>L'école pour qui, pour quoi ? L'école pour tous, et l'école pour chacun</u>	p.9
<u>La musique adoucit les mœurs ? Ou pas...</u>	p.10
<b>Conceptions de la liberté dans l'enseignement</b>	p.11
<u>L'élève</u>	p.11
• <u>L'individu libre, finalité ou réalité ?</u>	
• <u>Choisir ses apprentissages, choisir son enseignement ? Apprendre quoi ? Comment ?</u>	
• <u>Les finalités, rapport entre contenus, méthodes, et objectifs</u>	
<u>L'enseignant</u>	p.14
<u>L'école, l'institution</u>	p.15
• <u>L'établissement, articulation des contenus, des méthodes, des projets</u>	
• <u>Le choix des contenus, encore plus problématique que le choix des méthodes</u>	
• <u>Elèves différents, établissements différents; l'évaluation, nœud gordien de l'indépendance ?</u>	
• <u>Indépendance politique, école et pédagogie : l'institution face à la société</u>	

<b>Liberté et enseignement de la musique</b>	p.21
<b><u>Etude du schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, version de 2007</u></b>	p.21
<b><u>L'élève</u></b>	p.21
• <u>Apprendre quoi, comment ?</u>	
• <u>Projet de l'élève et évaluation</u>	
• <u>Les finalités</u>	
<b><u>L'enseignant</u></b>	p.25
• <u>Choix individuel</u>	
• <u>Organisation de l'équipe pédagogique</u>	
<b><u>L'établissement</u></b>	p.26
• <u>L'institution : contraintes locales et nationales des établissements</u>	
• <u>Evaluation et institution</u>	
<b>Conclusion</b>	p.31
<b>Annexe</b>	p.33
<b>Bibliographie</b>	p.35

**Résumé :**

Comment différencier l'enseignement et le dressage ? Sans exigence de liberté, peut on parler d'éducation ?

De l'importance de cerner ses valeurs, de les rendre explicites, et de les respecter dans tous les aspects du métier d'enseignant.

**Mots clés :**

Liberté, valeur, finalité, égalité, politique, diversité, différence.