

**LA CONSTRUCTION**

**DU**

**« SOI PROFESSIONNEL »**

**Florent Ville**  
**Cefedem Rhône-Alpes**  
**Promotion 2008 / 2010**

« Je suis très exactement ce que je peux, et je peux ce que je suis »

Paul Ricoeur

## Sommaire

Introduction	p. 4
I) Enseignant, enseigné : un rapport au savoir, un conflit en soi	p. 5
1. L'enseignant : ancien enseigné	p. 10
2. Un idéal de la discipline	p. 12
3. Une élaboration conflictuelle	p. 16
II) Enseigner : un projet éthique	p. 21
1. Enseigner / Éduquer	p. 21
2. L'intention éthique	p. 25
3. La question des valeurs	p. 30
III) La reconnaissance d'un problème	p. 36
1. D'un rapport aux finalités...	p. 37
2. D'une forme de résistance...	p. 39
Conclusion	p. 41
Bibliographie	p. 42

## Introduction

Lorsque j'ai intégré la formation diplômante au DE, une question principale m'habitait l'esprit : l'enseignement que je pratique depuis quelques années est-il légitime, au delà du fait que je ne sois pas diplômé ?

Comprenez : suis-je sur la bonne voie, donc un bon enseignant ? Si tel n'est pas le cas, dites moi ce qui ne va pas que j'y remédie sur le champ ; après tout, si je suis une formation, c'est pour le devenir, légitime, et apprendre à faire mon travail correctement.

Mais, au fait, légitime par rapport à quoi, à qui ? Les élèves, parents d'élèves, la structure dans laquelle j'exerce, les autres enseignants qu'elle emploie, le territoire au sein duquel elle rayonne, le monde de la musique ; moi-même ?

Serait-ce à dire qu'il existerait une bonne voie, sorte d'idéal du « super-enseignant », que tout un chacun, en toute bonne foi et conviction devrait s'efforcer d'atteindre ?

Que signifie « faire son travail correctement » ? Qui en juge, détient le pouvoir d'en juger et décrète au final que c'est effectivement le cas, ou non ?

Alors sans doute que la question ne saurait se poser en ces termes, ou du moins dans ce sens là. Elle en appelle néanmoins une multitude d'autres, toutes aussi incomplètes, imparfaites ou posées à l'envers. Pourtant, il semblerait bien, qu'au delà des mots, elles mettent le doigt sur une réelle problématique, complexe et noueuse, se ramifiant à divers degrés et échelles.

- Comment se définit-on, se construit-on, au fil de son parcours, en tant qu'enseignant, que professionnel ?
- Qu'y a-t-il derrière ces « se » qui définissent et construisent, caractérisent et donnent du sens à « ce » parcours ?
- Où commence ce dernier, lors du premier cours que l'on donne, ou bien dès le premier que l'on a reçu ?
- Les élèves en sont-ils le résultat, l'œuvre qui en émane, ou bien l'élément constitutif fondamental ?
- Éduquer, c'est se positionner en tant que quoi, éthiquement, socialement, humainement ?

C'est au sein de ce maillage complexe que j'inviterai donc le lecteur à me suivre, déroulant le fil que j'ai tenté de retirer au gré de mes recherches sur ces thématiques, centrées sur le rapport au savoir, son élaboration en tant qu'enseignant, dans l'exercice de son métier, dans la construction de son « soi professionnel ».

J'attire par ailleurs son attention sur la non-linéarité et l'absence de cloisonnement entre les différentes parties abordées successivement au cours de ce mémoire. J'entends par là que bien que présentés un à un, phénomène inhérent à tout exposé, les points que je propose d'analyser ne s'inscrivent dans aucune systématique hiérarchique, mais bien en conscience de leur inéluctable complémentarité, réciprocité et influences mutuelles. De plus, le présent exposé ne saurait se vouloir péremptoire ou exhaustif, ni prétendre à un quelconque jugement de valeurs, et d'autant que la question des valeurs, comme on le verra, prévaudra ici.

Manière de signifier l'absence de Minotaure à débusquer au bout du fil, mais plutôt une modeste contribution personnelle à un aspect fondamental à mes yeux du métier que je pratique et souhaite défendre.

« C'est que toute aventure individuelle se travaille en quelque sorte au burin, sur des matériaux dont nous sommes tributaires, quoique leur observation, aussi attentive soit-elle, ne puisse jamais livrer le résultat final du sculpteur. Je suis en effet, irrémédiablement constitué de cette matière pesante que constituent mon corps, ma famille, ma culture... (...) Je suis cela d'abord, et rien ne se fait en moi ou par moi qui ne se fasse avec cela. Mais pour autant, ma vie, mes choix personnels ne sont sans doute pas – ou, du moins, dois je le croire – déductibles de tout cela. Certes, le matériau peut contribuer à préfigurer le résultat, comme la veine, dans le bois ou la pierre, peut suggérer la forme que fera émerger le burin. Mais le sculpteur lui-même ne sait cela qu'après et son geste reste une invention libre, imprévisible, dont le sens n'est accessible que par l'image future à laquelle il donne lentement naissance. (...) Il faudrait alors, pour comprendre notre histoire, (...) saisir et se saisir de ce qui nous constitue : les aspérités physiologiques, psychologiques et sociales dont nous sommes tributaires mais qui peuvent nous servir de points d'appui dans une aventure qui n'est une « ascension » que par la grâce d'une métaphore, sans doute édifiante – et par là quelque peu nécessaire – mais guère adéquate pour décrire le parcours d'une existence toujours plus complexe et sinueuse que les récits qui en rendent compte. Il faudrait, pour comprendre ce qui se trame dans le métier d'éduquer, identifier ce sur quoi il peut prendre appui dans nos dynamiques personnelles, même si cette investigation peut prendre l'allure d'un désagréable exercice de soupçon systématique. »<sup>1</sup>

---

1 P. Meirieu, *Le choix d'éduquer*; ESF éditeur, 2ème édition, 1991 ; p.17, 19

## I) Enseignant, enseigné : un rapport au savoir, un conflit en soi

Tout d'abord, intéressons-nous à ce qui se trame entre ces deux protagonistes que sont l'enseignant et l'enseigné, dont la réalité même de la relation s'articule autour de ce troisième acteur, communément intitulé « savoir » ou « connaissance ». Et chacun des dits protagonistes d'entretenir respectivement avec ce dernier, un rapport intrinsèque intimement personnel, difficile à qualifier.

C'est que les entrées sont nombreuses pour aborder la question du rapport au savoir. De plus, l'expression elle-même ne possède pas de définition claire et arrêtée à laquelle se référer. Jacky Beillerot, coordinateur d'un groupe de recherches issu de l'équipe des Sciences de l'éducation de l'université Paris X – Nanterre, dont les travaux sont centrés sur cette question, la situe lui-même en ces termes :

« L'expression existe bien, figée, toute faite ; stéréotype ou segment répété, les linguistes eux-mêmes ne sont pas très sûrs du statut de telles expressions. Le succès et l'intérêt proviendrait-il alors de l'indétermination ? La fortune de la notion, après être en partie due à ce qu'elle met en scène le savoir, viendrait-elle alors de ce qu'elle frapperait l'imagination ? Ce serait une notion parlante, d'autant plus évocatrice qu'elle ne semble pas susceptible d'une définition simple. »<sup>2</sup>

Cependant, si on s'intéresse simplement aux deux termes en présence, *rapport* et *savoir*, on peut dégager respectivement les notions suivantes, considérées dans leur interdépendance :

- la notion de relation, sous-tendant celle d'altérité, de rencontre entre deux protagonistes ou entités, à de multiples échelles – individuelles, institutionnelles, sociétales, culturelles – par le prisme de :
- la notion de savoir – elle-même subordonnée à la mesure de la hiérarchie précédente – érigée en quelque sorte aussi bien au rang d'objet à la posture indéfinie, que d'artefact palpable en lui-même. Comme si le mot, revêtait un sens commun établi autour d'un consensus général accepté par tous, justifiant son emploi à bon escient en toute circonstance.

Ce qui amène à la question, s'agissant en fait de rapport(s) au(x) savoir(s), d'explicitier de qui et de quoi l'on parle, de quelle(s) rencontre(s) avec quel(s) savoir(s) ?

---

2 J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard Laville, N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir* ; Éditions Universitaires, 1989 ; p.165

Si l'on se réfère une nouvelle fois aux travaux effectués par l'équipe de J. Beillerot, on constate qu'eux mêmes ne prétendent, ni même ne cherchent à donner une définition précise de la notion de *rapport au savoir*. Ils s'emploient néanmoins à en appréhender les contours, fondements et enjeux, au départ de la conviction qu'il s'agit d'une notion qui « apparaît comme la plus susceptible d'organiser les interrogations et les recherches sur l'éducation et la formation »<sup>3</sup> en tant qu' :

- « elle réfère l'appropriation des savoirs à un processus où est en jeu un sujet désirant (...) »
- elle permet de penser l'articulation du sujet désirant savoir, ou ne pas savoir
- elle fonde une démarche socio-clinique dans l'appréhension des phénomènes éducatifs et formatifs. »<sup>4</sup>

Et Beillerot d'ajouter que :

« le rapport au savoir semble suggérer une disposition de quelqu'un envers, non les connaissances ou les savoirs, mais envers le Savoir. Une disposition qui impliquerait que l'énonciateur se réfère pour lui-même ou pour autrui à des pensées, des images, des comportements et des attitudes identifiables et en partie collectives. Une disposition qui implique encore une stabilité pouvant se traduire par des phénomènes suffisamment répétés pour être observés. Disposition qui implique enfin une intimité : intimité du savoir lui-même, intimité avec le savoir ; comme tout « rapport à... » il y aurait une sorte de commerce amoureux en jeu : le rapport au savoir nommerait alors le mode de plaisir et de souffrance de chacun dans sa relation avec le savoir. Ainsi le rapport au savoir s'inscrirait dans la perspective du sujet (...) Mais ce n'est pas seulement parce que le rapport au savoir semble réduire le mystère ou l'inconnu et expliquer la difficulté de chacun envers la connaissance, qu'il s'est ancré dans l'usage. C'est aussi parce qu'il coalise deux mots, chacun lourd d'histoire et de sens : *savoir* et *rapport à*. »<sup>5</sup>

---

3 *Ibid*; p.9

4 *Ibid*; p.10

5 *Ibid*; p.166

On voit donc bien ici les nombreux enjeux que la notion cristallise autour d'elle, notamment celui des individus, pris au sens de sujets au cœur d'une relation. À cet égard, on ne saurait que recommander au lecteur de consulter plus avant les ouvrages réalisés par l'équipe de chercheurs sus-citée, autour de cette thématique. Par conséquent, et dans un souci de clarté, on proposera ici un éclairage resserré, s'intéressant à la relation pédagogique *enseignant / enseigné*<sup>6</sup>, qui se joue, se noue autour des savoirs *disciplinaires artistiques*<sup>7</sup>. De la même manière, on emploiera ici le terme de *conflit*, non pas dans sa dimension négative, mais bien au sens d'une confrontation présumée féconde et nécessaire, autant qu'inéluctable. Confrontation issue à la fois et dans le même temps de la rencontre avec l'Autre<sup>8</sup> - conflit en soi *in situ*, et de la rencontre avec Soi, dans son rapport personnel à la discipline - conflit en son soi.

---

6 Le terme *enseignant* désignant aussi bien l'*individu*, que l'entité *équipe pédagogique*, et celui d'*enseigné*, aussi bien l'*élève*, sujet unique de l'espace didactique, que l'entité *publics d'enseignements artistiques*

7 L'étiquette *disciplinaire*, fortement connotée au cloisonnement instrumental, étant entendue ici également au sens de la diversité esthétique

8 Sur cette formulation particulière, on empruntera à P. Meirieu, le propos qu'il tient dès les premières pages de son ouvrage, déjà cité précédemment : « Parler ainsi de l' « Autre », dès les premières lignes de ce texte, apparaîtra sans doute, un peu abrupt. C'est que le concept a quelque chose d'un peu incantatoire, référant à la fois à Lacan et à la tradition chrétienne, permettant souvent de faire l'économie d'une véritable analyse tout en apparaissant résolument « profond » et « moderne ». (...) Quand nous parlons de l' « autre » (avec une minuscule), nous désignons simplement un être humain, un être que nous pouvons traiter en « objet », dresser ou séduire, que nous pouvons considérer comme si ses pensées et ses actes étaient le simple résultat des influences qu'il a reçues. En revanche, quand nous parlons de l' « Autre » (avec une majuscule), nous évoquons une liberté qui se met en jeu, une personne qui ose, parfois un simple instant, parler enfin pour elle, sans se caler sur ce que lui dictent la pression sociale, la peur du plus fort ou du plus influent, l'inquiétude d'être ou de ne pas être conforme. L'Autre, en ce sens, est un être qui assume son altérité. » P. Meirieu, *Op. Cit.* ; p.11, 12

## 1. L'enseignant : ancien enseigné

Essayons donc en premier lieu de comprendre ce qui peut se jouer d'abord dans cette rencontre avec soi, dans l'élaboration de *son* rapport au savoir, au strict sens possessif du terme, littéralement du rapport, conscient ou inconscient, qu'entretient l'enseignant avec ce qu'il sait, ou croit savoir. Devant la vacuité d'une telle entreprise hors d'un cadre déterminé, on délimitera notre regard ainsi porté sur le champ *artistique*, bien conscient néanmoins que ses ramifications sont multiples, et qu'il ne peut être pris comme tel en tant qu'objet indépendant.

La question du rapport au savoir, posée en ce sens, sous-entend la relation à quelque chose d'acquis, ou du moins de construit et en devenir. Le simple fait d'y regarder d'un peu plus près en constituant d'une certaine manière une photographie, cliché de l'instant où l'on s'y penche, qui de fait induit le rapport entre un avant et un après. L'avant, comme lieu où l'acquisition s'est faite, et l'après, comme espace de projection, les deux s'alimentant l'un l'autre, l'un n'allant pas sans l'autre. À l'échelle des individus, c'est un peu cette dichotomie que l'on retrouve au sein d'une salle de cours, entre d'un côté l'élève, et de l'autre l'enseignant ; encore que l'instant qui amène le premier à la place du second ne soit pas si simple à déterminer, par delà les titres, statuts et postures. Alors que tout élève ne deviendra pas éducateur, tout enseignant a bel et bien été éduqué, et de quelque côté que l'on se place, cette empreinte demeurera. On constate donc, pour l'un comme pour l'autre, l'existence d'un référentiel commun, a fortiori si l'on s'intéresse au parcours scolaire, favorisant de fait l'émergence de représentations communes. Associées par exemple à une image commune de l'École, ces représentations font foi dans l'inconscient des protagonistes qui les élaborent, au départ de ce référentiel quasi universel.

On en prendra pour exemple la citation de Bernard Charlot, reprenant lui-même un extrait du journal *Le Libertaire*, du 23 Avril 1905, à propos de l'orientation politique de l'école laïque au début du XX<sup>ème</sup> siècle :

« On plie déjà les enfants à la soumission aveugle, à l'acceptation muette de ce qui est. La plus grande des vertus enseignées : l'obéissance. Le plus grand crime : désobéir. Un bon écolier, c'est à dire plus tard un bon ouvrier, un bon soldat, un bon esclave. (...) Partout s'éveillent des consciences. De tous côtés sourdent les germes des révoltes raisonnées. L'école est là, murée, sombre, inébranlable de routine ; elle barre l'avenir de sa ligne noire. »<sup>9</sup>

---

9 B. Charlot, *La mystification pédagogique* ; Payot, 1976 ; p.8

Bien que ce propos s'engage clairement sur un terrain politique et polémique – d'aucuns parleraient sans doute de caricature – n'en demeure pas moins qu'il pose clairement le constat de la place de l'autorité au sein du système éducatif, et des résonances que celle-ci augure dans l'inconscient collectif, et donc dans toute représentation d'une relation pédagogique quelconque. On se retrouve donc ici au sein d'un référentiel partagé entre enseignant et enseigné, hautement symbolique, où la dogmatique de l'obéissance et de l'autorité, ou du moins l'image qu'il en véhicule, prévaut à l'établissement de toute relation, qu'on le veuille ou non. Encore que ce que l'on retrouve dans cette illustration, consiste en une élaboration sur la base d'un référentiel commun aux deux protagonistes, bien que décalée dans le temps. Or, s'agissant d'enseignement artistique, on peut présumer que l'enseignant est le seul à disposer d'un référentiel quant à ce qui doit se dérouler dans un cours, sur la base de ceux que lui-même a reçus ; et l'élève de se présenter à lui avec ses représentations de ce qu'il présume être un cours, sur la base de ceux qui lui sont prodigués, hors de tout champ artistique, entre autres à l'école primaire. C'est donc bien que ce référentiel, constitutif du passif individuel de chacun, a un statut, dans et par lequel tout être s'inscrit et se définit, que ce soit en accord, en opposition, ou même pour en avoir été exclu. Ce en quoi il constitue un espace de construction qui, bien qu'unique et propre à chacun, en fonction du contexte observé, n'en demeure pas moins universel par son état. Du point de vue de l'enseignant, ancien enseigné, cet espace de construction personnel, dès lors qu'on le rapporte à un champ disciplinaire, devient alors et d'autant un espace de construction personnel sur lequel fonder la mission éducative qu'il s'est fixée, et donc un espace de projection en soi, de soi, en direction des autres.

La problématique suscitée ici relève donc certes, de la nécessaire conscience de cette construction, mais surtout de ce qui s'opère au travers d'elle, aussi bien à titre personnel que dans la rencontre avec autrui, avec toujours dans l'idée que l'un des registres ne saurait se considérer sans l'autre, suivant un mécanisme successif, ou une quelconque primauté de l'un sur l'autre. Beillerot, dans la continuité de son propos, avance lui l'hypothèse, sans pour autant pleinement s'en satisfaire en l'état, que :

« Le rapport au savoir est une expression qui a un effet d'objectivation. De même que dire d'une intention qu'elle constitue un objectif suffirait à la rendre plus réelle et donc plus ferme, en quelque sorte plus objective, dire d'un phénomène qu'il est de l'ordre du rapport au savoir semblerait lui donner un statut de réalité. À parler du rapport au savoir d'autrui, ou à se parler soi-même de son rapport au savoir, à croire qu'il y aurait un rapport au savoir aussi fixé que certains caractères physiques ou mentaux, on produit sans doute un discours de croyance et de suggestion cherchant à unifier, à comprendre ou à expliquer ce qui touche aux apprentissages, aux connaissances et aux multiples difficultés rencontrées. »<sup>10</sup>

---

10 J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard Laville, N. Mosconi, *Op. Cit* ; p. 166

## 2. Un idéal de la discipline

Ce passif, auquel on faisait allusion plus haut, se trouve donc être à la fois, un objet de construction et un espace de projection, sorte de double jeu, que l'on pourrait aussi nommer *support d'élaboration*. *Support d'élaboration* qui se révèle dans le même temps comme *double je*, car ne pouvant justement s'objectiviter, que :

- d'une part, par une tentative personnelle de définition de ses contours, aussi subjectifs soient-ils
- et d'autre part, par une initiative raisonnée de définition de soi par rapport à ses dits contours, déjà en eux-mêmes postulats de définition.

Partant de l'hypothèse que l'enseignant élabore l'idéal de sa discipline au départ des fondamentaux qu'il a reçus, en tant qu'enseigné, identifier ces derniers et sa posture vis-à-vis d'eux permettrait d'élaborer ceux que l'on veut défendre. Il s'agirait donc pour l'enseignant, par cette démarche et dans sa continuité, de se délimiter un espace de liberté, au sein duquel agir et interagir ; si c'est bien de cela dont il est question, dans toute entreprise éducative.

Mais avant de parler d'action, tentons de cerner de quoi l'on parle, à l'évocation de la notion d'idéal.

Idéal (adj.) : Qui n'existe que dans la pensée ; Qui possède une qualité à un degré parfait ;

(n. m.) : Perfection que l'esprit imagine sans pouvoir y atteindre complètement ; système de valeurs morales et intellectuelles.<sup>11</sup>

En premier lieu, force est de constater, déjà étymologiquement, à quel point le terme relève à la fois de l'intellect, de la pensée, d'un positionnement de l'individu, quasi philosophique, et d'une forme d'élitisme, de degré supérieur vers lequel se projeter, auquel envisager d'accéder dans la perspective d'une quête aussi absolue qu'utopique en elle-même. À cet égard, toujours en référence aux travaux de Beillerot, celui-ci identifie Lacan comme l'un des premiers à avoir permis l'émergence de la notion de *rapport au savoir*, au jour de cette dimension philosophique, en ces termes :

---

11 *Petit Larousse* ; Librairie Larousse, 1984

« Qu'être un philosophe veuille dire s'intéresser à ce à quoi tout le monde est intéressé sans le savoir, voilà un propos intéressant d'offrir la particularité que sa pertinence n'implique pas qu'il soit décidable puisqu'il ne peut être tranché qu'à ce que tout le monde devienne philosophe. (...) Le résumer ainsi a l'intérêt de nous présenter une médiation aisée pour situer le sujet : d'un rapport au savoir. »<sup>12</sup> Et Beillerot d'en déduire que « pour Lacan, le rapport au savoir et le sujet sont d'emblée liés, en particulier en ce que le rapport au savoir serait une médiation pour situer le sujet. L'affirmation est double : que le schéma de l'histoire conduit à ce que tout le monde devienne philosophe ; que le rapport au savoir serait le passage d'un intérêt qui ne se sait pas lui-même, à un intérêt qui se sait. »<sup>13</sup>

De plus, historiquement, le concept d'idéal s'est adjuvé d'une éminente connotation politique (marxiste, entre autres), connotation par ailleurs au sens pas nécessairement si idéologique que ça. On en prendra pour illustration, la définition que donne Althusser de l'idéologie, en tant qu'« elle est une représentation du rapport imaginaire des individus à leurs conditions d'existence. »<sup>14</sup> Commentée par Beillerot, celui-ci précise que « ce qui est reflété dans la représentation imaginaire du monde qu'on trouve dans une idéologie, ce ne sont pas les conditions d'existence des hommes ou leur monde réel mais c'est leur rapport à ces conditions d'existence, à ce monde réel. (...) Dans ce rapport se trouve contenu la cause de la déformation imaginaire. (...) En fin de compte, si l'idéologie est du savoir, les individus en se donnant une représentation imaginaire du monde se donnent un savoir imaginaire par le biais d'un rapport imaginaire. Ce rapport imaginaire est un rapport au monde social réel et aux pratiques, et non pas au savoir. »<sup>15</sup>

Au départ de cette définition, transposée à l'échelle de ce qui nous intéresse, on voit donc bien d'une part, le rôle proéminent que joue et doit jouer l'individu au regard de son rapport, ici, à l'idéal de sa discipline artistique, aussi décalé puisse-t-il être ; et d'autre part, le rapprochement que l'on peut faire entre la notion d'idéologie, politique ou non, définie ici, et celle qui « colle à la peau » de tout ce qui relève du domaine artistique<sup>16</sup>. En conséquence, on proposera d'accoler à ce terme d'*idéal*, celui de *conviction*, induisant lui-même celui de *choix*, et donc d'une posture, intimement personnelle dans son rapport au savoir, à défendre au regard de ce ou ces choix.

---

12 Cité par Beillerot : J. Lacan, *Ecrits* ; Paris, Le Seuil, 1966 ; p.793

13 J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard Laville, N. Mosconi, *Op. Cit* ; p.168

14 *Ibid* ; p.169

15 *Ibid* ; p.169

16 À ce sujet, on renverra le lecteur au mémoire de B. Lorot, *La construction de soi à travers l'expérience culturelle*, travail de recherche qui base notamment sa réflexion sur les représentations du romantisme, et sur l'idéal du musicien qu'elles ont engendré, au delà même de l'époque concernée.

Ce qui nous amène à deux questions :

- De quels types de choix relèverait cet idéal ?
- À quels niveaux s'opéneraient-ils ?

On indiquera trois pistes possibles (et non exhaustives), elles-mêmes chacune à une échelle différente :

- l'enseignant définit ses convictions au départ de son parcours d'enseigné. En tant que tel, il s'est confronté à un autre parcours, celui de son professeur, sous-tendant lui-même d'autres choix, effectués par celui-ci. Sur le registre de leur relation à tous deux, le premier se positionnera en miroir au regard du second ; dans une logique manichéenne, en droite ligne, ou en stricte opposition. Il est évident qu'on ne saurait se satisfaire d'un constat aussi binaire
- au delà de soi, des personnes, ces choix s'opèrent aux niveaux institutionnels, sociétaux, culturels. À quelqu'étage que l'on s'arrête, s'imposera la question des normes, que l'on pourrait définir comme une somme de choix, autour de laquelle s'est établie une forme de consensus, faisant autorité (au sens de l'adhésion). La marge de l'individu s'opérerait donc ici entre ce consensus, plus ou moins acté, et l'étage encore supérieur de la loi. On voit donc ici une autre dimension à la définition d'un espace de liberté, corolaire avec celle abordée plus haut.
- traitant à la fois d'éducation et de musique, on peut dégager une troisième dimension, ici nettement plus idéologique et connotée, concernant un hypothétique idéal de l'art, de l'artiste, de l'œuvre ; où par delà le registre individuel et les normes en vigueur, s'imisce l'inévitable concept de valeur, et donc un troisième espace de liberté, de revendications, de convictions au sein duquel se positionner, se définir, se différencier et donc exister.

On ne saurait bien sûr livrer au lecteur ces trois éclairages brièvement énumérés tel quel, et l'inviter, en toute bienveillance, à les prendre pour acquis. Ils nous paraissent néanmoins faire sens, au regard de la multiplicité des enjeux dont il est question, y compris en l'état.

Dans la continuité, et dans un souci de clarté, prenons donc notre enseignant, ancien enseigné, et tentons de prendre la mesure des dits-enjeux, en situation, dans l'exercice de sa profession.

Premièrement, qui ne se réfère pas à l'enseignement qu'il a reçu, d'une quelconque manière ?

Qu'il s'agisse de répertoires travaillés, de figure du maître, de posture dans sa classe, de doigtés qu'on se refuse à imposer parce qu'on en a été traumatisé, ou au contraire sur lesquels on insiste pour les mêmes raisons (ou d'autres), "d'ancien temps où les élèves étaient plus appliqués", de musiques que l'on se doit d'interpréter ainsi et non comme cela... Cette liste n'a pas grande valeur et encore moins de sens, mais renverra néanmoins chaque praticien à ce qui en revêt pour lui ; eu égard à ces questions-ci pourquoi pas, mais avant tout en rapport à ses questions personnelles, qu'il s'est posées au regard de ce qu'on lui a donné, dans la perspective de transmettre à son tour, et de faire des choix en conséquence.

Deuxièmement, ce référentiel est-il un objet en lui-même dont la seule remise en perspective permettrait une mise en œuvre pédagogique exemplaire ?

Aussi artificielle soit-elle, si l'on reprend la liste précédente, on constate que chaque élément peut être repris à un degré de lecture différent, hors même du cadre strict du parcours individuel, et en ne prenant en compte que le point de vue de l'enseignant. Parlant de répertoires, d'esthétiques, de représentations de l'enseignement ou des élèves, de procédures ou d'apprentissages spécifiques, n'émerge également que la perspective de s'y confronter de plus haut, ou du moins d'ailleurs. Car l'on ne saurait enseigner comme si l'on était le premier ou le dernier à s'y employer. Que l'on s'y intéresse à l'échelle d'une école de musique, ou d'un pays tout entier, il s'agit bien là d'une entreprise qui s'inscrit dans une dynamique, une histoire ; histoire à laquelle on a soit même participé et que l'on compte bien continuer à écrire. Histoire qui, au fil du temps, a, de fait, produit des normes, impliquant par définition que certaines choses soient dans la norme, et que d'autres en soient exclues, pour peu néanmoins qu'elles soient identifiables et identifiées.

On formulera donc le postulat que c'est d'un aller retour entre ces deux lectures que pourront se dessiner des choix, car avant même de se déterminer dans une direction, vers une conviction, il est indispensable de repérer à la fois ce qui en permet et ce qui en motive la décision. Néanmoins, de la même manière que cette démarche nous paraît fondamentale, on ne prétendra pas pour autant qu'elle puisse s'avérer évidente ou facile à mettre en œuvre.

### 3. Une élaboration conflictuelle

Choisir, c'est afficher des préférences, y compris à son propre jour. Préférences que l'on détermine, comme on l'a vu, au regard d'un passif, aussi bien individuel que collectif. À cet égard, et aussi argumentée puisse-t-elle être, cela n'en demeure pas moins une démarche exclusive, au sens premier, en ce qu'elle élimine un paramètre au profit d'un autre. De plus, pour reprendre une image précédente, bien qu'elle s'opère au départ d'un amont, elle ne saurait faire sens sans viser un aval, en tant qu'elle porte à conséquence. En effet, « choisir à la légère... » ne revient-il pas à occulter cette deuxième composante ? Dans cette hypothèse, « choisir en conséquence » relèverait donc du pléonasme ; et d'autant en rapport à ce qui nous intéresse ici. Car eu égard aux enjeux artistiques certes, mais également psychologiques, affectifs ou sociaux en présence, apparaîtrait-il envisageable de se positionner « à la légère » ?

Car si l'élaboration de nos convictions résonne en nous dans toute sa complexité, c'est sans doute en écho à la mesure de leurs portées, dans ce qu'elles sont à même d'engendrer, dans la projection de leur mise en œuvre. Il ne s'agit pas là que d'accréditer la thèse, sans doute acquise, de la responsabilité de l'enseignant dans la mission qu'il s'est confiée, mais bien, au delà, d'identifier de quoi elle relève, à la lumière des convictions qu'il y engage. Qu'on l'aborde à l'échelle d'un cours en particulier ou de l'idée que l'on se fait de ce que doit être un musicien accompli, donc à des degrés de responsabilités divers s'il en est, la problématique en demeure la même en tant qu'elle s'inscrit dans une dynamique qui nous projette, humains, musiciens, enseignants, en définition perpétuelle. Et le nœud de cette responsabilité de se jouer à l'orée du retour émanant de celui qui reçoit cette projection. Parce qu'à reformuler l'image simpliste du miroir, on comprend bien qu'ici non plus, ne sauraient se rencontrer deux reflets conformes, exempts de quelques réfractions ou diffractions, par ailleurs probablement salutaires. Sans prétendre que le phénomène soit nouveau, et encore moins caractéristique du domaine qui nous intéresse ici, mais bien inhérent à toute rencontre avec l'Autre, il nous semble cependant être au cœur de cette responsabilité, car géniteur de dissonance. Dans cette hypothèse, nos choix, nourris par notre passif et motivés par la perspective de leur projection s'opéreraient donc, en quelque sorte, dans la douleur, imposés par la crainte qu'ils puissent ne pas être pertinents, dans l'optique de cette rencontre avec l'Autre ; à la condition qu'on se sente toutefois responsable de leurs conséquences. Ce qui ne revient pas à dire que l'on ferait des choix pour les autres, mais plutôt en conscience des autres, parce que l'Autre justement ne relève pas d'un choix.

La définition de son espace de liberté trouverait donc ses limites entre ces deux jalons, eux-mêmes à l'origine d'une dissonance féconde, car présumée motrice de l'élaboration de ses convictions, dans le même temps qu'elle y prévaudrait. Et c'est donc au travers de cet espace que se nouerait la relation, entre soi et l'Autre, entre le professeur et *son* élève, bien que ce dernier ne lui appartienne pas à proprement dit. Encore que, l'enseignant, dans la posture qui est la sienne, s'avère être le seul protagoniste de l'équation à potentiellement pouvoir en prendre la mesure. Ce qui rend celle-ci déséquilibrée, en faisant de lui un être de *pouvoir*, mais pas nécessairement caduque, pour peu que ce *pouvoir* s'exerce en responsabilité. Responsabilité qui passe par la conscience et la reconnaissance de celui-ci, dans l'hypothèse qu'on n'envisage pas qu'il puisse s'exercer « à la légère ». Ne s'agissant pas dans notre métier (ni d'ailleurs sensément dans tout autre) de *posséder* l'autre, mais sans doute d'être convaincu que l'on *possède* les moyens de *pouvoir* quelque chose pour lui, c'est donc bien qu'il y a là aussi quelques critères à définir et à identifier, quelques convictions à défendre, quelques choix à faire. Mais plutôt que de considérer ces derniers comme différenciés de ceux évoqués précédemment, on proposera de les appréhender en réalité comme mise à l'épreuve des précédents, au jour du rapport avec autrui.

Dés lors, on différencie donc bien ainsi leurs différents niveaux d'appréciation, d'une part, à l'échelle de *soi*, individu lambda en construction, et d'autre part, et par conséquent, à l'échelle de *l'autre*, à la fois lui-même en construction, et dont l'interaction avec *soi* permet en réalité la construction.

On voit donc bien émerger ici deux sources de dissonances, à la fois distinctes et imbriquées :

- en soi, en tant qu'elle exhorte à se définir comme sujet
- dans la relation à l'Autre, au monde extérieur, en tant qu'incitation perpétuelle à cette même définition ; dans la relation enseignant / enseigné, en tant qu'*espace de responsabilité*

De ces deux sources, on peut définir une construction du rapport au savoir elle-même bicéphale, avec d'un côté, un espace de liberté délimité par des convictions réfléchies – espace fondateur de la démarche d'enseignement, et de l'autre, la mise en perspective de cet espace dans sa confrontation avec l'Autre – espace opératoire de la démarche d'enseignement. Démarche qui ne peut néanmoins s'opérer que si l'on considère ces deux pôles dans leur interdépendance. À cet égard, on se référera à la réflexion de Hegel, à propos de cette double existence de l'homme, fondatrice de sa conscience de lui-même :

« L'homme, en tant qu'esprit, se redouble, car d'abord il *est* au même titre que les choses naturelles *sont*, mais ensuite, et aussi bien, il est *pour soi*, se contemple se représente lui-même, pense et n'est esprit que par cet être pour soi actif. L'homme obtient cette conscience de soi-même de deux manières différentes : premièrement de manière théorique, dans la mesure où il est nécessairement amené à se rendre intérieurement conscient pour lui-même, où il lui faut contempler et se représenter ce qui s'agite dans la poitrine humaine, ce qui s'active en elle et la travaille souterrainement, se contempler lui-même et se représenter lui-même de façon générale, fixer à son usage ce que la pensée trouve comme étant l'essence, et ne connaître, tant dans ce qu'il a suscité à partir de soi-même que dans ce qu'il a reçu du dehors, que soi-même. Deuxièmement, l'homme devient pour soi, par son activité pratique, dès lors qu'il est instinctivement porté à se produire lui-même au jour, tout comme à se reconnaître lui-même dans ce qui lui est donné immédiatement et s'offre à lui extérieurement. Il accomplit cette fin en transformant les choses extérieures, auxquelles il appose le sceau de son intériorité et dans lesquelles il retrouve dès lors ses propres déterminations. L'homme agit ainsi pour enlever, en tant que sujet libre, son âpre étrangeté au monde extérieur et ne jouir dans la figure des choses que d'une réalité extérieure de soi-même. La première pulsion de l'enfant porte déjà en elle cette transformation pratique des choses extérieures ; le petit garçon qui jette des cailloux dans la rivière et regarde les ronds formés à la surface de l'eau admire en eux une œuvre, qui lui donne à voir ce qui est sien. Ce besoin passe par les manifestations les plus variées et les figures les plus diverses avant d'aboutir à ce mode de production de soi-même dans les choses extérieures tel qu'il se manifeste dans l'œuvre d'art. Or, l'homme ne procède pas seulement ainsi avec les objets extérieurs, mais tout autant avec lui-même, avec sa propre figure naturelle qu'il ne laisse pas subsister en l'état mais qu'il modifie intentionnellement. »<sup>17</sup>

On l'a donc vu, la construction de soi, et ici, de son « soi professionnel » en tant qu'enseignant, passe par une définition de soi au regard de son parcours personnel, et dans le même temps par une remise en perspective du dit parcours vis-à-vis de soi, être pensant en remaniement et évolution perpétuels, dans un aller retour permanent. Aller retour permis et à la fois abondé par nos expériences, aussi bien personnelles ou professionnelles qu'artistiques, avec autrui.

---

17 F. Hegel, *Cours d'esthétique* (1818-1829), Introduction établie en 1842

« Ma liberté s'arrête là où commence celle des autres », ou la rencontre, la confrontation, entre des espaces de liberté distincts que chacun définit pour lui et pour les autres, en même temps qu'ils se définissent par soi et par les autres.

Mais suffirait-il alors d'avoir conscience du phénomène pour qu'il s'applique, ou s'en trouve érigé au rang de vertu en lui-même, comme par enchantement ?

Parlant de liberté, de responsabilité, de professionnalisme, de pouvoir, d'art, d'enseignants et d'élèves, peut-on se contenter d'un tel constat, relevant sans doute davantage de la bienveillante recommandation ?

Car, par delà le caractère hautement symbolique de l'Autre – dont la simple évocation du terme, comme y fait allusion Meirieu<sup>18</sup>, semble déjà pondérer le discours d'un niveau résolument « profond », quoique par la même souvent d'autant artificiel – qu'est ce qu'implique réellement, dans le choix d'éduquer que fait un enseignant, cette rencontre avec cet Autre ?

Qu'y aurait-il donc derrière, voire en amont à la rencontre de ces espaces de liberté, et qui en permettrait l'établissement ?

Rencontre où le pouvoir, la responsabilité, l'art même diraient certains, se situeraient d'un seul des deux cotés de l'échiquier – du côté de l'enseignant – et où les enjeux, on l'aura compris, relèvent d'une importance capitale, qui ne saurait souffrir d'aucune inconséquence.

---

18 En référence à la note n°8

« Dans tout ce que je dis, à travers toutes les décisions que je prends, au sein des institutions que je fréquente, est-ce que je permets à l'Autre d'être, face à moi, voir contre moi, un Sujet ? Est-ce que j'accepte, en dépit des difficultés que cela comporte, de l'incertitude devant laquelle cela me place, des inquiétudes qui vont inmanquablement surgir à chaque pas, de prendre ce risque ?... Telle est pour nous, la question éthique fondamentale. (...) Bien évidemment, l'éthique n'est pas une question exclusivement éducative puisque, comme la note P.A Dupuis, « la décision éthique concerne à tout moment chaque homme dans son rapport à lui-même, ainsi qu'à la communauté sociale et politique ». Mais cela ne veut pas dire que l'éthique ne soit pas au cœur de l'éducation dans la mesure où celle-ci ne se réduit pas à un processus d'intégration sociale mais se donne aussi pour fin la recherche des conditions de l'émergence d'une liberté. »<sup>19</sup>

« En l'éthique, s'annonce la possibilité d'un retrait ou d'un supplément de l'éducation par rapport à tout processus de socialisation. »<sup>20</sup>

---

19 P. Meirieu, *Op. Cit.* ; p.12, 13

20 Meirieu cite ici P.A Dupuis, *Éduquer, une longue histoire*, Presses Universitaires de Strasbourg, 1990, p.24, 39

## II) Enseigner : un projet éthique

### 1. Enseigner / Éduquer

En premier lieu, il serait souhaitable ici de tenter de remédier à quelques abus de langages auxquels on a pu se livrer jusqu'à présent. En effet, on notera que l'on s'est permis jusqu'alors, au fil du présent mémoire, d'employer indifféremment les termes *enseigner* et *éduquer*, tels de parfaits synonymes.

Mais au-delà des considérations de commodités rédactionnelles, en sont-ils réellement ?

Dans l'usage, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, il est fréquent de retrouver les deux termes l'un à la place de l'autre, sans trop se soucier de leur sens respectif, d'une éventuelle différence entre les deux.

Le Larousse, par exemple, est cependant sans équivoque :

- Enseigner : faire acquérir la connaissance ou la pratique de.
- Éduquer : former l'esprit de quelqu'un, développer ses aptitudes intellectuelles, physiques, son sens moral. Apprendre à quelqu'un les usages de la société, les bonnes manières.<sup>21</sup>

À comparer ces deux définitions, on voit bien les différences de niveaux conceptuels auxquels les deux termes se réfèrent. Alors que l'un se limite au champ des connaissances (encore qu'il soit peu évident d'y déterminer des contours précis), l'autre semble toucher à des considérations plus « importantes », voir plus nobles, au sens où il impliquerait d'une part davantage le sujet (celui qui forme l'esprit et celui dont l'esprit est « formé ») et d'autre part, l'impliquerait dans un champ d'autant plus polémique et connoté que celui-ci relève de la morale, des usages d'une société, des bonnes manières prévalant en son sein. En quelque sorte, on pourrait dire que l'un se situerait au dessus de l'autre, au sens du valable, voire qu'il engloberait l'autre. À parler de valable, c'est donc que le processus d'éducation engage le(s) sujet(s) dans le cadre aussi subjectif que fondamental du concept des valeurs, à la fois flou et lourd de sens, à l'échelle de l'individu, d'une société, ou d'une culture toute entière. Eu égard à ce registre éminemment sérieux et délicat, il est d'ailleurs curieux de constater à quels degrés la différence entre les deux termes finit par se faire dans l'usage de la langue, à la limite même du dévoilement de leur sens premier. En effet, dans l'inconscient collectif, celui d'enseignant renvoie davantage à une pratique

---

21 *Petit Larousse* ; Librairie Larousse, 1984

pédagogique dite « normale », alors que celui d'éducateur, sous-entend déjà, bien malgré lui, l'existence d'un problème grave à résoudre, ou du moins de quelque chose qui sortirait de l'ordinaire, qui en appellerait à des circonstances exceptionnelles. On pense par exemple aux emplois d'éducateurs spécialisés, d'éducateurs jeunes enfants, qui n'ont pas grand chose à voir, du moins dans les représentations que l'on s'en fait le plus souvent, avec ceux de professeurs des écoles ou d'enseignants du secondaire. Comme s'il s'agissait là de professions n'ayant rien en commun. De la même manière, en musique, on parle d'éducation musicale au collège, et d'enseignement artistique au conservatoire, exemples flagrants où les mots employés font peu cas de leur sens respectif. Comme si l'enseignement finalement relevait de quelque chose de plus simple que l'éducation, que les deux notions étaient imperméables l'une à l'autre, ou hiérarchisées entre elles. Comme si l'on enseignait d'abord, et qu'en cas d'échec, l'on se résignait à éduquer, en dernier recours ; à moins que ce ne fût le contraire...

On conviendra que, dans un sens comme dans l'autre d'ailleurs, l'analyse de ces deux notions, prise comme telle, relève presque de la caricature ; bien qu'elle semble mettre néanmoins le doigt sur une réelle problématique, à ne pas négliger, toute sémantique qu'elle paraisse. En effet, on touche là au débat, aussi vieux que la société occidentale ( et sans doute présent dans d'autres civilisations), entre instruction publique et éducation nationale. Faux débat ou du moins tronqué en l'état, si l'on se réfère aux propos d'Antoine Prost, dans son ouvrage, *Éloge des pédagogues*, où il affirme que « pour que les partisans de l'instruction seule puissent entrer en scène, mieux vaut que celle-ci ait été préparée par les éducateurs. »<sup>22</sup> Et l'analyse précédente de s'en trouver peut-être pas si caricaturale que ça, si ce n'est en définitive parce qu'il est aussi curieux qu'insoluble d'opposer les deux termes, de faire de l'un un pré-requis à l'autre, au final, de chercher à les dissocier. Sinon dans une société utopique, où tout un chacun respecterait stricto sensu, quasi-naturellement, les règles, codes et normes qui la régissent, défendrait et adouberait unilatéralement les mêmes valeurs. En réalité, la mission d'un enseignant ne saurait se borner à transmettre des connaissances, sans y véhiculer quelques valeurs, convictions ou règles communes, en fin de compte à la fois liminaires et inhérentes à tout établissement d'une relation pédagogique, voire même simplement à toute relation humaine. De la même manière, en référence à la première partie du présent mémoire, on a bien vu poindre en filigrane, sans s'y pencher alors directement, cette même problématique, présidant elle-même à l'élaboration des fondamentaux de sa discipline, de l'éducation artistique que l'on souhaite défendre.

« Si l'enseignant est nécessairement un éducateur, ce n'est pas seulement parce qu'il est impossible d'enseigner à des élèves dépourvus d'éducation, ni parce que l'acceptation ou le refus du travail et de la vie scolaires sont en fait ceux mêmes de la société. C'est aussi parce que l'enseignement est une relation entre des personnes. »<sup>23</sup>

---

22 A. Prost, *Éloge des pédagogues* ; Editions du Seuil, 1985 ; p.40

23 *Ibid.* ; p.37

Et Prost de poser la question en ce sens :

« Comment les éducateurs éduqueraient-ils s'ils n'instruisaient pas ? »<sup>24</sup>, à l'endroit de ceux qui considèrent que la mission éducative ne relève pas du fait de l'enseignant, et qu'à contrario elle l'en écarterait même de sa fonction première de transmission de connaissances.

Et en effet, comment la définition du terme enseigner pourrait-elle suffire à recouvrir les enjeux auxquels la démarche s'attache en elle-même ? Serait-il possible, dans ce champ relationnel à la fois intime et complexe que constitue le rapport pédagogique, même en pure conviction, de ne parvenir qu'à véhiculer des connaissances, du Savoir « pur », entaché d'aucune considération personnelle ou d'aucun jugement de valeurs ?

Dés les premières pages de son ouvrage, Prost met le doigt sur cette question, en arguant que déjà, subordonner l'enseignement à la seule notion de transmission est insuffisant, et ne recouvre pas la problématique dans son entier :

« Que l'enseignement transmette des connaissances n'est pas contestable. Cela ne suffit pourtant pas à le définir, et cette formulation risque en outre de véhiculer quelques erreurs. Le terme de « transmission » suggère en effet un processus linéaire. (...) Pour qu'il puisse s'appliquer à l'enseignement, il faudrait admettre l'idée d'un savoir qui existe chez le maître et qui passerait à l'élève, où il se retrouverait, identique, au terme de ce processus. (...) Or, chacun sait que l'enseignement n'est pas exactement conforme à ce schéma. (...) Au vrai, le terme de « transmission » ne convient que pour des informations, non pour de véritables savoirs. (...) C'est que les savoirs ne sont pas des choses qui se puissent clairement délimiter, à la différence des renseignements ou des informations. Or, l'enseignement ne vise pas à rendre les élèves dépendants de l'information, mais à leur en donner au contraire la maîtrise. »<sup>25</sup>

Là encore, on voit donc poindre la question du rapport au savoir, au sens de la « fonction » du savoir, de la pertinence et de la visée de ce qui est enseigné, d'une certaine manière de la responsabilité du savoir. Où la notion de « transmission », dès lors qu'elle est envisagée comme une fin en soi, n'a pas de raison d'être, en lieu et place de ce qu'elle est réellement, c'est à dire seulement un moyen, une procédure. Procédure dans laquelle au final la pédagogie intervient, s'émancipie, se réalise, et en définitive, prend tout son sens. Procédure enfin qui vise à éveiller l'élève que l'on prend en charge, au jour des connaissances que l'on « détient » et convictions auxquelles on croit, dans le souci qu'il puisse à son tour définir son espace de liberté, à l'égard de ce projet éducatif que l'on a pour lui, au sein de la société à laquelle les deux appartiennent. Projet qui révèle et cristallise à la fois l'éminente responsabilité qui incombe à l'éducateur et dans le même temps, l'immensité du pouvoir qu'il détient.

---

24 *Ibid.* ; p.40

25 *Ibid.* ; p.16, 17, 18, 19

« Éduquer un enfant, c'est le conduire vers... un horizon de vie choisi selon des valeurs considérées, par qui l'éduque, comme les meilleures réponses aux interrogations : quel type d'homme ou de femme veut-on instituer ? Et pour quel type de société ? »<sup>26</sup>

On pourrait rajouter, à l'aune de ce qui nous intéresse, quel musicien, quel artiste ?

Qu'il s'agisse de scolaire ou d'artistique, il est non moins clair qu'il n'y a rien d'innocent à éduquer. Pour signifier ce haut degré de responsabilité, on citera O. Baraud, qui, dans son mémoire à la formation diplômante au CA, intitulé *L'Éthique éducative*, la situe en ces termes :

« L'éducation sous-entend et dépasse à la fois la transmission du « Savoir » en s'élargissant de l'aventure humaine. Au cœur de l'éducation se trouve donc un face à face éduqué / éducateur qui place ce dernier devant ses responsabilités et un certain nombre de questions :

- transmettre un savoir et quel savoir ?
- comment le transmettre ?
- quelles valeurs accompagnent ce savoir ?
- est-il possible d'interférer sur ces valeurs et de les choisir ?
- quelle considération, quelle place, quelle valeur donner à l'éduqué, l'enfant, l'élève ?

De telles interrogations de la part d'un éducateur, d'une personne sur la finalité de ses actes, relèvent de l'interrogation éthique. »<sup>27</sup>

C'est donc bien, qu'à la croisée des chemins entre Soi et l'Autre, à l'aune de cette rencontre, de cette confrontation entre ces espaces de liberté respectifs, on ne saurait s'affranchir de cette troisième dimension, sorte d'arbitre entre les individus, qu'est celle de l'éthique.

---

26 G. Guillot, *L'enseignant est-il un professionnel comme un autre ?* In « L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique » ; Cefedem Rhône-Alpes Éditeurs, 2002 ; p.104

27 O. Baraud, *L'éthique éducative* ; Mémoire FDCA du CNSM de Lyon, 2000 ; p.6

## 2. L'intention éthique

Il serait sans doute vain, et non moins présomptueux, de chercher ici à donner une définition « personnelle » au concept d'éthique, ou encore d'en retracer l'évolution au cours de l'histoire de la philosophie. C'est pourquoi, on s'emploiera ici davantage, certes à en cerner le sens, mais surtout, à en mettre en exergue le rôle fondamental, voire inéluctable, dans la profession d'enseignant, d'éducateur qui est la nôtre, dans l'élaboration et la construction de notre « soi professionnel ».

Tout d'abord, on remarquera que, dans l'intitulé même de cette deuxième partie, on ne s'est pas contenté du seul terme d'éthique, mais qu'on lui a associé celui d'intention, sous-tendant lui-même celui de projet. En effet, à l'instar des notions de Savoir et de Rapport(s) au Savoir(s) que l'on évoquait plus haut, celle d'éthique s'est également connotée d'un sens commun figé et arrêté. Comme s'il s'agissait uniquement d'un état statutaire, d'une posture de référence envers laquelle il suffirait de se positionner. Cependant, un tel statut ne saurait qu'impliquer en définitive une logique manichéenne, aussi bien à l'échelle individuelle que collective, et ainsi, à en résumer la portée à cela. Ce qui relèverait alors de l'éthique serait le bien, et ce qui en serait exclu serait donc le mal. Ce qui revient d'une part, à confondre et à réduire, prises comme telles, les notions d'éthique et de morale et d'autre part, à leur conférer, aussi bien à l'une qu'à l'autre, un rôle de « paramètres éminemment sérieux avec lesquels on ne plaisante pas », sans pour autant qu'il soit permis de les discuter. Paramètres qui, ainsi confondus, s'élèvent alors, un peu comme la notion de Savoir, à un rang supérieur, respectable en lui-même, qui ferait foi et autorité pour lui-même, dont on ne saurait dire d'ailleurs qui l'aurait défini ou pourrait en endosser la paternité. Rôle qui, non content de circonscrire la problématique à ces considérations, contribue de fait, à en rendre l'appréhension hautement anxiogène pour qui tenterait de s'y situer, ou pire, de s'en écarter. Dès lors, les enjeux cruciaux auxquels l'idée d'éthique se rapporte, s'agissant de pouvoir, de liberté, de responsabilité, de valeurs, s'en trouvent relégués au simple sentiment de culpabilité inféconde devant la tâche d'éduquer. À titre personnel, on se risquera d'ailleurs à prétendre que c'est certainement parce qu'elle s'articule, entre autres, autour de tels malentendus et facteurs culpabilisants, que la problématique de l'éducation semble aussi insoluble, et à l'origine de débats de société si polémiques, s'agissant d'éducation artistique ou d'éducation au sens large.

Ceci dit, on ne revendiquera pas pour autant la paternité de cette notion d'intention dans l'éthique, que l'on doit aux travaux récents et assez novateurs sur la question du philosophe Paul Ricoeur, qu'il a lui-même modestement intitulés sa « petite éthique ». En effet, la démarche de Ricoeur est « de mettre au jour l'intention éthique qui précède, dans l'ordre du fondement, la notion de la loi morale. »<sup>28</sup>

---

28 P. Ricoeur, *Soi comme un autre* ; Le Seuil, Paris, 1990 ; p.200 et suivantes

« Si je parle d'intention éthique plutôt que d'éthique, c'est pour souligner le caractère de projet de l'éthique et le dynamisme qui sous-tend ce dernier. Je propose donc de distinguer entre éthique et morale, de réserver le terme d'éthique pour tout le questionnement qui précède l'introduction de l'idée de loi morale et de désigner par morale tout ce qui, dans l'ordre du bien et du mal, se rapporte à des lois, des normes, des impératifs. (...) Chaque projet éthique, le projet éthique de chacun d'entre nous, surgit au milieu d'une situation qui est déjà éthiquement marquée ; des choix, des préférences, des valorisations ont déjà eu lieu, qui se sont cristallisés dans des valeurs que chacun trouve en s'éveillant à la vie consciente. Toute praxis nouvelle s'insère dans une praxis collective marquée par les sédimentations des œuvres antérieures déposées par l'action de nos prédécesseurs. »<sup>29</sup>

On voit bien ici, au travers de cette dynamique de projet individuel de l'éthique, comment parvient alors à se sublimer la question du bien et du mal, pour qu'en fin de compte, elle ne se limite pas à ça. En ce sens que, si elle joue bien un rôle d'arbitre entre Soi et l'Autre, l'éthique, envisagée comme un trajet d'effectuation personnel de Soi en direction de l'Autre, perd ce statut d'artefact artificiel et intangible, au profit de celui, présumé davantage fécond, d'une démarche accomplie et réfléchie, responsable et consciente, en rapport à des situations *éthiquement marquées*. Ce qui est novateur dans l'analyse de Ricoeur, c'est de conférer un statut éminemment actif au projet individuel de l'éthique, en tant qu'on le réaliserait et le mûrirait dans nos actes, et non qu'on évaluerait simplement ceux-ci a posteriori, au regard d'un passif moral pré-établi. Cette évaluation postérieure, ou du moins extérieure, c'est ce que Ricoeur entend par *éthiquement marqué*, et qu'il illustre comme l'action de nos prédécesseurs, qui par leurs actes, créent un précédent auquel se référer et envers lequel se positionner. Précédent qui a engendré un historique des valeurs, que chacun a déposées tour à tour, par ses actes, à l'échelle de l'aventure humaine, de l'histoire des sociétés.

Par souci de clarté, on s'appuiera sur le modèle conceptuel proposé par Ricoeur, définissant pour lui, « le triangle de base de l'éthique »<sup>30</sup> ; le pôle-*je*, le pôle-*tu*, le pôle-*il*, à l'interaction desquels il situe le titre d'*intention éthique*.

---

29 *Ibid.*

30 *Ibid.*

- le pôle-*je* : il s'apparente à ce que l'on s'est employé à analyser dans la première partie de ce mémoire, au sens de la définition de son espace de liberté à *soi*. Liberté qui, « ne pouvant ni se voir ni se trouver, ne peut que s'attester, rendre témoignage d'elle-même par le moyen d'œuvres dans lesquelles elle se rend objective. C'est parce que la causalité de la liberté ne s'appréhende pas elle-même dans l'immédiateté qu'elle doit se découvrir et se recouvrer par le grand détour de ses œuvres, donc s'attester dans l'action. Le *je peux* doit être égalé par tout un cours d'existence, sans qu'aucune action particulière en témoigne à elle seule. On peut appeler éthique cette odyssée de la liberté à travers le monde des œuvres, ce voyage de la croyance aveugle *je peux*, à l'histoire réelle *je fais*.<sup>31</sup> »

Cet espace de liberté est donc avant tout et en lui-même un espace d'agissements par lequel il se révèle et existe. Lorsque je suis dans ma classe de percussions, et que je décide de faire travailler tel répertoire plutôt que tel autre, voire même de m'affranchir complètement des œuvres de référence pour proposer mes propres supports ou arrangements... ou encore dès lors que j'envisage de faire pratiquer uniquement la caisse-claire pendant deux ans ou bien au contraire de faire travailler les timbales et le marimba quatre baguettes dès les premiers mois... Aussi absurdes ou pertinents qu'ils soient, mes choix ne s'avéreront comme tel ou tel qu'au jour de leur mise en œuvre. Et c'est seulement par celle-ci qu'ils s'attesteront, déjà à mes propres yeux. De ce strict point de vue du *je*, omettant ici de facto le *tu*, l'absurde ou le pertinent ne sauraient avoir cours, dans la mesure, où à ce stade, les dits-choix ne renvoient à rien ni personne, sinon à soi. Néanmoins, ils témoignent de notre pouvoir à agir et à proposer. Témoignage qui n'a, de fait, une existence et un avenir, que s'il tend à se réaliser. Réalisation, seule à même finalement, de nous renvoyer à nous mêmes. Et ce pôle-*je* de constituer en quelque sorte le premier tiers de l'éthique, où *je* m'emploie à être *moi-même* au travers de *mes actes*, seuls à mêmes d'attester que *je suis bien moi*, et par lesquels j'affirme *ma liberté à l'être*.

- le pôle-*tu* : ou comme on l'a vu dans la première partie, Soi n'existe que dans et par l'Autre. Prise dans l'idée de l'éthique, l'affirmation s'en trouve prolongée et atteste que Soi ne peut exister que d'une part, parce que l'Autre existe, et d'autre part, parce que j'en accepte l'idée, en reconnaît l'irréfutabilité. « Si je cessais de croire en ma liberté, je cesserais aussi de croire à la liberté de l'autre et ne voudrais pas aider cette liberté, ni être aidé par elle ; je n'attendrais d'autrui aucun secours, comme l'autre ne pourrait attendre de moi aucun geste responsable. Je dirai alors que l'autre me requête et que par cette requête, je suis rendu capable de responsabilité. Toute l'éthique naît donc de ce redoublement de la tâche dont nous parlions : faire advenir la liberté de l'autre comme semblable à la mienne. »<sup>32</sup>

---

31 *Ibid.*

32 *Ibid.*

Et la pertinence ou l'absurdité de mes choix, lices à leur épanouissement dans mes actes, de s'évaluer dans leur confrontation avec *toi*, élève, artiste en herbe, autant à la merci du projet que j'ai pour toi que libre de t'y soustraire, mais néanmoins à quel prix. Car s'agissant de reconnaissances mutuelles, que tu acquiesces à ce que j'ai à te proposer ou que tu le subisses, ouvertement ou en silence, cela ne prendra sens, dans un cas comme dans l'autre, que si je conçois d'y accorder du crédit. Or, on le voit bien, dans le fondement de l'éthique, bien que cela semble relever ici également d'un choix, renier ta personne, dans l'expression de sa liberté – car c'est bien de cela qu'il s'agit – revient en définitive à me renier moi-même, par la prétention impossible de pouvoir exister par et pour moi-même. Toute exagérée ou poussive que puisse paraître telle affirmation, n'en demeure pas moins qu'elle cible le nœud autour duquel se cristallise la responsabilité qui incombe à tout éducateur. À lui donc, en conscience de tels enjeux, d'en délimiter les contours et par la même d'en fixer les limites ; ses limites. Car, n'oublions pas, comme le rappelle fort justement Meirieu, « que les éducateurs sont des êtres de chair et de sang, des êtres qui ont un passé, une histoire où s'enracine leur projet professionnel, (...) que l'éthique n'est pas donnée d'emblée, qu'elle n'est pas délivrée avec les diplômes, qu'elle est une exigence difficile jamais définitivement conquise. »<sup>33</sup> Et, plus loin, d'affirmer, « qu'il n'y a pas d' « être-pour-moi » qui ne soit aussi « être-pour-l'autre ». »<sup>34</sup>

Car comme on l'a déjà constaté précédemment, si l'Autre ne relève pas d'un choix, l'on a quand même, dans l'expression de notre liberté, et en reconnaissance de celle d'autrui, le droit et le devoir, de fixer où l'on estime que commence et se termine cette responsabilité. Le propos n'est pas ici inquisiteur ou péremptoire, et n'a nul vocation moraliste (portant sur l'éthique, ce serait un comble), mais tend simplement à caractériser que, ce à quoi il touche, relève bel et bien d'une attitude active des individus, et pas d'un état de fait immuable.

- le pôle-*il* : intervient, lui, en médiateur des deux premiers, en instituant la notion de règle, constitutive d'un référentiel commun à la rencontre des *je* et *tu*. Dernier tiers de l'éthique ricoeurienne, il se pose en quelque sorte en arbitre « de la reconnaissance par laquelle des libertés veulent se rendre analogues l'une à l'autre par le moyen de l'action responsable, à cet affrontement dans la sphère de l'action. L'intention éthique se précise et prend corps avec ce moment de la non-personne, représenté dans notre langage par des termes neutres tels que ceux d'une cause à défendre, d'un idéal à réaliser, d'une œuvre à faire, de valeurs auxquelles nous donnons des noms abstraits. La règle est cette médiation entre deux libertés qui tient dans l'ordre éthique, la même position que l'objet entre deux sujets. »<sup>35</sup>

---

33 P. Meirieu, *Op. Cit.* ; p. 24

34 P. Meirieu, *Op. Cit.* ; p. 39

35 P. Ricoeur, *Op. Cit.*

La règle, à l'échelle de ma profession, s'incarne à des degrés aussi divers qu'inquantifiables, dans la relation humaine qui se noue avec les élèves, entre l'équipe pédagogique, dans l'exigence de réciprocité de l'investissement, dans le projet d'établissement que je m'engage à mettre en œuvre, dans l'institution qui m'emploie, dans le ministère dont elle dépend... À tout niveau, elle se pose en point de référence. Point qui, encore une fois, ne saurait se suffire à lui-même pour parvenir à englober toute la dimension de l'éthique à lui seul, en ce qu'il est soumis à l'évaluation de chacun. Évaluation qui, comme on le constate au sein de toute institution, toute société, toute relation, permet l'émergence permanente, la réévaluation de nouvelles règles, de nouvelles lois, dont la remédiation est permise par l'interaction complexe de ces trois pôles. Évaluation enfin qui, dans la définition même du terme, renvoie là encore à l'affirmation de choix, de préférences – ceci vaut mieux que cela – dont l'apanage est celui d'être de volonté et de liberté.

On voit donc bien que le projet de l'éthique, sous-tend lui-même, dans son élaboration, la constitution de la notion de valeur, elle aussi subordonnée à ce même rapport triangulaire. C'est d'ailleurs parce qu'exercer du pouvoir n'est pas innocent, et que l'opérer en responsabilité ne se décrète pas d'un coup de baguette magique, qu'il nous a paru ici fondamental (voir responsable) de nous attarder sur cette question cruciale de l'éthique. Or, on constate néanmoins, qu'à ce stade de notre réflexion, on ne peut se permettre d'en rester là, sans tenter de mettre davantage en lumière ce qui se trame derrière cette notion de valeur. Bien qu'indubitablement liée à cette problématique d'engagement éthique, on constate à l'évidence que celle des valeurs, inscrite dans une histoire culturelle des mœurs et des sociétés, bénéficie également d'un statut étrange de quasi-objectivité. Statut que d'aucuns, et d'autant au plan médiatique et politique, parviennent aisément à invoquer, et savent manipuler à bon escient, s'agissant, par exemple, de légitimer telle ou telle décision, ainsi habilement teintée d'un caractère ô combien grave et solennel. En bref, il semblerait que là non plus, on ne plaisante pas ; c'est donc bien qu'il est ici hors de question de s'y soustraire, ou de ne pas s'y attarder quelque peu.

### 3. La question des valeurs

« L'histoire sociale des valeurs doit pouvoir s'inscrire dans le projet de liberté de chacun et jalonne son trajet d'effectuation. Sinon, on substitue à un essentialisme moral une socialisation dangereuse pour la notion même de personne. Pour respecter le caractère mixte de l'idée de valeur, on peut dire que la valeur justice est la règle socialisée, toujours en tension avec le jugement moral de chacun.(...) Ce statut difficile, étrange, explique pourquoi l'idée de valeur se présente à nous comme un quasi-objet doté d'une transcendance spécifique. (...) Les valeurs sont les sédiments déposés par les préférences individuelles et les reconnaissances mutuelles. Ces sédiments, à leur tour, servent de relais objectivés pour les nouvelles évaluations dont les individus sont responsables un à un. »<sup>36</sup>

Cette tentative de définition, tout comme celle de l'éthique, en inscrivant la notion dans une dynamique, a le mérite de désacraliser le statut strictement objectif et dogmatique de celle-ci, par trop « galvaudable ». Désacralisation qui loin d'en nier ce caractère, autant mythique que mystique, n'en valorise que mieux – si l'on peut dire – le rôle fondamental, ô combien difficile à cerner, sans pour autant l'y circonscrire. Les valeurs, sorte d'étalons de mesure qui transcendent les évaluations individuelles, permettent cette constitution du projet éthique de chacun, en tant que règles instituées et remédiées au fil de l'évolution des sociétés. Règles grâce auxquelles plusieurs libertés peuvent coexister. Coexistence qui permet la remédiation des dites-règles. Équilibre fragile mais indispensable, que seules les sociétés démocratiques autorisent dans le même temps qu'il les fonde. Équilibre qui instaure cette dynamique interactive, insufflée à la fois par les individus eux-mêmes en réaction aux valeurs établies, et par les dites-sociétés – par la voix de leurs institutions – en conséquence à ces réactions individuelles. Tout autre modèle, théocratique, totalitaire, traditionaliste, fondamentaliste, au contraire, en constitue, en lui-même une forclusion. On constate bien d'ailleurs, comment ces régimes, en s'y inscrivant en négatif, rendent hommage à la liberté, « par l'acharnement même qu'ils mettent à l'étrangler. »<sup>37</sup>

De « Liberté, Égalité, Fraternité » à « Travail, Famille, Patrie », on ne saurait nier qu'à la formulation de ces quelques mots, de ces quelques valeurs, ce sont des modèles de société bien différents qui se rappellent à nos mémoires. C'est bien que cette capacité incantatoire relève d'une importance capitale, au delà même des évènements tragiques auxquels elle nous renvoie, et qu'elle revêt un sens quasi-universel, en ce qu'elle nous y renvoie tous, d'une façon ou d'une autre. Même si toute valeur ne se réfère pas forcément à des évènements d'une telle nature, elle s'enracine néanmoins forcément dans l'histoire de l'humanité. De la même manière, toutes les valeurs ne sauraient être érigées, une à une, comme fondatrices de la vie éthique. C'est donc qu'il

---

36 *Ibid.*

37 O. Reboul, *Les valeurs de l'éducation* ; PUF, 2ème édition, 1999 ; p.81

existe une hiérarchie entre elles, dont, comme on l'a vu, nous sommes responsables un à un à titre individuel, mais qu'il apparaît autrement plus délicat d'établir à l'échelle collective.

Il serait vain ici également, de chercher à dresser une liste exhaustive dans ce champ infini des valeurs, y compris en essayant de se limiter à celles touchant à l'éducation (dans l'éventualité qu'il soit possible d'établir une frontière claire entre valeurs véhiculées par une société d'un côté, et ses institutions éducatives de l'autre), ou encore de s'employer à en établir une hiérarchie personnelle. À cet égard, on s'appuiera sur les propos d'O. Reboul, expliquant que :

« la valeur est là, dès que les choses cessent de nous être égales, dès que l'une d'elles appelle ou suscite notre préférence. (...) Elle est cette propriété d'une fin collective qui la constitue comme fin, comme ce qui est non seulement désiré mais désirable ; qui qualifie de moyen ce qui permet de l'atteindre et d'obstacle ce qui l'entrave. (...) Si la valeur exige le sacrifice, sacrifice de ce qui est déjà une valeur, c'est que toute valeur se situe dans une hiérarchie. (...) Dans tous les domaines, la valeur est ce qui « vaut la peine », c'est à dire le sacrifice. Elle ne supprime pas le désir, pas plus qu'elle ne l'exauce ; elle le hausse à un autre niveau. Elle est supérieure à d'autres valeurs en ce sens qu'aucune quantité de celles-ci ne pourrait la remplacer. Exemple : la valeur de la justice, c'est qu'on est prêt à lui sacrifier tous ses intérêts, mêmes légitimes. La valeur de la vérité, c'est qu'on est prêt à lui sacrifier ses habitudes et ses illusions les plus chères, et même, s'il le faut, son désir de savoir. »<sup>38</sup>

Il s'agirait donc également, dans l'acte d'éduquer, à la fois d'enseigner une hiérarchie des valeurs, dans le même temps que la capacité de s'en affranchir pour celui à qui l'on s'adresse, dans le but ultime qu'il soit à même d'établir sa propre hiérarchie. De plus, on constate que la notion de valeur, prévaut en définitive, à tout établissement d'un choix quelconque. Tous choix arrêtés – dont l'importance cruciale qu'on leur a accordé depuis le début de notre propos n'aura pas échappé au lecteur – s'opèrent au départ d'un jugement de valeurs que l'on a tranché, consciemment ou non. Par la même, toute évaluation s'atteste au jour du résultat d'un jugement de valeurs qui la précède. Procédure tellement habituelle, autant qu'inévitable, qu'elle s'opère la plupart du temps inconsciemment chez tout individu.

Reboul oppose ainsi aux « jugements de valeurs », « les jugements de réalité », qui, selon lui, « sont les fruits d'une véritable ascèse, qui situent ceux-ci hors de la vie courante. (...) Quand un homme arrive à passer du « c'est bien » au « je juge moi que c'est bien », du « c'est mal », au « moi, je n'aurais pas fait ainsi », on assiste à une décentration qui témoigne d'un niveau de jugement supérieur qui relève d'une haute éducation. En dehors de ces rares exceptions, tout jugement est un jugement de valeur. »<sup>39</sup>

38 *Ibid.* ; p.1, 15, 39

39 *Ibid.* ; p.3

Pour rendre compte de l'existence de cette hiérarchie, dans toute sa complexité, on peut, par exemple, s'arrêter un instant sur la place de la création, au sein des institutions d'enseignement de la musique français. À quel barreau, dans l'échelle des cursus, se situe celle-ci, sinon tout en haut ?

En effet, il est quasi systématique que le cours d'écriture, ou de composition, appartienne à la taxinomie hautement gratifiante des disciplines d'érudition, destinées à l'élite du conservatoire, ou du moins à ses élèves les plus avancés. Les termes d'usage en la matière sont éloquents, et instituent d'eux-mêmes un ordre établi du valable ; où déjà le compositeur est présumé au dessus de l'interprète, ce dernier ne pouvant accéder au dit-ultime statut qu'en fin de sacerdoce ; où la création, séculairement accolée à la préséance indéniable du génie, n'aurait que faire des médiocres et adviendrait d'elle-même, pour qui serait parvenu au bout du chemin, et serait, naturellement bien pourvu. Preuve supplémentaire s'il en est besoin, elle n'est enseignée d'ailleurs quasiment que dans des structures d'importance... curieusement par des gens qui ne peuvent être titulaires d'une « chaire de compositeur » , pour la simple et bonne raison que le titre n'existe pas. C'est qu'il s'agit là d'un statut d'excellence, ne faisant autorité au final que par la reconnaissance collective ; reconnaissance dont on discerne mal ce qu'elle devient, dans ce processus d'institutionnalisation de la création, si ce n'est qu'elle en est réduite à des considérations élitistes, peu enclins à la discussion, qui paraissent suffire à en fonder et en justifier la mise en œuvre telle quelle. C'est dire comme la question n'est pas simple, et davantage finalement, au sens où il ne semble pas même nécessaire de la poser, puisqu'il y a bel et bien, en la matière, une hiérarchie structurée et établie, et ce depuis longtemps... quant à ce qu'elle soit soumise à évaluation ?

Il ne s'agit pas là, par ce constat, d'exprimer une approbation ou un déni personnel, mais bien d'abord d'illustrer l'évidence de ce poids qu'ont certaines valeurs sur d'autres, quasi-érigées, en tant que telles, au rang de croyances, et ensuite de montrer à quel point elles sembleraient d'autant intouchables ou discutables qu'elles se situeraient haut dans la hiérarchie. Caractère dogmatique d'autant indubitable qu'il apparaît presque absurde, dangereux ou péremptoire, de s'essayer à en interpeler la pertinence, ou d'en pointer l'éventuelle incohérence. Or, on l'a vu, c'est dans cette interpellation même – autant individuelle que collective – que s'inscrit le « possible » de la valeur, le devenir du valable. Interpellation médiatrice par laquelle se redéfinissent, peu à peu, leurs hiérarchies. Toute tentative de soustraction à cette évaluation reviendrait ainsi à qualifier la valeur comme un objet moribond, par ce biais visant à la désocialiser, processus aux effets immanquablement délétères.

Jusqu'alors on s'est donc employé, au fil du présent mémoire, à décortiquer un à un, néanmoins sans prétention exhaustive, les éléments complexes nous paraissant constitutifs en définitive, de ce qu'on a appelé notre « soi professionnel ». En d'autres termes, on s'est attaché à dresser « un portrait » de ce qui nous a semblé faire sens, au titre d'enjeux autour desquels se nouerait la problématique de l'éducation, artistique en un sens, et même au-delà au final. Sorte de définition, représentative à nos yeux, de ce que *l'on projette de nous en direction de nos élèves*, de ce qui se passe dans cette relation éducateur / éduqué. Dynamique transférielle, pour emprunter au jargon de la psychanalyse, mais qui au-delà de l'effet de style, témoigne d'autant que tout ici n'est pas si clair, ou avéré, ou facile à prendre en considération, et encore moins à accepter. Dynamique transférielle qui tend à rendre compte de l'étendue de ce qui se joue au sein de cet espace de projection, de Soi et de l'Autre, qu'est l'espace didactique. Et d'avancer l'hypothèse qu'il serait moins difficile de s'y retrouver, en conscience de tous ces enjeux complexes et entremêlés, et ainsi d'agir en conséquence. Moins difficile, parce qu'on ne saurait arguer que l'entreprise puisse s'avérer évidente, quoi qu'il en soit. Mais c'est que le ton est grave, les enjeux nommés, pris au sens premier, quasi vitaux, et qu'il est toujours plus facile de dégager des généralités que de mettre la main à la pâte... car, après tout, au risque d'être trivial, on ne sauve pas des vies, pas plus qu'on risque d'en détruire, à faire taper des gamins sur une caisse-claire...

Cependant, on affichera la conviction qu'il semble y avoir là, derrière la solennité, un principe fondateur à toute entreprise éducative, sur quoi qu'elle porte, idéaliste et utopique, en celui de l'éducabilité potentielle de tout un chacun. Principe qui veut que :

« Face à l'éducabilité d'un sujet, je suis toujours seul et je dois me penser tout-puissant ou alors je ne suis rien et l'éducabilité non plus. (...) Le véritable naïf n'est pas celui qui croit en l'éducabilité absolue d'autrui mais bien plutôt celui qui est convaincu que ses convictions en ce domaine n'ont aucune influence sur les performances de l'éduqué. (...) Vouloir enseigner, c'est croire en l'éducabilité de l'autre ; vouloir apprendre, c'est croire en la confiance de l'autre sur moi. (...) En récusant l'éducabilité, nous éconduisons l'éducable et l'éducateur, nous renonçons à l'éducation. (...) Il suffit sans doute de peu de choses pour que le postulat de l'éducabilité échappe à la tentation démiurgique et à la folie destructrice. Il suffit, au fond, d'accepter que ce postulat soit constamment mis en échec sans, pour autant, y renoncer. »<sup>40</sup>

---

40 P. Meirieu, *Op. Cit.* ; p.26, 37, 39, 42, 45

On verra donc en l'éducabilité, une des valeurs première de l'éducation, également ici érigée au rang de croyance, nécessaire à sa mise en œuvre, et ce, parce qu'elle en fonde le sens même. L'éducabilité constitue donc un point de départ, une référence dans laquelle la mission éducative qui nous incombe peut trouver un ancrage solide à la maturation du projet éthique de chacun d'entre nous. Mais il ne s'agit pas là, par la gravité du propos, de stigmatiser les professionnels que nous sommes, par un discours culpabilisant, qui au final, ne contribuerait là aussi qu'à alimenter une procédure anxigène stérile, dont on caractérisait déjà plus haut les effets néfastes. Néanmoins, il nous semble important, et responsable, à ce stade de notre réflexion, d'interroger l'entendement, la capacité de chacun, à admettre la potentielle influence, le caractère crucial de tous ses enjeux préalablement analysés, non pas dans une démarche prosélyte, mais bien dans le souci de faire saisir la nécessité d'un réel débat autour d'eux.

« Je sais bien comment j'ai fait. Mes maîtres quittés, mon esprit se hâta de renverser toutes les idoles qu'ils avaient édifiés devant lui. La meilleure éducation, c'est la plus mauvaise. Si je voulais enseigner mes vrais principes, (en ai-je ?), j'exposerais les principes contraires le plus dogmatiquement que je pourrais. Mais peu m'importe. Ce que je tiens pour exact et juste, est faux peut-être, et absurde : je consens, Marcel, Henri, que des idéals de ma jeunesse vous fassiez un fumier pour les vôtres. Il n'y a pour un homme de vérités que celles qu'il trouve. »<sup>41</sup>

---

41 A. Thierry, *L'homme en proie aux enfants* ; Éditions Magnard, 1986 (1ère édition 1909) ; p.124

### III) La reconnaissance d'un problème

Mais à parler de débat, s'agit-il en réalité d'opposer des opinions divergentes, de les faire s'affronter par le biais d'argumentaires brillamment étayés, afin d'emporter l'adhésion pour quelqu'une ou quelqu'autre ? Les débats de société, portant sur l'éducation, et sans doute non moins sur d'autres sujets, ne s'avèrent-ils pas en fait, par trop galvaudés et finalement tronqués, par cette logique systématique d'affrontement bipolaire, où la nécessité de l'émergence d'un vainqueur et d'un vaincu, prévaut sur le fond même des thématiques abordées ?

C'est pourquoi on n'abondera pas dans cette direction lors de cette dernière partie de notre propos, car c'est une option qui nous semble relever davantage d'une forme de délation intellectuelle, à l'exclusion même du fait qu'on serait bien illégitime pour se l'autoriser. D'autant que, au jour de ce qu'on a argumenté plus haut, il apparaît en fait presque curieux que certains paramètres puissent s'avérer opposables. En effet, si l'on reprend les termes d'éducation et d'instruction, polémiques s'il en est comme on l'a constaté, de quoi relèvent-ils réellement sinon en premier lieu d'un cheminement éthique individuel, et non pas de concepts cloisonnés entre lesquels asséner un couperet idéologique définitif ?

C'est qu'en tant qu'êtres humains, faillibles et perfectibles, on ne saurait bien entendu couronner de succès cette mission utopique et impossible de l'éducation, sans s'en prémunir quelque peu. Car, pas plus qu'il n'est possible d'instruire sans faire passer quelque chose de nous, il n'est envisageable de s'engager corps et âmes et biens, littéralement de tout donner de nous dans la tâche de l'éducation. C'est donc à chaque professionnel, au gré de son expérience, de s'employer à déplacer ce curseur, aussi difficile à saisir que délicat à manipuler, entre ce qu'il peut et se doit d'engager pour l'Autre, et ce qu'il estime comme outrepassant son engagement. Le débat se situe donc d'abord en soi, remédié en permanence par l'intermédiaire social, la praxis collective, et ne saurait *de facto* être tranché, hors de soi, par convention ou strict consentement à l'une ou l'autre des parties.

## 1. D'un rapport aux finalités...

« J'ai une méthode pédagogique efficace, puisque deux de mes élèves, en vingt ans d'enseignement, sont entrés au CNSM. »<sup>42</sup>

De quoi relève ce type de réflexion personnelle sur sa pratique sinon d'un positionnement assumé ?

Il serait facile, et non moins polémique, de chercher à susciter le débat sur le bien-fondé ou l'aberration de tel propos, tant sur la pertinence de la vocation affirmée par ce pédagogue-ci, que, par exemple, sur le devenir des autres élèves que ceux cités. On ne prétendra pas ici d'ailleurs que, d'un tel débat, ne saurait rien émerger d'intéressant. Cependant, dans la lignée de notre exposé, on prêtera attention à telle affirmation au sens où elle s'inscrit bien dans le registre de la conviction, d'un enseignant qui défend une vocation, ultime à ses yeux : parvenir à amener ses élèves jusqu'au CNSM. On assiste donc ici à une définition hiérarchique du valable clairement établie, défendable en elle-même, à la condition néanmoins, qu'elle soit tout aussi clairement affichée à l'endroit des publics intéressés. Et la dimension éthique de la conviction en question à cet instant de s'évaluer. Car au même titre que *tout* puisse être défendable, encore est-il indispensable que ce *tout* soit formalisé, à son propre jour, autant qu'à celui d'autrui sur qui on le met œuvre. Pré-requis sans lequel il n'est pas de confiance possible, pas de dynamique relationnelle instituable ; ou alors à considérer qu'il s'agisse d'un fait acquis et reconnu par tous, que notre mission aie pour fin d'amener nos élèves jusqu'au CNSM.

Se pose donc clairement ici la problématique du rapport aux finalités, en positif des problématiques quasi philosophiques décortiquées jusqu'alors, inscrivant ces dernières dans la dimension pragmatique de la profession d'enseignant-éducateur. Où cette question du rapport aux finalités s'inscrit également au sein d'une logique triangulaire, dans laquelle chaque pôle s'avère être, là aussi, interdépendant des deux autres, et à l'interaction desquels on pourrait nommer une définition du « soi professionnel » :

- le rapport à la « matière » : qu'on a vu s'incarner, au fil de la première partie, dans l'objectivation de la notion de Rapport au Savoir, interface complexe entre éducateur et éduqué, et leurs relations respectives au Savoir. Nous concernant, on peut remplacer le terme banal de « matière », par celui moins générique de « musique », encore qu'il nous semble par trop englobant... rapport à « l'art » conviendrait-il peut-être mieux.

---

42 Un enseignant d'école de musique, cité par P-A Floquet dans son mémoire *La mort du beau, du bien et du vrai* ; Cefedem Rhône-Alpes, 2005 ; p.18

- le rapport à l'Autre : dont on s'est employé à discerner au mieux une partie des enjeux dont il relève, fondamentaux à nos yeux, et que l'on nommera ici, rapport aux élèves, aussi bien enfants qu'adultes ; musiciens en devenir, quoi qu'il en soit.
  
- le rapport aux finalités : qui s'élaborent, à triple titre, dans, par et pour l'exercice professionnel, au gré d'un cheminement éthique difficile jamais achevé, dans une (re)définition personnelle perpétuelle du valable. Rapport aux finalités par lesquelles on atteste de ce qu'on souhaite voir, faire advenir nos élèves ; quels<sup>43</sup> musiciens en devenir ?

---

43 On insistera fortement sur le pluriel du terme, s'agissant de rapport aux finalités, là aussi au pluriel. À cet égard, on renverra le lecteur à l'intégralité du mémoire de P-A Floquet, précédemment cité, dont l'analyse de telles problématiques, au jour des notions de « monoculturalité » et d'« interculturalité », est des plus pertinente.

## 2. D'une forme de résistance...

Mais en définitive, n'y-a-t-il pas un risque que cette problématique complexe de la construction du « soi professionnel » ne finisse par « prendre l'allure d'un désagréable exercice de soupçon systématique » comme y fait allusion Meirieu<sup>44</sup> ? Ou pire encore, qu'on en vienne à la résumer à de telles considérations ?

Car, n'en déplaise à ma bonne foi, les enjeux ici cernés, pris dans leur globalité, aussi cruciaux soient-ils, suffisent-ils, par la seule prévalence du qualificatif, à légitimer ou justifier un tel questionnement de nous-mêmes ? On pourrait se contenter de répondre par l'affirmative à cette dernière interrogation, néanmoins il nous semble qu'elle mérite approfondissement du fait même qu'elle puisse se poser.

Si les enjeux sont cruciaux, c'est d'autant parce que la tâche dont ils relèvent est ardue. La pédagogie n'a de fin en soi qu'à réussir à ce que celui sur qui elle s'emploie parvienne à s'affranchir de celui qui la déploie. Les moyens qui la caractérise pour y parvenir sont, de fait, aussi infinis que différents pour chaque individu (professeurs, comme élèves), et à élaborer en conséquence. Pour illustrer cette dimension, on empruntera – une nouvelle fois – à Meirieu, la formule de « moment pédagogique », par laquelle il caractérise cet instant où, en définitive, tout se joue :

« Cet instant où le maître, sans renier de son projet de transmettre, découvre que l'élève, en face de lui, échappe à son pouvoir, ne comprend pas, souffre sans doute un peu de cette humiliation que représente pour lui le fait de ne pas comprendre, d'être exclu, même temporairement, de la « collectivité apprenante »... Et il n'y a aucune renonciation dans ce moment pédagogique. Car si le maître renonçait à son projet, il n'y aurait plus de pédagogie. (...) Le moment pédagogique est donc l'instant où, tout à la fois, l'enseignant est porté par l'exigence de ce qu'il dit, par la rigueur de sa propre pensée et des contenus qu'il doit transmettre et où, simultanément, il aperçoit un élève concret, un élève qui lui impose un décrochage, un décrochage qui n'est, en rien, un renoncement. (...) C'est tout autre chose : l'irruption de la matérialité aléatoire de l'Autre, de cette « matière » dure et forte qui résiste à la puissance de ma pensée et de mon emprise. »<sup>45</sup>

Où schématiquement, la pédagogie n'a de cesse de se déployer et de se redéfinir, parce que l'Autre n'a de cesse d'y résister. Le constat peut paraître évident, sans doute parce qu'aussi vieux que le monde, et se matérialisant en d'infinis états de faits.

---

44 En référence à la première citation du présent mémoire p.6

45 P. Meirieu, *La pédagogie : entre le dire et le faire* ; ESF éditeurs, 1996 2ème édition ; p.55, 56

Néanmoins, en ce qu'il s'agit d'une relation, donc par définition bilatérale, qu'en est-il de cette résistance, appréhendée cette fois du côté de l'enseignant ?

« Le rencontrer et non le briser : car là se joue l'éthique elle-même... quand la résistance d'autrui ne me renvoie pas au pouvoir que je pourrais exercer sur lui mais à celui que je dois exercer sur moi. Quand je ne cherche pas à briser la résistance de l'élève mais à briser en moi ce qui suscite cette résistance... la nuance pourra apparaître mince : elle est en réalité, essentielle. L'éthique, c'est en effet, ce qui me renvoie à ma responsabilité propre, à la manière dont je suis capable d'offrir à l'Autre la possibilité d'une rencontre, le bonheur de comprendre et la joie de savoir. La manipulation, c'est tout le contraire : c'est la volonté obstinée de renvoyer toujours à l'Autre la responsabilité des difficultés que nous rencontrons ensemble, c'est le désir de le circonvenir, ou la décision de le briser, pour pouvoir surmonter les obstacles que je rencontre sans être le moins du monde mis moi-même en question. »<sup>46</sup>

Résistance devant certes, celui qui ne comprends pas, mais qui implique également, en conséquence, de considérer ou reconsidérer nos valeurs, nos échecs, nos dites-réussites, nos fondamentaux... en somme nous-mêmes. Résistance insolente de cet autre, qui, en me renvoyant à moi-même, en vient à me bousculer, si je n'y prends garde, jusqu'au tréfonds de moi-même. Résistance partagée, réciproque finalement, occasionnant en un sens quelques dommages collatéraux, néanmoins inhérents à l'exercice difficile de notre profession, et non moins constitutifs de celle-ci. Ce en quoi les circonscrire à un caractère strictement soupçonneux contribuerait à leur conférer un statut bien en-deçà de ce qu'ils sont en réalité.

Non pas au final des dommages collatéraux, tout déstabilisant qu'ils soient, mais peut-être davantage et pleinement des hommages collatéraux, envers la profession qui est la notre, envers nos élèves qui les méritent et dont on peut les gratifier, envers la musique et l'art qui transcendent nos vies, et méritent bien également, qu'à la passion qu'ils suscitent en nous, on leur rende grâce par quelques introspections salutaires, toutes dérangeantes puissent-elles s'avérer.

---

46 *Ibid.* ; p.74

## Conclusion

On l'aura compris, l'hypothèse qui est faite ici, au terme de mon propos, c'est bien qu'il y aurait sans aucun doute quelques vertus à prendre ce risque, risque calculé – car pris *en professionnel* – de cette rencontre véritable avec nos élèves.

Rencontre impliquante, engageante, exigeante, ambivalente, qui augure – et c'est là notre conviction profonde - de bénéfices infinis. Bénéfices à mêmes d'améliorer notre prestation didactique d'une part, mais, au-delà, – et il s'agit là d'un point essentiel à nos yeux – à mêmes d'apporter tellement à l'épanouissement, à l'ouverture, au bonheur, tout autant artistique que personnel, des acteurs au cœur de cette relation si particulière.

Car, « faire de la pédagogie, élaborer une doctrine de l'éducation, ce n'est pas une activité inhérente à toute vie sociale. La pensée pédagogique ne naît que dans une société traversée par des conflits. Lorsqu'une société pose le problème de l'éducation, c'est qu'elle s'interroge sur elle-même, sur son passé et sur son avenir .»<sup>47</sup>

Sans oublier, comme le souligne très justement Prost, que « dans la réalité comme dans l'étymologie, la pédagogie vient après les pédagogues, et non avant. »<sup>48</sup>

Ce qui pour nous, revient à affirmer que faire le choix d'enseigner, d'éduquer, c'est accepter de s'engager dans une mission qui est, en elle-même, fondamentalement problématique. Mais surtout, qu'enseigner en professionnel, c'est avant même la reconnaissance d'un problème, de n'envisager celui-ci autrement que comme fondateur et moteur à l'exercice, à l'évolution, à la maturation de notre métier. Et en définitive à le rendre si passionnant !

---

47 B. Charlot, *La mystification pédagogique* ; Payot, Paris, 1976 ; p.17

48 A. Prost, *Op. Cit.* ; p.11

## Bibliographie

### Ouvrages de référence

- Jacky Beillerot, Alain Bouillet, Claudine Blanchard Laville, Nicole Mosconi, *Savoir et rapport au savoir* ; Éditions Universitaires ,1989
- Bernard Charlot, *La mystification pédagogique* ; Payot, Paris, 1976
- Gérard Guillot, *L'enseignant est-il un professionnel comme un autre ?* In « L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique » ; Cefedem Rhône-Alpes Éditeurs, 2002
- Philippe Meirieu, *La pédagogie : entre le dire et le faire* ; ESF éditeurs, 1996 2ème édition
- Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer* ; ESF éditeur, 2ème édition, 1991
- Nicole Mosconi, Jacky Bellerot, Claudine Blanchard-Laville, *Formes et formations du rapport au savoir* ; L'Harmattan, 2000
- Antoine Prost, *Éloge des pédagogues* ; Editions du Seuil, 1985
- Olivier Reboul, *Les valeurs de l'éducation* ; PUF, 2ème édition, 1999
- Paul Ricoeur, *Soi comme un autre* ; Le Seuil, Paris, 1990
- A. Thierry, *L'homme en proie aux enfants* ; Éditions Magnard, 1986 (1ère édition 1909)

### Mémoires de référence

- Olivier Baraud, *L'éthique éducative* ; Mémoire FDCA du CNSM de Lyon, 2000
- Pierre-André Floquet, *La mort du beau, du bien, du vrai. Ou de la monoculturalité à l'interculturalité de l'enseignement musical* ; Mémoire FDDE, Cefedem Rhône-Alpes, 2005
- Sandra Dupuy, « *Enseignants, musiciens : identifier ses valeurs pour agir consciemment...* » ; Mémoire FDDE, Cefedem Rhône-Alpes, 2007
- Benoît Lorot, *La construction de soi à travers l'expérience culturelle* ; Mémoire FDDE, Cefedem Rhône-Alpes, 2003
- Jeanne Surand, *Apprendre : À prendre ou à laisser !* ; Mémoire FDDE, Cefedem Rhône-Alpes, 2001