HAL
open science

Éducation au choix, évaluation des œuvres musicales

Odile Tripier-Mondancin

To cite this version:

Odile Tripier-Mondancin. Éducation au choix, évaluation des œuvres musicales. L'éducation musicale : des articulations entre recherche, terrain, formation professionnelle et institution ?, Nov 2009, Université de Provence, IUFM d'Aix-Marseille, France. pp.125-138. halshs-00609417

HAL Id: halshs-00609417

https://shs.hal.science/halshs-00609417

Submitted on 19 Jul 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Education au choix, évaluation des compositions musicales

Odile TRIPIER-MONDANCIN

Introduction

Aux questions posées par le colloque « recherche en lien avec l'enseignement musical, pourquoi, pour qui ? », trois autres questions intimement liées peuvent être ajoutées : « qui fait de la recherche ? », « sur quoi ? » et « comment ? » Ce n'est qu'une fois les résultats validés que le chercheur pourra éventuellement donner suite à ses travaux en leur conférant une finalité liée à l'éducation musicale : au « pourquoi chercher » initial répondra peut-être le « pour quoi chercher » final.

D'un problème parmi d'autres, lorsque j'étais enseignante en ZEP j'ai fait un sujet de recherche pour des besoins d'explicitations. Ce problème sera posé et analysé en première partie au travers d'extraits de curriculums formels (Perrenoud, 1996) : les arrêtés de programmes de collège.

Qui cherche ? La réponse n'est jamais neutre. Formatrice d'enseignants d'éducation musicale, mes recherches portent SUR l'éducation musicale. Les travaux menés à partir d'une enquête initiée en 2004-2005 décrivent les valeurs déclarées par 191 enseignants d'éducation musicale en collège. Nous tentons de trouver des éléments explicatifs à ces valeurs en les confrontant à l'histoire de l'éducation musicale, à celle des enseignants. Nous souhaitons à terme modéliser leur place, leur rôle parmi d'autres variables dans la conception et la mise en œuvre de l'enseignement (Tripier-Mondancin, 2008 b). La nature des concepts convoqués (valeur, jugement de valeur, esthé-

tique, œuvre) est examinée d'un point de vue à la fois définitoire et catégoriel. Ainsi, on entendra dans l'idée de *valeur* que se jouent les questions de choix, de préférences des enseignants. Pour cela, nous portons attention aux énoncés évaluatifs constitués d'expressions, d'appréciation ou de dépréciation, ainsi qu'aux énoncés prescriptifs ou directifs (expressions d'obligation, d'interdiction, déontiques comme « *il faut* », « *il est obligatoire* », « *il est interdit* ») (Ogien, 2004). Selon l'approche sémiologique, la dimension synesthésique (sensorielle) est présente dans les énoncés de valeurs (Greimas, 1966, 1992).

Parmi les questions abordées dans ce cadre, nous en sommes venue à poser celle de la construction de l'appréciation/évaluation portée sur une production musicale par les enseignants et par les élèves, celle de la construction du jugement critique. En d'autres termes, c'est l'éducation au choix qui est interrogée dans cette recherche exploratoire qui génère des savoirs praxéologiques (Bru, 2008).

Ainsi, le recensement des curricula, les outils utilisés par les enquêtes sociologiques (conception et passation de questionnaires nationaux, d'entretiens académiques, d'observations filmées d'enseignants dans leur classe) ont été utilisés pour recueillir des données. En raison de la richesse et du nombre de réponses recueillies, nous avons choisi d'exploiter les déclarations des enseignants en remettant à plus tard l'analyse des films. Quant au traitement des données, ce sont les principes de catégorisation des réponses aux questions ouvertes, le traitement statistique des réponses aux questions ouvertes, fermées et en éventail (logiciel SPSS), l'analyse des discours (à l'aide en particulier du logiciel Tropes[1]) épistémiques et didactiques, pour les curricula, et sémantiques, pour les énoncés des enseignants, qui ont été convoqués.

Les grands résultats auxquels cette enquête a abouti sont ici résumés : les préférences musicales des enseignants, les liens qu'elles entretiennent avec les styles musicaux enseignés, la valeur attribuée aux musiques, l'importance de la construction du jugement critique, les fondements de l'évaluation de la musique, la prononciation de jugements de valeur en classe, la formation au jugement de valeur.

Enfin nous nous demanderons si une recherche SUR l'éducation musicale peut être transposée POUR l'éducation musicale ?

[1] Élaboré par des psychologues sociaux, il permet de faire de l'analyse de discours.

D'une manière générale, poser la question du « POUR QUOI chercher » revient à poser celle de la possibilité et de la pertinence d'une transposition des savoirs issus de la recherche en termes de prescriptions dans le domaine de l'enseignement.

1. Arrêtés de programmes de collège : qu'en disent-ils ?

1.1. Des enseignants libres du choix des œuvres à enseigner

Les textes de loi que devaient appliquer les enseignants, au moment de l'enquête, étaient les arrêtés[2] concernant les instructions et programmes de 1995 pour la 6e, de 1997 pour la 5e et la 4e, enfin de 1998 pour la classe de 3e (Tripier-Mondancin, 2008 a). Or, ces textes n'imposent ni œuvres de référence précise à enseigner, comme dans les programmes de français par exemple, ni noms de compositeurs. Il en est de même dans les arrêtés des séries précédentes de 1985 et de 1977-1978.

Seuls des cadres généraux sont posés. Ainsi en 1995, en chant, « le choix du répertoire […] doit recouvrir une palette d'expression très diversifiée tant pour le genre […], que pour le type d'écriture ». Plus loin, il est question du choix de l'enseignant en matière de répertoire chanté qui « prend en compte la qualité musicale et littéraire des textes […] leur environnement musical [des élèves] et les goûts personnels de l'enseignant » (6e). Lors de l'activité d'écoute, « au moins six œuvres […] dans des époques des esthétiques et des genres différent » doivent être enseignées dont de la « musique pour orchestre, musique pour petite formation, musique pour instrument seul, musique pour voix soliste(s), musique intégrant des nouvelles technologies » (ibid.).

[2] Cette analyse prend en compte les seuls arrêtés de programmes et non pas les documents d'accompagnement qui n'ont pas le même statut juridique. Arrêté du 22 novembre 1995, JO du 30 novembre 1995, BO du 28 décembre 1995, Programme du cycle d'adaptation éducation musicale : classe de 6e. Arrêté du 10 janvier 1997, JO du 21 janvier 1997, BO du 30 janvier 1997, Programme du cycle central Éducation musicale. Arrêté du 15 septembre 1998, JO du 30 septembre 1998, BO hors série n° 10 du 15 octobre 1998. Programmes des classes de troisième des collèges Éducation musicale.

Auparavant, dans les arrêtés de 1938, 1944, 1960-1964, 1977-1978, 1985, des cadres de référence plus ou moins restrictifs étaient donnés par :

- des intervalles entre deux compositeurs (1925,1938) ou des « origines de la musique » à « la naissance de Beethoven » (1977, 4e) ou encore de Beethoven à nos jours (1978, 3e),
- des périodes ou époques : Antiquité, Moyen âge (1944, 6e), Renaissance, Classique (1960, 4e d'accueil), la seconde moitié du 19e siècle (1964, 3e),
- des aires géographiques : la Grèce (1944, 6e),
- des corporations : troubadours/trouvères (1944, 6e, 5e), jongleurs (1963, 6e),
- des genres musicaux : la symphonie, la sonate, les comédies-ballets, l'opéra (1944, 5e), le lied (3e),
- des genres musicaux alliés à des compositeurs : la comédie-ballet : Lulli, Molière (1944, 4e),
- des catégories qui s'opposent : folklore français/folklore étranger (1944, 6e, 1960, 4e d'accueil, 1963, 6e, 1964, 4e et 3e) ou musique vocale/musique instrumentale (5e), musique profane/ musique religieuse (1963, 6e),
- de grandes catégories : « chansons populaires et mélodies faciles des grands maîtres » (1963, 6e),
- des écoles : l'école de Notre-Dame, l'Ars Nova, l'école franco-flamande (1963, 6e),
- des notions à enseigner : « le choix des œuvres s'opère en fonction d'un certain nombre de notions que les élèves doivent acquérir, parmi lesquelles : les notions de monodie, polyphonie, polyrythmie » (1985).

Par conséquent, les enseignants d'éducation musicale sont libres du choix des œuvres à enseigner, depuis bien longtemps, particulièrement à partir de 1977-1985, contrairement à l'esprit de centralisme français qui préside à la conception des programmes nationaux dans d'autres disciplines scolaires (Fialaire, 1996, p. 75). La transposition didactique est donc pleinement de leur responsabilité. L'éducation au choix les concerne en premier lieu avant même celle de leurs élèves. Quels sont alors les fondements de leurs choix ?

1.2. Finalité de l'éducation musicale : conduire les élèves au discernement

En 1995, une des missions de l'enseignant annoncée dans les finalités est « de les aider [les élèves] à acquérir des capacités de discernement et un esprit d'ouverture » (6e).

Discernement est entendu au sens large : les œuvres des compositeurs « reconnus », la musique entendue, médiatisée, comme celle produite par les élèves. Notons quelques lignes plus loin que l'acquisition du discernement (trop ambitieuse ?) est oubliée :

> « L'enseignement de la musique au collège est essentiellement fondé sur le plaisir musical partagé. Il se fixe une triple ambition : - développer la sensibilité esthétique des élèves ; - affiner leur capacité d'expression artistique et d'invention en les familiarisant avec différents outils techniques ; - établir progressivement des repères culturels, à partir des pratiques et auditions musicales.

A moins que cette triple ambition soit considérée comme le moyen de construire cette capacité à choisir ?

Ces dernières injonctions sont délicates à gérer, sinon paradoxales, car si l'on considère que la musique au collège ne doit apporter que du « plaisir partagé », comment dans ces conditions l'élève pourra-t-il choisir, discerner (Lerner, 2009) ?

Capacité à choisir et sens critique sont des préoccupations qui ne sont pas récentes. En effet, en 1931, Maurice Chevais, inspecteur de l'enseignement du chant (Paris), écrivait :

> « il est donc souhaitable que l'éducation musicale des instituteurs soit telle qu'elle puisse les éclairer dans le choix des chants et qu'en tous cas la vigilance des professeurs des écoles normales soit telle qu'aucune production inférieure ne pénètre dans ce milieu de futurs éducateurs, si ce n'est pour servir à exercer le sens critique des élèves sur des échantillons sans valeur » (Chevais, 1931, p. 3670).

Quant aux finalités énoncées dans le dernier et récent arrêté d'août 2008, elles rappellent que l'élève « développe ses capacités de jugement et son esprit critique. Il effectue progressivement des choix personnels dans le vaste éventail des musiques qu'il peut écouter ». L'injonction est d'autant plus présente que le temps employé est le présent de l'indicatif.

L'éducation au choix reste d'actualité : elle concerne enseignants et élèves.

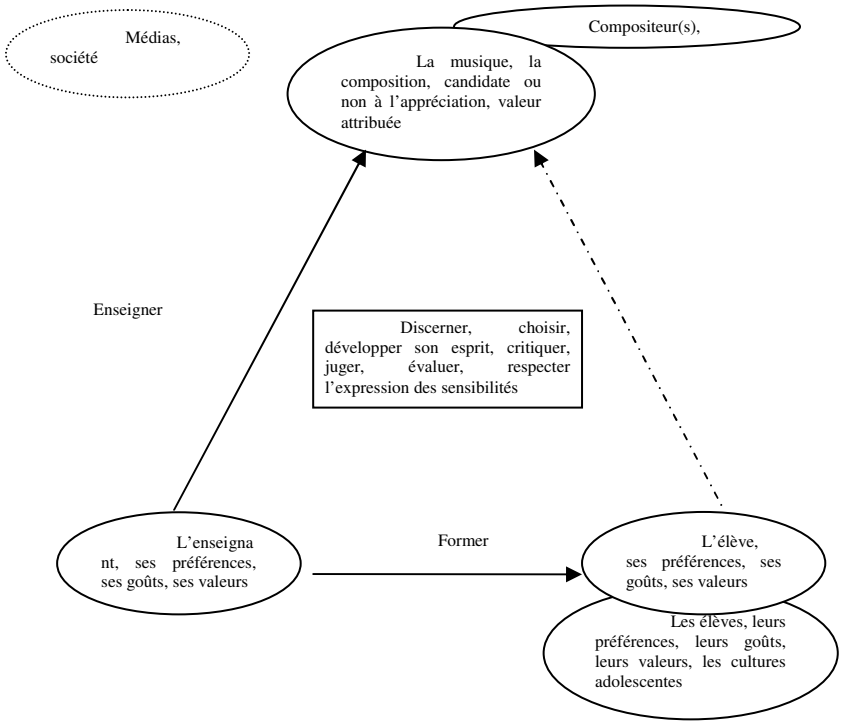

Figure 1 – Représentation de ce qui se joue dans l'éducation au choix musical.

Ces différents constats induisent des questionnements récurrents et non résolus, dans l'histoire de l'esthétique et de l'éducation artistique. Quand y a t-il art, œuvre ? Faut-il que l'école attribue le statut d'œuvre d'art, de chef-d'œuvre ? Qui statue ? Qui évalue (élèves, professeur) les productions musicales des élèves et des compositeurs ? Comment évaluer ? Doit-il y avoir appréciation critique portée sur le produit durant l'expérience esthétique (selon G. Genette, 1997, et G. Dickie, 1992, apprécier, c'est évaluer) ? Ne doit-il pas y avoir d'appréciation (selon N. Goodman, 1968, apprécier est un moyen de compréhension) ? Quel est le rôle (accordé) joué au 21e

siècle par les notions de jugement, de goût dans l'évaluation dans nos sociétés occidentales ?

> « Jusque loin dans le XVIIIe, la notion problématique du jugement de goût comptait peu pour l'expérience esthétique et artistique. Le goût était encore le "bon goût" conforme aux "règles du goût". La définition de ces règles appartenait alors, non pas aux créateurs, mais aux consommateurs autorisés de l'art, mécènes de l'église et des cours, familles illustres et grands commerçants » (Rochlitz, 1998, p. 13).

Quel est le rôle des émotions dans les apprentissages ? Qu'en est-il de la gestion de l'écart goût des adolescents/goût des adultes/sphère privée/sphère publique ? *Quid* de la spécificité de l'enseignement d'un art par rapport aux autres disciplines scolaires dans le développement du sens critique[3] ?

2. Enquêtes nationale et académique en 2005 : ce qu'elles en disent

2.1. Préférences ethnocentrées, prédominance du répertoire savant (n = 158)

Au moment de l'enquête, les préférences musicales des 158 enseignants répondant au questionnaire national sont ethnocentrées, dans le sens où le répertoire musical recouvrant le territoire géographique auquel ils appartiennent (national et européen) est largement préféré. Ils préfèrent dans l'ordre décroissant, la musique savante à la musique populaire, aux musiques traditionnelles et au jazz, contrairement aux préférences qu'ils avaient avant le baccalauréat : il y a inversion deux à deux des quatre catégories les plus appréciées. Dès lors leurs préférences sont inversées par rapport à celles de leurs élèves (Green, 1997). Cet ethnocentrisme est moins accentué qu'avant le baccalauréat ; les écarts entre catégories se réduisent, certaines catégories de répertoires « remontent », proportionnellement à d'autres (musiques traditionnelles, jazz, musiques savantes du 20e). Le répertoire du 20e siècle dit « savant » est déclaré préféré au baroque, romantique, classique. Les avant-gardes du 20e siècle sont moins

[3] Selon la psychologie cognitive, la pratique d'un art sollicite plusieurs aires cervicales. Or, pour avoir un bon sens critique, il faut justement faire appel à de nombreuses aires du cerveau ainsi qu'à leurs interactions.

rejetées. La chanson et la variété française sont toujours préférées au répertoire populaire anglo-saxon au moment de l'enquête mais de manière plus accentuée qu'avant le baccalauréat.

Un élément explicatif à cela : les répertoires abordés depuis le début de la formation musicale de ces 158 enseignants fait la part belle, dans l'ordre décroissant, au répertoire savant, suivi par les répertoires populaires puis traditionnels européens, américains, africains, asiatiques, arabes. Quant au répertoire écouté 59,8 % déclarent qu'ils « écoutent surtout des musiques proches de celles qu'ils jouent et chantent » (53,8 %) ou « seulement des musiques qu'ils chantent et jouent » (6 %). Seul un tiers (37 %) écoute « surtout (33,5 %) ou seulement (3,5 %) des musiques différentes ».

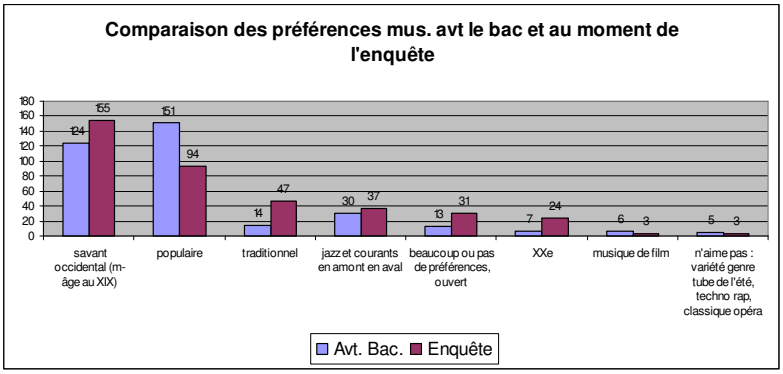

Figure 2 – Comparaison des préférences déclarées par 158 enseignants en 2005.

2.2. Rôle important joué par les préférences dans les styles enseignés

Pour 89 % des interrogés, « *leurs intérêts musicaux dans le cadre de l'enseignement* » (ce à quoi ils attribuent de l'importance) sont en partie (67,7 %) ou complètement (22,8 %) liés à leurs préférences musicales. Cela signifie que les préférences jouent un rôle important dans le choix des œuvres diffusées en classe qu'elles soient chantées, écoutées, analysées, et plus particulièrement pour les hommes, en raison d'une corrélation très significative entre le fait d'être un homme et le fait de ne pas dissocier ses intérêts professionnels des

privés (p = .023, n = 155), ou encore pour les enseignants plus âgés, quelque soit le genre, pour la même raison[4].

Ces résultats sont confirmés par les réponses à une deuxième question formulée différemment : les préférences demeurent le socle de référence lors du choix des œuvres à enseigner pour une très grosse majorité des 158 enseignants interrogés. Seuls 6 % disent enseigner exclusivement des styles différents de leurs préférences. De manière implicite, les enseignants répondent à l'injonction des programmes (*cf. supra*).

Les préférences se font valeur, au moins scolaire, sinon esthétique, dès lors qu'elles sont enseignées. Du fait que ces préférences sont ethno centrées, les enseignants rempliraient ici leur mission du point de vue de la psychologie du développement (Guirard, 2001).

2.3. Raisons identitaires des évolutions des styles enseignés

Parmi les 158 enseignants, 65 % déclarent une « évolution des styles abordés » depuis l'entrée dans le métier et 11 % qu'il « n'y a pas encore eu d'évolution » (enseignants débutants). Des précisions sont apportées par 46 % des répondants. Ainsi, la moitié (54 %) signale que les raisons de ces évolutions sont liées à eux-mêmes, du fait de « l'affinement », de « l'évolution des goûts (13 occurrences) personnels », de « l'ouverture d'esprit », des « découvertes », de « la curiosité », de la « diversification », du « bousculement de ses habitudes », de « l'augmentation (10) de son assurance », de sa « confiance » en soi, de « l'expérience » (5) et du « désir de partager des passions, du plaisir, de l'envie » (9), du besoin (6) de changement (3), du besoin de musiques plus calmes avec l'âge (2).

Seulement 14 % des réponses sont liées à l'élève (ses réactions, sa perception, l'adaptation à ce public qui change, que l'on cherche à captiver, le souhait de rester en contact notamment avec le goût des élèves). Les raisons extérieures au professeur et à l'élève (médiatisation, mondialisation, matraquage commercial, société) concernent 12 % des enseignants. Enfin, 6 % des réponses concernent les

[4] Plus on est jeune, plus on dissocie en partie préférences privées et intérêts professionnels (p = .023, n = 155) ; à l'inverse, plus on est âgé et moins on dissocie (p = .049, n = 155).

évolutions des techniques d'enseignement et 5 % les finalités de l'éducation musicale.

Nous retrouvons donc encore l'importance des préférences, du goût de l'enseignant et, au-delà, de sa curiosité. Les raisons qui amènent l'enseignant à évoluer dans les styles qu'il enseigne seraient avant tout identitaires selon les catégories de rapport au savoir (Charlot, 1997). La question de la différence entre le goût des élèves et celui du professeur semble implicitement créer une tension : elle nécessite de « l'assurance ».

2.4. Des enseignants non relativistes (n = 23)

Dans la partie académique de l'enquête, dont la visée est d'approfondir certains aspects qualitatifs, seuls 23 enseignants ont été entretenus après avoir été observés dans leurs classes[5].

De manière explicite, ils se déclarent non-relativistes quel que soit l'âge : « tout ne se vaut pas dans le phénomène musical » pour 69 %, y compris pour ceux qui s'affirment dans un premier temps relativistes en déclarant que « *tout se vaut* » (21 % soit 6 sur 23). En effet, soit ces derniers accordent une valeur à des productions musicales par le fait de leur utilisation en classe à la manière dont M. Chevais l'invoquait en 1931, soit un jugement de valeur moral interfère : « tout est respectable du point de vue humain », rappelant la tension entre valeurs morales et esthétiques relevée dans une autre partie de l'enquête détaillée dans la thèse susmentionnée.

Ces données reposent la question de l'indépendance des valeurs esthétiques et morales :

> (…) les notions de « valeur » ou « d'argument » esthétique seront encore longtemps parasitées par des considérations qui ne sont nullement spécifiques à ce domaine, mais en réalité cognitives, morales, religieuses, politiques (Rochlitz, 1998, pp. 11-12).

2.5. Importance de la construction du jugement de valeur

Par ailleurs pour 87 % de ces 23 enseignants, « il est important de construire son propre jugement de valeur ». Cela est logique au

[5] Très exactement 15 conseillers pédagogiques et 8 professeurs stagiaires (2e année IUFM).

regard des 69 % qui ont déclaré auparavant que « tout ne se vaut pas ». En outre, cela renforce l'analyse des 21 % précédents qui s'affirmaient en premier lieu relativistes : 4 des 6 enseignants réévaluent la question de la valeur musicale.

2.6. Parler de soi puis de la composition

Mais si « tout ne se vaut pas », avec quels outils les 23 enseignants fondent-ils leur avis d'une manière générale (1ère question ouverte), selon quels critères en particulier parmi les 12 extraits diffusés[6] (2e question ouverte) ? Ces deux questions (générale et particulière) apportent des réponses très similaires. Après catégorisation des réponses, deux grandes familles de critères se distinguent très nettement : ceux relatifs à la perception du récepteur (répondant) et ceux plus neutres relatifs à la composition musicale.

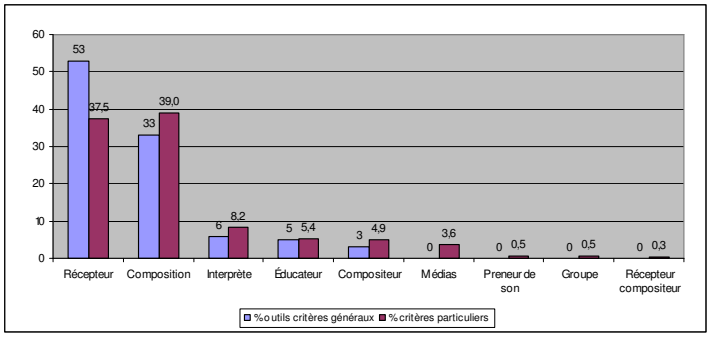

Figure 3 - Méta catégories « d'outils et de critères pour discerner, faire des choix dans les musiques ».

2.7. Prédominance des émotions sur les connaissances pour juger

Si l'on détaille à présent les catégories de réponses au sein des deux méta catégories les plus représentées, « récepteur » « composition », l'ordre décroissant fait alors apparaître que les deux premiers ensembles de critères sont du même ordre. Nous avons affaire

[6] On se référera à la thèse pour obtenir la liste.

respectivement à « plaisir, déplaisir du récepteur » pour « intérêt, beauté de la composition », puis en deuxième rang « connaissances » du récepteur pour « technique de composition ». En d'autres termes, les critères subjectifs dominent les critères plus factuels à tendance technique. Lorsque les 23 enseignants jugent les 12 écoutes proposées, la place des émotions (au-delà des deux les plus représentées i.e. plaisir et déplaisir)[7] a proportionnellement beaucoup augmenté (29 points). Dans les deux cas, général et particulier, elles sont toujours en tête.

La taxinomie à laquelle nous aboutissons sans l'avoir prévu rappelle la nomenclature émergente des différentes recherches citées par Francès (1958/1984, p. 259) et rappelées par Nattiez (1975) : jugements objectifs ou à tendance technique (tempo, timbre, structure musicale...), jugements normatifs (appréciations personnelles), affirmations d'ordre introspectif (effet psychologique ressenti).

Cette tension entre affect et intellect peut s'expliquer au regard de l'histoire de l'esthétique, de l'histoire (dont le cursus) des enseignants (*cf.* partie 3 de la thèse), de la nature même des concepts convoqués (« valeurs », « jugement de valeur, de goût, de faits ») régulièrement mise en débat dans la communauté des philosophes (Canto-Sperber, 2004, Ogien, 2004). L'attribution de la valeur oscille entre description, appréciation, voire les deux à la fois.

Enfin, la place des émotions dans les apprentissages, jamais clairement définie dans les textes officiels, rejaillit peut être d'une certaine manière dans les réponses des enseignants. Lorsqu'ils jugent des œuvres, à titre personnel, leur conception est subjectiviste : la question de la place et du rôle joué par les émotions est centrale.

[7] Le plaisir (111), le déplaisir (89), les connaissances (39), les mots pour dire le rapport au corps lors de l'écoute (30), la réaction corporelle (28), le moment, l'époque à laquelle cette composition a été écoutée la première fois – à l'adolescence bien souvent –, le lieu de l'écoute (18).

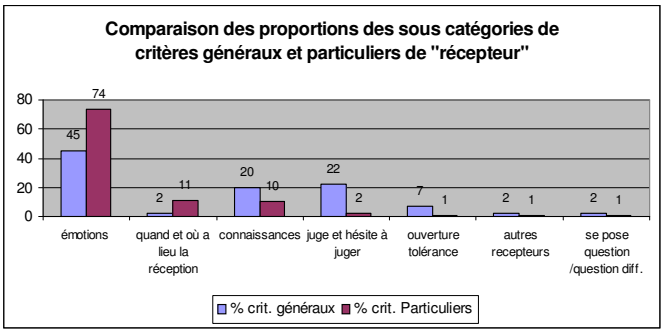

Figure 4 – Zoom sur la méta catégorie du récepteur

2.8. Pas de prononciation de jugement de valeur de la part des enseignants

Une posture aurait tendance à inverser nos premières conclusions : les 23 enseignants déclarent à 75 % ne pas prononcer de jugement de valeur en classe, faisant soudain resurgir une forme de relativisme. Cette posture rappelle celle de la psychanalyse qui tente dans la mesure du possible de suspendre tout jugement de valeur (Saint Girons, 2004). A moins que cela ne corresponde au souhait de laisser l'élève libre de construire son propre jugement de valeur. D'ailleurs, 60,9 % déclarent prévoir l'accueil des jugements de valeur des élèves.

Cela peut également s'expliquer par l'influence de la formation musicale universitaire et spécialisée (dans les CNR entre autres) reçue qui oblitère la formulation de jugements de valeur, tant à l'écrit qu'à l'oral, comme nous avons pu le voir dans l'analyse des épreuves de concours de recrutement par exemple (Tripier-Mondancin, 2008 b).

2.9. Des enseignants responsables de la formation des élèves au jugement de valeur

Les 23 enseignants déclarent très majoritairement (86,9 %) qu'il est de leur responsabilité de construire le jugement de valeur de leurs élèves. Selon plus de la moitié (13/23) cela participe au dévelop-

pement des élèves[8] (« devenir adulte », « construire sa propre échelle de valeur »[9], il « faudrait qu'ils aient un esprit critique », « valeur intrinsèque du jugement de valeur »), parce que « c'est le rôle de l'enseignant et le collège est le seul endroit où il y ait tous les élèves ». Notons l'adéquation entre cette réponse et l'une des missions confiée (cf. supra 2.2). Dans ces ensembles de réponses, le professeur se positionne comme le référent dont les élèves ont besoin. Cela renforce à nouveau l'idée que ces enseignants s'inscrivent dans le non relativisme.

Les trois-quarts des enseignants (17/23) pensent que « les élèves sont en mesure d'émettre des jugements de valeur à condition qu'ils dépassent leurs jugements de goût ». Deux tiers des 23 enseignants déclarent que les élèves prononcent parfois des jugements de valeur sans avoir été sollicités, un quart souvent et un seul enseignant déclare qu'ils n'en prononcent presque jamais.

L'écoute de musiques variées, l'analyse, la compréhension, la comparaison des œuvres, l'expression du ressenti et des préférences, la pratique (interprétation et invention), le débat demeurent, dans l'ordre décroissant, les outils privilégiés de formation du jugement de valeur des élèves. Pratiquement tous les répondants (20/23) fondent leur démarche de prise en compte d'un jugement de valeur en premier lieu sur la « discussion », « le débat », « l'analyse », « l'argumentation », « la compréhension », « les éclaircissements », « l'apport de connaissances », rappelant en cela l'éthique de la discussion (Habermas, 1999). L'examen des verbes les plus fréquemment employés corrobore notre catégorisation : « dire » (11), « faire justifier », « argumenter », « donner un avis » (6), « discuter » (6).

2.10. Décaler le jugement de goût, différer le jugement de valeur

Selon un accord quasi général, la capacité de jugement de valeur s'acquiert par un décalage avec le jugement de goût, avec le ressenti, grâce aux connaissances, par le fait également de différer le jugement de valeur, de relativiser et de respecter la différence, de ne pas confondre goût et valeur. Nous pouvons en conclure qu'à titre

[8] Les principales occurrences sont « adulte », « choix », « liberté », « sens critique », « goût », « analyser », « apprécier », « juger ».

[9] « On ne peut pas laisser l'échelle des valeurs des élèves se construire seule, par rapport à celle de Skyrock et de fun radio ».

professionnel cette fois, la conception du jugement de valeur des 23 enseignants est résolument objectiviste (Goodman, 1968). En effet, les émotions, très présentes dans le jugement porté sur l'œuvre à titre personnel, sont mises à distance au profit de la connaissance, au titre d'enseignant.

Une des explications pourrait être la prégnance des modèles transmissif et béhavioriste (Daunay, 2007) dans les enseignements musicaux reçus par les répondants (Tripier-Mondancin, 2009 a, 2009 b). Une autre pourrait être simplement liée aux contraintes horaires (remarque émise pendant l'enquête et post-enquête par des enseignants).

Il semble que l'intention de départ (développer le jugement de valeur des élèves) crée des tensions dans la réalité de la classe.

Trois types de réactions de la part des enseignants s'ensuivent :

- 68 % (16/23) déclarent tenir compte des jugements de valeur émis,
- 21 % (5) déclarent tantôt les prendre en compte tantôt les laisser de côté,
- 8 % considèrent qu'ils ne sont pas là pour cela (seuls 2 refusent catégoriquement de les prendre en compte).

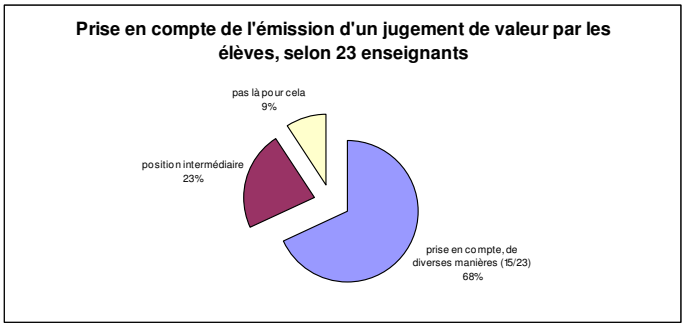

Figure 5 - Prise en compte du jugement de valeur émis par des élèves selon 23 enseignants

Est-ce que les enseignants qui déclarent former au jugement de valeur en font pour autant une priorité au sein de la classe ? Seule l'analyse des vidéos doublée d'une étude longitudinale permettrait de le vérifier.

Conclusion : pour quoi chercher

Les observations produites apportent un état des lieux, une connaissance de ce que pensent les enseignants dans le cadre de leur métier, en dehors de tout enjeu hiérarchique ou d'évaluation. Elles posent la question des contraintes horaires hebdomadaires alors que d'autres variables que « l'éducation au choix » sont en jeu. Pourrait-il en être autrement ?

Est-il envisageable de transformer les résultats d'une telle recherche descriptive « SUR » l'éducation musicale en prescription mécanique « POUR » l'éducation musicale selon les modèles applicationnistes ? Je pense qu'il faut veiller à ne pas aller trop vite dans l'utilisation des résultats qu'ils soient ou non représentatifs car qu'en est-il au-delà des 158 et des 23 enseignants interrogés ?

En revanche proposer des résultats validés d'études descriptives/explicatives à la lecture d'enseignants et de législateurs ayant ou non participé à ce type d'enquêtes, lors de rencontres institutionnelles (formations initiales et continuées) ou non institutionnelles (congrès d'associations) en tant que points d'appui permettrait d'instruire la réflexion. Cela permettrait de mettre à l'épreuve et d'analyser les pratiques au regard des choix effectués parfois inconsciemment : le « comment je mets en œuvre », correspond-il véritablement à ce qui est souhaité pour l'élève, soit les finalités. L'éducation artistique doit-elle être affranchie des valeurs morales ? À trop fonder le jugement de valeur sur la connaissance n'en perd-il pas une partie de son essence ? Si le jugement est différé, jusqu'à quand ? Sur quoi porte-t-il : sur le produit musical de l'élève, sur le produit du compositeur ?

Seul un travail collégial pourrait garantir la pertinence d'une transposition des résultats.

Enfin, l'analyse de ces résultats appelle à une collaboration interdisciplinaire (en particulier avec la psychologie cognitiviste) en ce qui concerne la participation des émotions au développement des opérations formelles ou hypothético-déductive-critiques toujours délicates à l'adolescence.

Liste des contributeurs

Marie-Cécile Barras – Présidente de l'APMESU (www.apmesu.org). Maître de conférences à l'Université de Bordeaux (Bordeaux 4-IUFM et Bordeaux 3, Département de Musique).
• Contact : marie-cecile.barras@u-bordeaux4.fr

Adrien Bourg – Docteur en sciences de l'éducation de l'Université Paris Descartes, qualifié aux fonctions de maître de conférences en musicologie et en sciences de l'éducation. Membre du laboratoire EDA (Université Paris Descartes), Adrien Bourg participe également aux réflexions du groupe MUSECO de l'OMF (Université Paris 4-Sorbonne). Pianiste et claveciniste (titulaire d'un DEM dans ces deux disciplines), ses travaux en didactique de la musique portent plus particulièrement sur les questions d'enseignement et d'apprentissage du piano, dans le cadre des recherches comparatistes en didactique.
• Contact : adrien.bourg@hotmail.fr

Gilles Boudinet – Maître de conférences (HDR) en Sciences de l'éducation à l'Université Paris 8.
• Contact : boudinet.g@free.fr

Yves Bourdin – IA-IPR d'éducation musicale.
• Contact : yves.bourdin@ac-nantes.fr

François Delalande – Chercheur en sciences de la musique, ex-directeur de recherche au GRM, auteur notamment, aux éditions INA/Buchet-Chastel de *La musique est un jeu d'enfant*, 1984 ; *« Il faut être constamment un immigré », entretiens avec Xenakis*, 1997 ; *Le son des musiques, entre technologie et esthétique*, 2001, et chez FrancoAngeli (Milan) de *La nascita della musica, esplorazioni sonore nella prima infanzia*, 2009.
• Contact : delalande.fr@wanadoo.fr

Jean Duvillard – Responsable d'une unité de formation professionnelle à l'IUFM de Lyon (professeurs de Lycée et collège de langues [allemand, anglais, arabe, italien, espagnol] et professeurs d'éducation musicale) et des chœurs et de l'orchestre de l'IUFM de l'Université Lyon 1.
• Contact : jean.duvillard@iufm.univ-lyon1.fr

Yankel Fijalkow – Professeur des universités en sociologie urbaine (UMR LOUEST, CNRS).
• Contact :

Gérald Guillot – Doctorant à l'Université Paris 4-Sorbonne.
• Contact : gerald.guillot@gmail.com

Laurent Guirard – Maître de conférences à l'IUFM d'Orléans-Tours.
• Contact : lguirard@gmail.com

Angelika Güsewell – Coordonatrice Recherche et Développement à la HEM de Lausanne (Suisse).
• Contact : Angelika.Guesewell@cdlhem.ch

Dominique Habellion – PRAG musique à l'IUFM du Limousin, Université de Limoges. Doctorant à l'université de Toulouse le Mirail. Ses recherches portent sur la « créativité » dans la formation musicale du professeur des écoles.
• Contact : domi.habellion@laposte.net

Sylvie Jahier – Conseillère pédagogique en éducation musicale. Docteur en sciences de l'éducation de l'Université Paris 10-Nanterre.
• Contact : sylvie.jahier0563@orange.fr

François Joliat – Enseignant-chercheur à la HEP-BEJUNE (Suisse).
• Contact : Francois.Joliat@hep-bejune.ch

Jean-Luc Leroy –
• Contact : jl.leroy@aix-mrs.iufm.fr

Frédéric Maizières – Professeur d'éducation musicale à l'IUFM Midi-Pyrénées. Docteur en Sciences de l'Education.
• Contact : frederic.maizieres@toulouse.iufm.fr

Chrystel Marchand – Directrice du Conservatoire Darius Milhaud (14ème arrondissement de Paris). Docteur en musicologie. Chercheur associée au groupe « Sciences de l'éducation artistique, culture et musique » (Paris 8, Gilles Boudinet).
• Contact : chrystel.marchand@paris.fr

Emmanuel Pesme – Violoniste, professeur d'enseignement artistique (spécialité violon) au C.R.C de Saintes (17).
• Contact : emmanuelpesme@gmail.com

Claire Roch – Professeur de pédagogie et didactique de la musique à l'Université d'Evry-Val d'Essonne. Responsable de la formation des professeurs d'éducation musicale de la Ville de Paris. Membre de l'équipe de recherche MUSECO (Paris 4-Sorbonne).
• Contact : cclaire.roch@gmail.com

Theresa Schmitz – Doctorante en musicologie à l'EHESS.
• Contact : schmitz.theresa@gmail.com

Brigitte Soulas– Docteur en sciences de l'éducation, elle participe aux réflexions du groupe de recherche MUSECO à Paris 4-Sorbonne. Elle a notamment publié aux éditions L'Harmattan : *L'éducation musicale, une pratique nécessaire au sein de l'école*.
• Contact : brigittesoulas@wanadoo.fr

Pascal Terrien – Maître de conférences en musique à l'Université Catholique de l'Ouest.
• Contact : pascal.terrien@wanadoo.fr

Marco Antonio Toledo Nascimento – Doctorant en musicologie à l'Université de Toulouse le Mirail (Laboratoire Lettres, Langages et Arts – LLA EA 4152) et à l'Université Fédérale de Bahia (Programa de pos-graduação em Musica).
• Contact : marcotoledosax@hotmail.com

Odile Tripier-Mondancin – PRAG musique à l'IUFM Midi-Pyrénées, École interne de l'Université de Toulouse II le Mirail. Docteur en musicologie de l'Université de Toulouse, qualifiée aux fonctions de maître de conférences en sciences de l'éducation (70e section) et en musicologie (18e section). Membre de l'équipe de recherche « Lettres, Langages et Arts » de l'Université de Toulouse 2-Le Mirail et du Gridife de l'IUFM.
• Contact : odile.tripier@toulouse.iufm.fr

Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale : recherche de méthode*. Paris: PUF.
Greimas, A. J. (1992). *Du sens : essais sémiotiques*. Paris: Le Seuil.
Dickie, G. (1973). Définir l'art. In G. Genette (Ed.), *Esthétique et poétique* (pp. 9-32). Paris: Seuil.
Canto-Sperber, M., dir. (Ed.). (2004). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (4 ed.). Paris: PUF - Quadrige.
Habermas, J. (1999). *Morale et communication* (C. Bouchindhomme, Trans. 4 ed.). Paris: Flammarion.