

MASTER	
MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours Culture Humaniste
Premier degré	Master MEEF 2 Parcours B
Site de formation :	ESPE Croix de Pierre - Toulouse

MEMOIRE

**Les valeurs qui mobilisent les acteurs
de l'école autour de l'opéra.**

Florence Lavergne

Directeur de mémoire Frédéric Maizières Maître de conférence	
Membres du jury de soutenance :	
- Isabelle Lafon-Labarbe, PRAG Arts plastiques - Frédéric Maizières, Maître de conférence	
Soutenu le 24/06/2020	

Année universitaire 2019-2020

Introduction	4
PARTIE 1 - CADRE THÉORIQUE	6
1.1 - Les concepts essentiels	6
I - S'emparer des genres : l'opéra et l'opéra pour enfants	6
A - Le genre opéra	7
1 - L'opéra ou l'oeuvre d'art total	8
2 - La naissance de l'opéra et l'évolution du genre	9
3 - L'opéra, forme musicale codifiée	11
4 - L'opéra, lieu d'interprétation artistique	13
5 - L'opéra, espace architectural de représentation	15
6 - L'opéra, indissociable du livret	15
B - L'opéra pour enfants	16
1 - Définition du genre opéra pour enfants	17
2 - Les comédies musicales et les contes musicaux	18
a - La comédie musicale	18
b - Le conte musical	20
II - Le concept de valeurs dans l'éducation	22
A - Définition du terme valeurs	22
1 - Valeur et valeurs, objectivité et subjectivité	22
2 - Valeurs observées et déclarées, valeurs explicites et implicites.	23
3 - Les valeurs et l'éducation	25
B - Les acteurs mobilisés	26
2.2 - Le cadre institutionnel	27
I - Les programmes et les prescriptions officielles	27
A - Les programmes du cycle 1	28
B - Les programmes des cycles 2 et 3	29
C - Le Socle Commun de Connaissances, Compétences et de Culture	30
D - Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle de l'élève (PEAC)	31
II - Les ressources institutionnelles non prescriptives	33
A - Les ressources d'accompagnement en éducation artistique	33
B - Les ressources liées aux politiques éducatives et aux partenariats	34
PARTIE 2 - PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	37
I - Les pistes de problématiques	38
A - Les entretiens exploratoires.	38
a - L'entretien exploratoire avec la conseillère pédagogique en éducation musicale (CPCEM)	38
b - L'entretien exploratoire avec une responsable du service de médiation culturelle d'une maison d'opéra	39
B - Les enjeux liant partenaires et acteurs de l'école autour de l'opéra	40
1 - Temporalité et financement	40
2 - Les enjeux du partenariat et de territorialité	41
3 - Aspects sociologiques et formation des professeurs des écoles	42
II - Les questions de recherche	43
PARTIE 3 - MÉTHODOLOGIE, DONNÉES ET RÉSULTATS	46
I - Méthodologie	46
A - Le recueil de données qualitatif	46
1 - Les thématiques et les modalités des entretiens	46
2 - Les populations concernées par l'entretien	46

3 - Avantages, inconvénients et biais de l'entretien	47
B - Le traitement des données	48
1 - Retranscription	48
2 - Mise à jour des valeurs	49
II - RESULTATS	50
A - Les valeurs exprimées par les acteurs interrogés	50
1 - Verbatims et résultats pour le professeur des écoles 1	50
2 - Présentation pour le professeur des écoles 2	55
3 - Verbatim et résultats pour l'acteur artistique 1	55
4 - Présentation pour l'acteur artistique 2	58
B - Les valeurs portées par les acteurs	59
1 - Les valeurs communes et convergentes	59
a - Les valeurs intellectuelles	59
b - Les valeurs morales	60
c - Les valeurs esthétiques	60
2 - Les valeurs déclarées par certains acteurs	61
a - Les valeurs intellectuelles	61
b - Les valeurs morales	63
c - Les valeurs esthétiques	63
3 - Les valeurs divergentes	63
C - Les résultats en regard des questions de recherche	65
1 - Les questions de recherche	65
2 - Les pistes de problématiques	68
3 - Les hypothèses	69
CONCLUSION	71
BIBLIOGRAPHIE	73
BIBLIOGRAPHIE ARTICLES ET THÈSES	73
BIBLIOGRAPHIE OUVRAGES	74
SITOGRAFIE	76
SITOGRAFIE ÉDUCATION NATIONALE	76
Programmes et instructions officielles	76
Autres ressources	76
SITOGRAFIE GÉNÉRALE	77
ANNEXES	78
Table des annexes	78
Annexe 1 Tableau des titres des oeuvres les plus couramment citées	79
Annexe 2 Entretien : thématiques et questions	80
Annexe 3 Entretien avec un professeur des écoles P1	85
Annexe 4 Entretien avec un compositeur d'opéras pour enfants (A1)	99
Remerciements	107

Introduction

S'intéresser aux valeurs qui mobilisent les acteurs de l'école autour de l'opéra, c'est d'une part interroger le rapport personnel de chaque acteur à ce genre musical si particulier mais aussi questionner les valeurs qui vont converger entre ces acteurs pour faire entrer l'opéra dans l'école.

Le genre s'adapte parfaitement à des pratiques d'écoutes musicales en classe mais aussi, et c'est ici notre intérêt, à des projets plus ambitieux dans le cadre de partenariats faisant intervenir différents acteurs autour de l'école : conseillers pédagogiques en éducation musicale, médiateurs culturels des maisons d'opéra, compositeurs, artistes et musiciens.

Dans la pratique, l'on peut observer que de tels partenariats s'inscrivent dans des Projets d'Ecole, avec des lieux de création, des communes ou des artistes avec l'appui de services de médiation culturelle ou encore au sein même de l'Education Nationale. L'enseignant, souvent instigateur de tels projets va endosser le rôle d'intermédiaire auprès de tous les acteurs mobilisés autour de l'opéra à l'école.

Pour ce qui me concerne, assister à une représentation d'opéra a définitivement ancré mon engouement pour le genre, tant les sensations éprouvées ont été déterminantes. C'était en 1999 et il s'agissait de l'oeuvre *Madame Butterfly* de Puccini. Quelques années après, j'ai eu la chance de travailler pour le Théâtre du Capitole et la production de deux opéras (*Don Carlo* et *Le chevalier à la rose*) vivant ainsi toutes les étapes de création et de représentations pour ces deux oeuvres. Cette immersion, doublée de ma toute première expérience décisive ont renforcé durablement mon rapport à l'opéra.

Ainsi, faire découvrir le genre opéra à des élèves à l'école primaire me paraît naturel et pour le moins indispensable.

Il s'agit bien ici de motivations personnelles, étayées par la conviction que cet univers musical et artistique se doit d'être découvert et appréhendé par des élèves, dans le cadre du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture et de l'éducation musicale à l'école.

Ainsi, mon rapport personnel au genre opéra constitue une des sources de ma motivation, mais cette dernière peut-elle être questionnée davantage ? Et qu'en est-il des motivations des acteurs susceptibles d'intervenir dans ou en dehors de l'école autour d'un projet centré sur l'opéra ? Quels seront alors les intérêts communs ou personnels qui vont enrôler tous ces protagonistes ?

La problématique de ce mémoire est donc la suivante : **Quelles valeurs mobilisent les acteurs et partenaires de l'école autour de l'opéra ?**

La première partie de ce mémoire et son cadre théorique vont nous permettre de mettre à jour les concepts essentiels de ce sujet : l'opéra, les acteurs mobilisés et les valeurs des protagonistes engagés. Elle va ensuite présenter les prescriptions relatives à l'éducation musicale et artistique à l'école primaire en faveur de l'opéra pour enfin apprécier les autres ressources disponibles pour la mise en oeuvre d'un opéra à l'école.

La seconde partie de ce travail va nous permettre d'aborder les hypothèses et les questions de recherche liées à notre problématique.

Enfin, nous exposerons dans une troisième partie, la méthodologie du recueil de données et l'analyse des résultats de recherche.

PARTIE 1 - CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique qui va suivre nous permet de définir les concepts clefs qui concernent notre sujet, à savoir : qu'est-ce que l'opéra et comment s'emparer du genre, quels sont les partenaires de l'école pour s'engager dans un projet sur l'opéra et quelles valeurs unissent l'ensemble de ces acteurs autour de l'enseignant.

1.1 - Les concepts essentiels

Nous allons commencer par définir le genre musical de l'opéra en étendant cette définition aux opéras pour enfants.

I - S'emparer des genres : l'opéra et l'opéra pour enfants

Au cours d'une recherche de répertoire sur le genre opéra pour une séquence d'éducation musicale en cycle 3, j'ai découvert un genre qui m'est apparu d'emblée confidentiel : l'opéra pour enfants. Était-il question ici d'un opéra destiné à un public d'enfants ou d'un opéra conçu et créé pour être monté par des enfants ?

Nous le verrons plus en avant, la plupart des opéras pour enfants se composent d'un livret, d'indications de mise en scène de partitions et s'apparentent à l'opéra tel que nous le connaissons actuellement. Le nombre d'oeuvres créées depuis 1689¹ se révèle relativement important, compte tenu de la confidentialité du genre. Deux auteurs ont répertorié plus de 75 oeuvres en 1993, qu'elles soient éditées ou non.² Depuis cette compilation d'autres oeuvres sont venues enrichir ce répertoire et nous citerons l'une des plus connues d'entre elles, à savoir *Nous n'irons pas à l'opéra*³ du compositeur Ju-

¹ Le premier opéra pour enfants répertorié est *Didon et Enée* de H. Purcell, créé en 1689 à la Boarding school for Girls de Londres (Novello). Référencé par : ROSOOR, Caroline et THAURÉ Jean-Michel. *Opéra pour enfants*. Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique Cité de la Musique. Paris 1993. Épuisé et numérisé en 2012.

² *Ibid.* 1.

³ CANOPE.[en ligne]. 16/06/2016 [consulté le 24.04.2019) Disponible sur le Web : <<https://www.reseau-canope.fr/notice/nous-nirons-pas-a-lopera.html>>.

lien Joubert. Ce dernier propose également un accompagnement à la production mais aussi à la création originale d'opéras pour enfants à partir des textes des élèves⁴. Le père de Julien Joubert, lui aussi compositeur et pédagogue musical, met en avant dans la préface de l'ouvrage *Opéra Pour Enfants*, la citation suivante :

Lorsque l'on joue aux cartes, au début du règne de Louis XIV, faire opéra c'est "gagner tout ce qu'il y a au jeu". N'allons pas plus loin; c'est bien cela, un opéra pour enfants : une chose excellente, difficile à réaliser, avec laquelle on gagne sur tous les plans... Alors. jouons !⁵

Avant de cerner précisément les contours du genre opéra pour enfants, nous allons faire un détour par le genre opéra « classique » et savant.

A - Le genre opéra

Pour quelles raisons les personnages d'un opéra chantent-ils au lieu de parler comme au théâtre ? Les émotions et les passions qui les traversent seraient-elles bien plus intenses qu'ailleurs pour que les artistes ne s'expriment que par ce chant si particulier, libérateur et cathartique ? Comment accéder au sens des opéras et au genre lui-même, réputé élitiste et obscur pour qui n'en connaît pas les codes ? Le public conquis au genre ne diffère pas réellement des autres mélomanes mais il semble non seulement adhérer à cette forme d'expression mais aussi en connaître les conventions. Nous postulons ici que cet art concentre l'émotion par excellence :

En 1834, Bellini adressait ces quelques conseils à un librettiste inexpérimenté : " Grave bien dans ta tête en lettres de diamant : le drame en musique doit faire pleurer, frémir, mourir par le chant [...] ".⁶

Evoluant au cours de quatre siècles sous la forme éphémère d'un spectacle vivant, au croisement de plusieurs formes artistiques, il convient à présent de définir l'opéra plus précisément.

⁴ La musique de Léonie.[en ligne]. [consulté le 24.04.2019 Disponible sur le Web : <<https://www.musique-leonie.com/projets/nos-actions/>>.

⁵ ROSOOR, Caroline et THAURÉ Jean-Michel. *Opéra pour enfants*. Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique Cité de la Musique. Paris 1993. Épuisé et numérisé en 2012.

⁶ DE VAN, Gilles. *L'esthétique générale, L'opéra italien*. Paris : Presses Universitaires de France, 2000, page 28.

1 - L'opéra ou l'oeuvre d'art total

Étymologiquement, le terme opéra vient de l'italien *opera* qui désigne une oeuvre, une composition artistique et aussi « une chose difficile à réaliser, excellente, oeuvre admirable ou chef d'oeuvre⁷.» Cependant, ce terme ne servit pas tout de suite à désigner les oeuvres lyriques au début du 17^{ème} siècle sauf à être accompagné d'un qualificatif comme *favola in musica* (fable en musique) pour *l'Orfeo* de Monteverdi (1607) par exemple, ou encore *opera seria* (sérieux) ou *opera buffa* (comique). Pour en livrer une définition large et contemporaine, nous retiendrons qu'il s'agit d'une pièce de théâtre entièrement chantée, où les interprètes, solistes et chœur, sont accompagnés d'un orchestre et éventuellement de ballets.

Musicalement, nous pouvons retenir la définition du musicologue André Hodeir :

L'opéra, forme principale du théâtre lyrique, est une grande tragédie ou un grand drame mis en musique. Tous les rôles en sont chantés, encore que le parlé puisse intervenir dans certains cas. Il apparaît en Italie dans les dernières années du 16^{ème} siècle, au moment où la tonalité va remplacer les modes et la monodie accompagner le contrepoint.⁸

Polysémique, le terme désigne à la fois un genre musical, un livret, une oeuvre mais aussi un lieu où se joue ce que Wagner n'hésite pas à qualifier d'art total ou *Gesamkunstwerk* (littéralement en allemand : oeuvre d'art totale) :

Le rêve d'"art total" associé le plus souvent à Wagner, traverse cependant toute l'histoire de l'art lyrique {...}. Si Richard Wagner, par ses réflexions, s'inscrit dans une longue tradition, il refuse, au contraire de ses prédécesseurs, de hiérarchiser les arts. Musique, danse, poésie, arts plastiques, philosophie, peinture, architecture et recherche acoustique doivent fusionner au sein d'un spectacle.⁹

En effet, l'opéra convoque plusieurs formes artistiques (musique, chant, danse et art dramatique) mais aussi les arts visuels (décors et architecture) ainsi que la littérature (livrets originaux ou inspirés de mythes, tragédies, contes et romans). Ces éléments indissociables forment ce « tout »¹⁰, sans hiérarchie dans

⁷ CNTRL.[en ligne]. Centre National de Ressources Textuelles.

⁸ HODEIR, André. *Principales formes de la musique*. André Hodeir édition *Les formes de la musique*. Presses Universitaires de France, 2012, page 107.

⁹ JORDAN, Philippe. *Les 100 mots de l'opéra*. Paris :Presses Universitaires de France, 2013, page 16.

¹⁰ *Ibid.* 9 pages 15 et 17.

la conception wagnérienne. Au gré des époques et des compositeurs certains éléments de ce tout que constitue l'opéra, seront plus prégnants et mis en avant que d'autres¹¹ mais nous retiendrons ici la forme de l'art total pour définir le genre. Cette fusion artistique nous conduit donc à définir l'opéra dans sa forme musicale, mais également en tant que lieu d'interprétation artistique et espace architectural de représentation sans oublier son essence même, le livret et ses librettistes. Avant de se pencher sur ces multiples aspects, nous allons nous intéresser à la naissance de ce genre et à son évolution.

2 - La naissance de l'opéra et l'évolution du genre

L'union du théâtre et du chant, du mot et de la musique existait déjà dans les chœurs de la tragédie grecque, dans les drames liturgiques du Moyen Âge¹², les pastorales et madrigaux des 15^{ème} et 16^{ème} siècles mais aussi dans le théâtre nô japonais et l'opéra chinois au 13^{ème} siècle¹³. C'est à Florence que les compositeurs italiens Galilei, Peri et Caccini en tête vont se réunir autour du mécène Giovanni Bardi et fonder la *camerata Bardi*¹⁴. Ce cénacle aspire à un renouveau esthétique dans les arts et la musique, inspiré par les courants humanistes et la figure emblématique de Platon¹⁵. Cette *camerata fiorentina* (chambre florentine) impulse en ce début du 17^{ème} siècle, la création du *drama per musica Euridice* de Jacopo Peri sur un poème d'Ottavio Rinuccini¹⁶. Au même moment en Lombardie, le Duc de Gonzague nomme Claudio Monteverdi Maître de musique de l'orchestre du duché de Mantoue¹⁷.

¹¹ JORDAN, Philippe. *Les 100 mots de l'opéra*. Paris : Presses Universitaires de France, 2013, page 16.

¹² BENARDEAU Thierry et PINEAU Marcel. *L'opéra*. Paris: Nathan Repères pratiques, 1994, pages 4 et 5.

¹³ ASSELINEAU, Michel et DIETRICH. Claude, *Art et musique dans l'histoire. Le baroque*,. PARIS : Lugdivine, 2011, page 133.

¹⁴ *Ibid.* 12, pages 4 et 5.

¹⁵ DE VAN, Gilles. *L'opéra du XVII^{ème} siècle* in *L'opéra italien*. Paris : Presses Universitaires de France, 2000, page 48.

¹⁶ *Ibid.* 12, pages 4 et 5.

¹⁷ *Ibid.* 13, page 120.

A l'instar de la *camerata* de Florence, Monteverdi cherche aussi à lier l'harmonie, le rythme et le texte pour produire une mélodie au service du lyrisme du texte et de l'émotion¹⁸. Ce compositeur prolifique se voit commander une oeuvre lui aussi sur le thème d'Orphée, jouée pour la première fois en 1607 et intitulé *Orfeo, favola in musica*¹⁹. Si Orphée, fils d'une muse de l'Olympe, poète et musicien, demeure incontestablement le premier personnage de ce genre nouveau, l'oeuvre qui va parcourir les siècles et entrer dans la postérité sera celle de Monteverdi. Les auteurs Thierry Bernardeau et Marcel Pineau, spécialistes de la musique, s'accordent à y déceler un « chef d'oeuvre » instituant une « dramaturgie, qui va deux siècles durant, reposer sur la voix asexuée du castrat ».²⁰

Pour le critique musical américain, Gustave Kobbé, il s'agit « d'une heureuse tentative de fusion des diverses méthodes d'expression musicale de l'époque ».²¹ Au départ confidentiel, destiné aux nobles membres des cours italiennes, l'opéra va franchir les frontières, dominer l'Europe²² et connaître un immense succès populaire au cours de la période romantique.²³

Quatre siècles nous séparent de *l'Orfeo* de Monteverdi et pourtant les jalons de la structure musicale de la forme de l'opéra sont posés, comme nous le rappellent deux auteurs : « Monteverdi sait lier tous les éléments constitutifs : symphonie, intermède musical, chœur, récitatif, ballet [...] »²⁴

Portons à présent notre regard sur les éléments musicaux composant un opéra, forme musicale qui répond à des normes spécifiques.

¹⁸ KOBÉ, Gustave. *Tout l'opéra - De Monteverdi à nos jours*. Paris : Robert Laffont, 1996, page 511.

¹⁹ ASSELINEAU, Michel et DIETRICH. Claude, *Art et musique dans l'histoire. Le baroque*,. PARIS : Lugdivine, 2011, page 133.

²⁰ BENARDEAU Thierry et PINEAU Marcel. *L'opéra*. Paris: Nathan Repères pratiques, 1994, page 6.

²¹ *Ibid.* 18 page 514.

²² DE VAN, Gilles. *Le système de production, L'opéra du XVIIème siècle in L'opéra italien*. Paris : Presses Universitaires de France, 2000, pages 6 et 7.

²³ JORDAN, Philippe. *Les 100 mots de l'opéra*. Paris : Presses Universitaires de France, 2013, pages 41 à 43.

²⁴ *Ibid.* 19, page 132.

3 - L'opéra, forme musicale codifiée

Des moments musicaux bien définis et nommés, en lien constant avec le livret, apparaissent de façon récurrente dans la majorité des opéras. Tout comme au théâtre, les opéras sont rythmés en actes, eux mêmes divisés en tableaux et en scènes²⁵ (parties vocales avec airs, récitatifs et chœur, *cf. supra*). Ces actes sont aussi souvent ponctués de *concertato*²⁶ rassemblant tous les interprètes (solistes et chœurs) à la fin du premier acte et posant les repères de l'intrigue.

La pièce peut aussi s'agrémenter d'intermèdes²⁷ (*intermezzo* en italien) pour séparer deux actes. Des rituels²⁸ précèdent la représentation comme l'extinction des feux de la rampe et l'arrivée du premier violon et du *maestro* (le maître en italien et le chef d'orchestre) dans la fosse. Cependant, c'est par l'ouverture instrumentale²⁹ (*sinfonia* en italien) que débute la plupart des opéras. Cette pièce orchestrale peut citer les passages musicaux principaux et a pour fonction essentielle de plonger les spectateurs dans l'atmosphère de l'oeuvre.

S'en suit alors selon l'ordre imposé par le livret (*cf. infra*), l'air³⁰ (*aria* en italien), passage chanté par un seul personnage accompagné par l'orchestre. L'air interrompt l'action pour mettre en valeur l'expression des sentiments et peut varier en un *aria da capo* (en français air avec reprise), prenant la forme d'un rondeau³¹, lieu d'expression de la virtuosité vocale. Les airs coïncident souvent avec les mélodies dont l'auditeur va se souvenir en quittant la salle et qui pourraient être considérés de nos jours comme de véritables succès publics ou des « tubes », comme par exemple, le célèbre air de la *Reine de la nuit* que

²⁵ SABA, Pierre. *Vocabulaire de l'opéra*. Paris :Minerve, 1999, page 190.

²⁶ ASSELINEAU, Michel et DIETRICH, Claude. *Art et musique dans l'histoire. Le baroque*,. PARIS : Lugdivine, 2011, page 133.

²⁷ *Ibid.* 25, page 82.

²⁸ JORDAN, Philippe. *Les 100 mots de l'opéra*. Paris :Presses Universitaires de France, 2013, page 92.

²⁹ *Ibid.* 28 page 92.

³⁰ *Ibid.* 28 pages 14 et 15.

³¹ ABROMONT, Claude et DE MONTALEMBERT Eugène. *Guide des formes de la musique occidentale*. Paris : Fayard / Henry Lemoine, 2010, page 25.

beaucoup connaissent sans avoir pourtant écouté *La Flûte enchantée* de Mozart (1791). Le récitatif³² précède l'air et fait avancer l'action. Accompagné au clavecin ou par l'orchestre il se doit d'être bref et de suivre le rythme de la voix parlée.

Certains compositeurs ont cherché à trouver un compromis entre air et récitatif, *l'arioso*.³³ Aux *solis* (passages chantés par un seul artiste) succèdent des ensembles³⁴ (*duo, trio, quatuor*) et des passages³⁵ chantés souvent à quatre pupitres ou tessitures de voix (*cf. supra*). En alternance à ces espaces privilégiant l'expression des personnages principaux, prend place le chœur, composé de plusieurs voix féminines et masculines (*cf. infra*). Il narrait et accompagnait déjà l'action dans la tragédie grecque mais peut aussi symboliquement incarner un seul personnage.³⁶

Selon les oeuvres, le nombre de chanteurs et leurs tessitures (*cf. supra*), le chœur participe grandement à l'intensité musicale ressentie par les spectateurs. Citons ici le chœur verdien de *Nabucco* et son célèbre *Va piensero*.³⁷ Dans *l'Orfeo*, Monteverdi a précisément déterminé les rôles du chœur, des airs et des tessitures vocales.³⁸ Précisons que le chœur peut être féminin, masculin ou mixte, chanter *a capella* ou accompagné ou encore sous la forme monodique³⁹ ou polyphonique.

³² *Ibid.* 25, pages 178 à 181.

³³ SABA, Pierre. *Vocabulaire de l'opéra*. Paris :Minerve, 1999, page 24.

³⁴ JORDAN, Philippe. *Les 100 mots de l'opéra*. Paris :Presses Universitaires de France, 2013, pages 57 à 58.

³⁵ *Ibid.* 34 pages 14 et 15.

³⁶ *Ibid.* 34.

³⁷ *Ibid.* 34 pages 31 à 33.

³⁸ BENARDEAU Thierry et PINEAU Marcel. *L'opéra*. Paris: Nathan Repères pratiques, 1994, page 120.

³⁹ KOBÉ, Gustave. *Tout l'opéra - De Monteverdi à nos jours*. Paris : Robert Laffont, 1996, page 511.

Le final⁴⁰ (*finale* en italien), souvent spectaculaire, quant à lui, clôture l'oeuvre. Intéressons-nous à présent aux interprètes multiples de l'opéra, les musiciens d'orchestre, les solistes et les chœurs.

4 - L'opéra, lieu d'interprétation artistique

Dans la Grèce antique, l'orchestre issu du terme *orkheîsthai* signifiant danser, désignait la partie inférieure d'un théâtre où s'effectuaient les danses⁴¹. Dès les débuts de l'opéra, les musiciens, hormis les instrumentistes accompagnant les solistes, se positionnent à l'arrière de la scène et demeurent invisibles du public. Puis, ils reviennent sur le devant de la scène et c'est à l'époque romantique, sous l'influence de Verdi et Wagner que l'orchestre plonge dans la fosse, permettant aux spectateurs de se focaliser sur l'espace scénique.⁴² La plupart des théâtres actuels disposent d'une fosse pouvant se rehausser.⁴³

La composition de l'orchestre d'opéra demeure représentative de l'époque musicale. Actuellement, la forme symphonique⁴⁴ (cordes, bois, cuivres et percussions) prédomine le plus souvent mais peut prendre la forme d'un orchestre de chambre (formation plus restreinte d'environ quinze interprètes) ou symphonique⁴⁵ avec chœur. Ces ensembles musicaux sont dirigés par un chef d'orchestre, héritier du *Kapellmeister* ou *maestro di capella* (littéralement maître de chapelle) ou des compositeurs dirigeant eux-même leurs orchestres tel Mahler ou Strauss.⁴⁶ Baguette et podium⁴⁷, illustres accessoires du *maestro*, lui permettent d'être visible de l'ensemble des interprètes en fosse et sur scène.

⁴⁰ *Ibid.* 38, page 64.

⁴¹ BENARDEAU Thierry et PINEAU Marcel. *L'opéra*. Paris: Nathan Repères pratiques, 1994, page 80.

⁴² JORDAN, Philippe. *Les 100 mots de l'opéra*. Paris :Presses Universitaires de France, 2013, page 62.

⁴³ *Ibid.* 42.

⁴⁴ *Ibid.* 42.

⁴⁵ *Ibid.* 42 page 98.

⁴⁶ *Ibid.* 42, pages 30 et 31.

⁴⁷ *Ibid.* 42 page 81

Les chanteurs sont caractérisés en fonction de leurs rôles et de leurs tessitures. En effet, nous l'avons vu plus haut, les *solisti* et ensembles sont dévoués aux héros tandis que le chœur représente un groupe qui renoue avec le rôle plus abstrait de commentaire et d'interprétation de l'action.⁴⁸ L'ensemble des chanteurs appartient à un pupitre déterminé par leur tessiture.⁴⁹ Cette dernière se définit comme l'étendue du registre de notes pouvant être émise par une voix de façon homogène (volume, qualité de timbre, couleur, souplesse ou encore capacité d'endurance).

La convention lyrique assigne à chaque type de voix, un rôle et par là-même nous dévoile toutes les caractéristiques d'un personnage. Du plus aigu au plus grave⁵⁰, les femmes appartiennent au registre des *soprani*, *mezzo-soprani* et *alti*⁵¹ et les hommes aux contre-ténors, ténors, barytons et basses⁵². A l'intérieur de ces tessitures existent des distinctions plus subtiles (ténor lyrique ou *soprano colorature*, etc.).⁵³ La puissance vocale des chanteurs, alors même que leur chant n'est pas amplifié, se révèle au gré de la qualité acoustique des théâtres et maisons d'opéra :

Trouver la bonne acoustique d'une salle, c'est chercher sans cesse un équilibre entre les parties musicales – les chanteurs et les musiciens – et les contraintes de l'espace dans lequel on travaille – aussi bien les dimensions globales de la salle que celles du plateau et des décors qui l'occupent.⁵⁴

Véritables espaces architecturaux dédiés aux représentations, les maisons d'opéra vont à présent retenir notre attention.

⁴⁸ SABY, Pierre. *Vocabulaire de l'opéra*. Paris :Minerve, 1999, pages 39 à 43.

⁴⁹ *Ibid.* 48 pages 208 et 209.

⁵⁰ SABY, Pierre. *Vocabulaire de l'opéra*. Paris :Minerve, 1999, page 227.

⁵¹ BENARDEAU Thierry et PINEAU Marcel, *L'opéra*. Paris: Nathan Repères pratiques, 1994, pages 66 à 69.

⁵² *Ibid.* 51 pages 66 à 69.

⁵³ *Ibid.* 51 pages 66 à 69.

⁵⁴ JORDAN, Philippe. *Les 100 mots de l'opéra*. Paris :Presses Universitaires de France, 2013, page 10.

5 - L'opéra, espace architectural de représentation

Les différents lieux de représentation témoignent non seulement de l'évolution historique (des cours princières à des lieux publics payants⁵⁵) mais aussi du rapport du public au genre et en particulier d'une certaine démocratisation de la culture.⁵⁶ Les bâtiments récents tels que l'opéra Bastille ou l'opéra de Sydney, rompent avec la forme classique du théâtre à l'italienne ou en fer à cheval⁵⁷, témoin d'une époque où il était aussi essentiel de voir que d'être vu.⁵⁸

De célèbres festivals proposent aussi des formes à l'antique comme ceux d'Orange ou de Bayreuth.⁵⁹ Le théâtre du Capitole à Toulouse, bien que doté de moyens techniques modernes, représente une forme caractéristique de théâtre à l'italienne.⁶⁰ Une visite de ce lieu et de l'envers du décor permet d'embrasser l'ensemble des corps de métiers oeuvrant dans l'ombre mais indispensables.⁶¹ Citons sans être exhaustif : metteur en scène, assistants, chef de chœur, régisseurs son et lumières, accessoiristes, coiffeurs perruquiers, maquilleurs, costumiers, habilleurs, machinistes, cintriers, décorateurs, scénographes, souffleur, etc.⁶²

6 - L'opéra, indissociable du livret

Dès l'origine, l'opéra a puisé son inspiration dans les tragédies grecques, les mythes et héros en proie aux humeurs des dieux.⁶³ Les librettistes pro-

⁵⁵ ASSELINEAU, Michel et DIETRICH. Claude, *Art et musique dans l'histoire. Le baroque*,. PARIS : Lugdivine, 2011, page 133.

⁵⁶ *Ibid.* 54, page 88.

⁵⁷ JORDAN, Philippe. *Les 100 mots de l'opéra*. Paris : Presses Universitaires de France, 2013, page 135.

⁵⁸ *Ibid.* 57 pages 83 à 84.

⁵⁹ *Ibid.* 57 page 90.

⁶⁰ Théâtre du Capitole Toulouse. Le Capitole aujourd'hui. L'histoire.[en ligne]. [consulté le 14.12.2018]. Disponible sur le Web : < <https://www.theatreducapitole.fr/web/guest/le-theatre> >

⁶¹ Théâtre du Capitole Toulouse. Le Capitole aujourd'hui. L'histoire.[en ligne]. [consulté le 14.12.2018]. Disponible sur le Web : < <https://www.theatreducapitole.fr/web/guest/les-visites-du-theatre> >

⁶² *Ibid.* 57 pages 18, 23, 28, 38, 40, 52, 102 et 118.

⁶³ *Ibid.* 57 pages 84 à 85.

posent souvent au-delà du récit une vision symbolique ou philosophique, en harmonie avec leurs époques :

A travers les mythes, les légendes, les drames historiques, les contes, l'opéra nous fait vivre des situations où se chante, par personnages interposés, la folie du spectateur. Nous nous reconnaissons sous les habits chamarrés, historicisés des héros qui sont nos frères et soeurs de condition humaine.⁶⁴

Les livrets ont ainsi fluctué au rythme des grands mouvements du genre au cours de quatre siècles, servant des influences allant du baroque au classique, en passant par le vérisme, le romantisme ou encore l'expressionnisme.⁶⁵ Ces variations ont vu naître différents styles traitant de sujets comiques, tragiques, héroïques, fantastiques ou réalistes.

L'évolution musicale de l'opéra et celle des livrets autorise donc une classification du genre au regard de la musique savante, classification indiscutable qui lui assure la richesse d'un répertoire ponctué de thèmes ou mélodies connus de tous et vient assoir une légitimité incontestable. Doublée d'un engouement toujours ardent du public, l'opéra s'auréole d'un prestige le hissant au premier rang de toute autre catégorie. L'opéra pour enfant, dont nous postulons qu'il est un genre plus confidentiel, doit-il être considéré comme un art et un art de second rang face à cette figure imposante et patriarcale qu'est l'opéra classique ?

B - L'opéra pour enfants

La classification du genre opéra pour enfants ou jeune public s'avère plus complexe à mettre à jour que celle de l'opéra classique. Il existe bien, au cours de l'histoire des opéras *séria* mais qu'en est-il du genre opéra pour enfants ?

Ce dernier convoque différents types d'oeuvres qu'il convient de définir avant de s'intéresser en particulier aux comédies musicales et aux contes musicaux.

⁶⁴ CASTAREDE, Marie-France. *Les figures amoureuses de l'opéra*, Sciences humaines, vol. 141, no. 8 2003.

⁶⁵ BENARDEAU Thierry et PINEAU Marcel. *L'opéra*. Paris: Nathan Repères pratiques, 1994, page 84.

1 - Définition du genre opéra pour enfants

Theresa Schmitz, Docteur en sociologie de la musique et spécialiste de l'opéra jeune public, signale dans un article que les maisons d'opéra depuis une trentaine d'années, passent commande auprès de compositeurs et librettistes pour conquérir de futurs spectateurs :

Toutefois, l'attention se concentre davantage sur les enfants que l'on considère comme le public de demain, comme futur abonné des Opéras et qu'il faut "cultiver".⁶⁶

Cette auteure précise aussi que « pour (qu') un premier contact entre l'art lyrique et l'enfant-spectateur se passe au mieux, tous développent des stratégies de séduction. »⁶⁷ Elle décrit précisément le genre de l'opéra destiné au jeune public dans un autre article en s'appuyant sur l'oeuvre du compositeur autrichien Wolfgang Mitterer, *Le vaillant petit tailleur* :

Le terme opéra pour enfants semble s'appliquer donc à toute une série d'oeuvres, non parce qu'elles ont des caractéristiques musicales précises en commun, mais parce qu'elles s'adressent prioritairement à un public bien précis. La cible première de l'opéra pour enfants est un groupe d'âge de 3 à 12 ans, mais il nous semble important d'ajouter que ces oeuvres visent toujours aussi les adultes accompagnateurs (familles ou institutionnels), car ce sont finalement eux qui choisissent quel spectacle fréquenter. Le destinataire est donc double.⁶⁸

Theresa Schmitz indique également que ces oeuvres souffrent d'un statut de second plan et de musique populaire en regard de la musique savante.⁶⁹ Cependant, sa démonstration, à l'appui de l'étude de l'oeuvre de Mitterer, vise à démontrer combien les opéras jeune public sont des oeuvres à part entière, porteuses de qualités pédagogiques et initiatiques :

C'est alors là le grand potentiel des productions pour enfants en tant qu'événements initiatiques qui aideront, grâce au souvenir positif suscité, à diminuer les barrières d'un contact futur avec l'art lyrique. C'est cette expérience des

⁶⁶ SCHMITZ, Theresa, *L'opéra jeune public. Stratégies compositionnelles pour transformer l'enfant spectateur en mélomane*, Transposition 2012, page 4.

⁶⁷ SCHMITZ, Theresa, *L'opéra jeune public. Stratégies compositionnelles pour transformer l'enfant spectateur en mélomane*, Transposition 2012, page 6.

⁶⁸ SCHMITZ, Theresa. *L'opéra pour enfants. Le Vaillant petit tailleur de Wolfgang Mitterer : à la découverte d'un genre méconnu*, Sociétés, vol. 104, no. 2, 2009, pages 83 à 91.

⁶⁹ *Ibid.* 68 page 86.

émotions transportées par la musique, qui transforme l'opéra pour enfants en excellent ambassadeur de l'héritage lyrique en général.⁷⁰

D'après Theresa Schmitz, l'opéra jeune public recouvre plusieurs appellations telles que :

Des contes lyriques, des histoires musicales, des comédies musicales, du théâtre musical pour enfants, des adaptations d'opéras du répertoire lyrique ou d'oeuvres issues du genre même de l'opéra et de ses formes multiples.⁷¹

Nous allons nous intéresser à présent aux oeuvres les plus utilisées à l'école, dans le premier degré, à savoir, les contes musicaux et les comédies musicales.

2 - Les comédies musicales et les contes musicaux

a - La comédie musicale

La comédie musicale est un spectacle ou une oeuvre cinématographique où alternent scènes dansées et chantées, textes parlés et musique.

Il existe assez peu de documentation, qu'elle soit pédagogique ou documentaire sur le genre. Cependant nous pouvons citer le journaliste spécialisé en musique classique et auteur, Thierry Geffrotin :

Les amateurs et les spécialistes s'accordent à définir la comédie musicale comme une pièce de théâtre en musique dont les chansons font avancer l'action et d'airs ou de chœurs.⁷²

L'apogée de la comédie musicale se situe entre les années 1930 et 1950 selon cet auteur. D'après le corpus qui lui est consacré dans l'Encyclopédie Universalis, elle apparaît en même temps que le cinéma parlant et son premier film *Le chanteur de Jazz (The Jazz Singer)* en 1927) qui comporte « quelques chansons synchronisées avec l'image. »⁷³ Les théâtres du quartier de Broadway à New York se font l'écho de ce genre dès le début du siècle. De nombreuses

⁷⁰ *Ibid.* 68 page 91.

⁷¹ *Ibid.* 68, page 84.

⁷² GEFROTIN, Thierry. *Les 100 mots de la musique classique*. Presses Universitaires de France :2011, pages 46 à 47: "Il arrive cependant que l'oeuvre soit uniquement musicale, sans aucun dialogue parlé, ce qui la rapproche ainsi de l'opéra. En 1935, George Gershwin (1898-1937) fait entendre *Porgy and Bess* qui est autant un opéra qu'une comédie musicale."

⁷³ Encyclopédie Universalis corpus 6 page 154 - Edition de 1998.

chansons de comédies musicales sont devenues des standards de jazz et de variété aujourd'hui et la période la plus classique correspond aux années 1950 avec des chorégraphes de renoms comme Bob Fosse et des compositeurs comme Gershwin ou Cole Porter et des danseurs comme Fred Astaire ou Gene Kelly.⁷⁴ Les comédies musicales américaines, ou *musicals*, bien qu'elles soient les héritières des opérettes d'Offenbach et de la tradition de l'opéra comique français ne se sont jamais développées dans l'hexagone.⁷⁵ En France, dans les années 1950, la seule comédie musicale qui s'est exportée au delà de nos frontières reste *Irma la Douce* de la compositrice Marguerite Monnot et du librettiste Alexandre Breffort⁷⁶ ainsi que les films du réalisateur Jacques Demy qui fit appel au compositeur Michel Legrand (*Les demoiselles de Rochefort* et *Les Parapluies de Cherbourg*). La Philharmonie de Paris a organisé en 2018-2019 une grande exposition consacrée à la comédie musicale, *Comédies musicales, la joie de vivre du cinéma*. Son commissaire, N.T. Binh, maître de conférences en études cinématographiques à l'École des Arts de la Sorbonne (université Paris 1), membre du comité de rédaction de la revue *Positif* sous la plume de Yann Tobin, nous invite à considérer le parallèle entre opéra et comédie musicale:

La comédie musicale bénéficie aujourd'hui d'un extraordinaire regain de popularité. Mais que provoquent en nous, depuis *Chantons sous la pluie* jusqu'à *La La Land*, ces personnages qui se mettent soudainement à chanter ou à danser pour exprimer leurs émotions ? Le récit en est transfiguré, la morosité de l'existence est dépassée, l'espoir renaît, la musique invite à l'euphorie du "spectacle total" !⁷⁷

La frontière entre opéra pour enfants et comédie musicale pour enfants, « spectacle total » et « art total » semble donc bien poreuse.

⁷⁴ Encyclopédie Universalis corpus 6 page 154 - Edition de 1998.

⁷⁵ Encyclopédie Universalis.[consulté le 27.12.2018 Disponible sur le Web : <<https://www.universalis.fr/encyclopedie/comedie-musicale/7-le-musical-en-france-operas-rock-et-jacques-demy/>>.

⁷⁶ *Ibid.* 75.

⁷⁷ La Philharmonie de Paris [en ligne]. [consulté le 24.04.2019) Disponible sur le Web : <<https://philharmoniedeparis.fr/fr/activite/rencontre/19647-rencontre-avec-nt-binh>>.

Nous allons à présent nous intéresser au genre privilégié pour mêler récit et musique : le conte musical.

b - Le conte musical

Nous pouvons définir le conte comme un «récit d'aventures imaginaires destiné à distraire, à instruire en amusant⁷⁸.» L'adjectif musical reflète ce «qui est propre à l'art de la musique⁷⁹.» Ainsi, un conte musical se compose d'un récit très court ou plus long d'aventures imaginaires ou parfois réelles mis en musique. Ainsi opéra et conte musical se révèlent être des genres semblables dans leurs rapports entre texte et musique. En revanche, le conte musical se distingue de l'opéra ou de la comédie musicale dans le sens où il n'a pas vocation à être joué, interprété et mis en scène. Il s'agit donc principalement d'une activité d'écoute pour les élèves, écoute de passages musicaux et de passages narratifs ou dialogués qui s'entremêlent. Cependant certaines oeuvres se prêtent à une adaptation scénique ou à une version en concert (*cf infra*).

De nombreux compositeurs se sont emparés de ce genre, inspirés par des thématiques liées au monde de l'enfance ou du conte. S'il n'existe pas de liste officielle d'oeuvres, les ressources numériques destinées aux enseignants proposent des oeuvres à travailler en classe (*cf. infra*).

A ce sujet, Frédéric Maizières, maître de conférence en musicologie, à l'École supérieure du professorat et de l'éducation-ESPE de Toulouse-Midi-Pyrénées, s'est intéressé en 2011, en l'absence d'indications précises dans les programmes précisément, aux oeuvres choisies par les enseignants au cours d'une enquête inter académique auprès de 935 professeurs des écoles. Les oeuvres les plus citées concernent « la musique savante, qualifiée communément de *classique* par les professeurs des écoles » et « représente le répertoire de référence ». ⁸⁰ Sur les 319 références répertoriées :

⁷⁸ CNTRL.[en ligne]. Centre National de Ressources Textuelles.

⁷⁹ *Ibid.* 78

⁸⁰ MAIZIERES, Frédéric. *L'écoute musicale à l'école primaire en France : les oeuvres que les enseignants déclarent enseigner*. Revue des sciences de l'éducation, volume 40, numéro 3, 2014, pages 537 à 556.

24 titres seulement sont mentionnés six fois au moins, et seulement quatre titres dépassent la cinquantaine de citations : *Pierre et le loup* (Prokofiev), *Les Quatre saisons* (Vivaldi), *La Flûte enchantée* (Mozart) et *Le Carnaval des animaux* (Saint-Saëns).⁸¹

Le tableau complet des oeuvres citées⁸², fait donc apparaître deux contes musicaux, *Pierre et le loup* et *Le Carnaval des animaux*.

Ce document révèle en fin de citation d'autres formes musicales ou théâtrales à destination des enfants ou mettant en scène le monde des enfants sans pour autant leur être spécifiquement destiné. Il s'agit de *L'enfant et les sortilèges* (Ravel à la composition et Colette pour le livret) et de *L'Apprenti sorcier* (Dukas à la composition d'après une ballade de Goethe) appartenant à des genres connexes à l'opéra.

Ainsi, *L'enfant et les sortilèges* relève de la fantaisie lyrique :

La collaboration avec Ravel donna naissance à une fantaisie lyrique de trois quarts d'heure que le compositeur eut quelques scrupules à qualifier « d'opéra ». Il s'agit d'un véritable parcours initiatique dont l'atmosphère féérique et magique joue sur une très large palette de registres musicaux. Du music-hall à la musique impressionniste, du jazz à l'opéra italien, de la polyphonie au récitatif, Ravel ouvre de nouveaux chemins au théâtre lyrique sous forme de savantes miniatures.⁸³

Tandis que *L'apprenti Sorcier* se voit décrit comme un poème symphonique :

Créée le 18 mai 1897 à Paris sous sa direction, l'œuvre baptisée *Scherzo symphonique*, connaît un succès fulgurant. L'adaptation de Walt Disney dans *Fantasia* (1940) a encore amplifié sa popularité. *L'Apprenti sorcier* fait partie de ces œuvres devenues plus célèbres que leur propre créateur.⁸⁴

L'étude de Frédéric Maizières met en relief également les opéras tous publics les plus utilisés par les enseignants et sans surprise, les plus cités sont : *La Flûte enchantée* (Mozart) et *Carmen* (Bizet).

Pour conclure, l'opéra, qu'il soit composé ou non pour le jeune public et les autres formes musicales que nous venons de rencontrer, comédie musicale

⁸¹ *Ibid.* 80.

⁸² Cf. Annexes document 1 page 76

⁸³ Opera on line [en ligne]. [consulté le 24.04.2019] Disponible sur le Web : <<https://www.opera-online.com/items/works/lenfant-et-les-sortileges-colette-ravel-1925>>.

⁸⁴ La Philharmonie de Paris [en ligne]. [consulté le 24.04.2019] Disponible sur le Web : <<http://edutheque.philharmoniedeparis.fr/0828298-l-apprenti-sorcier-de-paul-dukas.aspx>>.

et contes musicaux en tête, autorisent une vraie rencontre musicale pour les élèves autour de créations riches de la notion « d'art total » (Cf. *Supra page 8*).

II - Le concept de valeurs dans l'éducation

Dans un premier temps, nous allons définir le concept de valeurs puis dans un second temps nous intéresser aux acteurs mobilisés autour de l'opéra à l'école.

A - Définition du terme valeurs

1 - Valeur et valeurs, objectivité et subjectivité

D'après le dictionnaire Larousse, le terme valeur vient du bas latin *valor*, *-oris* et du latin classique *valere*, valoir. La première définition de ce dictionnaire propose : « ce que vaut un objet susceptible d'être échangé, vendu, et, en particulier, son prix en argent. » Il s'agit du sens premier le plus usuellement donné au terme valeur, cependant, nous écartons volontairement cette définition de notre travail. Ce même dictionnaire présente deux définitions que nous retiendrons : d'une part, « importance attachée subjectivement à quelque chose » et « ce qui est posé comme vrai, beau, bien, d'un point de vue personnel ou selon les critères d'une société et qui est donné comme un idéal à atteindre, comme quelque chose à défendre. »

D'après le CNTRL⁸⁵, la valeur constitue en premier lieu la « qualité intrinsèque d'une chose qui, possédant les caractères idéaux de son type, est objectivement digne d'estime. » En second lieu, ce même CNTRL ajoute une définition plus nuancée, induisant cette fois une part de subjectivité : « qualité, importance estimée par un jugement subjectif. Accorder beaucoup de valeur; juger à sa juste valeur; apprécier quelque chose à sa valeur véritable; prêter une valeur excessive à quelque chose. »

Enfin, le CNTRL offre comme série de synonymes, « qualité, vertu, et intérêt » et dans le Larousse, les synonymes s'enrichissent des termes de « portée » et de « sens ». La valeur concerne ce qui est digne d'estime, de quali-

⁸⁵ CNTRL.[en ligne]. Centre National de Ressources Textuelles.

té, d'intérêt et de sens pour une personne donnée, donc ce qui valable pour cette personne.

Nous retiendrons alors qu'une valeur s'apprécie de façon objective, dans l'idée d'intérêts et de qualités normés, connus et reconnus de tous mais aussi de façon subjective, avec des qualités, une portée et un sens singulier à celui qui mesure cette valeur donc pour ce qui nous concerne, les acteurs de l'école. Ainsi les valeurs seraient à la fois celles portées par les acteurs en présence, valeurs au sens de convictions, mais aussi d'idéaux à défendre, à porter ou à atteindre.

Nous reviendrons sur cette dernière idée un peu plus loin lorsque nous définirons le terme « mobilisés » attaché à celui de valeurs dans le sujet de ce mémoire. Dans le cadre de ce travail, nous avons choisi de parler de valeurs au pluriel et non au singulier, présupposant qu'elles sont donc à la fois nombreuses, plurielles et singulières.

Nous allons maintenant proposer une définition des valeurs dans le cadre de notre recherche.

2 - Valeurs observées et déclarées, valeurs explicites et implicites.

Les valeurs qui nous intéressent, nous le verrons dans l'avancement de ce travail, seront recherchées à l'aide d'entretiens semi-directifs. Ainsi, cela présuppose que les valeurs pourront y être observées, relevées, et prélevées.

Or, d'après le professeur de sciences politiques Pierre Bréchon, les valeurs « ne sont pas directement observables »⁸⁶. Dans la préface de son dernier ouvrage, il indique également que :

Le climat intellectuel a sensiblement changé, à mesure que les sciences sociales se sont très réintéressées aux liens entre les motivations des individus et leurs comportements. {...} chacun tend désormais à se définir et à dire son identité à travers des valeurs. Ce que l'on croit personnellement est aussi, voire plus important, que nos appartenances sociales objectives pour exprimer ce que nous sommes.⁸⁷

⁸⁶ BRECHON, Pierre. *Les valeurs des Français. Évolutions de 1980 à 2000*. Paris : Armand Colin, 2000, page 13.

⁸⁷ BRECHON, Pierre, GONTHIER, Frédéric , ASTOR Sandrine. *La France des valeurs. Quarante ans d'évolutions*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, coll. « Libres cours - Politique », 2019, page 11.

Ainsi, les valeurs et croyances personnelles représentent autant de motivations qui influent sur nos comportements et nos choix. Cependant, se pose la question de la mise à jour de ces valeurs.

Nous pouvons faire à présent référence à la thèse d'Odile Tripier-Mondancin⁸⁸, maître de conférences à l'Université de Toulouse Jean Jaurès, qui s'est intéressée aux valeurs déclarées par les enseignants en éducation musicale. En effet, elle a réalisé une série d'entretiens qui lui ont permis de catégoriser les valeurs en *valeurs exprimées, déclarées* explicitement et en *valeurs inférées* et donc implicites. Elle propose également de considérer l'aspect inconscient des valeurs dans un discours :

On ne peut atteindre les valeurs que par inférence (Bréchon, 2000) parce qu'elles ne sont pas directement observables. Nathalie Heinich le dit autrement en signalant qu'une des propriétés des valeurs est qu'elles ne sont pas toujours conscientes dans l'esprit des acteurs, ni explicitables par eux (Heinich, 2006, p. 313).⁸⁹

D'après son étude, il existe non seulement des valeurs explicites, c'est à dire déclarées et assumées comme telles mais aussi des valeurs implicites, c'est à dire à inférer d'après le discours de la personne. Pour ce qui nous concerne, nous allons devoir donc inférer ces valeurs lors de l'étude des entretiens.

Inférer ou relever des inférences dans un discours d'après le CNTRL⁹⁰, consiste en « tirer, d'un fait ou d'une proposition donné(e), la conséquence qui en résulte » et propose comme synonymes les termes de « déduire, induire, conclure et dégager ». Dès lors, inférer dans le discours d'une personne les valeurs non déclarées et implicites va consister à déduire ces valeurs à partir d'indices discursifs. Ces indices doivent donc être soulignés et mis en exergue pour s'assurer qu'ils expriment une valeur et ce parfois alors même que le locuteur n'exprime peut-être qu'une pensée ou un point de vue, sans pour autant vouloir déclarer une valeur, ni l'explicitement comme telle.

⁸⁸ TRIPIER-MONDANCIN, Odile. *L'Éducation musicale au collège depuis 1985. Valeurs déclarées par des enseignants d'Éducation musicale, genèse*. Musique, musicologie et arts de la scène. Université Toulouse 2 Le Mirail, 2008.

⁸⁹ *Ibid.* 88, page 92.

⁹⁰ CNTRL.[en ligne]. Centre National de Ressources Textuelles.

Cependant, nous serons attentifs à la question explicitement consacrée aux valeurs dans notre questionnaire : *Pensez vous que l'opéra peut véhiculer des valeurs en particulier auprès des élèves ? Si oui lesquelles ? (Cf. Infra page 78 Thème 7 - Les valeurs de l'opéra).*

La notion de valeurs reste également liée à l'enseignement et l'éducation et nous allons à présent poser notre regard dans cette direction.

3 - Les valeurs et l'éducation

Le philosophe et spécialiste de la philosophie de l'éducation Olivier Rebooul, écarte dans un de ses ouvrages toute dimension passéiste au concept de valeurs en éducation et postule que :

Les valeurs n'ont jamais disparu du domaine éducatif pour la raison très simple qu'il n'y a pas d'éducation sans valeurs. Apprendre, qu'il s'agisse de la politesse, de la musique, des sciences, d'une qualification professionnelle ou personnelle, apprendre, c'est toujours viser à un mieux. On apprend à bien skier, à bien parler, à bien penser, à bien faire. N'ayons pas peur des mots bien et mieux ; en éducation on ne peut s'en passer.⁹¹

Cet auteur exprime donc clairement ici un idéal, un mieux à atteindre et précise sa pensée dans le même ouvrage en définissant ce que doit être un enseignement démocratique :

Étant destiné à tous, l'enseignement démocratique se doit d'être objectif. {...} .D'ailleurs, exiger que l'enseignement soit démocratique, alors qu'il pourrait ne pas l'être, est déjà une position de valeur. Que voulons-nous dire alors par objectif ? {...}.D'une part, les savoirs qui ressortissent à la raison humaine, c'est-à-dire toutes les sciences et aussi les principes moraux sans lesquels une vie en société ne serait plus possible. Et, d'autre part, les opinions qui font l'objet d'un consentement culturel ; or, une des opinions les plus fondamentales de notre culture est justement la démocratie.⁹²

Olivier Rebooul cerne donc des valeurs morales mais aussi culturelles. Il précise toujours dans le même ouvrage⁹³ :

L'éducation (à tous les sens du terme) se doit de transmettre des savoir-faire, des savoirs et des valeurs, autrement dit de permettre à chacun de s'appropriier la plus grande et la meilleure part possible du patrimoine humain.

⁹¹ REBOUL, Olivier. *La philosophie de l'éducation*. Presses Universitaires de France, 1989/2018, page 96.

⁹² *Ibid.* 91, pages 79 et 80.

⁹³ *Ibid.* 91, page 57.

Cette assertion assigne à l'éducation le devoir de transmettre un patrimoine culturel, un bien commun qui font écho, nous le verrons plus tard, au Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (*Cf. Infra page 30*). Si nous reprenons appui sur les définitions énoncées plus haut, nous avons observé les deux acceptions du terme valeurs : objective et subjective.

A ce sujet, Olivier Rebolu introduit la notion de relativité :

On nous accordera sans doute qu'il n'y a pas d'éducation sans valeurs, mais pour nous opposer tout de suite une seconde difficulté, à savoir que toutes les valeurs sont relatives, qu'elles dépendent des lieux et des époques, et que cette relativité est telle qu'il est presque impossible de donner un seul et même sens au mot éducation. « À chacun ses goûts » abolirait l'éducation esthétique ; « à chacun sa vérité » l'éducation scientifique, etc. En fait, la relativité des valeurs ne signifie pas du tout que chaque individu puisse choisir ses valeurs, mais au contraire que les valeurs de l'individu sont déterminées par le milieu, la société, la culture où il reçoit son éducation, et que dans une autre culture ces valeurs seraient tout autres. La relativité des valeurs n'abolit pas l'éducation, mais l'universalité de l'éducation⁹⁴.

Nous pouvons ici retenir les valeurs esthétiques, qui bien que relatives, occupent une place essentielle dans le sujet qui nous intéresse.

À ces valeurs esthétiques, nous ajouterons donc les valeurs morales et intellectuelles telles que décrites par Olivier Rebolu.

Avant de clore cette partie définissant les concepts clefs de notre sujet, nous allons nous pencher sur la notion d'acteurs mobilisés autour de de l'opéra à l'école.

B - Les acteurs mobilisés

D'après le CNTRL⁹⁵, le terme acteur vient du latin *actor* signifiant celui qui agit et qui se définit comme « celui qui joue un rôle important, qui prend une part active à une affaire. » Toujours d'après le CNTRL, mobiliser concerne « la mise en oeuvre de forces intellectuelles, la mise en mouvement et la sensibilisation. » Le terme peut aussi s'inscrire dans un contexte de défense militaire et évoquer une armée de soldats prêts au combat. Ces définitions nous permettent de postuler que les acteurs en présence vont s'enrôler dans le projet,

⁹⁴ REBOUL, Olivier. *La philosophie de l'éducation*. Presses Universitaires de France, 1989/2018, pages 100 et 101.

⁹⁵ CNTRL.[en ligne]. Centre National de Ressources Textuelles.

comme une armée mobilisée et prête à intervenir. La mise en mouvement s'opère autour d'un projet, ici l'opéra, avec des acteurs sensibilisés et impliqués.

Les acteurs participant à ce mouvement contribuent au projet auquel ils offrent leurs compétences et connaissances. Ces partenaires sont essentiellement représentés par des artistes (musiciens titulaires d'un DUMI - Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant - et artistes lyriques), des maisons d'opéra et de leurs services de médiation culturelle ou encore d'autres acteurs institutionnels et particulièrement le conseiller pédagogique en éducation musicale (CPEM). C'est dans le cadre institutionnel de l'école qu'il vont mettre en oeuvre leur mobilisation et nous allons maintenant présenter ce cadre.

2.2 - Le cadre institutionnel

Concernant la légitimité d'aborder le genre lyrique et plus largement l'opéra en classe, il est pertinent d'observer et d'analyser les textes institutionnels et les directives émanant du Ministère de l'Éducation Nationale à ce sujet. Pour cela nous nous intéresserons dans un premier temps aux programmes et aux prescriptions officielles, à savoir les programmes des cycles 1, 2 et 3 en éducation artistique et en histoire des arts, au Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCCCC) et enfin au Parcours d'Éducation Artistique et Culturel de l'élève (PEAC).

Dans un second temps nous porterons notre regard sur les ressources non prescriptives destinées aux enseignants pour l'éducation artistique et l'éducation musicale en particulier.

I - Les programmes et les prescriptions officielles

A ce jour, les programmes de l'école primaire parus dans les bulletins officiels de 2015 et de 2018 ne font aucune mention de l'opéra, ce dernier n'apparaissant qu'au cycle 4 en français et en éducation musicale. Cependant, l'opéra peut logiquement être un support d'apprentissage ou un objet d'enseignement dans les enseignements artistiques et cela dès l'école maternelle.

A - Les programmes du cycle 1

Le programme de l'école maternelle constitue une annexe au Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.⁹⁶ Il est divisé en cinq domaines d'apprentissages. Un travail sur l'opéra s'inscrit principalement dans le domaine 3 : « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ». D'après les textes :

Ce domaine d'apprentissage se réfère aux arts du visuel (peinture, sculpture, dessin, photographie, cinéma, bande dessinée, arts graphiques, arts numériques), aux arts du son (chansons, musiques instrumentales et vocales) et aux arts du spectacle vivant (danse, théâtre, arts du cirque, marionnettes, etc.)

Ce domaine a pour principaux objectifs d'amener les élèves à « développer leur goût pour les pratiques artistiques », « découvrir différentes formes artistiques » mais aussi à leur faire « vivre et exprimer des émotions, formuler des choix ». A ce titre « les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions... ».⁹⁷

Dans le cadre d'une pratique des arts du spectacle vivant, le registre des émotions et des sensations est à nouveau convoqué :

Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques (permet) de développer les interactions entre l'action, les sensations, l'imaginaire, la sensibilité et la pensée. {...}. Les activités artistiques relevant des arts du spectacle vivant (danse, cirque, mime, théâtre, marionnettes...) sont caractérisées par la mise en jeu du corps et suscitent chez l'enfant de nouvelles sensations et émotions.⁹⁸

A l'école maternelle, un projet autour de l'opéra peut permettre aux élèves non seulement d'affiner leur écoute mais aussi d'introduire quelques premières références culturelles de référence pour une culture commune. Enfin, il semble aussi intéressant de verbaliser ce qu'ils ressentent en vivant des expériences réelles et sensibles par le corps (écoute et mise en jeu corporelle).

⁹⁶ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Programme de la maternelle, *BO spécial n° 2 du 26 mars 2015*.

⁹⁷ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Programme de la maternelle, *BO spécial n° 2 du 26 mars 2015*.

⁹⁸ *Ibid.* 97.

B - Les programmes des cycles 2 et 3

Au regard des programmes de l'école élémentaire, parus dans le bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 et consolidés en 2018⁹⁹, l'opéra peut être également abordé aux cycles 2 et 3 dans le cadre des enseignements artistiques (éducation musicale pour les cycles 2 et 3 et histoire des Arts à partir du cycle 3).

L'éducation musicale à l'école élémentaire s'articule autour de deux pôles : la perception et la production. L'écoute et la comparaison d'airs d'opéra s'avèrent être l'occasion pour les élèves d'utiliser le lexique musical et de rencontrer des oeuvres. Pour ce qui est de la production, monter un opéra pour enfants dans le cadre d'un partenariat apparaît comme une possibilité d'explorer le chant choral et la polyphonie. De plus, les enseignants peuvent se référer au *vademecum*¹⁰⁰ pour la chorale, ressource d'accompagnement détaillant la mise en oeuvre de la chorale tout au long de la scolarité obligatoire. Dans le cadre d'un travail axé sur l'opéra, cette ressource prévoit explicitement le partenariat avec les maisons d'opéra et leurs disothécaires¹⁰¹ et les compositeurs pour la création d'opéras ou de comédies musicales :

La charte peut également soutenir des commandes à des compositeurs spécialistes des voix d'enfants pour la création de petits opéras, de comédie musicale ou de toute autre forme susceptible de correspondre aux exigences des projets des chorales scolaires.¹⁰²

En outre, un opéra peut être soumis à la sensibilité des élèves et son étude, son histoire, ses codes, enrichissent la culture des élèves et leur permet une appréhension sensible comme le précise le programme du cycle 2 :

La sensibilité et l'expression artistiques sont les moyens et les finalités des enseignements artistiques. {...} Finalités, car l'ensemble des activités nourrit la sensibilité et les capacités expressives de chacun. {...} Prenant en compte la sensibilité et le plaisir de faire de la musique comme d'en écouter, l'éducation

⁹⁹ *MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Programmes des cycles 2, 3 et 4. décret n° 2015-372 du 31.3.2015, Journal Officiel 30.04.2015.*

¹⁰⁰ *MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE 2019. Actualités. Une chorale dans chaque école et dans chaque collège à l'horizon 2019.*

¹⁰¹ *Ibid.* 100, page 18.

¹⁰² *Ibid.* 100, page 42.

musicale apporte les savoirs culturels et techniques nécessaires au développement des capacités d'écoute et d'expression.¹⁰³

La thématique de la sensibilité en éducation musicale s'enrichit au cycle 3 de la nécessité de partager et d'exprimer son point de vue ainsi que de la notion du respect de l'altérité :

Les élèves apprennent à maîtriser les codes des langages artistiques étudiés et développent ainsi une capacité accrue d'attention et de sensibilité aux productions. {...} . Écouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité.¹⁰⁴

Enfin, en histoire des Arts¹⁰⁵, les programmes précisent que l'élève doit avoir acquis à la fin du cycle 3, trois compétences :

Donner un avis argumenté sur ce que représente ou exprime une œuvre d'art, dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles et se repérer dans un musée, un lieu d'art, un site patrimonial.

C - Le Socle Commun de Connaissances, Compétences et de Culture

D'après le texte du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture¹⁰⁶, ce dernier « présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. ». Mis en place depuis la rentrée de septembre 2016, il s'articule autour de cinq domaines de formation :

Les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques et les représentations du monde et de l'activité humaine.¹⁰⁷

L'article D. 122-2. du SCCC précise que « chacun de ces domaines requiert la contribution transversale et conjointe de toutes les disciplines et démarches

¹⁰³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Programmes des cycles 2, 3 et 4. décret n° 2015-372 du 31.3.2015, Journal Officiel 30.04.2015.

¹⁰⁴ Ibid. 103.

¹⁰⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Programme d'histoire des Arts au cycle 3, BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

¹⁰⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. [en ligne]. décret n° 2015-372 du 31.3.2015.

¹⁰⁷ Ibid. 106.

éducatives ». Le SCCCC encourage donc les enseignants à mener un enseignement pluri- ou interdisciplinaire afin de permettre aux élèves d'acquérir les diverses compétences du socle qui se veulent transversales.

Ainsi, à ce titre, l'opéra s'avère représenter un support d'enseignements-apprentissages privilégié. En effet, abordé dans le cadre des disciplines artistiques comme citées plus haut, l'opéra peut également servir de support d'apprentissages dans d'autres disciplines comme le français. Dès lors, il est possible de proposer aux élèves de travailler sur les livrets de certains opéras français ou bien de les mettre en réseau avec d'autres œuvres littéraires comme par exemple la comédie de Beaumarchais *Le mariage de Figaro* qui sert d'inspiration à l'opéra de Mozart *les Noces de Figaro*. Il est aussi envisageable de mener un travail spécifique sur le lexique et le vocabulaire spécifiques à l'opéra comme les différentes tessitures des chanteurs. Dans le prolongement des tessitures, une étude en sciences sur la respiration et l'appareil phonatoire en lien avec le chant peut être conduite ou bien encore en sciences techniques, aborder les machineries d'un théâtre ou les instruments de musique peut s'avérer intéressant.

En outre, les histoires des opéras peuvent amener les élèves à réfléchir et s'exprimer afin de développer leurs compétences en expression écrite ou orale dans le cadre de débats ou d'exposés. Ces types de dispositifs participent au domaine 3 du socle : « la formation de la personne et du citoyen ». L'élève est amené à développer sa sensibilité mais aussi à écouter et respecter l'avis de ses pairs.

Enfin, nous pouvons noter que la diversité des opéras peut participer à l'éveil à la diversité linguistique puisque l'on peut entendre du français, de l'italien, de l'allemand ou encore du russe.

D - Le Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle de l'élève (PEAC)

Annoncé en 2013¹⁰⁸, ses principes et modalités ont été à nouveau précisés en lien avec une politique interministérielle en faveur de l'éducation cultu-

¹⁰⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Le parcours d'éducation artistique et culturelle- [en ligne]. circulaire n° 2013-073 du 3.5.2013 [consulté le 27.12.2018]. Disponible sur le Web : <https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673>.

relle et artistique¹⁰⁹. Ce dispositif a « pour ambition de favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'Art à travers l'acquisition d'une culture artistique personnelle¹¹⁰ ». Le PEAC précise en effet que :

Durant son parcours d'éducation artistique et culturelle, à l'école, au collège et au lycée, l'élève doit explorer les grands domaines des arts et de la culture dans leurs manifestations patrimoniales et contemporaines, populaires et savantes, nationales et internationales¹¹¹.

Le parcours se fonde sur les enseignements, tout particulièrement les enseignements artistiques et l'enseignement pluridisciplinaire et transversal d'histoire des arts, propice à la construction de projets partenariaux. Il s'articule autour de trois piliers : les pratiques culturelles, l'acquisition de connaissances et des rencontres avec des artistes. L'opéra peut concerner ces trois volets ; en classe, à travers les enseignements proposés aux élèves, mais aussi dans le cadre de partenariats mis en place entre les institutions culturelles et les écoles.

A titre d'exemple, le théâtre du Capitole de Toulouse, comme de plus en plus de maisons d'opéra, élabore un panel d'actions à destination du public scolaire¹¹², élèves comme enseignants afin de répondre aux enjeux du parcours d'éducation artistique et culturelle. Ainsi, le théâtre propose une formation pédagogique à destination des enseignants, des récitals adaptés aux élèves ainsi que des rencontres avec des chanteurs d'opéra et une visite des lieux.

Pour conclure, dans le cadre du PEAC ou de l'histoire des Arts, la visite d'une maison d'opéra peut contribuer largement à l'acquisition de la dernière et troisième compétence citée. Plus amplement, l'étude ou la création d'un opéra à l'école élémentaire s'ancrent parfaitement dans les préconisations des curricula et dispositifs en vigueur. En lien avec ces derniers et les explicitant,

¹⁰⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Développement d'une politique ambitieuse en matière d'éducation artistique et culturelle, dans tous les temps de la vie des enfants et des adolescents* - [en ligne]. Arrêté du 18.02.2015, circulaire n° 2017-003 du 10-5-2017 [consulté le 27.12.2018]. Disponible sur le Web : <https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=118371>.

¹¹⁰ *Ibid.* 108.

¹¹¹ *Ibid.* 110.

¹¹² Théâtre du Capitole.[en ligne].[consulté le 25.04.2019]. Disponible sur le Web: < <https://www.theatreducapitole.fr/web/guest/scolaires-et-enseignants>>.

d'autres documents, didactiques et pédagogiques, complètent et éclairent les prescriptions officielles.

II - Les ressources institutionnelles non prescriptives

Le site Eduscol propose d'une part des ressources liées aux contenus et aux pratiques d'enseignement et d'autre part, des ressources en lien avec les politiques éducatives et les partenariats.

A - Les ressources d'accompagnement en éducation artistique

Une thématique est largement consacrée aux enjeux et spécificités de l'éducation musicale. En préambule, il est indiqué pour les ressources présentes :

Elles explicitent les fondamentaux et déclinent les perspectives didactiques qui sous-tendent son enseignement en réaffirmant son ancrage dans les deux champs du "percevoir" et du "produire". Fondée sur une pratique vivante, cette éducation par la sensibilité pour la sensibilité implique un agir à visée artistique, spécificité d'un domaine d'enseignement qui met en synergie le développement de compétences et de connaissances dans une dynamique propre à un apprentissage en action.¹¹³

Une sous-thématique intéressante, s'intitule « une éducation de la sensibilité par la sensibilité » :

Dans ce contexte, les enseignements et l'éducation artistiques entretiennent un rapport spécifique au savoir, qui se développe à partir d'un agir en situation de production et de perception. Par la manière dont ils se déploient dans ce contexte particulier de manipulation et de confrontation avec des « objets » artistiques et culturels, ils tirent leur originalité des modalités pédagogiques auxquelles ils ont recours et que l'on désignera comme pédagogie du sensible. {...} La sollicitation de l'intelligence sensible s'inscrit dans un projet éducatif global, mieux encore, elle contribue de manière décisive au développement de l'esprit et à la formation de l'élève en tant qu'individu à part entière, en tant que personne et futur citoyen.¹¹⁴

La verbalisation occupe une place prépondérante dans cette ressource qui propose de passer « du ressenti » au « sentiment » par une mise à distance de ce dernier. Il est question aussi pour les élèves d'adopter une posture réflexive

¹¹³ *MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE*. Ressources d'accompagnement enseignements artistiques aux cycles 2 et 3.

¹¹⁴ *MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE*. Ressources d'accompagnement enseignements artistiques aux cycles 2 et 3.

entre pairs lors de la verbalisation des émotions pour dépasser « l'immédiateté du ressenti ». ¹¹⁵

Enfin, une invitation à développer « *l'exercice d'une pensée divergente* » s'accompagne d'une « *culture de l'empathie* » qui constitue « *une disposition émotionnelle majeure dans la construction de la relation aux autres* ». ¹¹⁶

Pour conclure, un projet sur l'opéra mené avec des élèves s'inscrit parfaitement dans les préconisations de cette ressource destinée aux enseignants :

Pratiquer les arts à l'école permet donc à l'enfant de s'essayer, de chercher à faire et à agir pour construire des connaissances, des compétences et des références. Cela passe par le corps, par les sensations, les émotions, par la sensibilité et par l'imaginaire. Cela passe par le plaisir de faire et de donner. Cela se traduit par des intentions et des réalisations. ¹¹⁷

B - Les ressources liées aux politiques éducatives et aux partenariats

Les enseignants désireux de s'engager dans un projet de découverte de l'opéra ou encore souhaitant s'emparer d'une oeuvre pour une création vont avoir dans un premier temps pour interlocuteur privilégié le Conseiller Pédagogique en Education Musicale (CPEM) :

Personnels itinérants, les conseillers pédagogiques départementaux travaillent auprès des IEN et enseignants du 1er degré (conseils, coordination, formation, rencontres, organisation de manifestations). Spécialisés en Éducation musicale, ils impulsent et coordonnent les actions départementales spécifiques d'aide aux enseignants. Ils participent à certains stages de formation et à des réunions d'élaboration de projet d'école lorsque celui-ci concerne leur spécialité. ¹¹⁸

De plus, via le site Eduscol, ils vont pouvoir s'informer sur les classes à projet artistique et culturel, les résidences d'artistes, le recours à des musiciens

¹¹⁵ *Ibid.* 114.

¹¹⁶ *Ibid.* 114.

¹¹⁷ *Ibid.* 114.

¹¹⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE 2019. Académie de Toulouse- DSDEN 31 [consulté le 14.02.2019]. Disponible sur le Web :< <http://www.ac-toulouse.fr/dsden31/cid94399/les-conseillers-pedagogiques-departementaux.html> >.

intervenants (cf. *infra*), les partenaires musicaux au niveau national (La Fabrique Opéra et le festival lyrique d'Aix en Provence par exemple).¹¹⁹

Les programmes d'action nationaux, tels que « Rentrée en musique », « Fête de la musique à l'école », le « Festival écoles en chœur » et les ressources numériques (livrets, partitions, dossiers pédagogiques d'opéras) sur le Réseau Canopé, et Musique Prime complètent les documents et supports accessibles pour les enseignants.¹²⁰

Au niveau de l'Académie de Toulouse, plusieurs dispositifs existent comme le *Festival Ecoles qui chantent*¹²¹ et *1,2,3 chantons* en Haute Garonne. D'autres projets musicaux peuvent voir le jour en partenariat avec des structures musicales (associations, centres de formation, conservatoire et écoles de musique) et peuvent être financés par les municipalités ou par des dispositifs existants au sein de l'Éducation Nationale tels que les classes PAC (classes à Parcours Artistique et Culturel).

Le théâtre du Capitole permet aux élèves de rencontrer des oeuvres musicales (récital lyrique, conte musical, oeuvres du répertoire classique ou destinés aux enfants) pour chacun des cycles avec des concerts éducatifs chaque année accessibles via le dispositif *Passeport pour l'Art*¹²². A cette occasion, les enseignants sont conviés à de courtes séances de formation destinées à mieux comprendre et décrypter les oeuvres qu'ils vont faire découvrir en classe et en concert.

¹¹⁹ *MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE* 2019. Dispositifs et ressources liées à l'éducation culturelle et artistique. [consulté le 14.02.2019]. Disponible sur le Web : < <http://eduscol.education.fr/pid37485-cid56865/dispositifs-et-ressources-liees-a-l-education-artistique-et-culturelle.html> >.

¹²⁰ *MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE* 2019. Education musicale. [consulté le 14.02.2019]. Disponible sur le Web : < <http://eduscol.education.fr/cid49866/education-musicale.html> >.

¹²¹ *ACADEMIE DE TOULOUSE* 2019. site des conseillers pédagogiques "Arts et culture 31" de Haute-Garonne. [consulté le 14.02.2019]. Disponible sur le Web : < <https://edu1d.ac-toulouse.fr/politique-educative-31/arts-et-cultures/ecoles-qui-chantent/> >.

¹²² *MAIRIE DE TOULOUSE* 2019. Culture - passeport pour l'art [consulté le 14.02.2019]. Disponible sur le Web : < <https://www.toulouse.fr/documents/10718111/10912840/Passeport-Art20182019.pdf/c3ebef7b-cd2b-4e41-bca7-dc277c90a9d4> >.

Nous l'avons vu précédemment, l'opéra dans son expression artistique ne peut se départir du registre de l'émotion et de la sensibilité. Ces aspects sont largement encouragés par les ressources accompagnant les prescriptions. Dès lors, il convient de s'intéresser désormais aux valeurs mobilisées par les professeurs des écoles et les acteurs susceptibles de les accompagner pour étudier et/ou monter un opéra à l'école.

PARTIE 2 - PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Mon intérêt pour le sujet de ce mémoire s'axe autour de deux constats.

D'une part, je n'ai jamais été confrontée au genre opéra tout au long de ma scolarité - ce que je déplore avec le recul - et d'autre part, lorsque je m'y suis intéressée en tant que professeur stagiaire pour l'explorer en classe, j'ai été confrontée aux représentations des élèves et des enseignants sur le genre opéra.

Les représentations des élèves s'axent principalement sur la voix lyrique considérée comme trop aiguë ou apparentée à des cris et sur leur méconnaissance du genre. Du côté de mes collègues, les représentations relèvent davantage de leurs rapports personnels à la musique et du fait qu'ils considèrent que pour s'emparer du genre opéra en classe, il convient soit d'être musicien ou tout au moins mélomane averti.

Pour ce qui me concerne, il est évident que j'apprécie énormément ce genre, d'où mon questionnement personnel : suis-je dans la volonté de combler une lacune propre à ma scolarité et dans le dessein de me servir de mes goûts musicaux personnels à des fins pédagogiques, versant ici dans la facilité d'une transposition didactique des genres musicaux que je connais le mieux ?

Ce travail de recherche vient donc aussi questionner ma posture enseignante. Cette dernière m'a amenée à m'interroger sur mon rapport personnel à la musique et aux valeurs portées par l'éducation artistique en général et musicale en particulier.

J'associe volontiers ce questionnement à celui de liberté et de responsabilité pédagogique et j'y recherche également des réponses : quelles valeurs me mobilisent lorsque j'aborde l'opéra avec mes élèves ? Rechercher dès lors les valeurs qui mobilisent l'ensemble des acteurs présents autour de l'opéra à l'école fait écho à mes propres interrogations.

I - Les pistes de problématiques

A - Les entretiens exploratoires.

Au début de mes recherches, j'ai réalisé deux entretiens exploratoires autour d'un premier sujet centré sur les freins et motivations d'un professeur des écoles à s'emparer du genre opéra en classe.

Ces deux entretiens, réalisés en mars 2018, auprès d'une conseillère pédagogique en éducation musicale et d'une responsable du service de médiation culturelle d'une maison d'opéra ont révélé les premières pistes de problématiques pour ce mémoire.

a - L'entretien exploratoire avec la conseillère pédagogique en éducation musicale (CPCEM)

En premier lieu, cet entretien m'a guidée vers les enseignants oeuvrant dans des projets sur l'opéra avec leurs classes, car ces professeurs des écoles sont dans la majorité des cas les instigateurs de tels projets.

En second lieu, la CPCEM a aussi évoqué la pédagogie de projet, le PEAC, ainsi que les outils pédagogiques disponibles dans les circonscriptions (tels qu'une malle opéra auprès de Canopé¹²³ contenant des ressources pour les enseignants) ou encore les partenariats possibles avec la maison d'opéra locale.

Dans un troisième temps, cet entretien exploratoire a mis à jour les questions des financements et de la territorialité des projets (éloignement géographique et donc culturel de certaines écoles) et la question des partenariats artistes et enseignants dans une démarche de création.

Enfin, la CPCEM a évoqué une entrée dans le genre pour les élèves de l'école primaire via les contes musicaux et les opéras pour enfants (notamment ceux du compositeur Julien Joubert et précisément l'oeuvre *Nous n'irons pas à l'opéra* pour ses références historiques à d'autres opéras célèbres) pour aborder l'opéra avec des élèves.

¹²³ Le réseau Canopé édite des ressources pédagogiques transmédias (imprimées, numériques, mobiles, TV), répondant aux besoins de la communauté éducative.

Il ressort de cet entretien exploratoire que les projets concernent à sa connaissance 2 à 3 enseignants motivés et passionnés et l'on peut considérer que les valeurs que nous recherchons commencent à émerger du côté du rapport personnel des enseignants à la musique. Aussi, nous supposons que les enseignants cités s'engagent dans de tels projets autour de valeurs que nous cherchons, c'est pourquoi l'un de ces enseignants fait partie des personnes interrogées dans le cadre de ce travail.

b - L'entretien exploratoire avec une responsable du service de médiation culturelle d'une maison d'opéra

Cet entretien, tout comme le précédent, affiche la notion d'investissement des enseignants. Dans le cadre de la médiation classique d'une maison d'opéra, les professeurs des écoles doivent constituer un dossier de motivation qui déterminera la venue ou non de leurs classes pour visiter le lieu, travailler autour des thématiques des costumes et des décors. Dans le cadre d'un appel à projet, les enseignants sont *partie prenante*¹²⁴ sur le long terme (*une année scolaire entière*).

Les projets concernent en général quatre écoles du département avec une priorité donnée à celles plus éloignées géographiquement et culturellement de l'opéra. Les valeurs que nous recherchons, valeurs morales, intellectuelles et esthétiques apparaissent au cours de cet entretien exploratoire en terme d'attendus et de finalités du côté des enseignants.

Ainsi, d'une part, les valeurs morales sont présentes en terme d'exigence (*efforts et engagement, fierté d'être allé jusqu'au bout, travail d'équipe exigeant comme au foot ou au rugby, sur le fond, ça véhicule les mêmes valeurs*) et de coopération entre les élèves (*moins de violence et plus d'humilité, trac et stress, ce n'est pas la Nouvelle Star, ils s'accrochent les uns aux autres, notre ennemi, c'est la télé*). D'autre part, les valeurs intellectuelles mises en évidence montrent que les élèves présentent *des capacités de concentration élevées* et *qu'ils absorbent plus de choses*, en répétitions mais aussi en classe.

¹²⁴ Les extraits des verbatims sont mentionnés en italique.

Enfin les valeurs esthétiques sont rattachées aux qualités attendues par toute éducation culturelle et artistique, à savoir, vivre une *expérience comme un révélateur et un émerveillement*, exercer un *oeil critique* sur une oeuvre. Il s'agit aussi pour la médiatrice culturelle interrogée aussi de *transmettre du plaisir* et de constater en termes de valeurs que *l'opéra les tire vers le haut, il extrait leurs sucs le plus précieux, il tire vers le haut les exigences dans un contexte où tout est tiré vers le bas.*

Ces entretiens exploratoires ont donc permis de révéler les valeurs de l'opéra à l'école. Nous allons à présent nous intéresser aux pistes problématiques dans le cadre de notre étude.

B - Les enjeux liant partenaires et acteurs de l'école autour de l'opéra

Un projet opéra à l'école va impliquer d'une part une temporalité spécifique ainsi qu'un financement et suscite de nombreux enjeux partenariaux et territoriaux. D'autre part, il interroge particulièrement non seulement la formation des enseignants mais aussi les représentations et stéréotypes liés au genre opéra.

1 - Temporalité et financement

« Monter » un opéra, relève du lexique théâtral et consiste à en préparer la représentation, le porter à la scène.¹²⁵ Préparer une représentation dans ce but, peut se réaliser, nous l'avons vu, dans le cadre de l'éducation musicale, d'un projet pluri ou interdisciplinaire, de la chorale ou encore du PEAC. Il s'agit donc de s'engager dans des répétitions, d'apprendre plusieurs chants et parfois des chorégraphies, de travailler une mise en scène pour présenter les réalisations devant un public (autres classes, parents, autres écoles, etc.). Un tel projet s'inscrit donc dans une démarche à long terme et engage, le plus souvent, les élèves sur une année scolaire. Ces aspects auront sans doute une incidence sur l'engagement des acteurs du projet mais aussi en terme de financement.

¹²⁵ CNTRL.[en ligne]. Centre National de Ressources Textuelles

En effet, l'intervention de partenaires extérieurs à l'école génère *de facto* des dépenses liées à la rémunération de ces derniers. D'autres frais peuvent aussi être engagés pour d'éventuels décors ou costumes, locations de matériel sonore ou encore des dépenses de transport.

Dès lors, cette temporalité et les enjeux de financement inhérents à un tel projet sont à considérer pour l'ensemble des acteurs souhaitant s'engager dans un projet sur l'opéra. Les valeurs des acteurs s'en voient donc certainement impactées. De même les partenariats à construire et l'importance du territoire dans lequel se projet va s'inscrire sont aussi à envisager pour les protagonistes.

2 - Les enjeux du partenariat et de territorialité

Un projet éducatif autour de l'opéra convoque différentes formes artistiques et nécessite le plus souvent de s'entourer de partenaires artistiques mais aussi institutionnels.

Les valeurs qui vont mobiliser les acteurs s'en trouvent aussi interrogées.

Dans le cadre du dispositif « Opéra à l'école », Marie-Odile Maire Sanchez et Sylvie Martin Dametto, chargées d'études au Centre Alain Savary et l'Institut Français de l'Éducation (IFE) exposent dans leur rapport d'étude une expérience de grande ampleur : *L'opéra aux Minguettes*. Ces deux auteures questionnent le rapport des enseignants à un projet autour de l'opéra et les valeurs qu'il génère :

L'implantation et le développement difficile de « L'Opéra à l'école » à l'école primaire permettent d'élaborer un questionnement de notre point de vue utile pour d'autres projets artistiques quelle qu'en soit l'envergure : que signifie "les professeurs deviennent acteurs du projet et se l'approprient" ? De quelle(s) appropriation(s) parle-t-on ? {...} S'interroge-t-on sur les valeurs portées par un tel projet et dans quelle mesure sont-elles partagées ? Entre principe d'éducabilité de tous, respect et reconnaissance de toutes cultures, celles portées par les élèves comme celles transmises par l'école, en l'occurrence ici par l'opéra ?¹²⁶

¹²⁶ CENTRE ALAIN SAVARY.[en ligne]. Accueil - Art et Ecole- "L'Opéra à l'école". [consulté le 27.12.18] Disponible sur le Web : <<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/art-et-ecole/lopera-a-lecole/lopera-aux-minguettes>>.

Les partenariats Ecole/Opéra au prisme de la recherche sont le plus souvent analysés à l'aune des dysfonctionnements enseignants/artistes.

Virginie Ruppin, Docteure en Sciences de l'éducation à l'Université Lyon 2 précise dans ce sens :

Si un dispositif artistique et culturel scolaire partenarial vise la démocratisation de la culture, l'épanouissement scolaire et le bien-être de l'élève à l'école, ce ne peut pas être au détriment de la personne de l'enseignant. Lorsque la mise en cause de l'autorité enseignante est perçue par l'élève, même si elle est involontaire de la part de l'artiste, il devient plus difficile ensuite pour l'enseignant qui récupère la classe de se faire respecter.¹²⁷

Nathalie Montoya, Maître de conférences à l'Université Paris 7 et spécialiste en médiation et sociologie culturelle considère que l'absence de l'art à l'école résulterait du clivage entre les institutions scolaires et culturelles. Selon cette auteure, la démocratisation de l'Education Artistique et Culturelle (EAC) passe par « l'irruption » de l'artiste dans le cadre scolaire. L'EAC ne pourrait s'articuler qu'autour de l'artiste, doté d'un charisme « enchanté », aux vertus quasi miraculeuses¹²⁸.

Il convient donc de vérifier à présent comment les acteurs peuvent se mobiliser.

3 - Aspects sociologiques et formation des professeurs des écoles

S'intéresser à l'opéra impose de s'emparer du genre en lui-même et de comprendre les stéréotypes qu'il génère : musique trop savante, élitiste, bastion de la culture bourgeoise, poussiéreuse, productions coûteuses et réservées aux plus fortunés¹²⁹...

¹²⁷ RUPPIN, Virginie. « Comprendre les dysfonctionnements dans un projet partenarial artistique : Opéra à l'école », *Education et sociétés*, vol. 35, no. 1, 2015, page 165.

¹²⁸ MONTROYA, Nathalie. « Le "charisme de fonction" de l'artiste à l'école ? Retour sur la construction et les effets d'une hypothèse », *Quaderni* [En ligne], 92 | Hiver 2016-2017, mis en ligne le 05 mars 2017, consulté le 08 avril 2017. URL : <http://quaderni.revues.org/1035>.

¹²⁹ DELFOSSE, Alice. *En quoi les représentations sociales de la musique classique chez les jeunes de 18 à 25 ans influencent-elles le traitement de l'annonce publicitaire utilisant la musique classique en bande sonore?*. Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication, Université catholique de Louvain, 2017, pages 49 à 50.

Il est question ici de prendre position dans une démarche qui irait au-delà de son propre rapport à la musique et qui concerne la formation initiale et continue des enseignants:

La formation, et plus encore aujourd'hui l'université dans le cadre des masters d'enseignement, doivent entraîner les futurs enseignants sur le terrain de la réflexion théorique, afin de poser un regard interrogateur sur le sens et la valeur des activités musicales dans la formation de l'individu.¹³⁰

En prolongement de cette réflexion, Philippe Meirieu évoque le rapport de l'enseignant à l'art dans une démarche de transmission personnelle d'un rapport au savoir :

En revanche, je reste très préoccupé sur la formation continue, réduite à la portion congrue, quasiment sinistrée, très centrée, quand elle existe, sur les seules questions institutionnelles et de programme. Or, en matière d'éducation artistique et culturelle, c'est l'expérience personnelle et la capacité de la penser qui comptent surtout. Certes, l'enseignant a besoin d'informations, mais il a surtout besoin de rencontres avec des professionnels de l'art et de la culture. Car, il ne transmet pas seulement un savoir, il transmet un rapport au savoir : ce que l'élève entend, ce qu'il comprend très vite, ce qui le mobilise, c'est de sentir que son enseignant n'a pas avec l'art et la culture un rapport « bancaire », mais un rapport existentiel. Si l'adulte ne vibre pas avec l'oeuvre d'art, s'il ne résonne pas à la culture, je crains que la manière dont il transmette les choses soit purement instrumentale et que l'on n'échange que des fossiles contre des notes.¹³¹

Nous allons à présent nous intéresser précisément aux questions de recherche sur les valeurs mobilisées autour de l'opéra à l'école.

II - Les questions de recherche

Au terme des pistes de problématiques explorées, le questionnement de notre travail de recherche est le suivant : quelles valeurs mobilisent les acteurs de l'école autour de l'opéra ?

¹³⁰ MAIZIERES, Frédéric. *L'Éducation musicale à l'école primaire : quelles relations avec le rapport personnel à la musique de l'enseignant* ", Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, vol. 44, no. 1, 2011, page 122.

¹³¹ MEIRIEU, Philippe. *L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement*, La Scène n°72, mars-avril-mai 2014, page 31.

Autour de ce questionnement au coeur du mémoire, nous retrouvons d'autres questions de recherche et la formulation d'hypothèses.

Il convient donc d'examiner en premier lieu quelles questions de recherche émergent dans notre étude et nous conduisent en second lieu à formuler des hypothèses.

Nous l'avons vu précédemment dans le cadre théorique, nous recherchons des valeurs en éducation telles que définies par le philosophe Olivier Reboul, à savoir des valeurs intellectuelles, morales et esthétiques¹³².

Ces valeurs seront à la fois des valeurs déclarées mais aussi inférées (*cf Supra Page 49 - 2 - Mise à jour des valeurs*) et mises en regard avec nos questions de recherches qui sont les suivantes :

- Comment et pourquoi les acteurs en présence décident-ils de s'impliquer dans un projet autour de l'opéra ?
- Les caractéristiques socio-démographiques et les rapports personnels des acteurs à la musique et à l'opéra vont-ils jouer un rôle ?
- Recourir à un opéra pour enfants en classe permet-il d'attirer à l'opéra un futur public, constitué par les élèves mais aussi par leurs parents et d'abolir ainsi les barrières avec l'art lyrique ?
- Une projet sur l'opéra en classe autorise t-il une éducation artistique à la sensibilité et par la sensibilité ?
- Va-t-il permettre aux élèves d'acquérir une culture de l'empathie et de la coopération entre pairs ?
- Quelles valeurs en terme d'interdisciplinarité vont faire écho au projet autour de l'opéra en tant qu'art total ?

Nous formulons trois hypothèses en prolongement des ces questions :

- hypothèse 1 : des valeurs déclarées sont communes aux protagonistes et des valeurs plus subjectives et personnelles se révèlent.
- hypothèse 2 : les motivations personnelles occupent une place déterminante dans la mobilisation de ces acteurs.

¹³² REBOUL, Olivier. *La philosophie de l'éducation*. Presses Universitaires de France, 1989/2018, pages 57, 79, 80 et 96.

- hypothèse 3 : les valeurs déclarées par les acteurs mobilisés se construisent en termes de valeurs à transmettre aux élèves dans une démarche pédagogique de projet et plus largement dans la transmission de valeurs propre à l'éducation telles que la coopération, la construction de la pensée et de la personne.

PARTIE 3 - MÉTHODOLOGIE, DONNÉES ET RÉSULTATS

I - Méthodologie

A - Le recueil de données qualitatif

1 - Les thématiques et les modalités des entretiens

Les entretiens semi-directifs s'organisent autour d'une grille d'entretien articulée autour de six à sept thématiques selon les interlocuteurs : L'opéra et/à l'école et la pratique enseignante, le projet d'opéra à l'école et la pratique enseignante, l'écoute personnelle de la musique et de l'opéra et les pratiques personnelles de la musique ou du chant de l'ensemble des acteurs interrogés, la mise en oeuvre et les relations liées aux partenariats et enfin les valeurs de l'opéra (stéréotypes et valeurs esthétiques).¹³³

Ces thématiques comprennent un certain nombre de questions poursuivant un triple objectif : engager la discussion et pouvoir rebondir ou relancer l'interlocuteur sans interrompre son discours, ne pas oublier une thématique ou une question essentielle dans notre recherche et préserver le ton de la confiance pour éviter un effet trop interrogatif, intrusif ou orienté.

L'objectif principal demeure donc de susciter une discussion la plus ouverte possible avec les personnes rencontrées. Une reformulation de certaines réponses est envisagée également pour lever toute ambiguïté lors de l'analyse. Ainsi, nous espérons pouvoir enrichir nos résultats de nouvelles perspectives.

2 - Les populations concernées par l'entretien

Les entretiens exploratoires menés avec une médiatrice culturelle d'une maison d'opéra et la conseillère pédagogique en éducation musicale ne sont pas retranscrits car ils n'ont pas été enregistrés et ont simplement fait l'objet d'une prise de notes. Nous nous sommes concentrés sur quatre acteurs intervenant directement en classe et au sein de l'école.

D'une part, nous avons rencontré un professeur des écoles ayant monté régulièrement des opéras avec ses élèves et abordé le genre en classe en

¹³³ Cf. Annexes document 2 page 77

éducation musicale (PE1) et un professeur des écoles ayant fait découvrir pour la première fois un opéra à ses élèves de manière presque incidente (PE2).

D'autre part, deux artistes du monde de l'opéra et partenaires de l'école ont fait l'objet d'un entretien. Il s'agit d'un compositeur d'opéras pour enfants (A1) et d'une artiste lyrique intervenante auprès des écoles et metteuse en scène d'opéras pour le jeune public (A2).

Deux entretiens sont intégralement retranscrits (PE1 et A1) et l'anonymat est levé pour l'un d'entre eux. Il s'agit du compositeur d'opéras pour enfants, Julien Joubert faisant clairement référence à l'une de ses oeuvres au cours de la discussion, oeuvre également citée dans la partie théorique de ce mémoire mais aussi par la conseillère pédagogique en éducation musicale.

3 - Avantages, inconvénients et biais de l'entretien

Le principal avantage de la forme de l'entretien réside dans l'adaptation aux sujets concernés et le recueil de réponses plus approfondies qu'un questionnaire, plus nuancées et personnelles.

Deux professeurs en sciences de l'éducation canadiens, Andréanne Gelinat et Eric Dionne ont proposé une recension¹³⁴ de l'ouvrage de référence sur les enquêtes par entretien de Blanchet et Gotman et relèvent :

{...} de fait, les auteurs mentionnent que l'entretien repose sur un rapport égalitaire des acteurs. Ce type de rapport permet à l'enquêté de moins se sentir sous la loupe de l'enquêteur. De fait, certains thèmes délicats ou marginaux peuvent être plus facilement abordés. Quoique cette règle ne soit pas absolue; Blanchet et Gotman soutiennent que des participants résistent à évoquer certains sujets afin de faire bonne figure. {...} Par conséquent, l'entretien s'avère utile lorsque l'enquêteur veut analyser la perception des participants vis-à-vis de leurs pratiques, leurs expériences ou lorsqu'il veut déterminer les valeurs et les normes qu'ils valorisent.¹³⁵

¹³⁴ D'après le CNTRL.[en ligne]. Centre National de Ressources Textuelles: "compte rendu critique d'une œuvre, d'un ouvrage dans une revue, un journal."

¹³⁵ GELINAT, Andréanne et DIONNE, Eric. *Recension : Mesure et évaluation en éducation.*- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). Série « L'enquête et ses méthodes » : *L'entretien (2e éd. refondue)*. Paris : Armand Colin. Erudit. Volume 33, Numéro 2, 2010, page 129.

Le principal inconvénient se trouve dans la conduite de l'entretien lui-même qui va nécessiter une constante adaptation aux propos pour ne pas être redondant dans les questions, accueillir les ouvertures et reformuler au besoin. Gelinias et Dionne présentent dans leur recension les limites et biais possibles de l'entretien :

Selon Blanchet et Gotman, une limite concernant la méthode par entretien constitue l'influence de l'enquêteur. En effet, comme celui-ci interagit avec l'interviewé, il peut, par ses interventions, si elles ne sont pas bien calculées, influencer les propos de l'interviewé et faire perdre de la neutralité au processus. D'ailleurs, le mauvais choix de relance de la part de l'intervieweur peut avoir des effets non désirés comme la résistance, la soumission et l'incrédulité de l'interviewé ; la création d'un climat artificiel ; la déformation de l'entretien en interrogatoire. L'enquêteur doit donc être alerte quant aux stratégies d'intervention.¹³⁶

En termes de biais, au sens de « déformation¹³⁷ » ou de « travers¹³⁸ », nous serons particulièrement vigilants sur les biais méthodologiques (concision dans les questions), affectifs (ne pas rester sous l'influence de l'émotion et des fortes impressions suscitées par l'interviewé ou encore son propre état affectif) et enfin les biais relatifs à la confirmation ou infirmation des hypothèses envisagées (vigilance pour les réponses non attendues, contraires à nos présupposés et ne permettant pas d'approfondir par le questionnement les propos).

B - Le traitement des données

1 - Retranscription

Deux entretiens sur les six menés font l'objet d'une retranscription écrite intégrale ou littérale pour rester fidèle au dialogue instauré et à la parole recueillie. En ce sens, nous suivons les recommandations de Gotman et Blanchet :

Par ailleurs, une autre considération éthique concerne la transcription littérale (forme orale) ou réécrite (forme écrite) des extraits du corpus lorsqu'ils sont uti-

¹³⁶ GELINAS, Andréanne et DIONNE, Eric. *Recension : Mesure et évaluation en éducation.*- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). Série « L'enquête et ses méthodes » : *L'entretien (2e éd. refondue)*. Paris : Armand Colin. Erudit. Volume 33, Numéro 2, 2010, page 130.

¹³⁷ CNTRL.[en ligne]. Centre National de Ressources Textuelles.

¹³⁸ *Ibid.* 137.

lisés dans le rapport. Les auteurs soutiennent que ce débat n'est pas réglé, mais laissent sous-entendre que la première forme est davantage objective que la seconde.¹³⁹

Les entretiens sont également précédés d'une présentation de l'interviewé, dans le respect de l'anonymat à l'exception du compositeur déjà cité, Julien Joubert. Le contexte de l'entretien et ses caractéristiques (déroulement, dynamique, spécificité notable) seront également présentés.

2 - Mise à jour des valeurs

Nous supposons que les valeurs ne vont pas toujours être explicitement exposées lors des entretiens. Dès lors, nous proposons de relever les occurrences relatives aux valeurs présentes dans les discours des personnes interrogées en tenant compte de leurs rôles respectifs dans un projet autour de l'opéra et de leur rapport à ce genre musical.

Ainsi, les trois dimensions des valeurs définies par Reboul (1989) exposées plus haut, morales, intellectuelles et culturelles¹⁴⁰ seront recherchées. Comme ces valeurs ne vont pas être déclarées comme telles, nous allons les déduire par inférences¹⁴¹ en relevant les occurrences discursives caractéristiques. Le tableau ci-après va nous permettre de repérer les valeurs déclarées et implicites en relevant les citations concernées et en les regroupant selon qu'elles soient intellectuelles, morales ou esthétiques¹⁴². Les éléments caractéristiques, déclaratifs ou inférés, seront soulignés dans les extraits du verbatim et feront face dans le tableau à la valeur déduite.

¹³⁹ GELINAS, Andréanne et DIONNE, Eric. *Recension : Mesure et évaluation en éducation.*- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). Série « L'enquête et ses méthodes » : *L'entretien (2e éd. refondue)*. Paris : Armand Colin. Erudit. Volume 33, Numéro 2, 2010, page 130.

¹⁴⁰ REBOUL, Olivier. *La philosophie de l'éducation*. Presses Universitaires de France, 1989/2018, pages 57, 79, 80 et 96.

¹⁴¹ BRECHON, Pierre. *Les valeurs des Français. Évolutions de 1980 à 2000*. Paris : Armand Colin, 2000, page 13.

¹⁴² *Ibid.* 140.

Référence du verbatim et citation relevée		VALEURS
		INTELLECTUELLES
n°	<i>Extraits du verbatim</i>	Valeur X et bref descriptif.
		MORALES
n°	<i>Extraits du verbatim</i>	Valeur X et bref descriptif.
		ESTHETIQUES
n°	<i>Extraits du verbatim</i>	Valeur X et bref descriptif.

II - RESULTATS

Dans un premier temps, les quatre entretiens menés avec deux professeurs des écoles (P1 et P2), un compositeur d'opéras pour enfants (A1) et une artiste lyrique (A2), vont faire l'objet d'une présentation. Pour les deux entretiens les plus conséquents (P1 et A1), nous présenterons des extraits des verbatims associés aux valeurs relevées ainsi qu'une retranscription complète en annexe¹⁴³.

Dans un second temps, nous présenterons les valeurs convergentes, puis complémentaires et ensuite divergentes relevées.

Enfin, grâce à l'analyse de ces éléments, nous proposerons de répondre aux questions de recherche posées pour vérifier les hypothèses exposées.

A - Les valeurs exprimées par les acteurs interrogés

1 - Verbatims et résultats pour le professeur des écoles 1

Professeur des écoles exerçant dans une grande commune urbaine en cycle 3, mélomane et musicien amateur, il a monté régulièrement des opéras pour enfants et consacre une grande partie de son enseignement en éducation musicale à l'opéra. L'entretien a une durée de 32 minutes et a été réalisé dans la classe de l'enseignant en juin 2019.

¹⁴³ Annexe 3 - Entretien avec P1 pages 84 à 997 et Annexe 4 - Entretien avec A1 pages 98 à 105.

Référence du verbatim et citation relevée		VALEURS
		INTELLECTUELLES
14	<u>ceci dit pour l'avoir fait plusieurs fois, après, d'autres élèves demandent à venir dans ma classe parce que soi-disant on va à l'Opéra, donc ils sont encore ouverts et c'est un genre qui ne connaissent pas.</u>	Valeurs motivationnelles Curiosité et appétence pour le genre opéra Elèves volontaires
82	<u>Ils sont vraiment volontaires, tous.</u>	
85	<u>Oui, oui, le genre à la fin mais ils en ont tellement écouté pendant l'année que...que... que y'a plus aucune... aucune réticence aucune...et enfin ils ont envie d'en écouter !</u>	Peu de réticences et de l'envie Motivation intrinsèque
86	<u>Oui, ça leur est familier. Et il y a la récréation : "non, non, on veut continuer, on veut savoir"</u>	
17	<u>Ils ne le connaissent pas, c'est un genre inconnu {...}</u>	Démocratisation culturelle
17	<u>donc ils sont encore ouverts et c'est un genre qui ne connaissent pas.</u>	Genre méconnu
17	<u>On est {...} c'est intéressant parce que notre école, on est {...} mixte {...} Malgré tout, il y a 200 gamins, je pense qu'il y en a aucun qui est allé à l'Opéra. On peut en avoir un de temps en temps qui y va, mais ça reste très très marginal.</u>	
18	<u>Il n'y vont pas... ça et les parents n'y vont pas non plus {...} c'est super parce que après à la maison les parents viennent me voir en me disant : "oh là là il chante des airs d'opéra à la maison toute la journée"</u>	Connaissance du genre intergénérationnelle (parents et grand parents)
20	<u>Donc ...euh...et ils n'y vont pas. Et certains y'a quand même, même si y'a une politique quand même de faite pour ...euh... pour ...euh...tarifaire pour inciter... mais quand même y'a une barrière financière et ...euh...après y'a une barrière culturelle.</u>	
87	<u>Dans une famille dans laquelle on baigne dans la musique classique, on écoute ça naturellement, si les parents écoutent du jazz, ça devient naturel, les sonorités du jazz et...euh... ils vivent là-dedans pendant un an ou deux donc c'est vraiment quelque chose de naturel à la fin.</u>	Acculturation forte à la musique classique et au genre opéra en classe
100	<u>Ils sont pas encore dans le rejet. Ils sont dans le... une relative indifférence à cet âge-là. Donc c'est important...</u>	Valeurs éducatives. Surpasser les représentations et les stéréo-

20	<u>Les gens se disent : "Ah mais je ne peux pas aller à l'opéra parce que... c'est pas pour moi." Donc c'est bien aussi de leur montrer que c'est intéressant. Y'en a aussi qui peuvent penser que c'est...euh...que c'est pour les riches et que c'est soporifique et bé non, y'a de tout, et que on passe un excellent moment et ...euh...ils ont aimé et ils en gardent, ceux que j'ai, mes élèves qui y sont allés, que j'ai revu après, en gardent un très bon souvenir. On en a qu'y vont passer l'adolescence et ils auront pas, ils auront déjà ...euh...mis des barrières qui les empêcheront d'avoir des idées préconçues sur l'opéra.</u>	types sur le genre Associer l'opéra a un heureuse expérience scolaire
76	<u>Parce que c'est un genre qui se prête très bien à l'école.</u>	Support idéal pour un projet interdisciplinaire
16	<u>Après pourquoi pas tu fais Wagner mais tu vas faire tout un travail sur la mythologie wagnérienne, sur les...et puis ça va, ça va passer parce que les différents personnages y vont, y vont avoir du sens.</u>	
21	<u>Voir un opéra nécessite un travail en amont sur cet opéra. ...euh... ça nécessite des comparaisons avec d'autres opéras, donc un travail en littérature, un travail en histoire de l'art</u>	
78	<u>et je trouve que l'opéra, se prête vraiment, enfin, tu vois, t'as envie de faire un projet interdisciplinaire, c'est un super support quand t'aimes la musique, là voilà tu vas pouvoir faire le lien avec l'histoire, avec la littérature, avec la musique, avec les différents domaines</u>	
79	<u>Voilà c'est transdisciplinaire</u>	
84	<u>Y'a un retour et ils ont aimé. Et ils ont vraiment aimé. Alors parfois ils me disent : "j'aime pas parce que j'aime pas la fin, ou je voulais qu'ils se marient et qui se termine en se suicidant" mais ça a rien à voir avec le fait... j'ai... j'ai pas aimé. J'en ai pas un qui me disent : "j'aime pas le genre opéra". A la rigueur, ils me disent : "j'aime pas cette mise en scène".</u>	Attitude critique et réflexive sur le genre musical
91	<u>Oui, puis après c'est connaître des gens, {...} je suis très attaché aux grands hommes, qu'il soient compositeurs, qu'ils soient rois...euh...héros de l'histoire, donc c'est aussi un moyen de connaître ces gens-là et ça fait partie du patrimoine.</u>	Rencontre avec oeuvres patrimoniales
14	<u>On a lu tout le livret, ils ont vu tout l'opéra et on est allé le voir en vrai et ils ont eu aucune difficulté et sincèrement ils n'ont même pas bougé pendant 4 heures. Ils ont regardé, bon on l'avait travaillé, donc 4 heures assis, c'est pas un obstacle si tu l'as travaillé avant.</u>	Rapport au savoir Il est possible de voir un opéra avec des élèves malgré la durée mais il est impératif d'avoir travaillé cette oeuvre avant
17	<u>donc ils sont encore ouverts et c'est un genre qui ne connaissent pas.</u>	Faire découvrir un genre méconnu

21	<u>on va visiter l'Opéra, on va visiter les ateliers de fabrication des décors, les ateliers de fabrication de costumes, ça aussi, c'est vachement intéressant pour leur montrer d'autres métiers, moi y'en a plein qui m'ont dit "c'est trop bien la couture", des trucs comme ça c'est intéressant, les travaux manuels, comment...tous les métiers aussi qu'on n'a pas connaissance parce que c'est pas uniquement les chanteurs et l'orchestre.</u>	Montrer qu'il est possible de choisir une voie artistique mais aussi manuelle en faisant découvrir tous les autres métiers de l'opéra Montrer qu'il existe une grande variété de métiers
23	<u>On peut le chercher... si on a envie. Après ça vient.. ça tombe pas tout seul.</u>	Engagement de l'enseignant
67	<u>L'opéra est vraiment un genre qui se prépare à l'avance. {...} L'opéra si tu l'as pas travaillé avant tu les décourages complètement.</u>	
14	<u>je pense que là on avait une mise en scène pas trop contemporaine, je pense que sans caricaturer, un opéra trop contemporain où y'a pas de pas de costumes, pas de décors, ça, ça peut être plus difficile mais après quand tu as des décors, des costumes...après les opéras du 19ème sont... se prêtent très bien à ça.</u>	L'enseignant se doit de choisir une oeuvre avec les qualités propres à "l'art total" pour permettre aux élèves de mieux apprécier cette oeuvre
21	<u>ça prend énormément de temps {...} en soit Je sais qu'il y a des opéras pour enfants qui existent déjà {...} mais la même année, faire jouer les deux, c'est pas possible. {...} on fera pas le programme de maths, {...} la limite elle serait...euh...le volume horaire.</u>	La temporalité peut être une limite et engage la responsabilité pédagogique de l'enseignant
90	<u>{...} Y'a une histoire finalement, c'est beaucoup moins abstrait qu'une oeuvre... {...} Donc là, {...} par l'histoire, c'est un moyen de se familiariser avec les sonorités de l'orchestre, avec l'écriture de la musique classique, comment ça fonctionne. Donc voilà c'est un moyen de rentrer dans la musique classique et ben tant mieux et c'est un moyen facile d'y rentrer</u>	Choix didactiques de l'enseignant
35	<u>des tas de collègues me disent : "mais je chante mal, je peux pas chanter, je chante faux" {...} "je n'ai pas le sens du rythme" {...} quand y'a pas un intervenant...euh...pour t'aider, beaucoup de collègues appréhendent.</u>	Formation des enseignants Rapport à la musique Le rapport à la musique et le manque de formation des enseignants peut être un frein
15	<u>Moi j'adore Wagner et je sais qu'il y a des collègues qui le font, faut.. faut le tenter.</u>	Découverte du genre avec les élèves
72	<u>Première rencontre avec l'opéra ? Ah ben...euh... Je crois que c'était avec les élèves.</u>	

		MORALES
115	<i>{...} tous types de voix va trouver sa place, même une voix un peu bourdon {...} Voilà tout enfant, quel que soit sa différence...euh... a... a sa place et voilà. Et la chorale, c'est un ensemble, vraiment</i>	Valeurs de coopération et de transmission Chacun a un rôle à jouer, une place à tenir.
116	<i>Tout enfant a sa place.</i>	Prise de conscience de l'altérité et des potentialités des élèves
117	<i>Y'a vraiment un effet un effet de groupe qu'on a plus que dans le sport</i>	Force du groupe
118	Plus de coopération, plus de... y'a pas d'opposition, que dans le sport, parfois tu l'as parfois l'opposition.	Musique vecteur de coopération
23	<i>On peut le chercher... si on a envie. Après ça vient.. ça tombe pas tout seul.</i>	Engagement
19	<i>Oui y'a un aspect intergénérationnel.</i>	Intergénérationnelle
19	<i>Et parfois leurs grands-parents aiment l'opéra ou la musique classique, donc ils peuvent en parler avec les grands-parents</i>	Liens et construction de la personne
113	<i>Euh...je suis convaincu, voilà que des enfants qui baignent dans un univers musical... euh... c'est toujours bien, ils ont pas forcément cette chance là à la maison.</i>	L'art peut réduire les inégalités.
		ESTHETIQUES
14	<i>On a lu tout le livret, ils ont vu tout l'opéra et on est allé le voir en vrai et ils ont eu aucune difficulté et sincèrement ils n'ont même pas bougé pendant 4 heures.</i>	Découverte et rencontres avec des œuvres et des lieux d'art.
21	<i>on va visiter l'Opéra</i>	
88	<i>je suis en contact parfois avec certains de mes anciens élèves ou que je croise, j'apprends que les parents leur ont pris des places pour aller à l'opéra, qu'ils y sont retournés donc ça veut dire que ce qu'on a semé... Ils y retournent... ça s'arrête pas...</i>	Futur public Les élèves restent spectateurs d'opéra, l'enseignant leur a donné ce goût et ils deviennent de futurs spectateurs adultes Cela rejaille sur les parents des élèves
64	<i>Je peux pleurer en allant voir un opéra</i>	L'éducation à et par la sensibilité
65	<i>L'opéra c'est quelque chose qui doit être vu ? Oui qui doit être vu. Seulement sonore, j'ai énormément de mal.</i>	L'émotion et le plaisir ressentis participent de cette éducation
66	Est-ce que...les élèves y sont sensibles ? <i>Oui, ils sont sensibles.</i>	
67	<i>Oui on peut avoir régulièrement des élèves qui... qui applaudissent, même qui se lèvent en classe. Ils sont pas obligés de le faire mais tu sens que ça les touche.</i>	
68	<i>J'ai des élèves qui parfois pleurent...</i>	
113	<i>{...} la musique fait énormément de bien de toutes façons à l'âme,</i>	
122	<i>Oui. Ça les touche, comme je l'ai dit, et ils peuvent pleurer donc ça les touche.</i>	

114	{...}ça apaise, ça fait du bien, c'est pas pour rien que souvent parfois on fait des temps calmes avec...où on a recours à la musique. Je pense que ça leur fait du bien. Après...euh...les histoires.... elles sont intemporelles, ce sont de belles histoires, les livrets qui sont dedans	Plaisir de l'écoute musicale et de la découverte des livrets
-----	--	---

2 - Présentation pour le professeur des écoles 2

Professeur des écoles exerçant dans une grande commune urbaine, se déclarant non mélomane et non musicienne, elle a mené une séquence de découverte de l'opéra avec des cycles 2. J'ai pu l'accompagner avec ses élèves pour assister à une audition de l'opéra *La flûte enchantée* de Mozart en 2018. La représentation à laquelle ont assisté les élèves, était une version adaptée pour le jeune public. L'entretien a duré 11 minutes et a été enregistré par téléphone en mai 2020 en raison du confinement.

3 - Verbatim et résultats pour l'acteur artistique 1

Compositeur, directeur musical et professeur de Conservatoire de musique, Julien Joubert a composé une soixantaine d'opéras pour enfants. Issu d'une famille de musiciens et de compositeurs, ses oeuvres sont régulièrement montées par des enseignants avec leurs élèves, notamment *Nous n'irons pas à l'opéra* et *Mademoiselle Julie*. L'entretien a duré 29 minutes et a été enregistré par téléphone en mai 2019.

16	<i>Alors dans les places pas chères, debout, euh... tout au fond etc...</i>	
18	<i>{...} les oreilles, la vue, on a tout tout, {...} même quand on a une toute petite place à ... aujourd'hui c'est 7 ou 9 €...</i>	Démocratisation culturelle du genre sous réserve de concessions (être mal placé ou loin)
24	<i>{...} ça, ça démocratise réellement !</i>	
24	<i>Et puis c'est aussi pour ça que j'écris des pièces.</i>	
23	<i>{...} rien que les écoles de campagne, c'est impossible pour eux, impossible pour eux d'aller voir un opéra dans l'année.</i>	L'éloignement géographique empêche la démocratisation culturelle et l'accès à l'opéra
24	<i>Le prix du bus, le prix du billet, le prix du truc, c'est impossible.</i>	
28	<i>Mais les élèves, ils se sentent toujours classés :{...} il n'a aucune idée de quelles sont ces appétences et ces compétences et quand il fait un spectacle bref tout à coup il va peut être trouver une liane, une perche.</i>	Valeurs éducatives L'opéra, art total, permet à tous les élèves : - de se découvrir - de participer sans crainte d'être jugé, d'exercer des compétences et de découvrir des appétences - d'expérimenter la scène et d'en découvrir tous les possibles - de se sentir en réussite - d'expérimenter une posture artistique et scénique et d'en ressentir de la liberté - de se voir confier de vraies responsabilités dans le projet Le projet est réalisable L'enseignant peut s'appuyer sur ses élèves et sur ses compétences propres même si elles sont éloignées de la musique
28	<i>{...} c'est permettre à des mômes de découvrir un truc qu'il n'auraient jamais découvert si on ne leur avait pas offert toute la palette d'un coup en fait.</i>	
33	<i>{...} je veux montrer aux enfants {...} que la scène, c'est un endroit absolument magique, qui n'existe pas partout, {...} quand on est sur scène, on est les rois du monde {...} c'est ce que je peux offrir avec un projet en direction des enseignants ou des enfants...</i>	
35	<i>{...} les enseignants, ils ont tous des compétences différentes et plutôt que de ... de se perdre {...} en trouver une qui (inaudible) ce fil là.</i>	
36	<i>{...} laisser aux enfants la responsabilité eh bien sincèrement ça marche.</i>	
36	<i>{...} je pense qu'il faut tirer le fil qu'on arrive le mieux à saisir.</i>	
58	<i>C'est que tout le monde n'a pas eu la chance {...} je parle même pas d'éducation musicale ni même d'initiation musicale.</i>	
59	<i>En revanche, lui prendre sa classe en disant : « mais moi ça me gêne pas d'avoir deux classes et je vais faire musique avec les tiens » ça c'est peut-être une meilleure idée.</i>	Valeur pédagogique Formation des enseignants L'enseignant engagé en musique peut être force de propositions au sein d'une équipe S'inscrire dans un tel projet permet aux enseignants de se former
62	<i>Je pense que maintenant, l'enseignant finalement, ça lui a servi de formation aussi.</i>	
26	<i>{...} c'est peut-être le rôle des adultes, enseignants et puis encadrants, de ... de parler de trucs qui sont encore un tout petit peu plus cachés et peut-être encore plus intéressants que le foot ou les jeux télévisés.</i>	
30	<i>Alors je le fais souvent parce que j'essaie de montrer au maximum que je suis un compositeur vivant et accessible.</i>	Finalité d'un enseignement artistique. Support et vecteur au service de découvertes musicales et d'apprentissages

5	<u>Chanter, {...} y'a rien de plus facile que chanter alors évidemment chanter très bien c'est très difficile mais chanter euh.. tout bêtement, tout le monde sait faire ça.</u>	Accessibilité et éducatibilité Chanter simplement doit et peut être accessible à tous
		MORALES
6	<u>Vraiment pour qu'on s'amuse quoi, que ce soit un jeu, {...} tout le monde s'amuse, si on accepte de s'y amuser.</u>	Valeur de coopération Chanter même mal, c'est aussi participer, faire partie d'un collectif sous forme de jeu
51	<u>Donc on est exceptionnel parce qu'on est tous ensemble.</u>	
10	<u>En gros voilà ma philosophie de vie (...) c'est : "si on s'occupait un petit peu plus de la question artistique, alors il y aurait peut-être un peu moins d'inégalités entre nous."</u>	L'art peut réduire les inégalités
8	<u>J'essaie autant que possible d'écrire pour des individus qui existent, c'est-à-dire des vrais enfants {...} j'écoute leurs préoccupations.</u>	Responsabilités de l'artiste Démarche artistique pour le jeune public. L'opéra pour enfants permet aux élèves de chanter des oeuvres proches de leurs préoccupations et de leurs univers
11	<u>Ce que je suis en train de faire c'est pas un but mais c'est un support, c'est un vecteur et pas un objectif.</u>	L'engagement artistique et pédagogique de l'artiste
31	<u>pas simplement un nom sur une feuille où on imagine un mec avec une grande barbe qui vit dans sa tour d'ivoire et qui balance des feuillets pour que l'humanité progresse alors que lui reste enfermé. Moi, je veux montrer que je suis un gars normal.</u>	Place de l'artiste dans la société
33	<u>{...} c'est à dire que quand j'écris une pièce c'est pas un truc d'artiste qui est déconnecté etc... et ça j'essaie de montrer ça aux jeunes au maximum en disant j'écris une pièce pour qu'elle soit utile.</u>	Rôle et responsabilité de l'artiste intervenant à l'école
31	<u>{...} je travaille beaucoup avec les collèges, les lycées, les écoles, voire même les maternelles. {...} c'est vraiment une part de pédagogique qui est plus forte que la part artistique.</u>	- notion de création utile - part pédagogique l'emporte sur l'artistique
32	<u>Mais j'ai un rôle à jouer, {...} qui est que je suis artiste. Et les gamins et les enseignants doivent me voir comme un artiste {...} j'ai choisi ma vie et que je voudrais bien mettre dans la tête des enfants que on peut choisir sa vie, on n'est pas obligé de choisir un métier qu'on subit, on peut choisir son métier, on peut choisir sa vie.</u>	- montrer qu'il est possible de choisir une voie artistique - montrer ce qu'est le libre arbitre et la liberté de choisir sa voie, sa vie. - Montrer qu'un métier que l'on choisit doit s'exercer sans être subi et imposé
33	<u>c'est pas mal ça comme ambition d'être le roi du monde.</u>	
48	<u>{...} ils sont tous exceptionnels {...} on sait pas en quoi chacun de nous est exceptionnel mais on est tous exceptionnels et c'est pour ça qu'on est tous différents.</u>	Transmission et coopération Prise de conscience de l'altérité et des potentialités des élèves
49	<u>Et une pratique artistique, c'est se découvrir soi-même et une fois qu'on se découvre soi-même ben s'assumer après et moi c'est ça que j'ai envie qu'ils fassent. C'est en fait, je pense que la musique est un vecteur et pas un objectif.</u>	Musique vecteur de coopération et de découverte de son altérité
50	<u>Oui parce que...le côté exceptionnel ne se comprend que si on s'est frotté à l'autre.</u>	

52	<u>{...} à nous tous on est capable de faire quelque chose qui va révolutionner l'école ou le...la classe {...}</u>	Force du groupe
53	<u>{...} y'a rien de plus fort qu'un groupe et sur le côté exceptionnel de chacun il y a rien de plus fort qu'un groupe qui est au service de chacun et c'est bien plus intéressant que chacun qui serait au service d'un groupe.</u>	Le groupe au service de chacun et non l'inverse Chacun a un rôle à jouer, une place à tenir
54	<u>Il faut que le groupe soit constitué {...} que chacun {...} soit à sa place.</u>	
ESTHETIQUES		
5	<u>Assez rapidement j'ai enseigné {...} et j'ai vu des élèves qui s'ennuyaient, et je me suis dit c'est pas possible de s'ennuyer !</u>	Motivation et plaisir. La musique ne doit pas susciter de l'ennui chez les élèves
5	<u>Chanter, {...} y'a rien de plus facile que chanter alors évidemment chanter très bien c'est très difficile mais chanter euh.. tout bêtement, tout le monde sait faire ça. Donc on devrait pas s'ennuyer, on devrait juste s'amuser {...}.</u>	Plaisir La musique et le chant doivent solliciter des motivations liées au plaisir pour s'y engager et ne doivent pas être sources de difficultés techniques pour les enfants sans risquer l'ennui
18	<u>En fait on a les oreilles, la vue, on a tout tout, on est dans un endroit magique</u>	Découverte et rencontres avec des oeuvres et des lieux d'art
20	<u>Et... donc y'a tout quoi...y'a y'a le toucher, l'odorat, {...} évidemment l'ouïe, la vue donc vraiment j'adore ça ! Je me sens prisonnier pendant 2, 3, 4 heures, pendant la durée de l'opéra je suis sous l'emprise d'un truc et volontairement et j'adore ça.</u>	L'art total provoque une emprise et du plaisir à être sous cette emprise
23	<u>{...} suis un fan absolu de, de ce mode d'expression.</u>	
33	<u>Puis après j'essaie de lier l'idée que entre artiste et artisan, la frontière est mince que je suis artiste comme le boulanger peut l'être.</u>	Porosité entre art et artisanat
38	<u>Alors y'a peut-être ça...Mais, moi je souffre pas de ... j'ai jamais trop rencontré non.</u>	Très peu confronté aux stéréotypes générés par l'opéra
57	<u>{...} je pense que l'émotion {...} quelle soit esthétique c'est simplement, l'émoi ou la sidération, ou alors la tristesse {...} pour moi c'est le moteur, c'est ce qui fait que les barrières tombent.</u>	L'émotion provoquée par l'opéra permet de faire tomber les barrières
6	<u>{...} mais jouer mal au foot, c'est sympa quoi, tout le monde s'amuse, si on accepte de s'y amuser.</u>	Le chanter bien n'est pas une finalité en soi C'est l'expérience collective qui importe

4 - Présentation pour l'acteur artistique 2

Chanteuse lyrique professionnelle, elle intervient régulièrement à l'école primaire pour faire découvrir sa voix et l'opéra. Elle a également écrit et mis en scène deux spectacles destinés à faire découvrir l'opéra au jeune public. Ces créations ont été visibles en France et dans de nombreux festivals, dont celui d'Avignon. L'entretien a duré 15 minutes et a été enregistré par téléphone en mai 2019 en raison du confinement.

B - Les valeurs portées par les acteurs

Ainsi, les trois dimensions des valeurs exposées dans notre cadre théorique, morales, intellectuelles et culturelles telles que décrites par Olivier Re-boul¹⁴⁴ vont être listées ci-après et ont été déduites par inférences¹⁴⁵ d'après un relevé des occurrences discursives caractéristiques de ces valeurs dans les entretiens.

Les trois valeurs, intellectuelles, morales et esthétiques vont être approfondies et détaillées et classées en sous-catégories.

Les résultats obtenus nous conduisent à considérer que co-existent des valeurs communes et convergentes auprès des acteurs mobilisés autour de l'opéra à l'école d'une part, mais aussi des valeurs complémentaires et additionnelles qui sont propres à chaque acteur d'autre part.

Enfin, nous notons qu'il n'y a peu de divergences en terme de valeurs.

1 - Les valeurs communes et convergentes

a - Les valeurs intellectuelles

- Valeurs éducatives
 - l'enseignement artistique est un vecteur au service des élèves et des apprentissages;
 - exercer et découvrir des compétences et des appétences;
 - se sentir en réussite et à sa place;
 - Support idéal pour une projet interdis
 - choisir sa voie, sa vie, un métier.
- Motivationnelles
 - plaisir : la musique et le chant doivent solliciter des motivations liées au plaisir pour s'y engager;

¹⁴⁴ REBOUL, Olivier. *La philosophie de l'éducation*. Presses Universitaires de France, 1989/2018, pages 57, 79, 80 et 96.

¹⁴⁵ BRECHON, Pierre. *Les valeurs des Français. Évolutions de 1980 à 2000*. Paris : Armand Colin, 2000, page 13.

- thématiques et histoires des livrets d'opéras font écho aux préoccupations des élèves.
- Démocratisation culturelle
 - rendre accessible l'opéra favorise la démocratisation culturelle;
 - l'éloignement géographique des structures culturelles freine l'accès à l'opéra.
- Rapport au savoir
 - faire découvrir un genre méconnu;
 - intérêt patrimonial des oeuvres.
- Formative (formation des enseignants)
 - s'inscrire dans un tel projet permet aux enseignants de se former.
- Engagement artistique et pédagogique de l'artiste (valable uniquement pour les artistes)
 - notion de création utile;
 - part pédagogique qui l'emporte sur l'artistique;
 - montrer qu'il est possible de choisir une voie artistique et donc ce qu'est le libre arbitre avec la liberté de choisir sa voie et sa vie;
 - montrer qu'un métier que l'on choisi doit s'exercer sans être subi et imposé.

b - Les valeurs morales

- Coopération
 - force et cohésion de groupe;
 - prise de conscience de l'altérité et des potentialités des élèves;
 - musique : vecteur de coopération et de découverte de son altérité;
 - force du groupe;
 - chacun a un rôle à jouer, une place à tenir.
- Valeur égalitaire
 - l'accès à l'art réduit les inégalités.

c - Les valeurs esthétiques

- découvertes et rencontres avec des oeuvres et des lieux d'art;

- l'émotion provoquée par l'opéra permet de faire tomber les barrières entre le public et le genre;
- très peu de stéréotypes générés par l'opéra;
- plaisir : la musique et le chant doivent solliciter des motivations liées au plaisir pour s'y engager.

2 - Les valeurs déclarées par certains acteurs

a - Les valeurs intellectuelles

- Educatives
 - la musique fait partie intégrante de toute éducation;
 - découverte de soi;
 - expérimenter la scène et en découvrir les possibles;
 - expérimenter une posture artistique scénique et en ressentir de la liberté et du pouvoir (au sens de possible);
 - se voir confier de vraies responsabilités dans le projet;
 - surpasser les représentations et les stéréotypes sur le genre;
 - associer l'opéra à une heureuse expérience scolaire;
 - support idéal pour un projet interdisciplinaire;
 - attitude critique et réflexive sur le genre musical;
 - rencontre avec oeuvres patrimoniales;
 - plaisir de l'écoute musicale et de la découverte des livrets.
- Motivationnelles
 - ludique, l'opéra est un jeu;
 - élèves volontaires;
 - peu de réticences et de l'envie;
 - motivation intrinsèque pour le projet l'action (intérêt et plaisir sans attente de récompense externe);
 - grandes capacités de concentration.
- Démocratisation culturelle
 - connaissance du genre intergénérationnelle (parents et grand parents);
 - acculturation forte à la musique classique et au genre opéra en classe;

- les élèves restent spectateurs d'opéra, l'enseignant leur a donné ce goût et ils deviennent de futurs spectateurs adultes;
- l'opéra est accessible en terme de prix sous réserve de concessions.
- Rapport au savoir
- Il est possible de voir un opéra avec des élèves malgré la durée mais il est impératif d'avoir travaillé cette oeuvre avant.
- Formative (formation des enseignants)
- l'enseignant peut s'appuyer sur ses élèves et sur ses compétences propres même si elles sont éloignées de la musique;
- l'enseignant engagé en musique peut être force de propositions au sein d'une équipe;
- le rapport à la musique et le manque de formation des enseignants peut constituer un frein.
- Responsabilité de l'artiste et sa place dans la société
- démarche artistique pour le jeune public : l'opéra pour enfants permet aux élèves de chanter des oeuvres proches de leurs préoccupations et de leurs univers;
- support et vecteur au service de découvertes musicales et d'apprentissages (et non un but en soi).
- Responsabilité pédagogique des enseignants.
- montrer qu'il est possible de choisir un métier artistique mais aussi manuel en faisant découvrir tous les autres métiers de l'opéra (décorateurs, costumiers, perruquiers et maquilleurs);
- montrer qu'il existe une grande variété de métiers et de choix professionnels;
- engagement;
- l'enseignant se doit de choisir une oeuvre avec les qualités propres à *l'art total* pour permettre aux élèves de mieux apprécier cette oeuvre;
- la temporalité peut être une limite et engage la responsabilité pédagogique de l'enseignant;
- choix didactiques déterminants.

b - Les valeurs morales

- Valeur égalitaire
 - l'accès à l'art réduit les inégalités sociales.
- Coopération
 - le groupe est au service de chacun et non l'inverse;
 - engagement;
 - moins de violence.
- Valeurs d'accessibilité et d'éducabilité
 - chanter simplement doit et peut être accessible à tous;
 - chanter même mal, c'est aussi participer, faire partie d'un collectif sous forme de jeu.

c - Les valeurs esthétiques

- l'art total provoque une emprise et du plaisir à être sous cette emprise;
- porosité entre art et artisanat;
- le chanter bien n'est pas une finalité en soi, c'est l'expérience collective qui importe;
- l'émotion et le plaisir ressentis participent d'une éducation à et par la sensibilité;
- vivre une expérience comme un révélateur et un émerveillement;
- exercer un oeil critique sur une oeuvre.

3 - Les valeurs divergentes

Nous pouvons considérer qu'il y a peu de valeurs divergentes chez les acteurs interrogés.

Elles concernent d'une part, la démocratisation culturelle, l'accessibilité à l'opéra et le prix des places. En effet, le professeur des écoles 1 considère que le prix des places est élevé (*Il y a une barrière financière¹⁴⁶*) tandis que le compositeur Julien Joubert estime que l'opéra reste accessible pour peu que l'on

¹⁴⁶ Les extraits des verbatims sont mentionnés en italique.

fasse des concessions sur l'emplacement dans la salle, avec des places *pas chères, debout, même au pigeonier*.

D'autre part, une divergence oppose la médiatrice culturelle de la maison d'opéra pour qui l'opéra est *l'école de l'exigence* tandis que le compositeur estime que *chanter, {...} y'a rien de plus facile que chanter alors évidemment chanter très bien c'est très difficile mais chanter euh.. tout bêtement, tout le monde sait faire ça*, et insiste sur la valeur ludique d'un projet d'opéra : *vraiment pour qu'on s'amuse quoi, que ce soit un jeu*. Il ajoute : *dès qu'on rajoute un peu de compétition, un peu d'excellence là il faut arrêter, c'est du boulot, c'est autre chose*. Cette assertion fait écho à la préface de son père, compositeur également et citée dans notre cadre théorique¹⁴⁷.

Enfin, la médiatrice culturelle, le compositeur et le professeur des écoles 1 proposent un parallèle entre le sport et l'opéra. Pour la médiatrice, les sports d'équipe favorisent la coopération tout comme l'équipe artistique oeuvrant pour un opéra. Elle précise qu'il s'agit d'un *travail d'équipe exigeant comme au foot ou au rugby, sur le fond, ça véhicule les mêmes valeurs*. Face à cette exigence et un valeur morale explicitée clairement, le professeur des écoles postule que le sport véhicule davantage d'individualisme avec un *un effet de groupe qu'on a plus que dans le sport* (plus dans la musique que dans le sport) dans un projet relatif à l'opéra. Il ajoute que dans le sport, prédomine *l'opposition* plus que la coopération et parfois même le rejet de l'autre : *j'ai gagné, je t'ai passé la balle, t'as pas été capable de mettre le but, je te le repasserai pas*. Quant au compositeur, il assure que la singularité de chacun s'exprime pleinement dans le groupe et la découverte de l'altérité, en précisant que *le côté exceptionnel* (de chacun) *ne se comprend que si on s'est frotté à l'autre*. Il conçoit la coopération comme une espace où *il y a rien de plus fort qu'un groupe qui est au service de chacun et c'est bien plus intéressant que chacun qui serait au service d'un groupe*.

¹⁴⁷ "faire opéra c'est *gagner tout ce qu'il y a au jeu*. N'allons pas plus loin; c'est bien cela, un opéra pour enfants : une chose excellente, difficile à réaliser, avec laquelle on gagne sur tous les plans... Alors. jouons !" ROSOOR, Caroline et THAURÉ Jean-Michel. *Opéra pour enfants*. Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique Cité de la Musique. Paris 1993. Épuisé et numérisé en 2012.

Ainsi, les valeurs intellectuelles prédominent essentiellement et les valeurs morales et esthétiques sont moins représentées.

Ces résultats peuvent apparaître surprenants puisque notre problématique concerne une discipline artistique à l'école. Cela tend à souligner que les acteurs sont principalement mobilisés autour de valeurs fortes et prégnantes en éducation : les valeurs éducatives et musicales, la responsabilité pédagogique et donc les choix didactiques ainsi que la réduction des inégalités scolaires par la démocratisation culturelle.

Nous allons à présent essayer de répondre aux questionnements de cette étude.

C - Les résultats en regard des questions de recherche

Nous reprenons ici les questions de recherche pour les confronter à nos résultats avant de considérer les hypothèses proposées.

1 - Les questions de recherche

Notre premier questionnaire était de savoir comment et pourquoi les acteurs en présence décident-ils de s'impliquer dans un projet autour de l'opéra. Les acteurs, à l'exception du professeur des écoles 2, connaissent parfaitement les dispositifs et partenariats possibles pour monter un projet sur l'opéra à l'école tels que décrits dans notre partie théoriques.

Des valeurs intellectuelles (éducatives, motivationnelles, de démocratisation culturelle et formatives), morales (coopération, accessibilité, éducativité) et esthétiques (découverte et rencontres avec des oeuvres et des lieux d'art, plaisir de l'écoute, découverte d'un genre méconnu et disparition des barrières entre le public et l'opéra) mobilisent les acteurs interrogés. En référence à notre question de recherche, il convient ici de rappeler que notre sujet concerne des acteurs mobilisés. Nous avons défini la mobilisation dans ses aspects militaires dans notre cadre théorique (*cf supra, page 26, B - Les acteurs mobilisés*) et

postulé que les acteurs étaient par conséquent sensibilisés et prêts à intervenir pour une cause, à savoir l'opéra. Les valeurs exprimées chez par les six acteurs interrogés s'inscrivent dans un tel enrôlement. En accord avec les curricula¹⁴⁸ de l'éducation musicale, les six acteurs s'engagent clairement en faveur d'un « agir à visée artistique » et d'un « apprentissage en action » pour leurs élèves.

La deuxième question concernait le rôle éventuel joué par les caractéristiques socio-démographiques et les rapports personnels des acteurs à l'opéra. Concernant les caractéristiques socio-démographiques, nous pouvons constater que les élèves les plus éloignés de l'opéra rencontrent le genre à l'école et rarement avec leurs famille. A cet effet, les acteurs mobilisés déploient plusieurs dispositifs et possibilités : découverte du genre à l'occasion de séquences en classe, de projets plus ambitieux comme un opéra pour enfants monté dans l'école, de visites de maison d'opéra, de représentations d'opéras dans une maison d'opéra ou une salle de concert, comme un Zenith par exemple. Les acteurs s'engagent unanimement dans une volonté de démocratisation culturelle et de découverte du genre opéra.

Concernant le rapport personnel à la musique, nous remarquons que les deux artistes entretiennent un rapport évidemment plus qu'étroit avec la musique qu'il s'agisse d'un héritage familial ou/et d'une pratique professionnelle vouée à la musique et à l'opéra. Ils expriment clairement avoir choisi une vie et un métier artistique avec une volonté de transmission en créant des opéras non seulement destinés au jeune public mais aussi destinés à être joués par des élèves pour le compositeur. La médiatrice culturelle a mentionné son parcours professionnel artistique précédent et assure une mission de médiation culturelle dans une forme de continuité, entretenant un rapport étroit avec la musique. Le professeur des écoles 1 témoigne également d'un rapport proche avec la musique et souhaite transmettre aussi sa passion pour la musique classique et l'opéra. Nous pouvons faire référence à la citation de Philippe Meirieu :

¹⁴⁸ Cf Les ressources institutionnelles non prescriptives pages 32 à 33.

Si l'adulte ne vibre pas avec l'oeuvre d'art, s'il ne résonne pas à la culture, je crains que la manière dont il transmette les choses soit purement instrumentale et que l'on n'échange que des fossiles contre des notes.¹⁴⁹

La troisième question était de vérifier si le recours à un opéra pour enfants en classe permettait d'attirer à l'opéra un futur public, constitué par les élèves mais aussi leurs parents et d'abolir les barrières avec l'art lyrique ?

Nous pouvons répondre par l'affirmative à cette question de façon unanime et très circonstanciée pour le compositeur¹⁵⁰ et le professeur des écoles 1 ¹⁵¹.

En référence à notre partie théorique rappelons que Theresa Schmitz indiquait que l'opéra et l'opéra pour enfants ciblent à la fois les élèves mais aussi leurs parents et qu'il s'agit du « public de demain » à « cultiver »¹⁵² et ce, dans les deux sens du terme.

La quatrième question portait sur les ressources institutionnelles non prescriptives en éducation culturelle et artistique et un projet d'opéra en classe. Ce dernier autorise-t-il une éducation artistique à la sensibilité et par la sensibilité ? Nous pouvons établir que sur les six entretiens menés, cette valeur esthétique apparaît chez quatre personnes interviewées avec des réponses affirmatives. L'opéra *touche* les élèves et provoque parfois de réelles émotions en écho à celle des personnages rencontrés dans les oeuvres.

Nous l'avons vu dans la partie théorique, l'opéra représente un genre musical où l'expression des émotions des personnages et où la richesse des modes d'expression de l'art total favorise une éducation à et par la sensibilité. Nous pouvons cependant noter qu'il n'est pas question dans les entretiens de verbalisation pour passer « du ressenti » au « sentiment »¹⁵³ par une mise à distance

¹⁴⁹ MEIRIEU, Philippe. *L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement*, La Scène n°72, mars-avril-mai 2014, page 31.

¹⁵⁰ Cf. Annexe 4 - Entretien avec un compositeur d'opéras pour enfants (A1) page 96.

¹⁵¹ Cf. Annexe 3 - Entretien avec un professeur des écoles (PE1) page 82.

¹⁵² SCHMITZ, Theresa. *L'opéra pour enfants. Le Vaillant petit tailleur de Wolfgang Mitterer : à la découverte d'un genre méconnu*, Sociétés, vol. 104, no. 2, 2009, pages 83-91.

¹⁵³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Ressources d'accompagnement enseignements artistiques aux cycles 2 et 3.

de ce dernier. Cependant, le professeur des écoles remarque que les élèves adoptent une posture réflexive entre pairs lors de la verbalisation des émotions pour dépasser « l'immédiateté du ressenti »¹⁵⁴ : *mais ça a rien à voir avec le fait... j'ai... j'ai pas aimé. J'en ai pas un qui me disent : "j'aime pas le genre opéra". A la rigueur, ils me disent : "j'aime pas cette mise en scène"*.

La cinquième question visait à déterminer si un projet d'opéra permet aux élèves d'acquérir une culture de l'empathie et de la coopération entre pairs. Nous l'avons vu, même si des points de vue différents dans l'acceptation de la coopération, la culture de l'empathie qui constitue « une disposition émotionnelle majeure dans la construction de la relation aux autres »¹⁵⁵ s'exprime dans les valeurs morales déclarées par les acteurs.

Enfin la dernière question concernait les valeurs en terme d'interdisciplinarité faisant écho au projet autour de l'opéra en tant qu'art total. Les valeurs intellectuelles et esthétiques exprimées mentionnent l'intérêt de la fusion artistique et de l'art total pour s'inscrire dans des projets interdisciplinaires à l'école.

2 - Les pistes de problématiques

Les pistes problématiques envisagées s'articulent autour des enjeux de partenariats enseignants et artistes, de la temporalité et du financement des projets, de la territorialité et de l'accès à la culture et de la formation des enseignants.

Les résultats de notre étude permettent d'éclairer certains enjeux évoqués.

D'une part, les relations enseignants et artistes sont peu évoquées et ne font pas apparaître de dysfonctionnement. D'autre part, la temporalité d'un projet d'opéra à l'école peut s'avérer être un frein et les personnes interrogées n'ont pas évoqué de difficultés de financements. Enfin, quatre acteurs ont affirmé que l'éloignement géographique conduit à un inégal accès à la culture et par là-même à l'opéra. En outre, la formation des enseignants s'est trouvée

¹⁵⁴ *Ibid.* 153

¹⁵⁵ *Ibid.* 153

questionnée par les acteurs interviewés qui indiquent que se lancer dans un projet d'opéra à l'école constitue en soi une formation, comparable à une formation continue. Le projet d'opéra en classe va nourrir leurs pratiques et leurs connaissances.

3 - Les hypothèses

Nous allons à présent reprendre les hypothèses et montrer en quoi les déclarations des acteurs engagés de l'école permettent de comprendre les valeurs qu'ils rattachent à l'opéra en tant que projet interdisciplinaire.

- Hypothèse 1 : des valeurs implicites et explicites sont communes aux protagonistes et des valeurs plus subjectives et personnelles se révèlent.

Les résultats ont montré qu'il y avait bien des valeurs déclarées et des valeurs implicites et révélées par inférence. Nous avons choisi précisément de présenter les valeurs communes aux protagonistes ainsi que des valeurs qui leur sont personnelles et donc subjectives. Les acteurs sont mobilisés autour de valeurs fortes, liées au milieu scolaire (valeurs éducatives et de coopération) mais aussi musicales et esthétiques. Quant aux valeurs plus subjectives des acteurs, nous pouvons noter qu'elles sont attachées à leur profession et pour certains à leur rapport à la musique et plus largement à l'art.

Cette hypothèse est vérifiée.

- Hypothèse 2 : les motivations personnelles occupent une place déterminante dans la mobilisation de ces acteurs.

Nous venons de le voir, il s'agit plus de valeurs que de motivations qui animent les acteurs et les conduisent à agir. De ce fait, la deuxième hypothèse se trouve partiellement vérifiée.

- Hypothèse 3 : les valeurs déclarées par les acteurs mobilisés se construisent en termes de valeurs à transmettre aux élèves dans une démarche pédagogique de projet et plus largement dans la transmission de valeurs éducatives, musicales et psychosociales telles que la coopération, la construction de la pensée et de la personne.

Cette hypothèse se vérifie au vu des résultats. En effet, les personnes interrogées sont mobilisées autour de valeurs intellectuelles, morales et esthétiques convergentes mais aussi plus personnelles et déclarées comme telles. Leurs rapports à la musique et à l'opéra en particulier y est largement exprimé. Cependant, la transmission de valeurs aux élèves reste très présente dans leurs discours. Ainsi nous pouvons vérifier que des valeurs éducatives, musicales et psychosociales telles que la coopération, la construction de la pensée et de la personne ont vocation à être transmises par les personnes interrogées.

CONCLUSION

Cette étude a pour objectif de comprendre les valeurs qui mobilisent les acteurs de l'école à travailler sur le genre musical opéra.

Pour répondre à cette question, nous avons mené des entretiens exploratoires afin de mettre à jour les valeurs déclarées de ces acteurs, en les catégorisant en tant que valeurs intellectuelles, morales et esthétiques. Les valeurs esthétiques et morales présentent moins d'occurrences que les valeurs intellectuelles qui prédominent.

Nous venons de le voir, certaines valeurs sont communes aux différents acteurs quand d'autres s'expriment davantage comme des valeurs plus personnelles et subjectives et pour certaines divergentes.

D'une part, les valeurs communes et convergentes concernent d'une part des valeurs intellectuelles quelles soient éducatives, motivationnelles, de démocratisation culturelle, de rapport au savoir, de formation des enseignants, d'engagement pédagogique et didactique ou encore d'engagement artistique. De plus, co-existent des valeurs morales telles que la coopération et la volonté d'offrir un accès égalitaire à l'art. La coopération est largement reprise dans le cadre de l'interdisciplinarité mais aussi de l'intérêt collectif, certains acteurs comparant un projet autour de l'opéra à un sport collectif. Enfin, les valeurs esthétiques, en adéquation avec le Parcours d'Education Culturelle et Artistique des élèves, s'expriment dans la volonté de faire découvrir et rencontrer des lieux et des oeuvres d'art mais aussi dans le plaisir de l'écoute musicale et du chant. Ces valeurs font écho aux prescriptions institutionnelles et aux curricula en vigueur.

D'autre part, les valeurs plus subjectives déclarées plaident davantage chez les acteurs pour la transmission de valeurs en direction des élèves en terme de construction de la pensée et de la personne : découverte de soi, expérience scénique et ses possibles, attitude critique et réflexive sur le genre musical, motivation intrinsèque, lien intergénérationnel, possibilité de choisir sa vie et sa voie. L'esthétique (bien chanter) ne représente pas une fin en soi : faire partie d'un collectif l'emporte. Lorsque Philippe Meirieu considère que

l'éducation artistique et culturelle des élèves s'apparente à une « pédagogie de l'ébranlement »¹⁵⁶, il est question aussi de répondre à des questions existentielles que se posent les élèves. Certains acteurs interrogés expriment clairement que les livrets d'opéras sont en lien avec leurs préoccupations personnelles et existentielles.

Enfin, certaines valeurs divergentes telles que la démocratisation culturelle ou l'accessibilité à l'opéra se sont fait jour mais demeurent peu conséquentes.

Nous pouvons donc déduire que les acteurs sont tous mobilisés dans le sens que nous avons défini dans notre cadre théorique, autour de valeurs fortes et prégnantes. Dès lors, il serait intéressant de poursuivre ce travail de recherche en observant un projet d'opéra à l'école sur toute sa durée pour apprécier comment les valeurs des acteurs concernés sont transmises aux élèves.

Ces dernières interpellent également ma pratique naissante et en construction en ce qui concerne l'éducation musicale et artistique. Elles sollicitent de nouvelles questions : mon rapport personnel au genre opéra constitue une des sources de ma motivation, que je sais désormais porteuse de valeurs intellectuelles et esthétiques. Ce travail de recherche m'a permis de comprendre que mes motivations peuvent donc se traduire en valeurs.

Pour autant, une question demeure : est-ce que l'on enseigne mieux ce que l'on croit connaître le mieux ? Sans doute, si l'on entretient « un rapport existentiel » (Meirieu 2014) au savoir. Cependant, cette étude vient ébranler certaines certitudes et me conduit à réfléchir plus largement à la notion de responsabilité pédagogique au delà de l'éducation musicale. La polyvalence d'un professeur des écoles conduit forcément à questionner son rapport au savoir et aux savoirs.

¹⁵⁶ MEIRIEU, Philippe. *L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement*, La Scène n°72, mars-avril-mai 2014, pages 28 à 33.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE ARTICLES ET THÈSES

CASTAREDE, Marie-France. *Les figures amoureuses de l'opéra*, Sciences humaines, vol. 141, no. 8, 2003.

DELFOSSÉ, Alice. *En quoi les représentations sociales de la musique classique chez les jeunes de 18 à 25 ans influencent-elles le traitement de l'annonce publicitaire utilisant la musique classique en bande sonore ?*. Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication, Université catholique de Louvain, 2017.

GELINAS, Andréanne et DIONNE, Eric. *Recension : Mesure et évaluation en éducation*. Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). Série « L'enquête et ses méthodes » : *L'entretien (2e éd. refondue)*. Paris : Armand Colin. Erudit. Volume 33, Numéro 2, 2010, pages 127-133.

MAIZIÈRES, Frédéric. *Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : rapport personnel, rapport professionnel*. Thèse. Doctorat en sciences de l'éducation. Nancy 2 : Ecole doctorale Langages, Temps, Sociétés (LTS) (Nancy-Metz, en partenariat avec LISEC - Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication - EA 2310 (laboratoire), 2009.

MAIZIÈRES, Frédéric. *L'Éducation musicale à l'école primaire : quelles relations avec le rapport personnel à la musique de l'enseignant ?*, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. vol. 44, no. 1, 2011, pages 103-126.

MAIZIÈRES, Frédéric. *L'écoute musicale à l'école primaire en France : les œuvres que les enseignants déclarent enseigner*. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 40, numéro 3, 2014, pages 537 à 556.

MEIRIEU, Philippe. *L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement*, *La Scène n°72*, mars-avril-mai 2014, pages 28 à 33.

MONTOYA, Nathalie. *Le "charisme de fonction" de l'artiste à l'école ? Retour sur la construction et les effets d'une hypothèse*. *Quaderni 92 | Hiver 2016-2017*.

RUPPIN, Virginie. *Comprendre les dysfonctionnements dans un projet partenarial artistique : Opéra à l'école*, *Education et sociétés*, vol. 35, no. 1, 2015, pages 151-167.

SCHMITZ, Theresa. *L'opéra pour enfants. Le Vaillant petit tailleur de Wolfgang Mitterer : à la découverte d'un genre méconnu*, *Sociétés*, vol. 104, no. 2, 2009, pages 83-91.

SCHIMTZ, Theresa, *L'opéra jeune public. Stratégies compositionnelles pour transformer l'enfant spectateur en mélomane*, Transposition 2012.

TRUPIER-MONDANCIN, Odile. *L'Éducation musicale au collège depuis 1985. Valeurs déclarées par des enseignants d'Éducation musicale, genèse*. Musique, musicologie et arts de la scène. Université Toulouse 2 Le Mirail, 2008.

BIBLIOGRAPHIE OUVRAGES

ABROMONT, Claude et DE MONTALEMBERT Eugène , *Guide des formes de la musique occidentale*. Paris : Fayard / Henry Lemoine, 2010.

ASSELINÉAU, Michel et DIETRICH, Claude. *Art et musique dans l'histoire. Le baroque*. Paris : Lugdivine, 2011.

BENARDEAU Thierry et PINEAU Marcel, *L'opéra*. Paris: Nathan Repères pratiques, 1994.

BRECHON, Pierre. *Les valeurs des Français. Évolutions de 1980 à 2000*. Paris : Armand Colin, 2000.

BRECHON, Pierre, GONTHIER, Frédéric , ASTOR Sandrine. *La France des valeurs. Quarante ans d'évolutions*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, coll. « Libres cours - Politique », 2019.

Encyclopédie Universalis corpus 6 p 154 - Edition de 1998.

DE VAN, Gilles. *L'opéra du XVIIe siècle, L'opéra italien*. Presses Universitaires de France, 2000.

GEFFROTIN, Thierry. *Les 100 mots de la musique classique*. Presses Universitaires de France :2011.

HODEIR, André. *Principales formes de la musique*. André Hodeir édition *Les formes de la musique*. Presses Universitaires de France, 2012.

JORDAN, Philippe. *Les 100 mots de l'opéra*. Presses Universitaires de France, 2013.

KOBBÉ, Gustave. *Tout l'opéra - De Monteverdi à nos jours*. Paris : Robert Laffont, 1996.

REBOUL, Olivier. *La philosophie de l'éducation*. Presses Universitaires de France, 1989/2018.

ROSOOR, Caroline et THAURÉ Jean-Michel. *Opéra pour enfants*. Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique Cité de la Musique. Paris 1993.Épuisé et numérisé en 2012.

SABY, Pierre. *Vocabulaire de l'opéra*. Minerve, 1999.

SITOGRAPHIE

SITOGRAPHIE ÉDUCATION NATIONALE

Programmes et instructions officielles

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*. [en ligne]. arrêté du 18.02.2015, Bulletin Officiel spécial n°2, 26.03.2015 [consulté le 27.12.2018]. Disponible sur le Web : <https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940>.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes des cycles 2, 3 et 4. [en ligne]. décret n° 2015-372 du 31.3.2015*. Journal Officiel 30.04.2015 [consulté le 27.12.2018]. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/pid34139/cycle-2.html>>. Texte consolidé à partir du programme au BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015, des nouvelles dispositions publiées au BOEN n°30 du 26 juillet 2018 pour les parties « Volet 1 : les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux », « Volet 2 : contributions essentielles des différents enseignements au socle commun » et les sous-parties « Français » et « Mathématiques » de la partie « Volet 3 : les enseignements », programme d'enseignement moral et civique publié au Bulletin Officiel du 26 juillet 2018.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. [en ligne]. décret n° 2015-372 du 31.3.2015, Journal Officiel 30.04.2015 [consulté le 27.12.2018]. Disponible sur le Web : <https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834>.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE 2019. Actualités. *Une chorale dans chaque école et dans chaque collège à l'horizon 2019*. [consulté le 14.02.2019]. Disponible sur le Web : <<https://www.education.gouv.fr/cid124230/une-chorale-dans-chaque-ecole-et-dans-chaque-college-a-l-horizon-2019.html>>.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Le parcours d'éducation artistique et culturelle*. [en ligne]. circulaire n° 2013-073 du 3.5.2013 [consulté le 27.12.2018]. Disponible sur le Web : <https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673>.

Autres ressources

- CANOPE.[en ligne]. [consulté le 24.04.2019] Disponible sur le Web : <<https://www.reseau-canope.fr/notice/nous-nirons-pas-a-lopera.html>>.

- Eduscol. *Portail de l'éducation musicale* [en ligne]. [consulté le 23.04.2019]. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/education-musicale>>.

- IFE Centre Alain Savary - Opéra à l'école. [en ligne]. [consulté le 23.04.2019]. Disponible sur le Web : < <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/art-et-ecole/lopera-a-lecole/lopera-aux-minguettes>>.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Ressources d'accompagnement enseignements artistiques aux cycles 2 et 3* [en ligne]. [consulté le 27.04.2019]. Disponible sur le Web : <http://eduscol.education.fr/cid99287/ressources-d-accompagnement-enseignements-artistiques-aux-cycles-2-et-3.html#em1>>.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Ressources d'accompagnement enseignements artistiques aux cycles 2 et 3* [en ligne]. consulté le 27.04.2019]. Disponible sur le Web :< http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/44/8/8_RA_C2_C3_EEA_Education-sensibilite_570448.pdf>.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Ressources d'accompagnement enseignements artistiques aux cycles 2 et 3* [en ligne]. consulté le 27.04.2019]. Disponible sur le Web :< http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/44/8/8_RA_C2_C3_EEA_Education-sensibilite_570448.pdf page 4.

SITOGRAPHIE GÉNÉRALE

- CNTRL.[en ligne]. *Centre National de Ressources Textuelles*. [consulté le 24.04.2019]. Disponible sur le Web : < <http://www.cnrtl.fr> >.

- Cité de la musique. *La philharmonie de Paris*. [en ligne]. [consulté le 23.03.2019]. Disponible sur le Web : < <https://philharmoniedeparis.fr/fr>>.

- Cité de la musique *La philharmonie de Paris* [en ligne]. [consulté le 24.04.2019]. Disponible sur le Web : <<https://philharmoniedeparis.fr/fr/activite/rencontre/19647-rencontre-avec-nt-bin>>.

- Encyclopédie Universalis.[en ligne]. [consulté le 27.12.2018]. Disponible sur le Web : <<https://www.universalis.fr/encyclopedie/comedie-musicale/7-le-musical-en-france-operas-rock-et-jacques-demy/>>.

- La musique de Léonie.[en ligne]. [consulté le 24.04.2019]. Disponible sur le Web : <<https://www.musique-leonie.com/projets/nos-actions/>>.

- Opera on line [en ligne]. [consulté le 24.04.2019) Disponible sur le Web : <<https://www.opera-online.com/items/works/lenfant-et-les-sortileges-colette-ravel-1925>>.

- Théâtre du Capitole Toulouse. Le Capitole aujourd'hui. L'histoire.[en ligne]. [consulté le 14.12.2018]. Disponible sur le Web : <<https://www.theatreducapitole.fr/>>.

ANNEXES

Table des annexes

Annexe 1 Tableau des titres des oeuvres les plus couramment citées - MAIZIERES, Frédéric. <i>L'écoute musicale à l'école primaire en France : les oeuvres que les enseignants déclarent enseigner.</i>	Page 79
Annexe 2 Entretiens : thématiques et questions	Page 80
Annexe 3 Entretien avec un professeur des écoles (PE1)	Page 85
Annexe 4 Entretien avec un compositeur d'opéras pour enfants (A1)	Page 99

Annexe 1 Tableau des titres des oeuvres les plus couramment citées

MAIZIERES, Frédéric. *L'écoute musicale à l'école primaire en France : les oeuvres que les enseignants déclarent enseigner*¹⁵⁷.

Titres des œuvres	Période	Nombre de citations	% (n=616)
<i>Pierre et le loup</i> : Prokofiev	1936	112	18,1 %
<i>Le Carnaval des animaux</i> : Saint-Saëns	1886	94	15,0 %
<i>Quatre saisons</i> : Vivaldi	Début XVIII ^e	89	14,4 %
<i>La Flûte enchantée</i> : Mozart	1791	53	8,6 %
<i>Carmen</i> : Bizet	1875	25	4,0 %
<i>Casse-Noisette</i> : Tchaïkovski	1892	15	2,5 %
<i>Boléro</i> : Ravel	1930	15	
<i>Symphonie n° 5</i> : Beethoven	1808	14	2,4 %
<i>Petite musique de nuit</i> : Mozart	1787	13	2,0 %
<i>Le lac des cygnes</i> : Tchaïkovski	1875	12	1,9 %
<i>Le vol du bourdon</i> : Rimski-Korsakov	1899-1900	11	1,8 %
<i>Symphonie n° 9</i> : Beethoven	1824	11	
<i>Gymnopédies</i> : Satie	1888	10	1,6 %
<i>Marche turque</i> : Mozart	1784	10	
<i>L'apprenti sorcier</i> : Dukas	1897	9	1,4 %
<i>Canon en ré</i> : Pachelbel	Fin XVII ^e	9	
<i>La Moldau</i> : Smetana	1874-1879	9	
<i>Roméo et Juliette</i> : Prokofiev	1935	9	
<i>Requiem</i> : Mozart	1791	8	1,3 %
<i>Peer Gynt</i> : Grieg	1876	8	
<i>Duo des chats</i> : Rossini (attribué à)	1825	7	1,1 %
<i>Tableaux d'une exposition</i> : Moussorgski	1874	7	
<i>L'Enfant et les sortilèges</i> : Ravel	1925	6	1,0 %
<i>Suites pour violoncelle</i> : Bach (1685-1750)	XVIII ^e	6	

TABLEAU DES TITRES DES OEUVRES LES PLUS COURAMMENT CITÉES

¹⁵⁷ MAIZIERES, Frédéric. *L'écoute musicale à l'école primaire en France : les oeuvres que les enseignants déclarent enseigner*. Revue des sciences de l'éducation, volume 40, numéro 3, 2014, pages 537 à 556.

Annexe 2 Entretiens : thématiques et questions

PARTIE 1 - Entretiens professeurs des écoles - PE1 et PE2

Thème 1 - L'opéra et/à l'école - Pratique enseignante

Quelles sont les œuvres que vous choisiriez pour aborder l'opéra avec vos élèves ?

Quel.s extrait.s ?

Quel(s) serai(en)t le ou les intérêts de faire découvrir le genre à des élèves ?

Thème 2 - Votre projet d'opéra à l'école - Pratique enseignante

Sous thème 2.1: genèse et choix

Vous avez monté un opéra pour enfants avec vos élèves ?

Dans quelles conditions et quel contexte ?

Dans quelles circonstances avez-vous eu connaissance de ces oeuvres ?

Quelles ressources avez-vous utilisé ?

Pourquoi ?

Comment les avez-vous trouvé ?

Thème 3 - Écoute de la musique - Pratique personnelle

Écoutez-vous de la musique ?

Quand, comment, quoi ?

Thème 4 - Pratique de la musique ou du chant - Pratique personnelle

Pratiquez-vous personnellement le chant ou/et la musique ?

Si oui depuis quand ?

Si oui quel instrument, depuis quand (enfance ? plus tardif ?)

Si chant, chorale ? Autre ? Depuis quand (enfance ? plus tardif ?)

Comment et quand avez vous fait cet apprentissage (lieux, circonstances...) ?

Thème 5 - L'opéra et vous

Appréciez-vous l'opéra ?

Lesquels ? Pourquoi ? Comment ?

Allez-vous à l'opéra ?

Aimeriez-vous aller à l'opéra ?

Vos parents vont-ils ou allaient-ils à l'opéra ?

Vous faisaient-ils écouter de l'opéra quand vous étiez enfant ?
Vos parents écoutaient-ils de l'opéra lorsque vous étiez enfant ?
Est-ce que la musique d'opéra était écoutée dans votre famille ?
Avez-vous eu une expérience de l'opéra ou proche de l'opéra lorsque vous étiez élève ?
Si oui, quelle oeuvre et dans quelles circonstances ?
Ecoutez-vous de l'opéra ?
Depuis quand ?
Si oui quel genre d'opéras ?
Quel est votre première rencontre avec l'opéra ?
Pensez-vous que vos goûts, vos pratiques, vos souvenirs peuvent avoir une influence sur vos pratiques professionnelles ?

Thème 6 - Mise en oeuvre et partenariats

Sollicitez-vous des partenaires pour cette mise en oeuvre ?
Si oui, lesquels ?
Si oui, êtes vous satisfait de la collaboration ?
Pensez-vous qu'il s'agit d'un projet complexe du point de vue artistique (musique, chant, mise en scène, danse, décors, costumes....) ?
Qu'est-ce qui vous semble important à transmettre aux élèves ?

Thème 7 - Les valeurs de l'opéra

Sous thème 7.1: stéréotypes

Pensez-vous que l'opéra peut générer des stéréotypes auprès des élèves ?
Si oui, lesquels ?
Si oui, comment faire pour essayer de donner une autre vision de ce genre ?

Sous thème 7. 2 : valeurs et esthétique

Pensez vous que l'opéra peut véhiculer des valeurs en particulier auprès des élèves ?
Si oui lesquelles ?
Permet-il de aux élèves d'exprimer leurs sensations et leurs émotions musicales ressenties ?
La musique et l'opéra peuvent-ils être abordés par des élèves en sollicitant leur sensibilité ? Et si oui pourquoi ?

PARTIE 2 - Artistes professionnels du monde de l'opéra, partenaires de l'école - A1 et A2

Thème 1 - Pratique de la musique ou du chant

Pouvez-vous me parler de votre pratique musicale (instrument, voix, goût) ?

Depuis quand pratiquez-vous personnellement le chant ou/et la musique ?

Si oui quel instrument, depuis quand (enfance ? plus tardif ?)

Si chant, Choeur ? Récital ? Depuis quand (enfance ? plus tardif ?)

Comment et quand avez vous fait cet apprentissage (lieux, circonstances...) ?

Thème 2 - L'opéra et vous

Quelle place occupe ce genre dans votre vie professionnelle, personnelle ?

Depuis quand écoutez-vous de l'opéra ?

Si oui quel genre d'opéras ?

Quelle est le dernier opéra que vous ayez vu et qu'en avez vous pensé ?

Vos parents vont-ils ou allaient-ils à l'opéra ?

Vous faisaient-ils écouter de l'opéra quand vous étiez enfant ?

Quel est votre première rencontre avec l'opéra ?

Avez-vous eu une expérience de l'opéra ou proche de l'opéra lorsque vous étiez élève ?

Si oui, quelle oeuvre et dans quelles circonstances ?

Qu'est-ce qui vous a amené à être compositeur/chanteuse lyrique ?

Votre rapport au genre opéra influence t-il vos pratiques professionnelles ?

Thème 3 - L'opéra et/à l'école

Quelles sont les œuvres que vous choisiriez pour aborder l'opéra avec des élèves ?

Quel.s extrait.s ?

En dehors de vos interventions, d'après vous, les élèves de la maternelle jusqu'au CM2 sont-ils confrontés à l'opéra ?

Si oui, dans quelles conditions ?

Si non, pourquoi ?

Quel(s) serai(en)t le ou les intérêts de faire découvrir le genre à des élèves ?

Pourquoi ?

Thème 4 - Vos projets d'opéra à/et pour l'école

Sous thème 4.1: genèse et choix

Vous avez composé/créé mis en scène des opéras pour enfants ?

Dans quelles conditions et quel contexte ?

Pour vos créations, qu'est-ce qui a guidé vos choix ?

Sous thème 4.2: mise en oeuvre et partenariats

Vous intervenez auprès d'élèves et collaborez avec des enseignants : êtes vous satisfait de la collaboration ?

Comment les élèves accueillent votre présence et vos interventions ?

Pensez-vous qu'il s'agit d'un projet complexe du point de vue artistique (musique, chant, mise en scène, danse, décors, costumes....) ?

Sous thème 4.3.1: questions spécifiques A1

Qu'est-ce qui vous semble important à transmettre à des élèves à travers vos créations ?

Vous proposez des projets personnalisés de création d'opéra, pour quels types de projets êtes vous sollicité ?

Sous thème 4.3.2 : questions spécifiques A2

Qu'est-ce qui vous semble important à transmettre aux élèves avec vos créations et interventions ?

Vous avez proposé deux créations pour le jeune public avec des extraits d'opéras, qu'est-ce qui a motivé votre choix ?

Vous intervenez dans des écoles pour faire découvrir l'opéra à des élèves, comment leur faites-vous découvrir le genre ?

Quelle est votre démarche ?

Comment pourriez-vous qualifier la partenariat avec les enseignants ?

Thème 5 - les valeurs de l'opéra

Sous thème 5.1: stéréotypes

Pensez-vous que l'opéra peut générer des stéréotypes auprès des élèves ?

Si oui, lesquels ?

Si oui, comment faire pour essayer de donner une autre vision de ce genre ?

Sous thème 5. 2 : valeurs et esthétique

Pensez vous que l'opéra peut véhiculer des valeurs en particulier auprès des élèves ?

Si oui lesquelles ?

Permet-il de aux élèves d'exprimer leurs sensations leurs émotions musicales ressenties

La musique et l'opéra peuvent-ils être abordés par des élèves en sollicitant leur sensibilité ? Et si oui pourquoi ?

Annexe 3 Entretien avec un professeur des écoles P1

Les inférences sont mises en exergue par valeurs dans le verbatim avec un code couleur.

Valeurs intellectuelles

Valeurs morales

Valeurs esthétiques

n°	Verbatim
1	<p>Tout d'abord j'ai une question à vous poser sur l'opéra à l'école. Et si vous deviez parler d'opéra à vos élèves, quels sont les œuvres que vous choisiriez d'aborder avec eux ? Quels extraits ?</p> <p>Euh tout dépend en fait si c'est ... alors en fait il y a plusieurs choses... Les extraits ou oeuvres intégrales. En extrait, en fait euh... pour aborder l'opéra, j'aborde les types de voix donc là pour les types de voix, euh... ça peut être n'importe quel op... n'importe quelle œuvre.</p>
2	<p>Hum.</p> <p>Euh pour la soprano bien souvent, on va faire un extrait de de <i>La Flûte Enchantée</i>, l'air de la reine de nuit. Pour euh, en mezzo y'a dans... euh... dans <i>Le Barbier de Séville</i>, enfin on va prendre des rôles... euh... célèbres donc là on peut prendre n'importe quel opéra, euh... un ou deux extraits pour les différents types de voix. Après en oeuvres ... euh... intégrales, enf... en oeuvres plus plus approfondies... euh... pour des CM, alors déjà ça dépend de l'oeuvre qu'on va aller voir en vrai parce que souvent on allait en voir au moins un pendant l'année. Euh... par défaut <i>La Flûte enchantée</i> est très bien pour commencer.</p>
3	<p>Hum...</p> <p>Alors quand je dis entier, ça veut pas dire pas regarder l'oeuvre forcément entièrement bien que là c'est le cas, soit on étudie le livret, soit on étudie la plupart d'ailleurs je te les montrerai, ont été mis en albums jeunesse.</p>
4	<p>D'accord.</p> <p>Donc, euh...bien souvent on faisait l'album jeunesse et on regardait une vidéo qui correspondait alors, soit en anticipation, soit a posteriori par rapport au texte et on a un jeu de...euh..."quelle est la différence entre ce qu'il y a dans l'album, comment ça a été retranscrit dans la vidéo ?" Ou bien on regarde la vidéo, "d'après vous, qu'est-ce qui va se passer ?" Ou...euh...on a lu et...donc...voilà comment c'est transmis le...le livret... par contre c'est vraiment...euh...soit parce que j'aime l'opéra et qu'il existe pas en albums, en albums jeunesse...</p>
5	<p>Hum.</p> <p>Soit parce qu'on doit aller le voir que on étudie le livret. Sinon en principe, on se base sur les albums jeunesse. Et alors là je te laisse, enfin je peux te donner quelques titres mais après c'est vrai que globalement ils ont fait, les éditeurs... alors je te donnerai le nom après...</p>
6	<p>Hum</p> <p>Ceux qu'ils ont fait après, ils sont globalement conformes à ce qui est adaptable. On a <i>La Flûte Enchantée</i> qui est très bien moi...euh...moi j'aime bien faire <i>Carmen</i> qui s'y prête bien. Euh...après...<i>Rigoletto</i>...est très bien chez Verdi...euh...l'idée c'est de faire un peu les différents compositeurs. On va pas faire 3 Mozart...</p>

7	<p>Oui, oui. Donc, un Mozart, <i>La Flûte enchantée</i>, un Verdi <i>Rigoletto</i>, un Français...<i>euh... Carmen</i>...<i>euh...</i>après ça c'est essentiellement 19ème. Après, je me suis jamais essayé les opéras baroques. J'ai pas essayé mais... <i>euh...pourquoi pas ?</i> Après il faut, mais alors là c'est difficile parce que le livret, on va se heurter à la barrière de... du livret qui est quand même compliqué en français, y'a des tournures compliquées et qui sont pas forcément adaptée ...<i>euh...transcrits en album jeunesse...</i></p>
8	<p>Oui. <i>Euh...</i> après j'ai fait...<i>euh...on regardera y'en a plein là, c'est les titres me viennent pas forcément.</i></p>
9	<p>D'accord Tu dois avoir <i>Fidelio</i> qui a dû se faire, qui doit pouvoir se faire... tu dois avoir ... <i>euh...de chez Puccini, t'en as aussi qui doivent se faire...euh...</i></p>
10	<p>Turandot peut-être ? Ouais voilà. <i>Euh...y'a aussi, y'en a qui sont mis aussi en dessins animés aussi, qui sont adaptés en dessins animés.</i></p>
11	<p>D'accord. Je t'enverrai les liens après...</p>
12	<p>Super Là je les ai plus en tête...</p>
13	<p>D'accord. Opéra Vox, et en dessin animés aussi ça a pu être mis... <i>euh... Le Barvier de Séville</i> a dû être mis également. <i>Euh...et après y'a vraiment pas de...euh... d'obstacles, tu vois, on avait fait...la durée n'est pas du tout un problème à condition d'avoir travaillé. On est allé vois une fois, Faust de Gounod, ça dure 4 heures et ça passe très bien.</i></p>
14	<p>D'accord. La thématique est pas adap....enfin pas forcément simple. <i>On a lu tout le livret, ils ont vu tout l'opéra et on est allé le voir en vrai et ils ont eu aucune difficulté et sincèrement ils n'ont même pas bougé pendant 4 heures. Ils ont regardé, bon on l'avait travaillé, donc 4 heures assis, c'est pas un obstacle si tu l'as travaillé avant.</i> Et la thématique qui n'était pas forcément des plus simples et ... <i>euh... après ... euh... c'est la mise en scène qui va pouvoir y faire, je pense que là on avait une mise en scène pas trop contemporaine, je pense que sans caricaturer, un opéra trop contemporain où y'a pas de pas de costumes, pas de décors, ça, ça peut être plus difficile mais après quand tu as des décors, des costumes... après les opéras du 19ème sont... se prêtent très bien à ça.</i></p>
15	<p>D'accord. Voilà, essentiellement 18ème, classique et romantique ça s'y prête bien, on peut les traiter, chez Verdi on peut, et on me disait même que chez Wagner c'est jouable. <i>Moi j'adore Wagner et je sais qu'il y a des collègues qui le font, faut.. faut le tenter.</i></p>

16	<p>Faut le tenter ! Après pourquoi pas tu fais Wagner mais tu vas faire tout un travail sur la mythologie wagnérienne, sur les ... et puis ça va, ça va passer parce que les différents personnages y vont, y vont avoir du sens. Donc 18, 19ème, après les œuvres contemporaines c'est que la musique n'est pas...alors si on doit faire un opéra contemporain, y'a déjà tout un travail sur la musique contemporaine en préalable pour les habituer, qui est compliqué et je pense que un opéra où... moi j'aime bien Rameau mais... ou même avant mais ... c'est pas forcément... Les thématiques... on travaille bien souvent sur la mythologie et ça leur plaît mais le livret est pas forcément simple. Donc voilà, essentiellement, on peut presque tout faire, on peut tout faire, les thèmes, pourtant tu vois <i>Faust</i>, y'a un infanticide c'est pas le truc que tu vas dire : "ah je leur parle d'un infanticide, de suicide, de trucs comme ça", mais ça passe bien...</p>
17	<p>D'accord. Et quel serait le ou les intérêts à leur faire découvrir le genre, ce genre, le genre opéra aux élèves ? Ils ne le connaissent pas, c'est un genre inconnu. Là, on est...euh...alors c'est intéressant parce que notre école on est...est...euh...est mixte, on n'est pas issu, on n'est pas un ghetto pourri ni un ghetto défavorisé, on a un tiers de catégorie socioprofessionnelle favorisée, un tiers de moyens, et un tiers de défavorisée donc on a vraiment...euh...une école mixte. Malgré tout, il y a 200 gamins, je pense qu'il y en a aucun qui est allé à l'Opéra. On peut en avoir un de temps en temps qui y va, mais ça reste très très marginal. Donc il y a une méconnaissance, voire des apri...enfin ils ont pas encore trop d'a priori mais c'est pas un genre qui se disent : "Ah là là je rêve d'aller à l'opéra à la base"...euh... ceci dit pour l'avoir fait plusieurs fois, après, d'autres élèves demandent à venir dans ma classe parce que soi-disant on va à l'Opéra, ce qui n'est pas le cas forcément tous les ans, mais...euh...donc ils sont encore ouverts et c'est un genre qui ne connaissent pas.</p>
18	<p>D'accord. Voilà. Il n'y vont pas... ça et les parents n'y vont pas non plus donc... euh... . Et c'est super parce que après à la maison les parents viennent me voir en me disant : "oh là là il chante des airs d'opéra à la maison toute la journée". Et parfois leurs grands-parents aiment l'opéra ou la musique classique, donc ils peuvent en parler avec les grands-parents donc...</p>
19	<p>Il y a un aspect intergénérationnel ? Oui y'a un aspect intergénérationnel. Y'a aussi un aspect aussi de faire découvrir un genre de musique qu'ils ne connaissaient pas et ...euh... sincèrement ils ne connaissent pas...</p>
20	<p>C'est vrai. Donc ...euh...et ils n'y vont pas. Et certains y'a quand même, même si y'a une politique quand même de faite pour ...euh... pour ...euh...tarifaire pour inciter... mais quand même y'a une barrière financière et ...euh...après y'a une barrière culturelle. Les gens se disent : "Ah mais je ne peux pas aller à l'opéra parce que... c'est pas pour moi." Donc c'est bien aussi de leur montrer que c'est intéressant. Y'en a aussi qui peuvent penser que c'est...euh...que c'est pour les riches et que c'est soporifique et bé non, y'a de tout, et que on passe un excellent moment et ...euh...ils ont aimé et ils en gardent, ceux que j'ai, mes élèves qui y sont allés, que j'ai revu après, en gardent un très bon souvenir. On en a qu'y vont passer l'adolescence et ils auront pas, ils auront déjà ...euh...mis des barrières qui les empêcheront d'avoir des idées préconçues sur l'opéra.</p>

21	<p>D'accord. Dans votre pratique et de projet d'opéra à l'école est-ce que vous avez déjà monté un opéra pour enfants avec vos élèves ?</p> <p>Non. Non, alors pour une bonne raison...euh...c'est que...je sais pas si...tu vires... on est entre nous..euh...c'est que je trouve que ce travail sur l'opéra, bien souvent moi je trouvais que c'est intéressant de les emmener, voir un opéra. Voir un opéra nécessite un travail en amont sur cet opéra. ...euh... ça nécessite des comparaisons avec d'autres opéras, donc un travail en littérature, un travail en histoire de l'art, on va visiter l'Opéra, on va visiter les ateliers de fabrication des décors, les ateliers de fabrication de costumes, ça aussi, c'est vachement intéressant pour leur montrer d'autres métiers, moi y'en a plein qui m'ont dit "c'est trop bien la couture", des trucs comme ça c'est intéressant, les travaux manuels, comment... tous les métiers aussi qu'on n'a pas connaissance parce que c'est pas uniquement les chanteurs et l'orchestre...euh...y'a voilà. Et après on essaie donc comme je te disais, de voir différents opéras et...euh...et ben ça, ça prend énormément de temps puisque toute la lect...la lecture et la littérature est utilisée pour ça...euh... la musique après est utilisée aussi, le volume horaire consacré à la musique est consacré aussi à l'écoute, aux comparaisons des différentes mises en scène, enfin voilà. L'histoire est rattachée aussi avec de l'histoire de l'art parce que ça va correspondre à des CM donc ça peut être plus parfois sur des périodes qui correspondent et...euh...en soit ce serait parfait de monter..euh...un opéra, d'en construire un ou enfin d'en interpréter un. Je sais qu'il y a des opéras pour enfants qui existent déjà mais ça s'est fait déjà d'ailleurs à l'école mais c'est, je pense, la même année, faire jouer les deux, c'est pas possible. Il faudrait dans ce cas-là soit en CM1 faire ce travail et en CM2, on monte un opéra, je sais que ça s'est fait avec <i>Le petit ramoneur</i> de Britten, je crois, qui avait été mis en place, ça a été mis en place dans l'école. Ça s'est fait mais après...euh...mais on fait plus que ça ! Enfin moi ça me gêne pas faire que de la musique mais on fera pas le programme de maths, on fera pas les...euh...donc sur deux ans, moi j'avais calé plutôt CM1 consacrée à la danse, au ballet, CM2 sur l'opéra mais on pourrait tout à fait faire CM1 l'opéra, l'étude ou l'interprétation. Et après on étudie enfin, ce serait plus étude du genre opéra et mise en place d'un opéra tout en sachant que même...fin...ouais non même les thèmes qui peuvent se faire avec des CM1, j'ai déjà fait. Enfin c'est quand même mieux les thèmes sincèrement on est lim.... on est très bien pour du CM2, CM1 niveau des thèmes quand même on est plus limite, <i>La Flûte Enchantée</i> oui,...euh...<i>Carmen</i> ça va mais on...on...euh...CM2 c'est bien...voilà la...la...la limite elle serait...euh...le volume horaire. Si tu étudies vraiment les opéras, le genre opéra et que tu montes un opéra mais tu fais plus rien d'autre...après c'est vachement intéressant. Le prévoir sur deux ans.</p>
22	<p>D'accord. Hum...</p> <p>Ce qui serait très intéressant. C'est...euh... c'est parfait.</p>
23	<p>Oui. Dans ce cas-là, est-ce que si jamais vous devez....</p> <p>Dans ce cas là tes élèves auront beaucoup de chance. Tu enregistres.</p>
24	<p>Ben oui ...</p> <p>Tu sais les jours où tu douteras, tu te diras...(rires)</p>
25	<p>J'écouterai...(rires)</p> <p>Je réécouterai...(rires)</p>

26	<p>Est-ce que...euh... est-ce que...est-ce que tu sais...si ...euh... si...où trouver des ressources si jamais tu voudrais en monter un opéra ? Est-ce que tu sais à peu près où est-ce que tu peux trouver ?</p> <p>Euh...alors. Y'a des éditeurs spécialisés dans la musique, éditions Fuzeau, Lugdivine...euh...enfin voilà...Van de Velde, enfin y'a des éditeurs. Déjà eux en proposent, je crois que Fuzeau doit en proposer deux / trois, des trucs comme ça, les éditeurs...après...euh... je sais que...euh...parfois là c'est pour un monter tu me parles ?</p>
27	<p>Hum.</p> <p>Je sais que parfois l'Opéra du Capitole ben propose, cherche des classes pour la mise en scène donc on a un partenariat qui est fait.</p>
28	<p>Oui.</p> <p>On cherche des classes, les musiciens donc c'est pas nous qui nous en occupons. Mais il y a donc des gens de l'Opéra qui viennent pour faire répéter les élèves...euh... on travaille avec des lycées techniques pour tout ce qui va être costumes, toutes ces choses-là.</p>
29	<p>C'est ça.</p> <p>Donc, ça je sais que ça se met en place si on veut faire le partenariat avec l'Opéra du Capitole. Ce qui est très bien avec le Théâtre du Capitole, ce qui est très bien de le faire. Après, je te dis, les éditeurs, sinon...euh... internet, je suis certain que si on tape sur Internet "opéra pour enfants", voilà donc...euh...c'est pas...enfin si on est intéressés...</p>
30	<p>C'est pas un frein ?</p> <p>C'est pas un frein...</p>
31	<p>De chercher ? D'accord.</p> <p>On peut le chercher...si on a envie. Après ça vient.. ça tombe pas tout seul.</p>
32	<p>Oui.</p> <p>Faut avoir la démarche de dire : « Tiens et si je me faisais un opéra ! » Et après, se le sentir, on y viendra je pense que tu poseras des questions après les freins...</p>
33	<p>Oui.</p> <p>Ce qui y'a, c'est que beaucoup se diront " je ne me sens pas de le faire".</p>
34	<p>Oui.</p> <p>Bon encore lorsque oui, lorsque c'est fait avec le Théâtre du Capitole, ça se fait bien parce que t'as rien à faire.</p>
35	<p>C'est eux qui font tout...</p> <p>C'est eux qui font tout. Donc là on y arrive...euh...se pose quand même parfois un problème des répétitions qui sont hors temps scolaire, qui sont parfois le mercredi après-midi, qui sont le samedi, voilà ça, ça peut être un frein..euh... Mais bon là, là ils gèrent tout. Après sinon toi, de toi-même aller chercher les partitions même si y'a un CD avec l'instrument...euh...des tas de collègues me disent : "mais je chante mal, je peux pas chanter, je chante faux" donc oui, ça, ça existe donc ça ça peut être...où d'autres collègues me disent : "je n'ai pas le sens du rythme" et...euh...donc quand y'a pas un intervenant...euh...pour t'aider, beaucoup de collègues appréhendent.</p>
36	<p>D'accord. On revient un petit peu à vous. Est-ce que vous écoutez de la musique ?</p> <p>Oui</p>

37	<p>Quel style de musique ? ...euh... De tout. Classique, enfin classique, du médiéval au contemporain, voilà j'écoute ça après j'écoute ça... alors très peu d'opéra. Alors...euh...je trouve que l'opéra est très bien à enseigner mais après j'écoute très peu d'opéra. Euh... parce que en disque ça m'ennuie d'écouter un opéra en disque. Aller voir un opéra si je gagne beauc...si je gagnais bien ma vie, oui, j'y vais de temps en temps mais...euh...j'en écoute peu. Après j'aime bien la musique instrumentale, après je suis plutôt pianiste de formation, donc j'aime bien.....euh...</p>
38	<p>Donc vous avez une formation musicale ? Oui...euh...le clavier est là d'ailleurs.Euh...un des claviers est là. Donc ...euh...</p>
39	<p>Et quelle type de formation musicale ? Non enfin piano en dehors...euh...</p>
40	<p>En dehors ? Je suis pas passé forcément par le Conservatoire.</p>
41	<p>D'accord. ...euh... après c'était quoi la question déjà ? Ah oui ce que j'écoutais ? J'écoute ça mais j'écoute aussi du...euh...du métal...euh...de...je peux écouter de la variété française...euh...pfff après...euh...ouais non...</p>
42	<p>Tous styles de musique ? Tout, après j'ai des affinités plus ou moins pour certaines..euh...euh...voilà non j'ai pas de choses rédhibitoires. Je suis pas fan de hip-hop ou de rap mais...euh...le jazz me touche peu mais c'est pas parce que...enfin voilà j'ai pas le temps d'écouter de tout et j'ai moins de temps qu'avant d'écouter de la musique. Mais je suis pas fermé, j'ai une préférence pour le classique.</p>
43	<p>Vous avez donc un clavier dans la classe vous l'utilisez pour ...euh... faire chanter les élèves ? Pour faire chanter les élèves. Pour faire chanter les élèves...euh...voilà.</p>
44	<p>D'accord. Essentiellement...euh... Et puis, j'ai des élèves musiciens parfois et qui sont contents de pouvoir présenter leurs morceaux aux autres...euh...voilà.</p>
45	<p>C'est bien. Et donc la musique d'accord. Et le chant, vous avez pratiqué un petit peu aussi ? Non, non, non. Mais...euh...après enfin je pratique, non j'ai pas pris de cours.</p>
46	<p>D'accord. J'ai pas pris de cours de chant, après...euh...on se lance...euh...parce qu'il faut bien chanter enfin...euh...j'ai pas une belle voix mais enfin...euh... je chante à peu près juste et...euh...donc voilà.</p>
47	<p>Et donc, et donc le clavier, enfin le piano, c'est le seul instrument que vous faites où il y en a un autre ? Essentiellement.</p>
48	<p>Essentiellement. D'accord. Après un peu de guitare...</p>
49	<p>Quand j'ai dit le seul c'est pas... est-ce qu'il y en a d'autres ? Non, non mais après...</p>

50	<p>C'est déjà bien. Avant j'ai fait beaucoup de piano. Après, c'est pareil, on des enfants, l'école, y'a l'école, j'ai mon aîné qui est au Conservatoire, qui fait du hautbois, faut que j'aïlle le trimballer trois soirs par semaine...euh...voilà, c'est pas évident...euh... c'est des problèmes organisationnels qui font que j'ai plus le temps d'en faire.</p>
51	<p>D'accord. Donc ...euh... pas spécialement de chant, ni de chorale peut-être ? Non, non plus mais après au collège ou au lycée. J'en ai fait de la musique au collège ou au lycée encore...et euh... . Voilà je chantais à la chorale du collège ou à la chorale du lycée ou les cours de musique au lycée mais...euh...mais voilà.</p>
52	<p>Et chez... J'ai fait de la chorale à l'IUFM à l'époque ça s'appelait IUFM.</p>
53	<p>Oui. On devait avoir la chorale voilà. Non, non après je chante tous les jours mais pour moi.</p>
54	<p>D'accord. Et on va revenir juste un petit peu sur l'opéra. Oui.</p>
55	<p>J'imagine que vous appréciez l'opéra puisque vous le faites travailler aux élèves, ...euh... vous m'avez dit que vous y alliez mais que bon y'a la contrainte de temps et du prix des places aussi, ...euh... est-ce que quand vous étiez enfant, vous avez écouté de l'opéra ? Non.</p>
56	<p>Et vos parents, est ce qu'ils y allaient ? Non, mes parents n'écoutaient pas de musique classique, du tout. Et c'est moi qui ai aimé ça de moi-même. ...Euh...et c'est moi qui aimant la musique classique, mes parents écoutaient de la variété française...euh...c'est sans jugement que je dis ça, moi, il se trouvait que j'aimais la musique classique et c'est donc moi qui emmenait mes parents à des concerts de musique classique. "Ah y'a machin, y'a tel pianiste qui est en concert, j'aimerais bien aller le voir, ah y'a un quatuor, y jouent Beethoven et Schubert, je voudrais y aller"! Après, moi je suis pas de Toulouse, donc on n'avait pas d'opéra, de salle d'opéra...</p>
57	<p>D'accord. Donc ça se limitait aux récitals de musique classique et aux récitals, enfin voilà aux récitals de musique de chambre...</p>
58	<p>Juste voix et quelques solistes ? Très peu. J'étais très peu attiré par la voix. Après, c'est totalement inintéressant ... puisqu'il faut parler de ma vie, je vais la raconter ...</p>
59	<p>Mais c'est important. Je suis un grand fan de Brahms. Et adolescent, quand on est adolescent on a des idoles. Donc moi, adolescent, dans ma chambre il y avait Brahms.</p>
60	<p>D'accord. Et ...euh... Mais on les retrouve hein ?</p>

61	<p>(Rires) Oui je vois ça ! (la salle de classe comprend au moins dix affiches de compositeurs)</p> <p>On les retrouve même adulte dans ma classe. On les retrouve. Voilà les Schuman sont...là le poster de Schuman est tombé il va falloir que je le remette... Et donc Brahms n'a pas écrit d'opéra et donc quand t'es ado, t'as une tendance à faire comme tes idoles et donc Brahms avait dit je crois : <i>"je préfère me marier plutôt que d'écrire un opéra"</i> ou l'inverse, je sais plus...</p>
62	<p>D'accord.</p> <p>Je me rappelle plus maintenant. Sachant qu'il a terminé vieux garçon ça veut dire à quel point il aimait l'opéra ! Et ...euh... <i>et donc, donc j'aimais pas, j'étais pas attiré, après pianiste de forma... non enfin c'est con ce que je vais dire parce que c'était pas forcément le cas, mais j'étais porté sur la musique instrumentale. C'est vrai on avait pas d'opéra, Alors peut-être le fait de ne pas avoir d'opéra dans la ville où j'étais ça y a contribué</i> mais après bon ben j'aimais beaucoup Brahms, j'aimais beaucoup Schumann qui a écrit qu'un opéra, j'aimais beaucoup Chopin, j'aimais beaucoup Vitsky, pas forcément des compositeurs, enfin même Beethoven, j'aime bien <i>Fidelio</i>, donc ...euh...</p>
63	<p>Oui.</p> <p>C'était pas forcément mes idoles de ma jeunesse, de mon adolescence, j'ai... voilà, j'avais rien contre mais ceci-dit encore maintenant, dans la voiture, écouter un opéra ...euh...pfffou...j'écoute pas. J'adore, j'adore hein, aller voir un opéra...</p>
64	<p>Mais vous...</p> <p><i>Je peux pleurer en allant voir un opéra...mais...</i></p>
65	<p>L'opéra c'est quelque chose qui doit être vu ?</p> <p><i>Oui qui doit être vu. Seulement sonore, j'ai énormément de mal.</i></p>
66	<p>Oui, oui.</p> <p>Mais c'est un point de vue personnel.</p>
67	<p>Oui, oui.</p> <p>Alors là ça va on a de la chance, on a des VNI, donc ils le voient sur grand écran, on a des enceintes, donc on a un bon son, on le travaille, on le décorique, et puis eux, quand ils démarrent, on va pas démarrer : allez hop je le met, ça dure 4 heures, tu bouges pas, pendant 4 heures. Il l'ont travaillé avant. ...euh... <i>L'opéra est vraiment un genre qui se prépare à l'avance. Tu peux aller écouter...euh... tu peux aller à la Halle aux grains, écouter une symphonie de, je sais pas une symphonie de Beethov sans avoir préparé, t'arriveras quand même à accrocher les élèves ou moins une bonne partie. L'opéra si tu l'as pas travaillé avant tu les décourages complètement.</i></p>
68	<p>D'accord, oui c'est important....euh...</p> <p>Je suis désolé.</p>
69	<p>Non, y'a pas de soucis.</p> <p>Je sais pas si c'est intéressant, elle se dit : "oh non elle se dit, elle veut un café pour rester éveillée."</p>
70	<p>Non, non...euh... La première, la première rencontre avec l'Opéra c'était quoi, c'était lequel par exemple ?</p> <p>Rencontre en vrai ?</p>
71	<p>Rencontre, oui, d'aller voir un opéra.</p> <p>Un vrai ?</p>

72	Oui Ah ben...euh... Je crois que c'était avec les élèves.
73	D'accord. Ouais. Enfin un opéra en vrai, à l'opéra avec les costumes, les décors, la vraie mise en scène.
74	Avec les élèves ? Ouais.
75	Mais alors c'est né d'où cette volonté de... de leur faire découvrir ? Mais parce que c'est un...genre, c'est un...
76	On revient à la question d'avant peut-être poureuh... Parce que c'est un genre qui se prête très bien à l'école.
77	D'accord et pourquoi ? C'est comme... l'hist...enfin j'adore aussi l'histoire...eteuh...
78	C'est lié... Ouais mais tu vois, t'as des périodes que j'adore mais que j'aime pas enseigner, et à l'inverse des périodes que j'aime pas spécialement mais j'adore enseigner. Y'a... et je trouve que l'opéra, se prête vraiment, enfin, tu vois, t'as envie de faire un projet interdisciplinaire, c'est un super support quand t'aimes la musique, là voilà tu vas pouvoir faire le lien avec l'histoire, avec la littérature, avec la musique, avec les différents domaines de le... de la pratique arti... des métiers de l'art.
79	Oui. Voilà c'est transdisciplinaire...euh...je veux dire plutôt que de faire un livre, comme ça qui n'est pas inintéressant, tu vas pouvoir le rattacher à la musique, les histoires sont intéressantes, elles me plaisenteuh...donc je (<i>inaudible</i>) aimant...
80	Donc c'est né de, de...de la pratique, enfin de... Ben les premières années, tu m'aurais dit tu vas à l'Opéra, enfin... tu m'aurais dit : "tiens j'ai une place à l'Opéra est-ce que tu veux venir"? J'y serais allé...
81	Par curiosité ? Par curiosité mais pas réellement. Je l'ai fait parce que je me suis dit voilà un truc qui peut plaire aux élèves et... et qui se prête super bien à la prat... à l'étude en classe. Pourquoi, enfin je veux dire, je peux lire une pièce de théâtre normale, autant lire un livret !
82	Et les élèves comment ils réagissent ? Ils sont vraiment volontaires, tous.
83	Tous ? Quel que soit le milieu et à chaque fois la fin de l'année je fais un retour sur... sur 30 élèves j'en ai 29 qui ont vraiment aimé et le un qui a pas aimé de toutes façons me dit que il n'a rien aimé de l'année. Donceuh...

84	<p>D'accord. Donc...euh...Y'a un retour et ils ont aimé. Et ils ont vraiment aimé. Alors parfois ils me disent : "j'aime pas parce que j'aime pas la fin, ou je voulais qu'ils se marient et qui se termine en se suicidant" mais ça a rien à voir avec le fait... j'ai... j'ai pas aimé. J'en ai pas un qui me disent : "j'aime pas le genre opéra". A la rigueur, ils me disent : "j'aime pas cette mise en scène"...euh... "je voulais que ça se termine bien"... bon parfois il aiment bien quand ça se termine bien...encore à cet âge là...</p>
85	<p>Ça veut dire qu'ils se sont approprié le genre en fait ? Oui, oui, le genre à la fin mais ils en ont tellement écouté pendant l'année que...que... que y'a plus aucune... aucune réticence aucune....et enfin ils ont envie d'en écouter !</p>
86	<p>Ils sont familiers... Y'a plein de fois. Oui, ça leur est familier. Et il y a la récréation : "non, non, on veut continuer, on veut savoir"...donc c'est...y'a...ben voilà comme nous quand on baigne dedans je veux dire...</p>
87	<p>D'accord. Dans une famille dans laquelle on baigne dans la musique classique, on écoute ça naturellement, si les parents écoutent du jazz, ça devient naturel, les sonorités du jazz et...euh... ils vivent là-dedans pendant un an ou deux donc c'est vraiment quelque chose de naturel à la fin.</p>
88	<p>Alors pour prolonger ça, qu'est-ce qui vous semble important à transmettre aux élèves avec l'Opéra ? Plusieurs choses...euh...l'aspect...euh...bon que...ce genre-là moi je cherche à ce qu'ils aiment, je serai hyper heureux de les recroiser plus tard à l'Opéra ou, ou... mais j'étais heur...Tu vois, y'en a qui me disent : "ah ben l'année prochaine..." je suis en contact parfois avec certains de mes anciens élèves ou que je croise, j'apprends que les parents leur ont pris des places pour aller à l'opéra, qu'ils y sont retournés donc ça veut dire que ce qu'on a semé... Ils y retournent... ça s'arrête pas...</p>
89	<p>Donc ce sont des élèves qui vont emmener leurs parents à l'Opéra ? Qui n'y sont peut-être pas forcément allés ? Qui avant n'y étaient pas allés. Et les parents, voyant que leurs enfants aiment bien l'opéraeuh...eh bé tiens tu voulais voir <i>Carmen</i>, je dis n'importe quoi, et ben ça y va être donc on va pouvoir y aller....euh...donc voilà leur faire découvrir ça, leur montrer que c'est un lieu qui peuvent fréquenter, y compris...enfin voilà, le reste après en dehors de l'école et ça se vérifie. Tous mes 30 élèves ne vont pas aller retourner à l'Opéra.</p>

90	<p>Oui Mais y en a. Ça existe, ça existe....euh... après c'est des...au niveau des hist... enfin, ça fait partie aussi, c'est un moyen d'approcher la musique classique. Y'a une histoire finalement, c'est beaucoup moins abstrait qu'une oeuvre... je vais leur mettre une oeuvre....euh... pianistique oueuh...parce que c'est vrai que souvent on a une tendance pour leur faire aimer, approcher la musique, on utilise la musique descriptive....euh...qui parfois est un moyen d'approcher de toute façon il y a pas 36 solutions, soit on leur demande de créer quelque chose, soit la musique descrip... mais t'as des tas d'oeuvres qui ne sont ni descriptives, qui vont pas forcément servir de support, enfin plus que ça ou qui sont pas aisées à approcher. Donc là, là par les histor...par l'histoire, c'est un moyen de se familiariser avec les sonorités de l'orchestre, avec l'écriture de la musique classique, comment ça fonctionne. Donc voilà c'est un moyen de rentrer dans la musique classique et ben tant mieux et c'est un moyen facile d'y rentrer, contrairement à ce qu'on peut penser, plus facile je trouve que la musique instrumentale. Tu leur mets un quatuor, je te jure, un quatuor à cordes, pas familiarisé....euh...ben tu passeras plus facilement avec un opéra. Ils ont un support visuel, certains enfants en ont besoin, certains ne sont pas habitués à écouter de la musique. Donc, là, au moins, ils ont l'accroche de l'histoire.</p>
91	<p>Donc c'est une autre façon, oui, d'appréhender la musique ? Oui, puis après c'est connaître des gens, alors là c'est à titre personnel, je suis très attaché aux grands hommes, qu'il soient compositeurs, qu'ils soient rois....euh...héros de l'histoire, donc c'est aussi un moyen de connaître ces gens-là et ça fait partie du patrimoine. Les...les histoires qui sont racontés dedans, sont intemporelles, elles sont belles, Moi ça me fait pleurer donc voilà.</p>
92	<p>Y'a de l'émotion...et là est-ce que... Oui...</p>
93	<p>Est-ce que...les élèves y sont sensibles Oui, ils sont sensibles. Ils sont sensibles, oui.</p>
94	<p>D'accord. Oui on peut avoir régulièrement des élèves qui... qui applaudissent, même qui se lèvent en classe. Ils sont pas obligés de le faire mais tu sens que ça les touche.</p>
95	<p>D'accord et est-ce que c'est..c'est une façon aussi de...de... J'ai des élèves qui parfois pleurent...</p>
96	<p>D'accord. Qui le cache...</p>
97	<p>Oui. Ben oui parce que là on est en classe, c'est compliqué. Tout à l'heure on a parlé...moi je.... des stéréotypes que ça pouvait générer auprès des élèves... Mais ils sont pas encore trop arrivés les stéréotypes à cet âge-là.</p>
98	<p>D'accord. Ils sont pas encore trop arrivés.</p>
99	<p>C'est plus des apriori peut-être ? Ouais. Ça reste... j'ai pas d'élèves encore qui me disent...euh...alors, ils n'écoutent pas ça, ça ne les attire pas mais ils ne sont pas dans le :”booh c'est nul.”</p>

100	<p>D'accord. Qu'on va avoir chez certains, tu vas avoir les 4e, 3e, ils vont dire : "waouh c'est nul, c'est... c'est ...c'est de la musique de vieux, etc". Ils sont dans : "pfff...l'opéra ça ne m'attire pas". Ils sont pas encore dans le rejet. Ils sont dans le... une relative indifférence à cet âge-là. Donc c'est important...</p>
101	<p>D'accord. En amont de cela, de ne pas laisser s'installer le "wah c'est nul, c'est pour les vieux".</p>
102	<p>Par rapport aux voix justement, est-ce qu'ils ont pas des... Non, ils pas de...</p>
103	<p>D'a priori ? Non, non après je sais qu'on peut travailler, ouais, j'veux dire, y'a des groupes de... ça m'est arrivé il y a quelques années... un, oui j'en ai eu un qui me dit : ouais, hein, c'est pour les vieux, ça chante comme ça...". Et, t'as des groupes de métal, où t'as des chanteuses lyriques, je pense à Nightwish par exemple, je sais si tu connais ?</p>
104	<p>Non. T'as des groupes de...de hard-rock, de métal qui...qui ont recours à des chanteurs lyriques dedans.</p>
105	<p>D'accord. Donc tu leur mets, j'en avais un, un jour qui me dit, ça date d'y a 15 ans tu vois, j'étais à l'IUFM, il y en a un qui me dit : "ouais c'est de la musique de pédé ça ", tu l'enregistres pas forcément mais...</p>
106	<p>Non, non mais ça peut... Et il me dit ça et c'est une réaction que j'ai eu une fois...</p>
107	<p>Oui. C'est pas...c'est très, c'est très minoritaire. Et la fois, d'après, je lui avais donc mis, il était à fond dans le rap, y'avait que le rap qui marchait, et je lui avais mis du métal, mais du métal bien... bien lourd, et avec des chanteurs lyriques. Enfin... et tu vois, et ...voilà, et y'a des liens entre les différentes musiques et donc voilà. Ce type de voix n'est pas forcém... parce que tu leur mets un voix, chanteuse lyrique, c'est égal opéra...</p>
108	<p>Oui. Mais on peut trouver du chanteur lyrique dans d'autres...euh...formes musicales...euh...</p>
109	<p>C'est bien. D'accord. Et le métal y a souvent recours d'ailleurs.</p>
110	<p>J'avais une question, c'était justement s'il y a des stéréotypes, comment faire pour essayer de leur donner une autre vision, mais là ça répond un petit peu aussi. Ouais, leur montrer, mais...mais franchement, ils ont pas d'a priori plus que ça.</p>
111	<p>D'accord. Ils sont dans le "je connais pas". Allez, la première fois qu'ils vont entendre, l'air de la reine de nuit, les vocalises, ça va les faire un peu rire, parce qu'ils sont pas habitués et puis après ils rentrent dedans et puis ils ont l'habitude et puis, pffou.. voilà, ça dure dix minutes.</p>

112	<p>D'accord. Mais comme la première fois qu'on va chanter. Moi la première fois que je chante, ils ont l'impression que c'est un mec qui chante la messe c'est une façon de chanter qui...je t'épargnerai ça ! (rires)... Et euh...donc voilà et puis après...euh...c'est pas...</p>
113	<p>Bon, on a parlé un petit peu de... de ce qu'on pouvait transmettre aux élèves. En termes de valeurs, est-ce que vous pensez que l'opéra, ça peut véhiculer des valeurs en particulier auprès des élèves,des valeurs et si jamais lesquelles ? Euh...oui...enfin...oui. Oui parce que je suis convaincu que la musique fait énormément de bien de toutes façons à l'âme, donc...euh...déjà. Euh...je suis convaincu, voilà que des enfants qui baignent dans un univers musical... euh... c'est toujours bien, ils ont pas forcément cette chance là à la maison. Je crois que, c'est stéréotypé, hein ? Ca fait café du commerce mais euh...on a déjà le café, on a les gâteaux, y'a la conversation qui va avec... (rires)</p>
114	<p>Non, non, non, je crois pas. Non mais je crois que... sinc...franchement, ça apaise, ça fait du bien, c'est pas pour rien que souvent parfois on fait des temps calmes avec...où on a recours à la musique. Je pense que ça leur fait du bien. Après...euh...les histoires.... elles sont intemporelles, ce sont de belles histoires, les livrets qui sont dedans, euh... la musique qui est dedans a un impact ! J'veux dire sur des plantes, ça marche ! Y'a des plantes qui grandissent bien quand tu leur fais écouter certains types de musique. Donc forcément...</p>
115	<p>Pourquoi pas des élèves ? (rires) Et voilà ! Bon et puis après quand tu leur fait pratiquer...parce que c'était ça aussi qui m'intéressait, si tu dois mettre en place un opéra, tous types de voix va trouver sa place, même une voix un peu bourdon va trouver un peu...une autre faç...une autre...bien plus, je trouve la musique que le sport...j'suis pas (inaudible) tu comprends pourquoi on m'a mis à la porte (rires) ? Voilà tout enfant, quel que soit sa différence...euh... a... a sa place et voilà. Et la chorale, c'est un ensemble, vraiment là et... euh...</p>
116	<p>Donc tout enfant a sa place ? Tout enfant a sa place.</p>
117	<p>C'est important. et ça dépend...euh...enfin...vraiment. Y'a vraiment un effet un effet de groupe qu'on a plus que dans le sport, tu le dis pas, mais c'est ce que je pense.</p>
118	<p>D'accord. Plus de coopération, plus de... Bah ouais parce que y'a pas d'opposition, que dans le sport, parfois tu l'as parfois l'opposition.</p>
119	<p>Oui. Et y'a le : "j'ai gagné, je t'ai passé la balle, t'as pas été capable de mettre le but, je te le repasserai pas...". Mais, ça, jamais en musique tu vois ça. Jamais tu vois ça. T'as déjà entendu quelqu'un te dire : "Ouais, ta partie soprano à la mesure 4, t'étais pas bon, euh... ton fa, il était pas très...". J'ai jamais entendu.</p>
120	<p>Oui. Chez les adultes peut-être mais pas chez les élèves. Ouais mais pas chez les enfants.</p>

121	<p>Mais...du coup, vous disiez que ce sont... c'est important pour que les élèves, ils expriment leurs différences que.. je...ça revient un sur une question que j'ai déjà posé, mais est-ce que ça leur permet vraiment d'exprimer leur sensibilité aussi ? Ou une autre forme de sensibilité ?</p> <p>Oui.</p>
122	<p>Si par exemple, ils chantent et s'ils sont dans l'écoute ?</p> <p>Oui. Ça les touche, comme je l'ai dit, et ils peuvent pleurer donc ça les touche.</p>
123	<p>D'accord.</p> <p>Donc leur sensibilité est touchée. Après on me reproche, pourquoi je leur montre toujours des trucs dépressifs... c'est autre chose, c'est les thématiques du 19e siècle...après...euh...</p>
124	<p>Oui, c'est ça.</p> <p>Après, c'est mes goûts personnels...</p>
125	<p>D'accord.</p> <p>En littérature aussi, en poésie ça se termine toujours par le... le truc... que... j'aime le 19ème, j'aime part... la première partie du 19e en littérature...euh...bah tu vois... t'as Vigny, t'as Musset, t'as Hugo, euh voilà...donc c'est que des trucs où tout le monde se suicide, tout le monde meurt...</p>
126	<p>Oui, c'est pas forcément euh...</p> <p>Ah mais j'te rassures c'est pas une classe de dépressifs non plus qui arrive ! Ca se retrouve et dans les opéras et dans mes goûts littéraires.</p>
127	<p>D'accord. On a terminé merci beaucoup.</p>

Annexe 4 Entretien avec un compositeur d'opéras pour enfants (A1)

Les inférences sont mises en exergue par valeurs dans le verbatim avec un code couleur.

Valeurs intellectuelles

Valeurs morales

Valeurs esthétiques

n°	Verbatim
1	<p>Est-ce que vous pourriez d'abord me parler un peu de votre pratique musicale à vous, personnelle ?</p> <p>Alors en fait j'ai commencé comme un instrumentiste "ordinaire" entre guillemets, c'est-à-dire que quand j'étais petit, je faisais des études de musique parce que je viens d'une famille de musiciens où on se posait pas la question : "Est-ce qu'il fallait faire de la musique pour s'éduquer"? Donc ça a pas toujours été facile quand j'étais enfant.</p>
2	<p>Oui ...</p> <p>Mais euh.. parce j'avais pas forcément envie, je ne comprenais pas trop l'intérêt de faire de la musique. Je voyais bien que mes copains avaient du temps pour faire euh... ce qui me paraissait beaucoup plus intéressant style euh... style rien par exemple !</p>
3	<p>Oui ...</p> <p>Alors que moi j'étais toujours occupé... Et puis au bout d'un moment vers 15 ans, j'ai commencé à aimer vraiment ça. Et puis je me destinais à être instrumentiste, violoncelliste.</p>
4	<p>D'accord.</p> <p>Et donc je travaillais, je travaillais vraiment mon violoncelle, j'ai presque bien joué on va dire. Et puis parallèlement, je composais mais sans faire exprès c'est-à-dire je composais de la musique de manière naturelle un peu pour m'amuser. Et quand j'ai commencé à enseigner le violoncelle, j'ai composé des morceaux pour mes élèves, avec des morceaux qui répondaient exactement aux difficultés qu'ils rencontraient.</p>
5	<p>D'accord.</p> <p>Quand un élève avait un problème avec telle position au violoncelle, la demie position, la quatrième position... J'écrivais un morceau uniquement comme ça, qui l'obligeait à résoudre sa difficulté en fait. Et puis pour moi, ça me prenait moins de temps d'écrire le morceau qui résolvait le problème plutôt que de chercher dans le répertoire... (inaudible). Donc j'ai commencé à écrire comme ça et puis j'ai vu mes élèves s'ennuyer un peu à chanter. Assez rapidement j'ai enseigné la formation musicale et euh... donc le solfège et j'ai vu des élèves qui s'ennuyaient, et je me suis dit c'est pas possible de s'ennuyer ! Chanter, c'est quand même... y'a rien de plus facile que chanter alors évidemment chanter très bien c'est très difficile mais chanter euh.. tout bêtement, tout le monde sait faire ça. Donc on devrait pas s'ennuyer, on devrait juste s'amuser donc j'ai commencé à écrire des trucs en partie pour ça.</p>
6	<p>D'accord.</p> <p>Vraiment pour qu'on s'amuse quoi, que ce soit un jeu, au même titre que jouer comme on joue au foot. Jouer bien au foot j'imagine bien que c'est difficile, j'ai jamais trop su bien jouer mais jouer mal au foot, c'est sympa quoi, tout le monde s'amuse, si on accepte de s'y amuser.</p>

7	<p>Bien sûr... Dès qu'on rajoute un peu de compétition, un peu d'excellence là il faut arrêter, c'est du boulot, c'est autre chose... Mais je trouvais que pour chanter c'était la même chose. Donc je me suis mis à écrire de la musique en partie pour ça. Et puis un projet en entraînant un autre, euh.. les demandes ont afflué et au bout d'un moment je me suis mis à devenir une sorte de "spécialiste" ce que je mets entre guillemets de... de la composition pour jeunes, alors que moi j'ai jamais décidé d'être compositeur pour jeunes ! Euh.. c'est beaucoup plus tard d'ailleurs que j'ai décidé d'être compositeur, c'est vers 30 ans finalement alors que j'avais déjà écrit plein de trucs. Mais pas compositeur pour enfants quoi, compositeur tout bêtement pour moi on va dire. Mais il me semblait important d'avoir cette démarche d'écrire pour les jeunes parce que je me rendais bien compte que : quand on écrit pour les jeunes, soit on écrit pour soi, le compositeur écrit pour lui-même, et il se sert des jeunes pour passer un message qui les concerne pas...</p>
8	<p>Hum... Soit on écrit pour l'idée qu'on se fait des enfants mais on s'en éloigne un peu... Et moi j'essaye autant que possible d'écrire pour des individus qui existent, c'est-à-dire des vrais enfants de 8 ans, des vrais enfants de 10 ans, des vrais enfants de 5 ans, des vrais ados qui en ont 18 ans... Et je me.. je vais pas dire que je me mets à leur place parce que je suis trop vieux maintenant, mais je... j'écoute leurs préoccupations et j'essaye de... de faire raisonner leurs préoccupations en moi.</p>
9	<p>D'accord. Et un peu moins l'inverse, c'est-à-dire que mes préoccupations, euh... je les laisse dehors dans ce genre de projet, voilà. Donc en gros aujourd'hui ma vie de compositeur elle est divisée en deux, elle a..j'ai... euh...une grande partie du temps j'écris pour moi, avec on va dire avec mes préoccupations...</p>
10	<p>Hum... Qui en un mot, qui en une phrase pourraient se résumer par...euh...euh... : "ce n'est pas possible qu'on ait autant d'inégalités entre nous et un des moyens de combler ce fossé c'est peut-être de.. de se tourner vers... vers l'art". En gros voilà ma philosophie de vie et donc je pense que tout ce que j'écris pour adultes pour moi c'est ça, c'est : "si on s'occupait un petit peu plus de la question artistique, alors il y aurait peut-être un peu moins d'inégalités entre nous". Et puis en revanche, j'écris pour les enfants avec des préoccupations qui sont un petit peu celles-ci, hein, c'est un peu l'art.. en fait... euh...je crois que c'est Malraux qui disait : "L'art est le plus court chemin de l'homme à l'homme".</p>
11	<p>Oui. Et je suis d'accord assez d'accord avec tout ça et donc... mais j'écris aussi donc une bonne moitié de mon... mon activité c'est écrire pour moi et l'autre moitié c'est euh... écrire pour les jeunes, euh... ouais... en ayant bien conscience que ce que je suis en train de faire c'est pas un but mais c'est un support, c'est un vecteur et pas un objectif.</p>
12	<p>D'accord. Alors ça ça fait bien dans un mémoire un vecteur et pas un objectif ! Là vous avez une belle phrase là ! (rires)</p>
13	<p>C'est parfait ! (rires) C'est parfait ! (rires) (rires)</p>
14	<p>Et l'opéra en fait ... (rires) Je parle un peu longtemps...</p>
15	<p>Non non mais c'est très bien ! Je parle un peu longtemps...mais bon...</p>

16	<p>Non non mais c'est très bien ! C'est très bien ...Hum... Et l'opéra ? Quels liens vous entretenez avec l'opéra en fait ?</p> <p>Alors euh...quand j'étais plus jeune donc jeune adulte, disons étudiant, entre 17, 16 et 22, 23 ans, j'étais un grand consommateur d'opéra, j'allais beaucoup à l'opéra. Alors dans les places pas chères, debout, euh... tout au fond etc... Mais, euh... j'allais quasiment tout voir. Et puis j'ai eu une overdose, euh... J'ai eu une overdose de...des mises en scène un tout petit peu trop prétentieuses...</p>
17	<p>Hum...</p> <p>Où au bout d'un moment y'avait plus ce truc parce que ce que j'aime dans l'opéra, c'est l'art total.</p>
18	<p>Oui.</p> <p>J'aime l'idée que ... que l'opéra nous...nous... on est prisonnier d'un opéra. En fait on a les oreilles, la vue, on a tout tout, on est dans un endroit magique, un opéra, même quand on est au pigeonnier, même quand on a une toute petite place à ... aujourd'hui c'est 7 ou 9 €...</p>
19	<p>Oui.</p> <p>Euh... c'est quand même magique d'aller à Bastille ou d'aller à Garnier...</p>
20	<p>Oui.</p> <p>Et... donc y'a tout quoi...y'a, y'a le toucher, l'odorat, le machin, le passé...hein ? évidemment l'ouïe, la vue donc vraiment j'adore ça ! Je me sens prisonnier pendant 2, 3, 4 heures, pendant la durée de l'opéra je suis sous l'emprise d'un truc et volontairement et j'adore ça. Mais, donc moi j'ai 45 ans, donc y'a une vingtaine d'années, j'en ai eu un peu marre et je suis à nouveau public de l'opéra depuis 3 ou 4 ans parce que autour de moi j'ai des jeunes, donc neveux, nièces ou enfants que j'emmène à l'opéra entendre d'autres de temps en temps en me disant : "ho la la, j'espère que là, on va pas avoir une mise en scène qui va les... qui va les rebuter...qui va les dégouter... qui va les... j'ai beaucoup de mal avec le metteur en scène qui se prend plus important que ...</p>
21	<p>L'oeuvre ?</p> <p>Que l'oeuvre. Que l'oeuvre...</p>
22	<p>Oui .</p> <p>J'ai beaucoup de mal avec ça mais en dehors de ça... non je suis un fan absolu de...de ce mode d'expression.</p>
23	<p>Et est-ce que vous pensez que les élèves d'après vous, est-ce qu'ils sont confrontés à l'école à l'Opéra ?</p> <p>Oh il y a plusieurs, y'a plusieurs... comment ... dispositifs qui existent : "tous à l'opéra" (inaudible) et "École à l'Opéra", etc. Mais non évidemment pas assez ouais je pense que... bah rien que les écoles de campagne, c'est impossible pour eux, impossible pour eux d'aller voir un opéra dans l'année !</p>
24	<p>Hum...</p> <p>Le prix du bus, le prix du billet, le prix du truc, c'est impossible. C'est pour ça que... bon à Orléans, on fait un... je suis partenaire...enfin, je...mon frère dirige la Fabrique d'Opéra Val de de Loire où il fait une action au Zenith d'Orléans où y'a chaque année 12 000 personnes qui viennent, ça, ça démocratise réellement ! C'est un vrai opéra avec des (inaudible). Bon des actions comme ça je trouve qu'il faut favoriser. Et puis c'est aussi pour ça que j'écris des pièces. Alors quel que soit le sujet de la pièce, je pense que bien chanté ça rapproche de l'opéra et puis particulièrement "Nous n'irons pas à l'Opéra".</p>
25	<p>Oui.</p> <p>C'est un petit opéra où là oui, on plonge les deux pieds dans l'univers de l'opéra. Moi je pense que non il faut favoriser le truc. Il y a des pratiques qui sont beaucoup plus accessibles aux enfants que l'opéra : c'est clair que c'est plus facile d'entendre parler de foot ou d'entendre parler de jeux télévisés que d'entendre parler d'opéra. Bon ...</p>

26	<p>Oui. Alors, c'est vrai, c'est peut-être le rôle des adultes, enseignants et puis encadrants, de ... de parler de trucs qui sont encore un tout petit peu plus cachés et peut-être encore plus intéressants que le foot ou les jeux télévisés.</p>
27	<p>C'est sûr. Et d'après vous quel serait l'intérêt de faire découvrir ce genre à des élèves ? Alors je pense qu'un élève, euh... je sais pas comment on classe les élèves à l'école mais finalement ça dépend des enseignants, et ça dépend des régions, ça dépend des écoles, ça dépend des enseignants...</p>
28	<p>Hum. Mais les élèves, ils se sentent toujours classés : je suis bon en truc, je suis mauvais en machin etc... Dans un opéra il y a forcément comme c'est un art quasi total, pour un jeune, un jeune garçon, une jeune fille qui ne sait pas comment il est encore construit, c'est à dire qu'il est en train de se découvrir... En même temps qu'il se construit, il se découvre. Donc il n'a aucune idée de ce... quelles sont ces appétences et ces compétences et quand il fait un spectacle et qu'il va y avoir du théâtre, il va y avoir du chant, il va y avoir de la danse, il va peut être y avoir peut-être (inaudible) de faire l'affiche, de faire le décor, ... de faire ...je sais pas quoi, bref tout à coup il va peut être trouver une liane, une perche et après il vous dit : "Mais moi, c'est ça que je veux faire, moi c'est ça, c'est là dedans que je suis bon moi, en fait je sais dessiner, moi en fait je sais chanter ou je sais danser, je sais...". Et en fait je pense que faire un spectacle comme ça à l'école c'est permettre à des mômes de découvrir un truc qu'il n'auraient jamais découvert si on ne leur avait pas offert toute la palette d'un coup en fait.</p>
29	<p>Hum... Oh dis hein, donc vous me renverrez le texte parce que tout ce que je dis ça me fait plaisir moi !</p>
30	<p>Ah non mais c'est magnifique. Moi je... (rires). Non non c'est parfait. Mais moi ce qui m'intéresse aussi c'est de savoir si ça vous est arrivé bien sûr de collaborer directement avec des enseignants et si c'est oui dans ce cas-là comment avez-vous ressenti cette collaboration ? Alors je le fais souvent parce que j'essaye de montrer au maximum que je suis un compositeur vivant et accessible.</p>
31	<p>Hum. C'est-à-dire pas simplement un nom sur une feuille où on imagine un mec avec une grande barbe qui vit dans sa tour d'ivoire et qui balance des feuillets pour que l'humanité progresse alors que lui reste enfermé. Moi, je veux montrer que je suis un gars normal, que je suis habillée normalement, j'ai pas de perruque. Un jour, j'ai pris un taxi et le chauffeur de taxi qui m'emmène à France Musique, il me dit "c'est peut être plutôt France Inter non ? "Non France Musique, je suis compositeur " "Oui mais ils font de la musique classique". Alors je lui dit "moi aussi". Mais là il me dit "ah mais vous 'avez pas de perruque" (rires). "Ben non !". Ca m'a scié en fait sa phrase ! "Mais vous n'avez pas de perruque et tout" "Non ça n'existe plus monsieur les perruques, c'est 17ème". Un compositeur classique pour lui ça doit avoir une perruque (inaudible) ou à la Lully. Et donc ... Non je veux montrer que je suis un compositeur intense, je travaille beaucoup avec les collèges, les lycées, les écoles, voire même les maternelles. J'y vais, et bon alors après, chaque collaboration est différente j'essaie de me fondre là c'est vraiment une part de pédagogique qui est plus forte que la part artistique.</p>

32	<p>Oui. Mais j'ai un rôle à jouer, j'ai quand même un rôle à jouer qui est que je suis artiste. Et les gamins et les enseignants doivent voir comme un artiste alors ça j'aime bien jouer l'idée que j'ai choisi ma vie et que je voudrais bien mettre dans la tête des enfants que on peut choisir sa vie, on n'est pas obligé de choisir un métier qu'on subit, on peut choisir son métier, on peut choisir sa vie. On peut choisir : "ben moi je serai je serai ... ben ça peut être maîtresse d'école ou maître d'école mais on l'a choisi c'est pas un truc qui est subit. Et d'ailleurs, quand je dis, je suis pas le seul dans cette pièce à avoir choisi mon métier moi je suis compositeur, j'ai choisi donc de faire... tatananana mais votre maître ou votre maîtresse à mon avis elle a choisit parce que ce n'est pas le cas de la majorité des enseignants...d'avoir choisit son métier.</p>
33	<p>Oui, c'est vrai. Et c'est pas un métier, c'est pas un métier subit déjà (inaudible) que c'est un métier. Puis après j'essaie de lier l'idée que entre artiste et artisan, la frontière est mince que je suis artiste comme le boulanger peut l'être. On peut avoir un boulanger qui fait un pain magnifique etc... mais ... enfin voilà qui est peut-être le génie de la baguette ...donc il fait la meilleure baguette du monde et il a inventé je sais pas quoi mais il a quand même un truc d'artisanat à faire c'est-à-dire que il doit savoir compter le nombre de clients, qui vont... il doit savoir à l'avance combien il devra faire de baguettes, de croissants, de pains au chocolat ...tanana, c'est une gestion. Et moi je l'ai cette gestion, c'est à dire que quand j'écris une pièce c'est pas un truc d'artiste qui est déconnecté etc... et ça j'essaie de montrer ça aux jeunes au maximum en disant j'écris une pièce pour qu'elle soit utile au même titre qu'un menuisier qui fait un beau meuble mais s'il fait des étagères verticales ça servira à rien, il faut que les étagères, elles soient horizontales si on veut poser des livres et donc on a des contraintes matérielles importantes et ça je... je ... c'est important et puis après euh... dans la, dans la pratique, oui je veux montrer aux enfants un truc important, c'est que la scène, c'est un endroit absolument magique, qui n'existe pas partout, c'est à dire que le boulanger, le pauvre, il a pas cet espace là, mais nous les artistes on l'a, c'est à dire que quand on est sur scène, on est les rois du monde et être le roi du monde c'est ce que je peux offrir avec un projet en...en direction des enseignants ou des enfants et ben c'est pas mal ça comme ambition d'être le roi du monde.</p>
34	<p>Oui c'est...oui c'est plutôt pas mal ! Et c'est plutôt bien qu'ils puissent voir des artistes en chair et en os, voilà j'en suis vraiment convaincu.</p>
35	<p>Juste pour revenir un petit peu sur ce côté art total de l'opéra, est-ce que vous pensez que justement ça ça peut générer de la complexité pour un enseignant, la musique, le chant, la mise en scène, le chant ... enfin les décors, les costumes... et est-ce que ça peut, peut-être, être un frein pour eux, pour s'engager dans monter un opéra avec avec ... avec leurs élèves par exemple ? En fait non je pense que c'est ... euh... Je pense que c'est le même truc, que les... les enfants : c'est-à-dire que les enseignants, ils ont tous des compétences différentes et plutôt que de ... de se perdre dans ... plutôt que de se perdre parce que... il faudrait plein de compétences, et en trouver une qui (inaudible) ce fil là.</p>

36	<p>Hum... Parfois... parfois on va se sentir un peu plus à l'aise sur, je sais pas quoi sur la chorégraphie par exemple, et puis laisser aux enfants la responsabilité de la (inaudible) des chansons, eh bien sincèrement ça marche. Si les enfants, y sentent qu'on est tous dans le même projet et "Ah bah dis donc maître... t'as... ou maîtresse t'as du mal à ...euh mais t'inquiète pas, on va y arriver nous." Et en fait y'a un truc où au bout d'un moment les mômes, ils sentent la nécessité de "bon on va le faire là, les chansons, la maîtresse on sent qu'elle est à la masse, on va le faire". Et pour peu qu'on ait (inaudible) trois travaux, des machins ou bien un musicien intervenant enfin...après en fonction des... en fonction des classes on a pas tous les mêmes aides. Mais je pense qu'il faut plutôt partir de : "ah oui ça je vais maîtriser et on va commencer par la chorégraphie du truc et puis essayez de chanter mieux les gars". Et plutôt que de se perdre dans un ...dans un truc total, je pense qu'il faut tirer le fil qu'on arrive le mieux à saisir.</p>
37	<p>D'accord. Est-ce que vous pensez, enfin j'imagine que vous avez peut-être déjà été confronté en côtoyant des élèves, des enseignants, est-ce que...on peut dire que l'opéra en général et l'opéra pour enfants peut générer un petit peu des stéréotypes que ce soit chez les enseignants ou chez les élèves ? Qu'est-ce que vous entendez par stéréotype ?</p>
38	<p>C'est-à-dire que par exemple si vous vous intervenez, et qu'on peut vous poser des questions sur ... précisément, sur l'opéra, comment sont les voix, elles sont aiguës, c'est des gens qui enfin voilà ce, à ce que vous faisiez référence tout à l'heure avec votre perruque de compositeur que vous ne portez pas mais est-ce que ça peut générer des stéréotypes : c'est la Castafiore, c'est des chanteurs qui crient, c'est ... c'est long, c'est ennuyeux ... Alors y'a peut-être ça...Mais, moi je souffre pas de...j'ai jamais trop rencontré non.</p>
39	<p>D'accord. J'imagine en effet que ça peut exister...mais euh...</p>
40	<p>Vous y avez pas été vraiment confronté ? Non.</p>
41	<p>D'accord. Non alors ... je ...quand... alors moi j'ai pas vécu ça.. Mais je veux bien croire que si l'intervenant est un chanteur d'opéra ou une chanteuse d'opéra qui n'a même pas conscience ou qui a oublié que sa voix chantée n'était pas exactement celle de tout le monde, alors là évidemment oui ça peut... il peut y avoir un petit décalage.</p>
42	<p>D'accord. Au même titre que si un intervenant en langue étrangère arrive et oublie que il est en train de parler à des francophones, il va se mettre à parler anglais ou allemand et euh... oui il va y avoir un petit moment un peu, un peu incertain là ... (rires).</p>
43	<p>(rires) C'est sûr ! Mais normalement on sait pourquoi on vient. Donc on vient avec un ...</p>
44	<p>Oui avec... Excusez-moi, j'ai un appel qui...</p>
45	<p>Ah oui. Je peux vous rappeler dans... dans trois minutes ?</p>
46	<p>Oui parfait à tout à l'heure merci Excusez-moi à tout de suite.</p>

47	<p><i>Interruption puis reprise de l'entretien.</i> À laquelle j'ai été confrontée lors de séances de découverte avec des élèves, c'est pour ça, ce qui m'intéresse aussi c'est de savoir qu'est-ce qui vous semble important à transmettre aux élèves à travers vos créations, vous l'avez évoqué un petit peu dans la façon dont... dont vous composez pour eux, mais... Ouais.</p>
48	<p>Mais euh...précisément est-ce que vous avez envie, voilà, à travers ce type de musique, cet art total de leur transmettre quelque chose en particulier ? Euh...oui, enfin après c'est un tout petit peu... un peu grandiloquent mais ce que...ils sont tous exceptionnels. Moi c'est ça que je voudrais qu'il comprennent. Que en fait on sait pas en quoi chacun de nous est exceptionnel mais on est tous exceptionnels et c'est pour ça qu'on est tous différents.</p>
49	<p>Hum. Exceptionnel ça veut rien dire, dans ce cadre là et parfois les... les mêmes n'osent pas faire un truc, se sentent pas de tenter une expérience par... je sais pas quoi... par souci de...euh...d'uniformité, par souci de je sais pas... Et une pratique artistique, c'est se découvrir soi-même et une fois qu'on se découvre soi-même ben s'assumer après et moi c'est ça que j'ai envie qu'ils fassent. C'est en fait, je pense que la musique est un vecteur et pas un objectif.</p>
50	<p>D'accord. Et toujours dans ce sens-là est-ce que vous pensez que l'opéra en général véhicule peut véhiculer des valeurs en particulier auprès des élèves ? Je rebondis sur ce que vous venez de dire ça va dans ce sens là aussi, c'est la valeur de se découvrir de l'altérité ... Oui parce que...le côté exceptionnel ne se comprend que si on s'est frotté à l'autre.</p>
51	<p>Hum. Donc on est exceptionnel parce qu'on est tous ensemble et...enfin y'a deux choses aussi la valeur première, mais oui j'aurais dû commencer par là dans le ...heu c'est que à nous tous on va faire un truc de folie. J'ai... travailler ensemble, mais c'est pas trop l'opéra sérieux là dans ces cas là c'est plutôt le projet lui même ...</p>
52	<p>Oui. ...qui est sérieux. L'opéra professionnel, c'est plutôt le projet lui-même d'opéra pour enfants ou le projet de...qui est: "à nous tous, on est capables de faire quelque chose qui va révolutionner l'école ou le...la classe ou le...ou le...je sais pas quoi ou la structure.</p>
53	<p>Hum. Bon ça c'est un point énorme de.... (inaudible) y' a rien de plus fort qu'un groupe et...et sur le côté exceptionnel de chacun, il y a rien de plus fort qu'un groupe qui est au service de chacun et c'est bien plus intéressant que chacun qui serait au service d'un groupe.</p>
54	<p>D'accord oui c'est vrai que dans ce sens-là ... C'est une dynamique comme une finalité. C'est le groupe qui est au service de chacun mais pour que le groupe soit au service de chacun, il faut que le groupe soit constitué donc que chacun ait fait son... son...sa part quoi et puis son...son ... et soit à sa place.</p>
55	<p>Son rôle et sa place...oui. J'ai une dernière question à vous poser qui concerne plus, par rapport toujours aux élèves bien sûr, l'opéra en général c'est aussi vraiment le lieu de l'émotion, des sensations... Oui bien sûr.</p>

56	<p><i>Vous l'avez dit aussi, musicales, esthétiques, visuelles. Est-ce que vous pensez que d'aborder l'opéra à l'école ça peut ben justement solliciter leur... une éducation à l'art de façon sensible ?</i></p> <p>Oui ben je pense qu'en fait aujourd'hui on est dans une société où l'émotion elle est niée et parfois même mal vue...euh...bien que commercial...commercialment, c'est quand même ça qui...qui prime, hein ? C'est...on fait jouer nos cordes sensibles aux uns et aux autres mais dans la société un homme qui pleure c'est assez rare quand même...</p>
57	<p><i>Hum.</i></p> <p>Et donc les garçons à 8 ans, 10 ans, y osent pas pleurer parce que "ben non un homme ça ne pleure pas". Bon moi je pense que l'émotion quelle qu'elle soit, quelle soit esthétique, c'est simplement, l'émoi ou la sidération, ou alors la tristesse, l'émotion de... de ce que je vois, des fois ça peut être ça. Donc.. Non, c'est le ... pour moi c'est le moteur, c'est ce qui fait que les barrières tombent.</p>
58	<p><i>Oui. Et est-ce que vous pensez que dans les les enseignants que vous avez pu rencontrer est-ce que vous avez remarqué qu'il y en avait certains qui était plus sensibles au genre opératique ou pas du tout ?</i></p> <p>Oh si bien sûr. Bon après c'est une question de formation aussi. C'est que tout le monde n'a pas eu la chance de...d'avoir une...une...je parle même pas d'éducation musicale ni même d'initiation musicale...</p>
59	<p><i>Hum.</i></p> <p>Donc certains sont entièrement hermétiques à ça et il y a beaucoup d'enseignants qui ne font même pas du tout de musique ou de chant, de rien dans la classe. Bon. Alors, là parfois ça sert à rien de lutter c'est-à-dire que, quand c'est entièrement perdu...euh...je crois que ça sert à rien de forcer quelqu'un en disant : « tu vas le faire, tu vas le faire ». En revanche, lui prendre sa classe en disant : « mais moi ça me gêne pas d'avoir deux classes et je vais faire musique avec les tiens »,ça, c'est peut-être une meilleure idée.</p>
60	<p><i>Et en général lorsque vous intervenez sur des projets ou qui a une de vos œuvres qui est montée, est-ce que ça peut arriver justement que l'enseignant n'est pas pas vraiment un rapport on va dire heureux...ou... j'arrive pas à trouver le terme, avec la musique mais quand même là il se dit là il y a peut-être quelque chose à faire d'intéressant, moi j'ai peut-être pas les connaissances et peut-être que c'est ça qui me freine mais j'ai quand même envie de monter ce projet qui va faire collaborer tout le monde, ça, ça arrive aussi ?</i></p> <p>Ah oui ! Ca, ça arrive mais c'est pas pareil que le type d'enseignants dont je parlais tout à l'heure.</p>
61	<p><i>Oui, oui tout à fait.</i></p> <p>Celui ou celle qui a très envie et qui ose pas alors là c'est un bon moyen de travailler avec un professionnel de manière à... à déclencher...amorcer le processus et à déclencher les choses. C'est un super moyen.</p>
62	<p><i>Hum.</i></p> <p>Ca, ça m'arrive souvent et puis parfois même y'a une fidélité, c'est-à-dire que y'a un deuxième projet, troisième projet et puis la part de l'enseignant grossit et je...j'ai pas mal d'exemple ben, j'en ai au moins 3 en tête...euh...de gens avec qui je travaille régulièrement et au bout d'un moment plus ça va, plus ils prennent de responsabilités dans le projet et je pense même que pour certaines productions, je suis même plus utile du tout. Je pense que maintenant, l'enseignant finalement, ça lui a servi de formation aussi.</p>
63	<p><i>Oui, d'accord. C'est intéressant. On va terminer sur cette note positive monsieur Joubert.</i></p> <p>Y' a que ça, y'a que ça ! Je vous remercie de votre intérêt, c'est super.</p>

Remerciements

Mes remerciements se portent vers Evelyne Goupy pour son accompagnement au cours de mes premières recherches et vers Frédéric Maizières, directeur de mémoire pour avoir guidé mes lectures et ce travail. Avec bienveillance et exigence, il m'ont permis de comprendre que choisir c'est parfois renoncer mais c'est surtout préférer.

Je souhaite remercier mon amie Christiane sans qui je n'aurais jamais assisté à un opéra. J'associe à cet attachement, Brigitte, Farida, Marie et Franck pour leurs soutiens indéfectibles et leurs présences de près ou de loin.

Le mémoire clôture deux années de master en reprise d'étude, années riches intellectuellement et ponctuées de belles et précieuses rencontres.

Je n'oublie pas ma famille, Hélène, Philippe, Olivier et Hadrien, pour leur patience, leur soutien et les sentiments qu'ils me portent et qui me portent. Mes plus belles pensées pour René et Anna.

Depuis mon adolescence, le *lied* de Schubert *An die Musik* et la voix de José Van Dam accompagnent certains moments importants de ma vie. Je ne peux résister à y faire référence aujourd'hui, tant la circonstance s'impose.

Ô noble art, que de fois dans les heures tristes,
Quand m'étreignait le poids de la vie,
As-tu réchauffé mon cœur à des cieux plus doux,
M'as-tu enivré dans un monde plus beau !
Souvent, un soupir échappé de ta harpe,
Un doux et céleste accord dont tu as le secret,
M'entrouvrant les cieux de jours meilleurs,
Ô noble art, sois en remercié !

An die Musik, Franz Schubert, poème de Franz von Schober