UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

Nancy-Université / Université Nancy 2

Ecole Doctorale « Langages, Temps, Sociétés »

Laboratoire Inter-universitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC)

UFR Connaissance de l'homme

Thèse en vue de l'obtention du
Doctorat de Sciences de l'Education
soutenue le 18 décembre 2009 par
Frédéric MAIZIERES

Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : rapport personnel, rapport professionnel

Thèse dirigée par Monsieur Pierre-André DUPUIS, Professeur de Sciences de l'Education à l'Université Nancy 2 et co-dirigée par Monsieur Jean-Christophe VILATTE, Maître de conférences en Sciences de l'Education à l'Université Nancy 2

Jury :

M. Gilles BOUDINET, Maître de conférences HDR, Université de Paris VIII – Saint Denis

M. Pierre-André DUPUIS, Professeur, Université Nancy2

M. Alain KERLAN, Professeur, Université Louis Lumière Lyon 2

M. François MADURELL, Maître de conférences HDR, Université de Paris-Sorbonne (Paris IV)

M. Jean-Christophe VILATTE, Maître de conférences, Université Nancy 2

Remerciements :

Je remercie tout particulièrement Monsieur Pierre-André Dupuis, directeur de thèse, et Monsieur Jean-Christophe Vilatte, co-directeur. Ils m'ont permis de m'engager dans cette thèse. J'ai bénéficié de leur expertise et de leurs regards complémentaires. Ils m'ont accordé toute leur confiance et m'ont soutenu dans les moments difficiles.

J'adresse également des remerciements particuliers :

A Messieurs Alain Kerlan et François Madurell qui ont accepté d'être rapporteurs, et à Monsieur Gilles Boudinet, membre du jury. Qu'ils sachent combien je leur sais gré d'avoir accepté de lire ce travail,

Aux IA-IEN qui m'ont donné leur accord, et aux collègues de Meuse, de Meurthe et Moselle et de Moselle qui m'ont apporté leur collaboration en répondant au questionnaire et en acceptant les entretiens que j'ai sollicités,

A Monsieur Youssef Tazouti pour son aide précieuse,

A Monsieur Patrick Baranger, Monsieur Dominique Deviterne, Monsieur Daniel Guéry, Madame Annette Jarlegan, Monsieur Pierre Valade pour leur soutien et leur accompagnement,

A Monsieur Bernard Calmettes, Monsieur Benoit Dejaiffe, Madame Laetitia Gérard, Madame Annick Harbulot, et Monsieur Francis Maizieres pour leurs relectures et leurs recentrages éclairants.

A Patricia, Pierre, Philippe et Louise pour leur patience,

A ma grand-mère, sans qui rien de tout cela n'aurait peut-être eu lieu, et à qui je dédie cette thèse.

Table des matières

INTRODUCTION 9

PREMIERE PARTIE : 27

LES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRE ET LA MUSIQUE 27

I. LES PRATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT ET L'EDUCATION MUSICALE..... 28
1. La complexité du travail de l'enseignant : entre contraintes et autonomie..... 32
2. La spécificité du travail d'enseignement : un « processus interactif situé »..... 35
3. Les connaissances de l'enseignant 38
3.1. Le savoir « à » enseigner..... 38
3.2. Le savoir « pour » enseigner 40
3.3. Les représentations : des « guides pour l'action » 42
3.4. L'enseignant : une identité en crise ? 47

II. LE RAPPORT A LA MUSIQUE..... 52
1. Un concept à caractériser 52
1.1. Les pratiques musicales et les goûts comme objet de recherche..... 53
1.2. Le développement du « sens » musical, une autre approche 56
2. Le rapport à la musique : un rapport au monde, à l'autre et à soi-même..... 60
2.1. La musique : un objet à définir..... 61
2.3. La musique comme rapport aux autres 75
2.4. La musique comme rapport à soi-même 77
2.5. Rapport à la musique et désir de musique..... 82

III. LE RAPPORT PROFESSIONNEL A LA MUSIQUE : UNE RELATION DE SENS ET DE VALEUR..... 85
1. L'éducation musicale pour quelles finalités ?..... 91
2. L'éducation musicale et les valeurs intellectuelles 95
3. L'éducation musicale et les valeurs morales..... 102
4. L'éducation musicale et les valeurs esthétiques 105

CONCLUSION : LA RECONCILIATION DU CORPS ET DE L'ESPRIT 108

DEUXIEME PARTIE : 112

DESCRIPTION DES PRATIQUES MUSICALES DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRE 112

I. PRESENTATION DE L'ETUDE 113
1 Le rapport à la musique comme indicateur..... 114
2. Dispositif de l'enquête : le questionnaire 115

3. Description de la population **117**
3.1. La population et la situation géographique de l'enquête 117
3.2. Caractéristiques personnelles des enquêtés 117
3.3. Les pratiques de loisir : des activités « culturelles » 122

II. L'EXPERIENCE PERSONNELLE DE LA MUSIQUE **127**
1. Le passé musical de l'enseignant **127**
1.1. Les pratiques musicales antérieures 127
1.2. L'éducation familiale 134
1.3. Les expériences musicales au cours de la scolarité 137
2. L'actualité musicale **141**
2.1. Les pratiques musicales actuelles 141
2.3. Les pratiques d'écoute et les goûts musicaux 157
2.4. Les sorties musicales 166
2.5. L'environnement proche (conjoint, enfants) 170
Conclusion 172
3. Le rapport personnel à la musique **175**
3.1. Les pratiques musicales antérieures 175
3.2. Les pratiques musicales actuelles 178
3.3. Les goûts musicaux 185
Conclusion **193**

III. LES PRATIQUES ENSEIGNANTES **196**
1. Les caractéristiques professionnelles **197**
1.1. La situation de l'école 197
1.2. Le temps de travail de l'enseignant et ses autres fonctions 199
1.3. L'ancienneté dans le métier 200
1.4. Le niveau d'enseignement 201
2. La prise en charge de la musique dans la classe **203**
3. La durée hebdomadaire accordée aux activités musicales **205**
4. Les activités mises en œuvre **208**
4.1. L'activité chant 215
4.2. L'activité d'écoute 216
5. Les sorties organisées **219**
6. Les projets **221**
Conclusion : une situation contrastée **223**

IV. ANALYSE DES PRATIQUES DE LA MUSIQUE A L'ECOLE **225**
A. L'HORAIRE ACCORDE A L'EDUCATION MUSICALE **225**
1. Le passé musical de l'enseignant **225**
1.1. Les pratiques musicales antérieures 225
1.2. La famille au cours de l'enfance 226
1.3. La scolarité 227
2. L'actualité musicale de l'enseignant **227**
2.1. Les pratiques musicales actuelles 227
2.2. Les diplômes musicaux 228
2.3. Les pratiques d'écoute 228
2.4. L'environnement familial 230
3. Les variables socio-démographiques **230**

4. Les caractéristiques professionnelles **231**
Conclusion **233**

B. LA FREQUENCE DES ACTIVITES MUSICALES DANS LA CLASSE **236**
1. Le passé musical **236**
1.1. Les pratiques musicales antérieures 236
1.2. La famille au cours de l'enfance 236
1.3. La scolarité 237
2. L'actualité musicale de l'enseignant **238**
2.1. Les pratiques musicales actuelles 238
2.2. Les diplômes musicaux 238
2.3. Les pratiques d'écoute 239
2.4. L'environnement familial 241
3. Les variables socio-démographiques **241**
4. Les caractéristiques professionnelles **243**
Conclusion **245**

C. L'ACTIVITE CHANT **249**
1. Le passé musical de l'enseignant **249**
1.1. Les pratiques musicales antérieures 249
1.2. La famille au cours de l'enfance 249
1. 3. La scolarité 250
2. L'actualité musicale de l'enseignant **250**
2.1. Les pratiques musicales actuelles 250
2.2. Les diplômes musicaux 250
2.3. Les pratiques d'écoute 251
2.4. L'environnement familial 252
3. Les variables socio-démographiques **252**
4. Les caractéristiques professionnelles **254**
Conclusion **254**

D. L'ACTIVITE D'ECOUTE **257**
1. Le passé musical de l'enseignant **257**
1.1. Les pratiques musicales antérieures 257
1.2. La famille au cours de l'enfance 258
1.3. La scolarité 258
2. L'actualité musicale de l'enseignant **259**
2.1. Les pratiques musicales actuelles 259
2.2. Les diplômes musicaux 259
2.3. Les pratiques d'écoute 260
2.4. L'environnement familial 263
3. Les variables socio-démographiques **263**
4. Les caractéristiques professionnelles **264**
Conclusion **265**

E. LES SORTIES MUSICALES **268**
1. Le passé musical de l'enseignant **268**
1.1. Les pratiques musicales antérieures 268
1.2. La famille au cours de l'enfance 268
1.3. La scolarité 269

2. L'actualité musicale de l'enseignant 269
2.1. Les pratiques musicales actuelles 269
2.2. Les diplômes musicaux 269
2.3. Les pratiques d'écoute 269
2.4. L'environnement familial 271
3. Les variables socio-démographiques 272
4. Les caractéristiques professionnelles 272
Conclusion 273

F. LES PROJETS MUSICAUX 276
1. Le passé musical de l'enseignant 276
1.1. Les pratiques musicales antérieures 276
1.2. La famille au cours de l'enfance 277
1.3. La scolarité 277
2. L'actualité musicale de l'enseignant 278
2.1. Les pratiques musicales actuelles 278
2.2. Les diplômes musicaux 278
2.3. Les pratiques d'écoute 278
2.4. L'environnement familial 281
3. Les variables socio-démographiques 281
4. Les caractéristiques professionnelles 282
Conclusion 283

V. LE POIDS DES DIFFERENTS DETERMINANTS SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN EDUCATION MUSICALE 286
1. Les variables retenues pour l'analyse multivariée 287
1.1. Les variables dépendantes 288
1.2. Les variables indépendantes 290
2. La faible part de variance des pratiques enseignantes expliquée par le rapport à la musique de l'enseignant 293
Conclusion : L'éducation musicale serait peu dépendante des pratiques personnelles, et ne relèverait donc pas toujours d'un problème de compétences. . 300

VI. ANALYSE DES ELEMENTS QUALITATIFS 301
1. L'évaluation 301
2. Les finalités de l'éducation musicale 301
3. La perception que les enseignants ont de leur propre pratique d'enseignement 302
3.1. La motivation à enseigner la discipline 303
3.2. Les compétences perçues 303
3.3. La connaissance des instructions officielles 303
3.4. L'intérêt de la discipline 304
3.5. L'évolution dans le métier 304
3.6. La satisfaction face à la discipline 305
3.7. La position face aux deux disciplines artistiques à enseigner (arts visuels et éducation musicale) 306

CONCLUSION : PRATIQUES PROFESSIONNELLES ET PRATIQUES PERSONNELLES : UNE RELATION COMPLEXE 307

TROISIEME PARTIE : 310

LES VALEURS DE LA MUSIQUE 310

I. LA MUSIQUE A L'ECOLE : POUR QUELLES VALEURS ?..... 311
1. Les pratiques musicales de l'enseignant du premier degré..... 315
1.1. La musique dans la vie personnelle : des expériences diverses 315
1.2. La musique dans la classe : « *Les gens ont envie ou n'ont pas envie* » (D)..... 315
2. Les valeurs de la musique..... 317
2.1. La musique à l'école et l'activité artistique : les valeurs esthétiques..... 318
2.2. La musique à l'école et le savoir scolaire : les valeurs intellectuelles 320
2.3. La musique à l'école et le rapport à l'autre : Les valeurs morales..... 324
Conclusion : la musique considérée comme une discipline artistique ?..... 327

II. DES PROFILS D'ENSEIGNANTS EN FONCTION DE LEURS « ATTITUDES » ET DE LEURS « VALEURS » 330
1. Profil 1 : Petite pratique musicale en raison de compétences limitées (E, G, L, M). 330
2. Profil 2 : Peu de pratique artistique dans la classe en raison des contraintes liées au métier (B, H, K) 354
3. Profils 3 et 4 : Enseignants qui s'investissent au nom d'une éthique professionnelle forte (D, F, A, C, I, J)..... 374
3.1 Profil 3 : Un engagement éthique relatif à sa « mission » d'enseignant au nom de valeurs comme l'épanouissement, la culture et l'égalité des chances (D et F)..... 377
3.2. Profil 4 : Engagement éthique par rapport à l'élève en tant qu'individu qui « est » avant d'être celui qui « sait » (A, C, I et J) 390

CONCLUSION : UN ENSEIGNEMENT QUI RELEVE DES VALEURS DE L'EDUCATION..... 414

CONCLUSION GENERALE 419

BIBLIOGRAPHIE 433

Préambule

Quels peuvent être les souvenirs de la musique à l'école d'un individu scolarisé à la fin des années soixante ou au début des années soixante-dix ? A la fois rares et précis. Plus particulièrement, trois images très nettes. La plus ancienne, mais non la plus lointaine, c'est *Pierre et le loup* de Prokoviev, mimé sur la scène de la salle des fêtes du village avec un masque de chat. Y avait-il une intention pédagogique à rendre l'enfant attentif aux thèmes musicaux pour ne pas rater l'entrée sur scène ? Peut-être ! En revanche, l'œuvre est toujours restée chère à notre cœur. Le deuxième souvenir, moins coloré celui-là, c'est l'interprétation de la Marseillaise sous le ciel gris de novembre près du Monument aux Morts du village. Quel hommage de la part de ces enfants qui « braillaient » aux côtés de leur maître cette chanson emblématique de la République, mais aussi de l'Ecole ! Le dernier souvenir est beaucoup plus précis, si précis que les paroles et les airs des canons appris en cours moyen et que nous reprenions entre élèves dans la cour de récréation nous sont encore présents. La formation était-elle efficace vocalement ? On peut le penser, d'autant plus qu'elle a provoqué le désir de reproduire ces chansons en dehors de la classe. Savoir si ces souvenirs ont déclenché l'envie d'une carrière consacrée à la fois à la musique et à l'école est assez difficile à affirmer, mais il paraît incontestable que des expériences qui laissent des traces aussi durables et agréables ne sont pas anodines dans le parcours d'un individu.

Autres émotions musicales, la chorale paroissiale dirigée par une organiste qui s'était mise en tête de faire chanter les garçons du village. Là aussi des souvenirs précis de répétitions où la polyphonie se construisait peu à peu avec des enfants pas toujours attentifs mais conduits d'une main de fer. A l'admiration des chœurs, s'ajoutait celle portée au son de l'orgue qui nous accompagnait. L'émotion était alors à son comble quand l'organiste interprétait un prélude de Jean-Sébastien Bach qui nous faisait oublier les moqueries des autres gamins du village parce que nous chantions à la messe.

La suite est toute simple, le désir très vif d'apprendre à jouer de l'orgue et d'enseigner la musique : des études commencées chez l'organiste paroissiale, puis au conservatoire et à l'université pour obtenir le certificat pour enseigner la musique en lycée et collège. Quel professeur de musique sommes-nous ? Ce n'est pas à nous de répondre, sans doute serait-il intéressant de poser la question aux élèves, aux étudiants et aux professeurs stagiaires avec lesquels nous avons travaillé. Toutefois, il nous est possible d'affirmer que nous nous sommes toujours placé en défenseur d'une éducation artistique pour tous, basée sur la qualité et la diversité, et non en animateur pour faire chanter les chansons à la mode.

Pourquoi alors s'intéresser plus particulièrement à la musique à l'école primaire ? Peut-être parce que c'est précisément à l'école primaire que sont nées nos premières émotions musicales, du moins celles dont nous avons eu conscience. Ces émotions ont sans doute nourri notre intime conviction que le rapport à la musique se développait et se formait dès le plus jeune âge. Ainsi, lorsque cette éducation n'a pas lieu dans le milieu familial, comme c'était notre cas, c'est l'école qui peut y pourvoir, si l'on ne veut pas laisser à la télévision et aux autres médias le soin de le faire. C'est ce sentiment de « conviction », mêlé d'un sentiment de « responsabilité », qui nous a toujours animé, que ce soit dans l'enseignement et plus encore dans la formation. Participer à la formation des maîtres représentait pour nous la possibilité à la fois de partager des expériences et des compétences, mais aussi de défendre

une discipline qui nous paraît devoir occuper une place importante dans un contexte social où les valeurs économiques prévalent trop souvent sur ce qui est considéré comme le superflu et l'inutile. Il nous semble fondamental de ne pas rater ces premières rencontres avec la musique. Celles-ci représentent autant d'espaces de formation d'une oreille en perpétuelle activité, et par ailleurs trop sollicitée par une « musique » où c'est plutôt la plastique de celui qui chante qui prime sur la qualité d'une production véritablement originale. Malheureusement, il semblerait que la musique à l'école souffre d'un déficit d'enseignement, à la fois quantitatif et qualitatif. Même si certains ont eu la possibilité de rencontrer au hasard de leur parcours scolaire des enseignants qui ont véritablement provoqué un déclic, au moins des émotions, il est dommage que l'éducation musicale reste trop souvent du domaine de l'aléatoire.

INTRODUCTION

Au risque de semer le trouble au milieu des débats qui agitent actuellement l'école, particulièrement des discours sur la maîtrise d'un « socle commun » pour tous les élèves qui font la part belle aux domaines de la langue et du calcul, il nous semble pourtant que l'école consacrait déjà l'essentiel de son temps à l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et du calcul. Or, on entend régulièrement dire que les élèves ne savent plus ni lire, ni écrire, ni compter, et que le niveau baisse. Bien entendu, tout le monde ne s'accorde pas sur ce point, créant ainsi la discorde jusque dans la société pour désigner ce qu'il est utile d'apprendre à l'école ou non. Les uns proposent un recentrage sur la langue et le calcul, n'hésitant pas à prôner un retour aux anciennes méthodes, tandis que d'autres pensent qu'ouvrir l'enfant sur le monde et sur les autres n'empêche pas, bien au contraire, de maîtriser la lecture, l'écriture et le calcul, mais permet aussi de développer chez l'élève, entre autres, un esprit critique, un esprit d'initiative, un esprit curieux et créatif, nécessaires à la préparation d' « *une intégration réussie dans la société* » (MEN, 2008, p.3).

Ainsi, pour certains l'image de l'école se résume à de longues matinées occupées à lire, écrire, compter, résoudre des problèmes. D'autres voient au contraire l'école comme autant de classes en promenade, en visite chez le boulanger, à la ferme, au cinéma, au concert, à la piscine, bref, rien de bien sérieux ! Il serait pourtant intéressant de comparer les résultats scolaires d'élèves de niveau égal au départ mais soumis à des pédagogies aussi différentes. Mais de telles évaluations sont rares et demeurent, le plus souvent, ignorées du public, même au sein de l'éducation.

Le compositeur Didier Lockwood, par ailleurs vice président du Haut Conseil de l'éducation artistique, déplore le peu de place consacré aux disciplines artistiques à l'école, et en titrant son article « Les arts du sensible sont d'efficaces fixateurs du savoir », il annonce clairement la thèse selon laquelle les pratiques artistiques sont de « *puissants vecteurs des enseignements du sensé* » et juge qu'une « *éducation* » digne de ce nom ne peut dissocier les enseignements du « *sensible* » de ceux du « *sensé* » (Lockwood, 2006). De la même façon, les acteurs investis dans l'enseignement musical et notamment les « *enseignants pressentent que cette discipline permettrait de développer des compétences* » utiles dans les différents apprentissages et « *de créer des ponts avec d'autres disciplines* » (Baumard, 2006).

Des études existent et montrent les effets positifs de l'enseignement musical sur un certain nombre de compétences. Par exemple, en ce qui concerne l'apport des arts, M. Baumard cite une étude suédoise et une étude canadienne qui montrent que la pratique du piano et du chant aide « *bel et bien à développer les facultés cognitives des enfants* » (Baumard, 2006). Plus proches de nous, A. Mingat et B. Suchaut (1994, 1996) ont montré que la pratique régulière d'activités musicales structurées dans les classes de grande section de maternelle avait une « *influence bénéfique et durable sur les acquisitions des élèves en mathématiques et en lecture-écriture mesurées en fin de cours préparatoire* » (Suchaut, 2002, p.4). Dans un article récent, M-C. Huguet indiquent que les résultats de son étude montrent que les « *pratiques musicales constituent un capital culturel utile à la réussite scolaire* » et des effets substantiels sur les performances en mathématiques et en français ont pu être observés (Huguet, 2008, p.55).

Mais qui relaie de tels propos, en dehors des musiciens eux-mêmes et de certains pédagogues avisés et militants, qui passent encore trop souvent pour de « doux rêveurs »?

Dans un monde où le brassage humain et culturel participe de plus en plus à la construction d'une communauté devenue « plurielle », comment envisager l'éducation de l'enfant sans une ouverture sur le monde et sur les autres ? Comment préparer une « *intégration réussie dans la société* » dans l'ignorance des autres cultures et des autres manières de faire ou de penser ?

Enfin, l'intégration dans la société, et c'est bien l'objectif de l'école, exige-t-elle à ce point qu'un individu soit soumis à la « dictature » des médias, l'obligeant à ignorer tout un pan de la création artistique par le seul fait qu'il n'appartient pas à un milieu familial qui lui permet un accès à l'art ?

« *L'école de la IIIème République ne cherchait pas à doter chaque enfant de tous les produits culturels identifiés comme produits de luxe. Il fallait parer au plus pressé. Lire, écrire, compter, voilà les instruments dont on a besoin* » (Porcher, 1973, p.8). En évoquant ainsi un passé déjà lointain, L. Porcher n'imagine sans doute pas être aussi proche de certains discours du début du XXIème siècle.

Il ne faut rien exagérer, comparer l'école du XXIème siècle à celle de la IIIème République relève aussi du fantasme. C'est ignorer tout ce que l'école du dernier quart du XXème siécle a pu multiplier comme réformes, chartes et autres dispositifs pour développer les domaines de l'expression et de la culture à l'école. A. Kerlan souligne « *la place grandissante des arts et des pratiques culturelles dans le champ de l'école, et au-delà, dans les politiques et les pratiques sociales et culturelles en matière d'éducation, de formation, de prévention* » (Kerlan, 2004, p. 5). L'école du XXIème siècle a d'autres ambitions et elle reconnaît l'importance de l'accès à une culture « humaniste » qui doit fournir « *l'occasion d'émotions esthétiques* » (JO, 12 juillet 2006).

Mais, même si, comme le remarque justement A Kerlan, les pratiques culturelles ont dépassé le strict cadre de l'éducation artistique à l'école, il semble que bien souvent les conditions ne soient pas réunies pour que les intentions puissent trouver un écho favorable auprès des enseignants et plus largement, auprès de la société. Les discours politiques qui se concentrent ces dernières années sur les savoirs et savoir-faire considérés comme fondamentaux ne s'entendent guère sur le sujet de la culture artistique. Les crédits alloués aux dispositifs culturels et artistiques ne sont pas toujours accessibles, les classes dites à « PAC[1] » sont de plus en plus rares et le nombre des ateliers de pratique artistique est toujours limité. La formation continue des enseignants se recentre également sur les « fondamentaux » de l'école, laissant ces mêmes professionnels démunis face à l'enseignement de disciplines pour lesquelles ils se déclarent peu compétents. L'accès à l'art et à la culture semble dépendre d'un véritable militantisme de certains acteurs qui luttent pour que les enfants aient accès uniformément à toutes les formes d'expression afin de faire de l'école un espace de formation générale et de remédier aux inégalités sociales.

Toutes ces réflexions montrent que ce qui caractérise aujourd'hui, comme hier, la réalité des arts à l'école, c'est, d'une part, la place mal définie des disciplines artistiques et, d'autre part, le manque d'informations sur le sujet, qui autorisent toutes les supputations sur ce que

[1] PAC : Pratique Artistique et Culturelle.

l'école fait, devrait faire ou fait trop ou trop peu, et qui donnent lieu à des réformes qui ressemblent à des coups de balancier entre retour sur le passé et besoin d'innovation.

Ainsi donc, à l'heure de l'évaluation à outrance, notre connaissance de certains domaines de l'école est bien mince et relève davantage de souvenirs ou de représentations. Si les récents débats sur les méthodes de lecture illustrent la méconnaissance de ce qui est véritablement pratiqué dans les classes, dans un domaine pourtant jugé fondamental, qu'en est-il des disciplines artistiques et que savons-nous des pratiques réellement mises en oeuvre dans les classes, en musique par exemple, une fois que l'enseignant a refermé la porte derrière lui?

Toutes les sources d'information, les rapports, les études et les articles s'accordent pour décrire une « réalité assez mal connue », mais surtout des pratiques très différentes d'un enseignant à l'autre, et une discipline très majoritairement traitée comme une discipline mineure. C'est à partir de ces informations que nous allons tenter de faire le point sur la situation de l'éducation musicale à l'école primaire.

L'histoire de la musique à l'école primaire

En retraçant l'histoire de *La musique dans l'école de Jules Ferry à nos jours*, M. Alten (1995) s'attache ainsi à dissiper les « *nombreuses zones d'ombre* » qui entourent cette discipline. Dès ses débuts, remarque l'auteur, c'est un domaine qui se distingue d'entrée des autres matières scolaires en raison de ses caractéristiques particulières, notamment au niveau des contenus et des modes d'évaluation, ainsi qu'au niveau des liens que permet cet objet pédagogique avec la société, nécessitant de considérer dans l'histoire de la musique à l'école à la fois les « *forces internes au monde scolaire et les mutations techniques, sociales, politiques et culturelles du pays* » (Alten, 1995).

En 1882, la musique et le chant sont devenus obligatoires pour tous les élèves de l'école primaire, alors considérée comme un « *lieu de culture totale* ». Basé sur la pratique du chant et l'apprentissage du solfège, ce modèle, malgré quelques aménagements, subsistera pratiquement jusqu'à la fin des années 1960. Il faudra compter sur l'opiniâtreté d'inspecteurs primaires, d'enseignants et de musiciens engagés, pour qu'une prise de conscience donne à l'éducation musicale des objectifs propres qui correspondent aux finalités de l'école actuelle et la distinguent du cours de solfège.

Mais, déjà, les premières tentatives des instituteurs montrent la dépendance de la discipline à la fois au contexte et, surtout à la personnalité de l'enseignant, à ses goûts, ses idées, son éducation. M. Alten remarque que les instituteurs de la IIIème République sont issus pour beaucoup d'un milieu modeste sans culture musicale et sont « *comme la majorité de la population séduits par les succès à la mode* » (Alten, 1995, p.69). Ce n'est pas « *un enseignement musical à l'école normale le plus souvent médiocre ou inadapté* » qui peut armer le jeune enseignant qui se trouve nommé dans « *une école qui ne possède le plus souvent même pas un diapason* » (Alten, 1995, p.71). C'est aussi une période qui se distingue par la profusion des manuels et des méthodes destinés à donner des outils pour l'enseignement de la musique, mais leur multiplicité et leur diversité montrent l'absence d'un véritable cadrage pour une discipline qui peine déjà à trouver sa place.

Si certains défendent et voient comme une avancée l'inscription d'une épreuve de musique au CEP dès 1923/1924, d'autres déplorent que la musique à l'école se limite à la seule préparation des trois chants à présenter à l'examen. C'est aussi à l'époque de l'Entre Deux-Guerres que l'on assiste à l'ébauche d'une discipline scolaire, notamment à travers le répertoire de chants qui tend à laisser de côté les hymnes nationaux pour favoriser les chansons de l'enfance, les chansons traditionnelles, dont la qualité artistique prime sur l'utilité républicaine et patriotique jusqu'alors visée. C'est également l'époque où se posent de véritables questions au sujet d'une éducation musicale, à partir des travaux de la psychologie de l'enfant et de la pédagogie expérimentale qui s'intéressent aux processus de développement chez l'enfant.

Toujours axés autour du couple chant-solfège, ce n'est que vers la fin des années 1960 que l'on se rend compte que les programmes, qui datent alors de 1946 et qui seront en vigueur jusqu'en 1969, sont en « *décalage de plus en plus marqué avec l'évolution de la société française* » (Alten, 1995, p. 197). L'influence des modèles culturels venus des Etats-Unis, le développement de la technologie et l'accès à la musique enregistrée, l'avènement de nouvelles musiques et une population scolaire en augmentation imposent un *nouveau rapport à la musique*. Avec des objectifs davantage centrés sur l'idée d' « éducation », la musique en tant que discipline d'éveil d'abord, puis en tant que discipline d'enseignement, a pour objectif le développement de la sensibilité et des capacités d'expression et de création ainsi que l'accès à une culture musicale. L'éducation musicale s'organise autour de diverses activités : la pratique vocale, l'écoute, la production sonore, l'approche des moyens d'écriture de la musique, les activités rythmiques et corporelles. Les nouveaux programmes, qui n'arrivent que vers les années 1980, ont provoqué une rupture avec le passé sous l'impulsion d'artisans du renouveau de la pédagogie musicale, issus notamment des groupes de recherche musicale. Citons, entre autres, François Delalande, Angélique Fulin, Guy Reibel, Claire Renard. En dehors de quelques variations du volume horaire, les programmes de l'éducation musicale connaîtront peu de changements et le contenu de la discipline s'organise aujourd'hui autour des trois compétences : interpréter, écouter, créer.

Nous constatons que l'histoire de la musique à l'école, depuis ses débuts, suscite les mêmes constats, qui déplorent l'irrégularité et l'insuffisance de cet enseignement en raison de sa particularité et de l'insuffisance de la formation des enseignants. M. Alten cite trois témoignages qui illustrent les difficultés, pour l'enseignant peu formé, de faire chanter ses élèves, et la prise de conscience de la spécificité de cette discipline. Par exemple, le plaidoyer d'E. Blanguernon, inspecteur d'académie de la Haute Marne, qui, dans le *Manuel général* (1912-1913) regrette le « *peu d'importance accordée au chant* » « *faute d'avoir compris l'intérêt de cette activité* » (Alten, 1995, p.38). En 1925, G. Huber, inspecteur primaire décrit les difficultés du chant pour le maître et, en 1933, A. Ferre, également inspecteur, suggère des stages départementaux et nationaux pour la formation des maîtres. Ces réactions ne sont pas générales, mais elles sont récurrentes au cours de l'histoire de la discipline, et les deux derniers rapports de l'Inspection Générale ne disent pratiquement rien de nouveau.

Les derniers rapports de l'Inspection Générale (MJER, 2003, MENESR, 2007-c)

Les deux derniers rapports de l'Inspection Générale dressent un tableau assez précis de la situation des arts à l'école. Ils font largement référence à la notion de culture explicitement développée dans les programmes et qui est à mettre en relation, au moins pour le rapport de 2007, avec l'introduction de la référence à la « culture humaniste » constitutive du cinquième pilier du socle commun de connaissances et de compétences (MENESR, 2006-a). C'est ainsi que le rapport de 2003 s'intéresse plus largement à l' « *Education aux Arts et à la Culture* » à l'école, tandis que le plus récent se concentre sur « *La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire* » (2007). Il est intéressant d'opérer un rapprochement entre les deux. Les conclusions se rejoignent sur l'essentiel, mais divergent quelque peu sur certains points d'analyse, en raison d'approches méthodologiques différentes et des domaines de pratiques qui sont plus ou moins observés selon les rapports. Globalement, toutefois, on remarque que la situation évolue peu.

On peut lire d'entrée, dans le rapport de 2003, qu'« *un sentiment d'insatisfaction* [est] *largement partagé, car la place de l'éducation à l'art et à la culture demeure toujours précaire et aléatoire* » (2003, p.6), sentiment qui persiste puisque le rapport de 2007 conclut sur « *une situation qui demeure globalement insatisfaisante* » (p.70).

Il paraît en effet difficile d'ignorer les difficultés des disciplines artistiques dans l'enseignement général et plus particulièrement à l'école primaire, où l'enseignant n'est pas spécialisé. Après un rappel des principaux enjeux de ces disciplines à l'école, les rapports résument une situation peu encourageante, ponctuée de réformes et d'ambitions diverses. Il est toujours aussi difficile pour les enseignants de développer un enseignement artistique de qualité qui réponde aux attentes de l'école, malgré les dispositifs culturels proposés localement.

C'est principalement la formation des maîtres qui est mise en cause. « *Ainsi dans l'enseignement primaire, peine-t-on à offrir aux enseignants la formation leur permettant d'assurer au mieux les ambitieux programmes officiels* » (MJER, 2003, p.6). Ce constat n'est pas sans rappeler les préoccupations antérieures. En effet, déjà sous le ministère de Jules Ferry, il était question de mettre en place une formation musicale spécifique pour les instituteurs qui éprouvaient des difficultés dans la discipline (Alten, 1995).

L'association des mondes de la culture et de l'éducation semble pouvoir répondre à la situation. Il serait effectivement légitime de penser que les professionnels de la culture représentent les personnes les plus compétentes pour familiariser les enfants aux domaines de l'art : « *L'école doit […] s'ouvrir sur l'extérieur, notamment par une relation directe avec les artistes et les œuvres et un contact avec l'environnement culturel* » (MJER, 2003, p.11).

L'idée n'est pas nouvelle. L'école associe des partenaires extérieurs pour accompagner les enseignants dans les disciplines considérées comme plus « spécifiques » et ainsi s'ouvrir sur le monde dans lequel elle évolue. C'est notamment dans le domaine de l'art que l'institution scolaire fait appel aux « intervenants extérieurs » en tant que spécialistes et médiateurs culturels privilégiés.

Faire entrer la culture à l'école par ses propres acteurs est certes un projet séduisant, mais il peine également à trouver ses marques pour de multiples raisons : géographiques, politiques, humaines, pédagogiques, institutionnelles et économiques. En effet, toutes ces

interventions nécessitent la présence d'un artiste, et l'on peut sans peine imaginer que les écoles rurales les plus reculées ont du mal à trouver un interlocuteur qui puisse répondre à leurs attentes, ou bien c'est au prix de conditions très onéreuses et difficiles. De plus, ces projets engagent d'autres formes d'enseignement qui bousculent au sein de la classe les rapports habituels, notamment ceux de l'enseignant qui se retrouve, dans le cas d'un partenariat, dans la position parfois inconfortable du gestionnaire de l'autorité, pour permettre à l'intervenant de travailler dans de bonnes conditions et lui prouver qu'il sait « tenir » sa classe.

Ces dispositifs représentent un coût, l'école a une mission, les différents acteurs de l'institution ont des priorités. Toutes ces contraintes ne favorisent pas toujours une adéquation qui permettrait la meilleure efficacité de telles ressources. Si l'interaction culture/éducation représente une solution intéressante, elle n'est pas sans inconvénient et ne peut résoudre à elle seule la question des arts à l'école.

Le rapport de 2003 faisait état d'une « ***réalité […] très mal connue*** » (MJER, 2003, p.17) ; le caractère gras utilisé dans le rapport soulignait d'autant plus l'urgence d'une analyse. C'est sans doute la raison pour laquelle le rapport de 2007 s'appuie sur des observations et des rapports d'inspection susceptibles de donner une image assez précise de la situation. Toutefois, cette étude nuance à peine les analyses antérieures qui faisaient état d'un bilan peu encourageant, où « *des réalisations exemplaires* [côtoyaient] *des carences irréversibles* » (MJER, 2003, p.18). Il semble effectivement exister des écoles qui ont un projet artistique ambitieux, des classes qui pratiquent régulièrement, des projets d'établissement qui favorisent grandement le domaine des arts, des enseignants qui ont une réelle volonté de progresser, mais il semble aussi subsister beaucoup de classes où la musique est totalement absente ou reléguée à des activités divertissantes ou de transition.

On ne peut nier l'insuffisance de la formation initiale et continue des enseignants du premier degré dans le domaine des arts. Mais imputer à la seule formation les carences des pratiques de classe, c'est sans doute oublier les priorités que se donne l'école, et la difficulté pour cette dernière de définir clairement ce qu'elle attend de l'éducation artistique, en dehors d'un « supplément d'âme », comme il est courant de l'entendre.

C'est notamment sur ce point que le récent rapport (2007-c) apporte un regard un peu différent, ainsi que sur la place et l'utilisation des dispositifs culturels. En outre ce rapport, qui s'appuie davantage sur des observations de pratiques et sur l'analyse de rapports d'inspection, est plus précis sur la mise en œuvre des activités, le choix des outils, les modalités d'enseignement et donc analyse davantage les difficultés mais aussi les réussites à partir de situations concrètes.

Le constat dressé est assez mitigé et montre une situation inégale, entre l'école maternelle où les pratiques sont régulières et l'école élémentaire où « *les pratiques sont plus aléatoires que régulières dans de nombreux cas* », apparaissant comme des enseignements qui « *ne font que rarement l'objet de progressions et de programmations* » (MENESR, 2007-c, p. 54). Comme en 2003, les inspecteurs relèvent que des expériences riches et pertinentes côtoient des situations où l'intérêt pédagogique est difficilement décelable, et en tous les cas

très dépendantes des personnes qui assurent ces enseignements. C'est toujours le défaut de compétences techniques de nombreux enseignants et leur manque de formation qui est pointé par les inspecteurs, qui rappellent justement que « *faire chanter c'est bien autre chose et plus que faire classe* » (MENESR, 2007-c, p.43). Néanmoins, les auteurs notent qu'à compétences musicales égales, les observations ont mis en évidence des pratiques très disparates et insistent sur la conception qu'ont certains enseignants des disciplines artistiques qui génèrent des pratiques « *où les enjeux des disciplines* [artistiques] *ne sont que partiellement compris et les contenus souvent très limités par rapport à ce que les programmes énoncent* » (MENESR, 2007-c, p.55). En pratique cela se traduit par des exigences très inégales dans l'interprétation des chants et dans le choix des répertoires, ou par la place insuffisante des activités d'écoute qui restent, dans certains cas, peu riches, limitées souvent au repérage des instrument ou à l'expression de ce que la musique évoque. La situation des intervenants, comme celle de l'offre culturelle, fait l'objet d'une analyse qui montre, là encore, des situations inégales ou pas toujours adaptées. Si les propositions peuvent être très abondantes, on se situe davantage dans une logique de l'offre plutôt que dans une logique de besoins qui se caractérise par des différences importantes d'un secteur géographique à un autre. De plus, le rapport nuance l'apport, par ailleurs incontestable, des professionnels de la culture en décrivant, également dans ce cas, des différences de pratiques importantes qui révèlent que « *la qualité de la séance ne dépend pas du statut de la personne qui la pilote, qu'il s'agisse d'un enseignant, d'un intervenant ou d'un duo* » (MENESR, 2007-c, p. 52). Des pratiques peu pertinentes, peu rigoureuses existent là aussi.

Alors que le rapport de 2003 mettait en avant la volonté politique et les avancées en direction d'une meilleure prise en compte des disciplines artistiques dans la formation de l'élève, le rapport de 2007 se montre plus critique par rapport à « *l'organisation et la conduite d'une politique locale en faveur de l'éducation artistique et culturelle* [qui] *manquent de visibilité et de rigueur dans la majorité des cas* », et déplore non pas l'absence de dispositifs mais une mise en œuvre qui néglige parfois les besoins d'éducation au profit d'une offre, plutôt quantitativement importante (MENESR, 2007-c, p. 68). Enfin, le rapport de 2007 rejoint le précédent sur l'insuffisance de l'offre de formation continue et une absence de politique départementale claire qui permettrait une utilisation optimale des ressources, à la fois humaines et matérielles. La conclusion rejoint celle du rapport précédent, à savoir l'urgence et la mise en œuvre d'une formation des maîtres digne de ce nom qui prendrait appui aussi sur les expériences positives, par la voie d'une mutualisation et d'une communication plus systématique. La réussite de l'enseignement des disciplines artistiques à l'école primaire passe également par une refondation du « *pilotage, du national au local* », afin de rendre plus opérationnels les dispositifs nombreux et qui parfois se télescopent, ce qui rend leur utilisation aléatoire. Il s'agit aussi d'adapter l'offre aux besoins. Enfin, et c'est également sur ce point que le dernier rapport apporte une nuance, il y aurait nécessité de rendre les programmes et les contenus plus lisibles, particulièrement au niveau des finalités, des domaines concernés, d'une progression, etc., qui éclaireraient sur une véritable éducation artistique et culturelle ne mêlant pas ces deux paramètres dans une sorte de flou où l'on ne distingue pas toujours ce qui relève de l'apprentissage dans les disciplines artistiques et ce qui

relève de l'expérience culturelle, qui dépasse le domaine des disciplines artistiques obligatoire.

Une discipline parfois « délaissée »

Dans un article consacré à la polyvalence des maîtres du 1er degré, G. Baillat, O. Espinoza et J. Vincent (2001) remarquent que l'éducation musicale, avec les langues vivantes et l'éducation physique, sont les domaines les plus « délaissés » par les enseignants qui, le plus souvent, délèguent ces enseignements à des collègues dans le cadre d'un échange de services. D'après leur étude qui recueille 1490 réponses, 64 d'entre elles indiquent que la musique n'est pas du tout enseignée (5,9%), et 29% des enseignants qui ont répondu délèguent cet enseignement à une autre personne, collègue ou intervenant extérieur. Les raisons invoquées sont le manque de goût, le manque de compétences et un « *désir d'échapper à l'emprise de relations affectives ressenties comme trop fortes et dangereuses* » (p.135). Ces propos traduisent bien la relation émotionnelle, sans doute forte et complexe, que l'enseignant entretient avec la musique, ou bien ils cachent sa crainte de ne pas être à la hauteur dans une situation pour laquelle il juge ses compétences limitées, alors que sa fonction lui a toujours assuré le statut de « Maître ».

Enfin, dans le cas d'une prise en charge de ces disciplines par l'enseignant lui-même, l'étude indique que les horaires sont inférieurs aux horaires prescrits par les instructions officielles.

L'article rend ainsi compte d'une certaine liberté que les enseignants n'hésitent pas à prendre avec les instructions officielles, dans le cas des disciplines « d'éveil culturel et scientifique », qui reflète sans doute la place mineure accordée à ces domaines, et qui se traduit par un écart important avec les horaires prescrits et certainement par là même avec les contenus. Enfin la conclusion rejoint d'une certaine façon les propos précédemment rapportés, en déclarant que la musique est une affaire de spécialistes et que le recours à l'intervenant est fréquent.

Une autre étude sur la polyvalence des maîtres confirme que certaines disciplines, dont l'éducation musicale, sont perçues comme « *moins importantes* », voire « *facultatives* » par les professeurs des écoles débutants, domaines pour lesquels ils éprouvent aussi des difficultés pour un certain nombre (Prairat & Retornaz, 2000). L'étude montre également « *l'effet-cursus* » et « *l'effet-formation* » sur la perception et l'attitude à l'égard des domaines d'enseignement, qui dépendraient aussi du propre cursus universitaire et de la formation initiale du professeur des écoles. Pourrait-on penser que ces effets s'atténuent avec l'avancée dans le métier ?

La minoration de certaines disciplines est également illustrée par une étude réalisée à partir d'un corpus de rapports d'inspection qui révèle que les domaines les plus observés par les inspecteurs sont le français et les mathématiques, au détriment des autres domaines, qui pour certains, dont l'éducation musicale, sont pratiquement absents des rapports (Si Moussa, 2000). Il semblerait que les inspecteurs s'intéressent avant tout aux disciplines de la langue et

du calcul et que les enseignants sont plus à l'aise pour montrer une pratique dans ce domaine, plutôt que dans celui des arts ou du sport.

« La musique à l'école. Analyse des pratiques des enseignants » (Suchaut, IREDU-CNRS et Université de Bourgogne, 2000)

En 2000, les pratiques d'enseignement de la musique à l'école primaire ont fait l'objet d'une étude de l'IREDU et l'Université de Bourgogne, sous la direction de B. Suchaut. Ce type d'études est assez rare pour que nous lui accordions l'intérêt qu'elle mérite, d'autant que l'échantillon étudié permet à l'auteur de considérer les résultats comme représentatifs des pratiques enseignantes de l'éducation musicale dans le département de la Côte d'Or, dont on peut penser qu'elles sont peu différentes des autres département du territoire français.

L'analyse s'appuie sur les déclarations de plus de 1000 enseignants de la Côte d'Or, tous titulaires d'une classe. L'échantillon concerné est considéré comme représentatif puisqu'il touche plus de 50% des enseignants du département qui ont été interrogés sur leur pratique, à l'aide d'un questionnaire, qui comportait 28 questions, concernant plusieurs aspects de l'enseignement musical : l'enseignant lui-même, sa classe, son école et les pratiques développées dans le domaine de l'éducation musicale. Outre les données quantitatives, l'enquête concluait par trois questions ouvertes destinées à mettre en évidence un certain nombre de caractéristiques des pratiques d'enseignement en éducation musicale : les difficultés et les obstacles rencontrés, les besoins en formation et les facteurs qui « *conditionnent* » l'enseignant dans sa pratique musicale en classe.

L'analyse montre certaines corrélations entre la durée, la fréquence et la diversité des pratiques d'enseignement, et l'âge et le sexe de l'enseignant, le niveau de classe, l'équipement matériel, la formation continue, les modalités d'enseignement et les pratiques musicales personnelles de l'enseignant. Mais l'analyse montre aussi que ces facteurs n'interviennent que modestement, laissant supposer l'influence d'autres facteurs, notamment celui du rapport que l'enseignant entretient avec la musique.

L'étude révèle des pratiques d'enseignement assez importantes quant à la durée accordée à l'éducation musicale dans les classes, mais qui se caractérisent par une grande diversité d'un enseignant à l'autre. La durée hebdomadaire moyenne de pratique déclarée est de 1 heure 25 minutes avec néanmoins une grande différence entre le cycle de la maternelle et ceux de l'école élémentaire. Il est question de 2 heures pour le premier cycle et d'une moyenne de 1 heure 15 pour les deux autres cycles (Suchaut, 2000, p.8).

Ces chiffres correspondent à peu près aux attentes institutionnelles, puisqu'il était question, au moment de l'enquête, de 6 heures en maternelle et de 5heures 30 en élémentaire pour les disciplines artistiques et l'éducation physique et sportive.

En revanche, les résultats de l'enquête annoncent des chiffres qui paraissent particulièrement optimistes au regard des constats précédents où il est bien question d'un écart avec les prescriptions. Cependant, l'étude de l'IREDU ne nous renseigne pas sur le taux de professeurs qui ne pratiquent pas, puisque l'analyse regroupe dans la même catégorie, les enseignants qui pratiquent de « 0 à 1 heure », laissant supposer que toutes les classes de la Côte d'Or bénéficient d'un enseignement musical, pour des durées variables certes, mais

plutôt élevées et proches, voire supérieures aux prescriptions. Le calcul des moyennes peut effectivement gommer quelques particularités. En outre, un horaire déclaré reste une donnée informative assez limitée, car celui-ci peut aussi correspondre à l'horaire prévu par l'emploi du temps plutôt qu'à une durée effective. C'est la précision de son contenu qui est susceptible de nous en apprendre davantage sur les pratiques.

L'analyse qui suit nous fournit quelques éléments quant aux contenus de ces horaires consacrés à la musique, mais ceux-ci se limitent surtout à l'activité chant : le nombre de chants appris dans l'année, le type de chants (une voix, deux voix, canon), la provenance du répertoire et l'accompagnement proposé. B. Suchaut lui-même considère comme un indicateur « *pertinent* », le « *nombre de chants appris par les enfants au cours de l'année scolaire* » (p.9) ; les autres informations concernent plutôt l'utilisation d'outils proposés au niveau local (répertoire, accompagnement).

Les résultats obtenus sont également encourageants. Il est question d'une moyenne de 13 chansons apprises en maternelle et de 9 en élémentaire. Ces chiffres sont tout à fait en adéquation avec les prescriptions officielles qui, pour le cycle 3, commandaient : « *d'interpréter un assez large répertoire (chansons, canons) de mémoire et avec expression* » (MEN, 1995). Il faut cependant remarquer que 17% de l'échantillon ne répond pas à la question des activités vocales.

La question de l'activité d'écoute est plus succinctement traitée et se présente sous la forme de quatre propositions : « *écoute d'œuvres pour le plaisir », écoute d'œuvres pour des activités dirigées », « écoute d'environnements sonores »* et « *écoute de musiciens en direct* », pour lesquelles, il suffisait de répondre par « *oui* » ou « *non* » et de préciser qui prenait en charge l'activité. Les résultats nous indiquent que le nombre de professeurs qui ont répondu représente au plus les trois quarts de l'échantillon, mais nous n'avons pas d'informations sur l'objet d'écoute, la fréquence de l'activité et ses finalités.

On apprend toutefois que la majorité des enseignants font de l'écoute « *pour le plaisir* », laissant toute liberté d'imaginer ce que peut être réellement dans la pratique cette activité : un temps de diffusion de musique entre deux activités pour « calmer » les enfants, la sonorisation de la classe pendant une activité plastique, ou bien une véritable approche du plaisir musical à travers une démarche active qui permette à l'élève de ressentir une réelle émotion ? L'enquête, sans doute trop large pour rentrer dans de tels détails, ne permet pas d'aller au-delà du constat que « *parmi les activités d'écoute, c'est l'écoute d'œuvres « pour le plaisir » qui recueille le pourcentage le plus élevé (plus de 8 enseignants sur 10), les autres dimensions étant moins pratiquées* » (p.11). B. Suchaut ajoute que les chiffres recueillis « *demandent néanmoins à être nuancés* » (p.11), parce que beaucoup d'enseignants n'ont pas répondu à certaines questions sans en donner les raisons, laissant penser que l'absence de réponse peut tout aussi bien correspondre à des réponses négatives. Pour les mêmes raisons, il semble difficile d'interpréter davantage le chiffre de 58% des répondants qui prétendent pratiquer l'écoute « *pour des activités dirigées* ». Cela indique bien que seuls 40% des enseignants de l'échantillon total mènent cette activité, sans que l'on sache si c'est de manière régulière ou tout à fait exceptionnellement au cours de l'année.

L'enquête nous apprend que la pratique du chant est désignée comme l'activité dominante par la quasi-totalité de l'échantillon ; seuls 4% des enseignants désignent l'activité d'écoute.

Les activités corporelles divisent sans surprise les cycles maternelle et élémentaire, mais il est difficile sur ce point de faire la part de ce qui relève du domaine musical ou de celui de l'éducation physique, telle que la question est posée.

Les activités instrumentales semblent encore moins répandues, sauf pour l'utilisation des percussions qui concerne plus des trois quarts des enseignants qui ont répondu, soit un peu plus de la moitié de l'échantillon. En revanche la « réalisation de paysage sonore » ne concerne plus qu'un tiers des répondants, soit guère plus de 10% de l'échantillon total. Si ces chiffres indiquent que l'éducation musicale est présente dans les écoles de la Côte d'Or, ils fournissent très peu d'informations sur les véritables contenus des enseignements. En revanche, ils montrent que les pratiques moins conventionnelles comme la réalisation de paysages sonores ont du mal à faire leur entrée dans les activités de l'école. Peut-on conclure que l'éducation musicale est une discipline dans laquelle l'innovation pédagogique a du mal à s'opérer ?

Toutefois, les chiffres recueillis rassurent quant à des activités qui ont pratiquement disparu, comme le solfège. Actuellement, il est davantage question « *d'invention de codages* », permettant ainsi à l'enfant d'associer un signe à ce que son oreille perçoit. C'est une démarche fort intéressante qui permet d'approcher les concepts de temps et d'espace, les caractéristiques du son et l'organisation du discours sonore. Cependant, il semble que ce soit une pratique encore peu développée, puisqu'un peu moins d'un tiers des enseignants la mettent en œuvre.

En résumé, l'analyse concernant les activités nous apprend tout au plus leur présence dans les pratiques, sans nous renseigner sur la durée, la fréquence, les contenus ou les outils sollicités, autant d'informations qui contribueraient à une description plus précise des pratiques d'enseignement. Seule, l'activité vocale bénéficie de quelques précisions.

L'étude se montre particulièrement intéressante lorsqu'elle analyse les facteurs qui influencent les pratiques d'enseignement de la musique, à partir de six indicateurs : la durée, la diversité, la probabilité de pratiquer l'écoute, les activités corporelles, instrumentales et de codage. C'est à partir d'un certain nombre de variables : les caractéristiques du maître (le sexe, l'âge, la formation et la pratique musicale personnelle) et du contexte d'enseignement (les élèves, la classe, l'école) que l'étude a pu mesurer l'influence de certains facteurs sur l'intensité et la diversité des pratiques d'enseignement à partir d'analyses multivariées. On apprend, par exemple, que le sexe de l'enseignant a une incidence sur la durée d'enseignement et les activités corporelles, ainsi que, mais à un moindre niveau, sur la diversité et les autres activités, alors que l'âge et la formation initiale n'ont aucune influence. On apprend également que les modalités d'organisation jouent un rôle sur la probabilité de conduire certaines activités, que le niveau scolaire et l'équipement de la classe ont une certaine influence sur les pratiques en général. En revanche, les caractéristiques de l'école n'ont pas de réelles incidences sur les pratiques enseignantes, tout comme la formation continue.

L'analyse multuvariée fait apparaître une dépendance significative avec la pratique musicale personnelle de l'enseignant, mais révèle également que son influence, associées aux autres variables, reste modeste puisque l'ensemble des variables indépendantes explique moins de 25% de la variance du temps hebdomadaire alloué à la musique dans la classe.

Enfin, une approche plus qualitative permet d'aborder trois points concernant la musique à l'école : les « *difficultés ou les obstacles* », les besoins en « *terme de formation* » et ce qui « *conditionne en premier la pratique régulière de l'éducation musicale* » dans la classe de l'enseignant.

B. Suchaut souligne le faible taux de réponses à ces trois questions, ce qui peut paraître paradoxal à la vue des chiffres encourageants qui attestent d'une pratique importante dans le département de la Côte d'Or. A peine plus de 60% des enseignants ont répondu à la question des difficultés. Le principal obstacle cité est le manque de formation pour 21,4% des enseignants de l'école primaire, ce qui corroborerait les déclarations des derniers rapports sur la situation des disciplines artistiques à l'école. Mais si l'on considère ce résultat par rapport au nombre d'enseignants interrogés, il ne reste que 136 personnes environ sur les 1010 de l'échantillon qui annoncent ce point comme principale difficulté, soit à peine plus de 13%.

Même en ajoutant les réponses exprimant des problèmes plus spécifiques, comme la voix ou les compétences techniques, nous atteignons 30% d'enseignants qui expriment des difficultés d'exercice dans la discipline. Pouvons-nous en déduire que 70% des personnels concernés n'éprouvent pas de difficultés particulières ? Mais comment interpréter le fort taux d'abstention à ces questions, tout comme celui concernant l'expression des besoins en formation qui atteint 50% de l'échantillon : la peur d'être jugé ? Une remise en question difficile ? Une simple paresse face au questionnaire ? Ou bien, comme le fait remarquer B. Suchaut, une difficulté d'identifier ses propres manques, donc ses besoins, d'autant que les questions étaient ouvertes et laissaient toute latitude aux enseignants pour s'exprimer.

L'expression des besoins en terme de formation montre encore la primauté du chant dans les préoccupations. En revanche, les domaines de l'écoute, de l'expression corporelle et du rythme ne suscitent pas d'attentes particulières. Sans doute devons-nous confronter ces chiffres à ceux concernant les activités pratiquées, où la prépondérance du chant ne fait aucun doute, alors que les autres activités, pourtant aussi présentes dans les contenus des programmes, n'occupent pas la même place dans les pratiques.

La dernière question qui s'intéressait aux « *facteurs agissant sur les pratiques* » ouvre des perspectives pour la poursuite d'une analyse des pratiques d'enseignement en éducation musicale. D'ailleurs près des deux tiers des enseignants ont répondu à cette question.

Le premier facteur cité est celui du « *plaisir* », sentiment que peut apporter la musique à travers le chant, la construction de la cohésion du groupe ou le climat, selon les données recueillies.

Le deuxième facteur déclaré est lui encore personnel, puisqu'il s'agit de l'investissement et de la motivation de l'enseignant. Nous remarquons cependant que, pour 50% des enseignants ayant répondu, la pratique de l'éducation musicale dans leur classe repose sur des facteurs qui n'ont rien à voir avec les prescriptions et, nous pouvons même

l'ajouter, qui ne prennent pas en compte dans un premier temps les besoins éducatifs de l'enfant. « *L'intérêt de l'activité pour les enfants* » n'apparaît que dans 54 réponses sur les 651 personnes qui se sont exprimées, soit environ 5% de l'échantillon total.

Les autres facteurs apparaissent moins importants. Nous trouvons le problème du temps, notamment en élémentaire, où la présence de disciplines considérées comme « fondamentales », la langue et les mathématiques, empêche d'inscrire régulièrement les activités musicales dans le programme de la classe.

La formation apparaît également comme un facteur déterminant, mais seulement dans moins de 10% des réponses. Comment interpréter ce taux ? Le manque de compétences est une difficulté majeure reconnue par tous les acteurs de l'institution, mais le souhait d'intégrer de nouvelles compétences ne correspond pas à une attente massive. On peut remarquer ici que c'est la compétence acquise qui nourrit le plaisir et la motivation. Le sentiment de compétence, renforcé par le regard de l'entourage, est d'ailleurs présenté dans les travaux sur la question comme un facteur important dans le processus de motivation. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce concept. Rappelons enfin que seule la première réponse était prise en compte, ce qui explique que cette question soit partiellement développée dans l'étude.

Si cette étude sur les pratiques d'enseignement de la musique à l'école primaire permet de relativiser ce que l'on dit fréquemment sur une discipline trop souvent ignorée, ou du moins minorée par rapport aux prescriptions, elle confirme aussi la diversité des situations, qui restent dans tous les cas dépendantes des personnels et des contextes (modalités d'intervention, niveau scolaire, équipement).

Mais, comme le souligne B. Suchaut lui-même, ces résultats méritent d'être approfondis, notamment en raison du caractère très « privé » des variables qui permettent d'expliquer, en partie, l'intensité et la diversité des pratiques. De plus, plusieurs facteurs invitent à la prudence par rapport aux informations recueillies et à la généralisation des résultats. L'enquête a été réalisée sur un seul département avec ses caractéristiques propres de formation. Le questionnaire a été diffusé dans les conditions particulières d'une réunion de rentrée avec l'inspecteur, qui ne représentent pas, selon nous, les conditions idéales d'anonymat et de confidentialité pourtant requises. Enfin, le contenu du questionnaire ne permettait pas de préciser un certain nombre d'informations qui auraient permis d'approfondir les nombreuses questions soulevées par les résultats, notamment au niveau des contenus, des objectifs et de la fréquence des activités.

Au total, cette étude permet de préciser une « réalité mal connue » « *qui repose la plupart du temps sur des représentations ou des opinions qui sont loin d'être en adéquation avec la réalité* », et où les pratiques dépendent, pour une part qui reste à établir plus finement, de la personnalité des enseignants (Suchaut, 2000, p.53).

C'est d'ailleurs cette dernière voie que nous invite à poursuivre la conclusion de B. Suchaut qui déclare que : « *des pistes d'action recentrées sur le rapport personnel que les enseignants entretiennent avec les pratiques musicales sont donc à explorer plus avant, de façon à créer ce rapport nécessaire, ou à le faire évoluer et [l'] enrichir* » (p.53).

Quelle problématique actuelle ?

Le tour d'horizon des études visant à décrire la situation de l'éducation musicale à l'école primaire nous montre un enseignement qui évolue peu et les conclusions des derniers rapports (MEN, 2003, MENESR, 2007-c) diffèrent à peine de ce que l'histoire de la discipline nous apprend (Alten, 1995). L'éducation musicale apparaît, depuis ses débuts, comme une discipline scolaire qui peine à trouver sa place dans un corpus où l'acquisition des savoirs, particulièrement en langue et en calcul, domine largement. Mais c'est aussi la diversité et l'écart avec les prescriptions qui caractérisent les pratiques d'enseignement de la musique à l'école primaire, tant du point de vue des horaires, des activités, des outils que des finalités. Bien que définis dans les Instructions Officielles, les contenus de l'éducation musicale ne font pas l'unanimité dans les pratiques et il semblerait que ce soit parce que les enseignants ne se sentent pas toujours à l'aise avec les savoirs disciplinaires qu'ils opèrent de manière personnelle. De plus, la musique jouit d'un statut particulier dans la société, où elle relève d'abord des activités de loisir en dehors du temps de travail, rendant parfois difficile sa « transposition » scolaire. A cela s'ajoute la question du « don » qui fait supposer qu'il faut être doué pour pratiquer la musique, l'apprendre et, à plus forte raison, l'enseigner. Ce sont toutes ces questions qui rendent, semble-t-il, difficile l'intégration de la musique dans le corpus des disciplines scolaires à l'école primaire.

Quelles compétences pour entrer en rapport avec la musique et la transmettre? Sans aller jusqu'à la question du don, la diversité des pratiques enseignantes et la distance prise avec les prescriptions nous interrogent sur la formation nécessaire pour enseigner la musique à l'école primaire, et plus généralement sur ce qui détermine un enseignant à enseigner la musique dans sa classe. Les compétences de l'enseignant sont mises en cause, et leur absence est considérée comme un frein à la mise en œuvre des activités musicales dans la classe, d'où la question des « savoirs professionnels ». Le dernier rapport de l'Inspection Générale, qui reste d'accord avec cette thèse, pointe les atouts de l'expérience personnelle de l'enseignant qui pratique la musique en amateur et qui pourrait avoir bénéficié d'une formation. Sans doute les compétences acquises au cours d'une formation personnelle et donc volontaire ne peuvent-elles qu'enrichir les connaissances nécessaires à la mise en œuvre d'activités musicales dans la classe. Toutefois le même rapport reconnaît, à travers les interventions des professionnels de la culture, qu'à compétences égales les pratiques observées peuvent être assez différentes, et l'étude de B. Suchaut conclut à une relative faiblesse de l'influence des pratiques personnelles sur les pratiques enseignantes. Pourtant, l'étude de l'IREDU montre bien l'impact des pratiques personnelles sur le temps accordé à la musique dans la classe, qui est plus important dans le cas d'un enseignant qui déclare une pratique personnelle de la musique, de même que sur la diversité des activités qu'il met en place, notamment au niveau des activités instrumentales et de codage. Mais, il semblerait que l'influence d'autres facteurs puisse atténuer l'effet des pratiques personnelles. Pour autant, l'enseignant lui-même déclare que c'est par motivation personnelle qu'il agit prioritairement, d'où l'hypothèse qu'au-delà des seules pratiques personnelles, ce pourrait être plus largement le rapport que l'enseignant entretient avec la musique qui détermine ses pratiques enseignantes en éducation musicale.

Mais il n'existe pas encore de théorie du rapport à la musique : on parle des pratiques et des goûts musicaux, de la formation et de la culture musicales, ou encore du don, du plaisir, de la jouissance voir de la haine de la musique, etc. Tous ces phénomènes font l'objet d'approches disciplinaires diverses, mais aucune n'a tenté de dimensionner de manière globale le rapport à la musique comme l'ensemble des relations qu'un individu peut entretenir avec la musique et ce qui a constitué ces relations. C'est donc à la lumière des différentes disciplines qui se sont penchées sur la question de la relation à la musique, quelle soit celle de la pratique amateur, de la formation de la réception et des goûts musicaux, mais aussi des expériences qui ont accompagné l'individu au cours de sa vie, notamment les expériences antérieures, qu'il nous appartiendra de caractériser le concept de rapport à la musique.

Peut-on faire alors l'hypothèse que le sentiment d'avoir des compétences limitées, qu'éprouvent un certain nombre d'enseignants, limiterait leur motivation pour la discipline ? La question de l'engagement pose plus largement celle de la motivation au sens de mobilisation du sujet pour une action. Questionner les mobiles de l'enseignant, c'est s'interroger sur le sens de son choix.

D'autre part, les études portant sur les pratiques d'enseignement insistent sur l'importance des valeurs qui les orientent et les guident (Fath, 1991, Forquin, 1991, Houssaye, 1991, Dupuis, 2003). Or B. Charlot, E. Bautier et J-Y. Rochex confondent, volontairement, les notions de sens et de valeur dans leur approche du concept de « rapport au savoir et à l'école » défini comme une « *relation de sens et donc de valeur* ». Cette quasi-équivalence est à la fois intéressante et problématique.

Jusqu'à quel point le concept de « rapport à la musique » peut-il être construit selon les modèles du « rapport à l'école » et du « rapport au savoir » tels que les ont élaborés B. Charlot, E. Bautier et J-Y. Rochex (Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Rochex, 1995 ; Charlot, 1997) ? Jusqu'à quel point les questions du « sens » et de la « valeur », envisagés ici *du point de vue des élèves*, sont-elles éclairantes pour établir quelles sont les dimensions axiologiques de *l'acte d'enseigner* sur laquelle insistent un certain nombre d'auteurs (Fath, 1991, Forquin, 1991, Houssaye, 1991,…), et existe-t-il des *spécificités* ou des *accentuations* de ces dimensions repérables dans le cas de l'enseignement de la musique ?

La problématique générale de la thèse comporte trois aspects. Le premier concerne la façon de recenser les pratiques en éducation musicale en vue de mettre en évidence leur diversité. Le deuxième a trait à la corrélation entre ces différences de pratiques et le rapport personnel de l'enseignant à la musique. Le troisième se rapporte aux valeurs qui mobilisent l'enseignant dans ses choix pédagogiques, et à la compréhension des relations entre pratiques et valeurs.

L'objectif de ce travail est à la fois de décrire, d'expliquer et de comprendre la diversité des pratiques d'enseignement de la musique à l'école primaire, à partir d'une double approche quantitative et qualitative. L'enquête par questionnaires vise à recueillir des données suffisamment importantes pour rendre compte, de manière la plus objective qui soit, des pratiques d'enseignement de la musique à l'école primaire, en vue d'expliquer leur diversité à

partir d'un certain nombre de variables, dont le rapport personnel à la musique de l'enseignant. A partir des déclarations recueillies au cours des entretiens semi-directifs, il sera question de comprendre comment l'enseignant opère ses choix concrets en relation avec les valeurs qui le mobilisent.

Dans une première partie, nous nous attacherons à présenter les axes théoriques qui nous ont permis d'une part de cerner les variables relatives à la pratique enseignante pertinentes dans le cas de l'éducation musicale, d'autre part de définir le concept de « rapport à la musique », et enfin, d'interroger la question du sens et des valeurs qui mobilisent l'enseignant dans la mise en œuvre de situations pédagogiques.

A partir de la littérature consacrée actuellement aux pratiques d'enseignement, il est nécessaire de définir quelles pratiques sont à retenir dans le cas de l'éducation musicale, dont la spécificité est assez peu étudiée, afin de mettre en évidence un certain nombre de variables susceptibles d'être interrogées au regard du rapport à la musique de l'enseignant. Les différentes théories nous permettront de souligner, à la fois la « complexité » du travail qui ne se limite pas aux tâches et aux activités dans la classe mais qui concerne également le travail hors de la présence des élèves, ainsi que la « spécificité » d'un métier qui a pour objet l'humain, et qui nécessite des savoirs et des savoir-faire propres à ce genre de situation, dont l'absence peut mettre en difficulté l'identité professionnelle de l'individu. La question de l'identité sera l'occasion d'éclairer notamment celle des savoirs nécessaires à l'enseignement de l'éducation musicale. C'est à partir des programmes de l'éducation musicale de 2002, étant entendu que notre enquête a été diffusée avant la publication et la mise en œuvre des derniers programmes de 2007 et de 2008, que nous préciserons les contenus de la discipline et des compétences requises pour mettre en œuvre un tel programme.

Les différentes disciplines qui se penchent sur l'expérience musicale interrogent diversement ce phénomène. Les pratiques amateurs de la musique et les goûts sont surtout l'objet d'études sociologiques. La psychologie s'intéresse davantage au rapport au savoir musical, dont le processus d'acculturation. C'est la signification de la musique et plus globalement la question du goût et du jugement esthétique qui intéresse les philosophes, davantage encore depuis l'émergence du concept d'esthétique. Enfin, la psychanalyse étudie les effets de la musique sur l'individu. Mais c'est d'abord sur l'objet musical lui-même, qui ne fait pas l'unanimité, que s'appuiera notre réflexion : une science, un art, une technique ou bien une activité de loisir et un objet de consommation qui ne relèveraient ni de l'un ni de l'autre ? Nous nous attacherons ensuite à décrire la diversité des expériences musicales susceptibles d'éclairer le concept de « rapport à la musique ». Défini comme l'ensemble des relations du sujet avec la musique, le rapport à la musique nous obligera à nous interroger sur l'activité actuelle de l'enseignant mais aussi sur son expérience passée.

Enfin, les théories du rapport au savoir définissent la notion de « rapport à », comme une relation de sens et de valeur. C'est à la lumière de cette approche que l'on s'interrogera sur le sens et les valeurs de l'engagement de l'enseignant vis-à-vis de la musique, particulièrement dans le cadre professionnel où elle devient une discipline scolaire.

La seconde partie de cette thèse s'attachera à expliquer la diversité des pratiques enseignantes à partir de l'activité pédagogique déclarée par les enseignants de l'Académie de Nancy-Metz, que nous avons choisie comme terrain d'étude pour des raisons de proximité. Il s'agira dans un premier temps de recueillir les informations nécessaires à la description des pratiques musicales personnelles et professionnelles, ainsi que des données sur les conditions relatives à ces pratiques. A la suite de quoi nous interrogerons la diversité des pratiques enseignantes en éducation musicale à partir des variables caractérisant le rapport personnel à la musique, sans toutefois négliger les conditions d'exercice et les variables socio-démographiques qui peuvent apparaître discriminantes dans bien des cas.

Enfin, la troisième partie visera à élargir le concept de rapport à la musique en interrogeant plus particulièrement le sens et les valeurs qui mobilisent l'enseignant dans ses pratiques d'enseignement de la musique. Il s'agira cette fois de comprendre la diversité des pratiques enseignantes en éducation musicale en fonction du rapport professionnel à la musique des enseignants du premier degré (rapport qui peut être lui-même influencé par le rapport personnel qu'ont les enseignants à la musique, et qui mobilise certaines valeurs dont il faudra interroger la spécificité).

Première partie :
LES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRE ET LA MUSIQUE

I. LES PRATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT ET L'EDUCATION MUSICALE

« *Une fois refermée la porte de la classe sur les talons du professeur, se joue une partition largement méconnue et fantasmée* » (Durand, 1996).

L'intérêt grandissant pour l'étude des pratiques d'enseignement s'accompagne d'une littérature abondante dans laquelle ces notions sont développées selon des finalités distinctes mais qui cohabitent parfois : la formation, centrée sur le développement de l'expertise et de la construction identitaire de l'enseignant, la transformation et l'évolution des pratiques, ou encore la visée heuristique traditionnelle de la recherche, c'est-à-dire la production de connaissances sur les pratiques. C'est dans cette troisième voie que s'inscrit notre thèse. Dans ce cas, le dispositif d'analyse est marqué par les exigences épistémologiques de la construction des savoirs, c'est-à-dire: « *la recherche sur les variables des pratiques et leurs articulations, ainsi que la recherche des invariants qui permettent de caractériser la notion d'action ou d'activité humaine* » (Marcel, Orly, Rothiez-Bautzer, Sonntag, 2002).

C'est donc dans l'intention de participer à un corps structuré de connaissances relatives aux pratiques enseignantes en éducation musicale que nous envisageons cette recherche. « *Dans cette perspective, la mission de la recherche reste de rassembler et de confronter des éléments de description, de compréhension et d'explication relatifs aux pratiques enseignantes* » (Bru, 2002, p. 68). Toutefois, l'étude des pratiques enseignantes s'accompagne d'un certain nombre de précisions utiles à toute recherche, mais plus encore dans un domaine où l'objet même de la recherche nécessite d'être clairement identifié. S'il est question de savoir « comment un enseignant enseigne l'éducation musicale », les multiples aspects du métier nécessitent que soit précisée la dimension à étudier pour rendre à la fois réalisable et lisible l'analyse. En effet, la pratique enseignante a la particularité de ne pas se limiter à un seul espace-temps, ni à une seule tâche. Elle peut tout aussi bien concerner le travail de préparation que les activités mises en œuvre en présence des élèves, mais aussi un travail de recherche dans un centre de documentation ou celui de l'évaluation, ou encore la participation à des dispositifs spécifiques donnant lieu à des projets etc. Ce sont bien évidemment les finalités de la recherche qui déterminent les dimensions à étudier : alors seulement le modèle d'analyse peut émerger et l'outil d'investigation s'imposer. Toutefois, ce travail nécessite une revue des études existantes. Or si nous avons souligné l'abondance de la littérature sur le sujet, M. Bru fait le constat d'un état de connaissances bien en deçà de ce que l'on pouvait espérer et insiste sur l'absence d'informations suffisantes et détaillées sur les pratiques enseignantes dans les différentes disciplines enseignées (Bru, 2001). L'éducation musicale semble particulièrement souffrir de cette insuffisance, car la discipline musicale à l'école primaire paraît fortement dépendre de l'investissement et des choix personnels de l'enseignant. Certes ces dimensions ne sont pas absentes des autres disciplines. Toutefois, les connaissances sur les pratiques enseignantes en français, par exemple, ou en histoire nous sont plus familières en raison d'un contenu qui n'échappe à personne, tant il appartient à la culture scolaire. Or, quel Français, en dehors des professionnels de l'éducation, serait capable de dire ce qui est réellement abordé en musique à l'école primaire ? Il n'y a qu'à voir l'étonnement que suscite toujours une intervention sur le sujet pour s'en rendre compte.

Si l'on se réfère aux autres disciplines, les données sont certes plus abondantes et visent davantage à mettre en évidence l'effet de l'enseignement en rapport avec ce que fait l'enseignant. En effet, M. Bru explique l'utilité d'étudier les modes de construction, d'organisation et de réalisation effective des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux contextes et aux conduites d'apprentissages des élèves pour mieux en expliquer les effets (Bru, 2001). Même si la question des effets nous apparaît centrale, il y a, dans notre cas, avant tout nécessité de connaître déjà l'existant dans sa diversité. La connaissance actuelle sur le sujet décrit un enseignement fortement dépendant de la motivation et de la volonté personnelle de celui qui le met en œuvre, mais aussi de ses propres compétences dans le domaine musical. A la question des pratiques s'ajoute donc celle de la compréhension de ce qui conduit un enseignant à mettre en place telle activité plutôt que telle autre. Plus encore que dans les autres domaines à enseigner, la motivation et les compétences sembleraient dépendre du propre rapport que l'enseignant entretient avec la discipline, plus particulièrement ses pratiques musicales personnelles. L'hypothèse du rapport personnel à la musique de l'enseignant, qui déterminerait pour une grande part son enseignement, parait tout à fait envisageable, et de tels résultats permettraient peut-être de mieux appréhender les axes à privilégier en formation.

Caractériser les pratiques enseignantes à partir des différentes théories montre la difficulté de limiter celles-ci à l'énoncé de simples actes qui seraient les mêmes pour tous les enseignants, comme il serait plausible de le penser.

Posons d'abord la question des pratiques enseignantes de manière générale, puis plus particulièrement du point de vue de la musique. Si l'on s'appuie sur la définition de M. Altet (2002) qui présente la pratique enseignante comme une « *activité située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel, qui se traduit par la mise en œuvre des savoirs, des procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle* », nous voyons surgir les multiples dimensions de la pratique enseignante qui interagissent entre elles (épistémiques, pédagogiques, didactiques, psychologiques et sociales).

Toute la littérature sur les pratiques enseignantes insiste sur la « complexité » et la « spécificité » d'un métier qui engage « *en profondeur la personne de l'enseignement dans ce qui lui est le plus intime, qui concerne son identité, sa manière d'être au monde, ses valeurs et attitudes les moins négociables ou justifiables au nom de la raison* » (Perrenoud, 1996, p.78). Deux axes se présentent alors à nous : d'une part l'analyse des activités de l'enseignant au sein de la classe, d'autre part, l'activité de pensée qui structure le travail de l'enseignant dans et en dehors de la classe. Cet ensemble est orienté par des finalités et des contenus ne relevant pas normalement de la volonté de l'enseignant, mais de prescriptions officielles. Toutefois, la conception et la mise en œuvre des activités susceptibles de répondre aux objectifs de la discipline nécessitent de la part de ce dernier un certain nombre de compétences qui ne se limitent pas, comme on le verra à la seule maîtrise des savoirs « à » enseigner, mais à un ensemble de savoirs scientifiques, pragmatiques et comportementaux qui caractérisent le savoir « pour » enseigner.

Si c'est la description de l'activité de l'enseignant qui nous intéresse, c'est avant tout au regard de certaines variables que nous envisageons d'expliquer et de comprendre la diversité des pratiques enseignantes, et non pas seulement à partir de ce que nous pourrions observer. En effet, l'hypothèse d'un lien entre les pratiques enseignantes et le rapport personnel de l'enseignant à la musique nécessite que l'on s'appuie à la fois sur la description de la pratique mais également sur son explicitation. L'observation de pratiques *in situ* et son analyse par l'enseignant pourrait paraître le moyen le plus adapté pour répondre à notre question. Toutefois, s'est vite posée la question des enseignants qui accepteraient d'être observés dans une discipline qui manifestement est de tout temps restée insuffisamment enseignée. Il est apparu évident que seuls les enseignants qui se montrent à l'aise avec la musique admettraient d'être regardés. De plus, la situation d'observation, comme on peut le voir lors d'inspection ou de visites de formation, ne reflète jamais totalement la réalité quotidienne. Ainsi ce mode d'investigation nous condamnait à analyser seulement des pratiques plutôt encourageantes et ne reflétant pas forcément la réalité dans sa diversité et sa complexité, nous privant très certainement des enseignants qui entretiennent un rapport plus négatif avec la musique. Or l'étude du rapport à la musique des enseignants du premier degré ne peut se limiter aux seuls individus attachés à cette discipline. C'est la raison pour laquelle il nous fallait élargir notre échantillon, non pour viser une population complète, mais, en envisageant un échantillon suffisamment étendu, il était tout à fait possible de prétendre à une certaine représentativité, rendant compte au moins de la diversité des pratiques. En diffusant largement un questionnaire dans l'académie qui nous concernait, nous pouvions envisager d'obtenir les informations attendues, au moins à partir des « pratiques déclarées ». Enfin, l'hypothèse des valeurs comme ressorts de l'action nous a conduit à envisager un certain nombre d'entretiens auprès d'enseignants sélectionnés à partir de l'enquête pour les questionner sur leurs pratiques et les mobiles de leur action.

L'enquête par questionnaire est l'instrument traditionnel d'accès aux pratiques déclarées. Nous avons bien conscience que ce n'est pas l'outil idéal, mais celui-ci existe-t-il ? On peut effectivement penser que ce sont déjà les enseignants satisfaits de leurs pratiques qui répondront, mais on peut espérer que des personnes moins à l'aise avec la discipline utiliseront ce mode de communication pour exprimer leur insatisfaction. Les informations recueillies permettent la mise en relation des pratiques enseignantes avec les variables censées rendre compte du rapport à la musique de l'enseignant.

L'entretien représente le moyen d'approcher plus en détail les valeurs qui mobilisent l'enseignant dans son rapport professionnel à la musique, et d'analyser le rapport entre « valeurs déclarées » et « valeurs concrètes » exprimées dans les pratiques déclarées.

La construction des outils nous amène donc à caractériser plus précisément les pratiques enseignantes, dans un premier temps, puis le rapport personnel à la musique, dans un deuxième temps, afin de préciser les données qui nous intéressent et concevoir avec pertinence le questionnaire et la trame d'entretien susceptibles d'apporter les informations nécessaires.

Attachons-nous à présent, à partir des différents aspects du métier de l'enseignement, à en détailler les composantes. Dans une première partie, nous insisterons sur la particularité d'un métier qui oblige sans cesse l'enseignant à « *naviguer* » entre « *son projet personnel* » et

sa « *fidélité au mandat reçu* » (Perrenoud, 1996), entre contraintes et autonomie. Dans une seconde partie, nous poursuivrons sur la spécificité d'un « *métier interactif* » qui se caractérise par un ensemble d'actions qui s'appuient sur des « *décisions prises au préalable et sur des micro-décisions multiples prises elles en situation d'interaction* » qui dépendent des acteurs de la classe (Altet, 1996). M. Altet souligne que l'incertitude est « *intrinsèque* » à toute situation pédagogique qui ne se reproduit jamais à l'identique et nécessite de distinguer les pratiques pédagogiques en situations de travail des autres métiers techniques, où les rôles, les fonctions et les tâches sont plus facilement identifiables *a priori*. En insistant sur « *la spécificité d'un métier de l'humain, qui confronte à l'autre, donc à soi-même et à toutes les contradictions, ambivalences et incohérences de la condition humaine* », P. Perrenoud souligne la nécessité de prendre en compte la question identitaire de l'enseignant (Perrenoud, 1996, p.18). Cette dimension qui ne se réduit pas à ses connotations affectives et représentationnelles, apparaît en filigrane dans les différents aspects identifiés de la pratique enseignante. Elle fera l'objet d'une troisième partie au cours de laquelle nous insisterons sur les compétences et les connaissances des enseignants, plus particulièrement dans le domaine de l'éducation musicale. C'est précisément le rapport au savoir qui semble peser lourdement dans la manière dont une discipline d'enseignement est considérée. Les propres compétences de l'enseignant ne sont-elles pas directement tenues pour responsables des pratiques imparfaites en éducation musicale au point de mettre parfois l'identité professionnelle du maître en question ? D'où la nécessité de s'intéresser également aux idéologies, aux représentations et plus particulièrement aux valeurs de l'enseignant, qui lui permettent de justifier ses choix et ses décisions en matière d'éducation musicale. Les pratiques comme objets d'analyse « *concernent la totalité de l'individu en tant que sujet dans ses relations avec l'environnement dans les différents contextes de sa vie personnelle, professionnelle et sociale* » (Marcel, Orly, Rothiez-Bautzer, Sonntag, 2002), Si l'hypothèse d'un lien entre les pratiques enseignantes de l'éducation musicale et le rapport personnel que l'enseignant entretient avec la musique paraît tout à fait plausible, la problématique de cette étude oblige donc à tenir compte aussi du contexte institutionnel et social dans lequel ces pratiques s'inscrivent.

1. La complexité du travail de l'enseignant : entre contraintes et autonomie

La plupart des travaux sur la question des pratiques d'enseignement mettent en évidence la spécificité d'un travail qui, d'une part s'appuie sur un contrat faisant l'objet d'une prise en compte plus ou moins fidèle selon les personnes et les disciplines et, d'autre part, qui ne se limite pas au travail de l'enseignant au sein de la classe.

Il est intéressant de s'attarder d'abord sur la question des programmes à l'école et de leur contenu pour comprendre en quoi ils représentent un élément de contrainte tout en admettant une relative autonomie de l'enseignant. Les textes officiels délimitent un cadre opératoire défini par des objectifs généraux précisés par des objectifs spécifiques associés aux disciplines scolaires. Ces objectifs désignent des tâches, des méthodes d'apprentissage et des compétences à faire acquérir à l'apprenant. Les tâches sont assorties de limites temporelles et spatiales assez lourdes de conséquences. Enfin des contraintes plus implicites rendent l'exercice du métier d'autant plus difficile que celui-ci est soumis à l'évaluation et à l'obligation de résultat. Nous verrons que la question de l'évaluation des enseignements artistiques reste floue et ne suscite pas véritablement d'attente. En revanche, l'attention portée à l'apprentissage en langue et en calcul rend, dans certains cas, difficile la situation des disciplines artistiques où justement l'évaluation n'est pas en mesure de fournir un état précis des acquis, mais se « limite » à faire le point sur des savoir-faire et des savoir-être, de manière plus ou moins subjective. En dehors de la maternelle où la question du vivre-ensemble est considérée comme une dimension fondamentale, dès que l'élève franchit les portes de la « grande » école, les attentes se concentrent sur ses acquisitions au niveau des connaissances intellectuelles pures.

La définition ou la précision des contenus d'une discipline, quelle qu'elle soit, peut être perçue par les enseignants comme une contrainte forte. Combien de fois n'a-t-on entendu parler de la « lourdeur » des programmes ! Mais à l'inverse, l'imprécision des prescriptions dans certaines matières peut être ressentie comme une source de difficultés. C'est le cas, semble-t-il, de l'éducation musicale, où les prescriptions annoncent les objectifs et désignent les activités sans véritablement proposer de progression. Pour le français, l'enseignant sait que l'étude du temps présent précède celle des temps passés et futurs comme il n'ignore pas que l'approche de la division en mathématiques n'intervient que lorsque la technique de l'addition et de la multiplication est acquise par l'élève. En ce qui concerne la musique, les prescriptions ne précisent pas si les notions de tempo ou d'intensité interviennent avant celles de hauteur ou de durée dans une quelconque progression. L'enseignant apprend tout au plus qu'il est censé rendre l'élève capable de repérer ces paramètres dans une œuvre musicale et de les mettre en relation. Ce n'est pas un hasard si le dernier rapport des inspecteurs généraux rappelle l'urgence qu'il y aurait à « *clarifier les programmes, les contenus et les cadres de l'éducation artistique et culturelle* » pour améliorer la situation des enseignements artistiques à l'école primaire (MENESR, 2007-c).

Même si, selon la formule de R. Bourdoncle, les programmes contribuent à « prolétariser » les enseignants, dont le travail est dans ce cas cantonné à la seule dimension exécutive, on peut penser que l'absence de prescriptions dans un domaine jugé spécifique comme celui de la musique puisse être vécue comme un handicap par les enseignants,

d'autant plus que les outils didactiques, courants dans les autres disciplines sont pratiquement absents en éducation musicale (Durand, 1996). Cependant, la perception est semble-t-il, différente selon l'expérience de l'enseignant, qui juge les prescriptions comme une aide ou une ressource importante en début de carrière, alors qu'il tend à prendre de la distance avec celles-ci au fur et à mesure des années. Mais il semble aussi que les disciplines dites « mineures », comme l'éducation musicale, font souvent l'objet d'une interprétation personnelle des contenus à enseigner, qui est souvent liée à la confiance de l'enseignant en ses propres capacités dans le domaine concerné (Durand, 1996), ou à une « *représentation des disciplines artistiques floue* » (MENESR, 2007-c). En effet, il semble que les représentations dans certaines disciplines qui s'inscrivent dans une hiérarchisation plus ou moins avouée, marquent durablement le modèle de l'enseignement.

Afin de caractériser les contraintes du métier d'enseignant, Durand distingue la tâche et l'activité. La tâche concerne le but et les conditions particulières de ce but ; c'est par exemple en éducation musicale le développement de la voix et la formation de l'oreille afin d'en constituer des « *instruments de l'intelligence sensible* ». Il s'agit dès le cycle 2 de conduire tous les élèves à « *une émission vocale* » contrôlée, à développer une « *écoute active* » propice à l'expression des sensations et des émotions, des choix et des goûts en vue de conforter les premières capacités de jugement esthétique. L'enseignant a également pour tâche l'encouragement de l'expression et de la créativité ainsi que la transmission d'une culture.

L'activité désigne les actions mises en œuvre par l'enseignant pour réaliser la tâche. En éducation musicale, les programmes de 2002 et de 2007 s'appuient sur quatre domaines d'activités : les activités vocales, les activités instrumentales, les activités d'écoute et la « réalisation de projets musicaux ». Les activités vocales concernent essentiellement l'apprentissage d'un répertoire de chants variés, mais aussi des exercices d'exploration et de production. Les activités instrumentales, comme pour la voix, sont l'occasion de faire découvrir, expérimenter des matériaux sonores (instruments, objets) en vue de l'improvisation et de la création. On peut penser que les percussions sont privilégiées puisque les programmes évoquent la possibilité d'accompagner rythmiquement les chansons : « *Les compétences acquises au cycle 2 permettent d'envisager des accompagnements rythmiques plus complexes, voire des jeux rythmiques sur plusieurs instruments différents* » (MENMR 2002, p.91). Les activités d'écoute sont également destinées à aider l'élève à se familiariser avec des univers sonores variés afin de développer ses goûts et lui permettre des choix personnels conscients. Enfin la « réalisation de projets » est un domaine d'activité plus général qui permet à l'enseignant d'amener l'élève à vivre dans son ensemble une démarche musicienne de l'intention à la composition jusqu'à la présentation publique de sa production.

D'une manière générale, la première tâche de l'enseignant, c'est bien celle d'« instruire » les élèves, c'est-à-dire de transmettre des connaissances et évaluer leur degré d'acquisition. Mais la transmission des savoirs n'est, au moins dans le cas de jeunes élèves, envisageable qu'en association à une seconde tâche qui est la gestion de l'ordre dans le groupe. La classe représente une petite communauté à l'intérieur de laquelle il paraît indispensable que l'enseignant instaure des règles qui constituent un cadre de vie sociale avec

des droits et des devoirs. Ce cadre de vie doit en outre être propice au déroulement des activités et à la réussite de l'entreprise. La représentation souvent évoquée du cours de musique chahuté illustre l'importance de ce paramètre dans le cas des activités musicales, le plus souvent orales et collectives, et dont la référence sociale est associée au temps non contraint des loisirs. Il est clair que, dans de telles conditions, l'autorité du maître pourra avoir un rôle déterminant. Mais l'expérience montre aussi que c'est davantage le sens donné aux activités qui donne toutes les chances de réussite à la mise en place d'une situation pédagogique.

Le travail de l'enseignant a la particularité de ne pas se limiter à l'activité face aux élèves. Il comprend également une phase pré et post-enseignement qui consiste à préparer et à évaluer la pratique de classe. Toutes les théories sur les pratiques enseignantes insistent sur l'importance du travail que l'enseignant effectue en dehors de la classe, qui semble déterminer pour une grande part la qualité de l'enseignement. En effet, on ne peut ignorer que le travail d'instruction ne se limite pas au moment de la leçon mais englobe la préparation, qui passe par des choix d'outils, de stratégies, de progression, etc. La question des choix, comme nous venons de le voir, est partiellement résolue par les programmes qui apparaissent comme un guide indispensable dans le métier de l'enseignement. C'est le contenu même des prescriptions qui constitue le « *travail codifié* », puisque celui-ci est défini par une autorité hiérarchique. Nous verrons que la question des choix, particulièrement en éducation musicale, reste constamment posée et dépasse les simples questions didactiques. C'est d'abord, nous semble-t-il, en terme de décision éthique que l'enseignant établira ses choix de ce qu'il considère comme le meilleur pour ceux dont la société lui confie l'éducation. Des études montrent que certaines disciplines ne sont pas enseignées, on peut donc supposer que certaines activités sont tributaires du choix de l'enseignant (Baillat, Espinoza et Vincent, 2001). C'est particulièrement vrai, nous semble-t-il, dans le cas de disciplines dans lesquelles le manque de clarté des programmes et de leur contenu laisse la place à une interprétation plus ou moins fidèle du contrat qui lie l'enseignant à l'élève, si l'on en croit le dernier rapport de l'inspection générale (MENESR, 2007-c). En mettant en évidence le poids des propres valeurs de l'enseignant dans son travail de « didactisation » des savoirs à enseigner, M. Develay insiste sur l'importance de considérer le travail de préparation où l'enseignant est seul avec sa conscience. Mais les théories montrent d'une part la difficulté d'évaluer ce travail en dehors de sa reformulation par l'enseignant, et la nécessité de la prise en compte du contexte qui peut amener l'enseignant à opérer différemment selon qu'il a de l'ancienneté, qu'il intervient dans un contexte professionnel difficile, etc.

M. Durand remarque, par exemple, des approches différentes selon que l'on a affaire à un enseignant expérimenté ou novice, ce dernier accordant davantage de temps et d'importance au travail de préparation et de « planification » (définition des objectifs, établissement d'une progression, choix des outils, conception des activités, de l'évaluation, etc.). L'enseignant plus « expert » considère son travail comme davantage un métier d'exécution intelligente. Etant plus armé pour concevoir la séquence d'apprentissage en terme de stratégies et d'outils, son expérience est censée dans ce cas lui permettre d'anticiper un résultat, une démarche, une progression en puisant dans ses ressources personnelles.

Ces différents éléments d'analyse mettent bien en évidence la multiplicité et la complexité des tâches de l'enseignant, d'autant plus que chaque discipline à enseigner est soumise à des contraintes matérielles, didactiques et pédagogiques spécifiques. Si l'enseignant, seul dans sa classe face aux élèves, peut organiser librement sa programmation en termes d'activités, d'outils, d'espace et de temps, celui-ci est soumis à un contenu disciplinaire unique à transmettre à autant d'individualités que sa classe compte d'élèves.

Les différentes recherches insistent sur la complexité du travail de planification et d'exécution qui place en permanence l'enseignant face à des choix qui peuvent se montrer culpabilisants et en tous les cas pour lesquels les théories se révèlent le plus souvent inadéquates. F.V. Tochon (1993) montre en effet que les modèles linéaires de planification semblent simplement « oublier » la spécificité du travail de l'enseignant qui a pour objet « l'humain » et qui privilégie le mode interactif d'enseignement-apprentissage.

Ainsi, le travail de l'enseignant, qu'il soit celui de planifier ou celui d'exécuter, nécessite la maîtrise d'un certain nombre de paramètres pour laquelle on peut supposer que l'expérience constitue un atout majeur. Au cours de son activité, l'enseignant intègre des plans qui lui permettent de répondre à des situations analogues rencontrées tout au long de sa profession. Les chercheurs insistent sur cette « professionnalisation » qui procure à l'enseignant une aisance naturelle et acquise, pour évoluer plus sereinement dans un univers complexe, de tâches et d'activités très diverses dans des conditions trop souvent imprévisibles.

2. La spécificité du travail d'enseignement : un « processus interactif situé »

En insistant sur les caractéristiques du métier d'enseignement, particulièrement ses contraintes, nous avons en permanence vu poindre la « spécificité » d'un métier qui a pour objet l'humain. « *Il est très significatif que bien des auteurs ancrent l'acte éducatif sur la relation […] reconnaissant par là en quelque sorte une primauté de la relation en éducation* » déclare J. Houssaye qui définit la « relation » comme un jalon essentiel de l'attitude éducative (Houssaye, 1999-a, p.98). Cet aspect apparaît déterminant dans les actions de planification, mais surtout dans les actions d'exécution qui reposent essentiellement sur le mode de l'interaction, et tout particulièrement en éducation musicale où la situation écrite est peu présente. La relation peut être considérée comme le moteur de la situation d'enseignement puisqu'elle en concerne tous les aspects, didactiques et pédagogiques.

D'ailleurs, la plupart des travaux s'accordent à montrer que l'enseignement recouvre des pratiques professionnelles spécifiques qui se déroulent dans des situations institutionnalisées, complexes, interactives et non entièrement prévisibles. Les auteurs insistent sur le caractère incertain de la situation d'interaction qui dépend des individus impliqués et qui doit faire en permanence l'objet de réajustement de la part du maître.

Il nous semble particulièrement important de mettre en évidence cette caractéristique du métier pour l'éducation musicale, dont l'enseignement à l'école primaire relève essentiellement du mode oral et de la pratique collective. Différente d'un enseignement traditionnel spécialisé en vue de la pratique d'un instrument, l'éducation musicale à l'école primaire s'appuie sur des activités vocales, instrumentales, d'écoute et de production sonore,

sans jamais viser la spécialisation. L'apprentissage d'une chanson selon le principe de l'imitation ou de l'imprégnation ne s'envisage dans le groupe-classe que par la transmission orale sans référence à la partition, même lorsque celle-ci existe. Les activités d'écoute reposent également sur l'échange entre les acteurs de la classe, que ce soit dans une perspective analytique ou de re-production. De la même façon, les activités de création, qui permettent de réinvestir les notions abordées dans les autres activités, sont l'occasion, à travers des exercices d'imitation, d'exploration et d'improvisation, de confrontations multiples. Autant de situations qui sont pour l'élève l'occasion de montrer sa trouvaille, de donner un avis, de prendre des décisions, d'apporter sa contribution, et au cours desquelles il est amené à réagir à tout ce qu'il entend. « *Autant de situations où en l'absence de vérité absolue, l'éducation se doit de favoriser la construction d'un consensus élargi à travers les confrontations* » (Houssaye, 1999-a, p.100), tout particulièrement dans les exercices d'écoute ou de production. De la même façon, l'ensemble des activités musicales favorisent la communication, obligeant souvent le maître à agir « *dans l'urgence* » et à « *décider dans l'incertitude* », comme le suggère le titre de l'ouvrage de P. Perrenoud[2], dans lequel il s'interroge sur les savoirs et savoir-faire de l'enseignant pour réussir, selon l'expression de Freud, dans un « *métier impossible* ». Notre propos va se limiter, dans cette seconde partie, à décrire les situations interactives, souvent sources de complexité, mais également de plaisir, celui tout simplement d'enseigner.

La « *communication* » dans le métier d'enseignant, « *est à la fois l'objet et l'outil de la pratique* », et P. Perrenoud précise que cet outil « *en classe ne peut être d'abord l'expression d'un idéal, fut-il en accord avec l'esprit du temps, mais une modalité de réalisation du curriculum, une modalité d'exercice du métier d'enseignant et du métier d'élève* » (Perrenoud, 1996, p.54). P. Perrenoud veut insister sur la difficulté de cette pratique dans un « *tissu de contradictions ou de dilemmes qu'on ne peut maîtriser une fois pour toutes* ». Il présente cette complexité sous la forme d'une suite d'alternatives auxquelles sont confrontés régulièrement, les enseignants dans la pratique interactive, mais surtout de manière incertaine et inattendue dans des situations qui ne sont jamais les mêmes, et au cours desquelles le maître doit, à la fois, transmettre des savoirs et gérer l'ordre dans sa classe. Cela consiste, pour cette deuxième tâche, en la gestion de la prise de parole, du bavardage, dans un constant souci de justice et de respect de l'autre. C'est également et simultanément favoriser les échanges fructueux, respectueux de la pensée de chacun, dans un climat de confiance, de plaisir et propice à l'acquisition des savoirs. Dans toutes les disciplines enseignées et davantage encore dans les disciplines d'expression, le maître est donc confronté à ce que Perrenoud présente comme autant de dilemmes. L'enseignant se trouve confronté à des alternatives d'ordre psychologique, éthique, social, pédagogique, qu'il doit gérer simultanément dans l'instant et sans préparation. Nous comprenons combien la personnalité de l'enseignant est déterminante dans ce contexte où l'improvisation, au sens noble du terme, va souvent être le mode de fonctionnement dans un travail qui pourtant a la particularité de comporter une phase de planification, tout en plaçant l'enseignant dans un contexte mêlé

[2] Perrenoud Philippe (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.

d'anticipation et d'inattendu. Si on peut considérer que la planification est nécessaire et même indispensable, elle ne représente pas une « assurance tout risque » qui mettrait l'enseignant à l'abri de surprises heureuses ou déstabilisantes. C'est même tout le contraire qui se vit dans un univers habité par des êtres humains qui arrivent tous avec des histoires, des centres d'intérêt, une culture, des capacités et des savoirs différents. Autant de composants qui ne manqueront pas de s'exprimer dans un espace où la communication, la créativité et le jugement sont à la fois les outils et les objets d'apprentissage, comme dans les exercices d'interprétation, d'écoute ou de création musicales.

F-V. Tochon insiste lui aussi sur plusieurs caractéristiques de la tradition orale qui mettent en évidence la place de l'expérience et du matériau mémoriel et la création à partir de ce même matériau en fonction de la situation. Ces principes permettent, appliqués à l'enseignement interactif, de comprendre la « *rigueur adaptative des démarches pédagogiques, à la fois spontanées et profondément ancrées dans les pratiques antérieures et le matériau de préparation* » (Tochon, 1993, p. 104). F-V. Tochon souhaite avant tout démontrer que le principe d'improvisation qui régit le plus souvent la communication en classe n'est pas le jeu choisi d'un enseignant qui n'aurait pas préparé sa leçon, mais un mode d'enseignement indispensable dans une situation d'incertitude en présence d'acteurs divers. D'autant que si l'on s'inspire de l'exemple de la musique, l'improvisation est une compétence qui distingue le praticien « expert ». Pour l'enseignant, F-V. Tochon y voit la re-création, au sein de contraintes contextuelles, d'un enseignement neuf à partir de modules déjà expérimentés. Pour lui, l'improvisation est une méthode qui caractérise l'attitude de l'enseignant, « *quand il associe la prévisibilité d'une action volontairement projetée en avant à l'imprévisibilité liée au contexte et à ce regard constamment rétrospectif* » (p. 107).

Le travail de l'enseignant dans la classe apparaît donc comme un « *échange finalisé par un apprentissage dans un processus interactif enseigner-apprendre* » dans un milieu social spécifique qui « *imprime […] sa marque* » sur une situation « *communicative* » qui n'est pas neutre affectivement (Altet, 1996). Les caractéristiques de la pratique d'enseignement, marquées par la complexité et la spécificité d'un métier ayant pour objet l'humain, mettent en évidence la nécessité de posséder d'autant plus de savoirs et de savoir-faire que l'enseignement repose sur des contraintes explicites et implicites qui obligent l'enseignant à s'adapter constamment à des situations multiples, variées et souvent imprévisibles. Qu'y-a-t-il de plus imprévisible qu'une situation d'apprentissage de chant, de découverte d'œuvres et plus encore de création sonore ? La littérature sur le sujet insiste sur le caractère improvisationnel d'un travail où la communication représente l'outil principal dans un contexte social spécifique. Si les caractéristiques du contexte, la spécificité des acteurs, les connaissances et l'expérience de l'enseignant sont autant de facteurs à prendre en compte pour la compréhension des pratiques, la personnalité de celui-ci apparaît comme un élément déterminant qui marque fortement la qualité d'un enseignement.

Mais, tout d'abord, intéressons nous, au cours de cette troisième partie, à la question des savoirs qui sont à la base de l'acte d'enseigner, « *c'est-à-dire, l'ensemble des connaissances, des compétences, des habiletés qui servent d'assise à la pratique concrète du métier* » (Gauthier, 1997), et dont beaucoup d'enseignants déclarent manquer en musique tout

particulièrement, selon les derniers rapports de l'inspection générale et les différentes études sur les pratiques enseignantes (MJER, 2003, MENESR, 2007-c).

3. Les connaissances de l'enseignant

Tous les experts de l'éducation s'accordent sur le principe que plusieurs types de savoirs sont mobilisés par l'enseignant. Il s'agit, tout à la fois, de la connaissance d'un contenu disciplinaire à transmettre, des compétences mises en œuvre dans l'action de transmission, du « savoir *curriculaire* » qui désigne la transformation de la discipline pour devenir un objet d'enseignement. Il s'agit aussi des savoirs des sciences de l'éducation, plus particulièrement ceux qui concernent la connaissance du système scolaire et de ses composantes, comme par exemple le développement de l'enfant, la violence, la diversité culturelle, etc. Il s'agit encore du savoir d'expérience et du « *savoir d'action pédagogique* » qui à l'inverse du précédent quitte la sphère privée pour, après validation de la science, constituer « *un des fondements de l'identité professionnelle* » (Gauthier, 1997, p.24).

C'est précisément l'articulation des savoirs « savants » issus de la recherche et ceux qu'on qualifie de pratiques où qu'on nomme plus récemment *« savoirs d'action »* (Barbier, 1996), qui constitue la somme des connaissances et des compétences nécessaires à la pratique enseignante. En nous limitant bien sûr à l'éducation musicale, distinguons sur le modèle de P. Perrenoud, le savoir « *à* » enseigner et le savoir « *pour* » enseigner que nous mettrons en relation avec une autre forme de connaissances que l'on nomme les représentations et qui semble particulièrement présente dans le contexte de l'éducation.

3.1. Le savoir « à » enseigner

Le premier savoir qu'il serait légitime de posséder dans l'exercice de l'enseignement de quelque discipline que ce soit, c'est celui qui concerne la matière même à transmettre. Or l'étude sur la polyvalence des maîtres, citée précédemment, s'interroge justement sur l'écart entre la « polyvalence formelle » et la « polyvalence réelle » qui montre que les enseignants ne se reconnaissent pas égaux dans tous les domaines. (Baillat, Espinoza, Vincent, 2001). La musique apparaît particulièrement concernée par ce phénomène, et, même si d'autres variables sont à prendre en compte, il semblerait que les difficultés de l'enseignement de la musique à l'école primaire soient imputables à une maîtrise insuffisante des connaissances musicales par les enseignants. Ce n'est pas surprenant, car les disciplines scolaires sont loin d'être sur un pied d'égalité et certains domaines sont fortement privilégiés tout au long du parcours scolaire, universitaire et professionnel du futur enseignant, alors que d'autres peuvent être totalement absents.

On imagine mal un enseignant du premier degré qui n'aurait pas reçu une formation poussée dans le domaine de la langue. Depuis la petite école où il est question de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture jusqu'aux études supérieures où l'exercice de la dissertation et de l'argumentation sollicite ce domaine, le professeur des écoles est amené en permanence à utiliser les codes de la langue orale et écrite. Sans doute un peu moins présente

dans des études universitaires en sciences humaines, par exemple, les mathématiques restent cependant la discipline souvent décisive pour évoluer dans les classes du premier et du second degré et bénéficient d'un enseignement régulier et parfois même renforcé tout au long de la scolarité depuis la maternelle jusqu'à l'université.

Pour la musique, les choses sont bien différentes et rejoignent en cela le domaine des arts visuels. Les apprentissages dans ces disciplines se résument à un enseignement « prescrit » à l'école primaire et dont on pressent l'inégalité en terme de contenu et d'évolution. Ces enseignements se limitent à une heure hebdomadaire pendant les quatre années de collège, mais l'absence de validation par un examen ou de véritable prise en compte pour le passage dans les classes supérieures ne permet pas de généraliser les contenus abordés. D'ailleurs, si l'on connaît exactement le contenu à enseigner dans le domaine des mathématiques par la présence de programmes détaillés et de manuels abondants qui permettent de suivre la progression, celui-ci, comme nous l'avons déjà souligné, apparaît beaucoup plus flou pour la discipline musicale. Enfin la musique devient facultative au lycée et le peu de valeur accordée à cette option lors de l'examen du baccalauréat justifie amplement le manque d'empressement des lycéens à charger un emploi du temps déjà bien occupé. Les chiffres indiquent naturellement le faible pourcentage d'étudiants inscrits en musicologie puisque sa fréquentation dépend d'une formation en conservatoire bien engagée.

Il ne serait pas surprenant, dans de telles conditions, que beaucoup d'enseignants ne possèdent pas à l'entrée dans le métier une solide culture musicale et les savoirs disciplinaires que l'on peut légitimement considérer comme nécessaires pour enseigner une discipline à quelque niveau que ce soit. La formation initiale des futurs enseignants est loin de rétablir la situation. Pour une discipline comme la musique, la formation peut se limiter dans un cas extrême à un module de quelques d'heures pour un stagiaire qui n'aurait pas fait le choix d'une spécialisation dans ce domaine (discipline d'option au concours de recrutement, travail d'études, atelier de pratique artistique). Ainsi, un enseignant du premier degré peut être amené à enseigner une discipline comme la musique avec en tout et pour tout une petite vingtaine d'heures de formation[3]. Aucun autre domaine disciplinaire, en dehors des arts visuels, n'atteint ces limites. Toutes les autres disciplines font l'objet d'un enseignement obligatoire de plusieurs heures hebdomadaires au lycée, ce qui représente une expérience non négligeable, à laquelle s'ajoute une formation professionnelle plus approfondie. On le voit bien, dans le cas de la musique, les connaissances acquises relèvent souvent d'un choix personnel, que ce soit dans le cadre de l'école, du lycée, de l'université, de l' IUFM, ou de l'enseignement spécialisé pour celui qui choisit à un moment donné de son existence la pratique d'un instrument ou de la voix.

Aussi la connaissance limitée dans un domaine disciplinaire ne peut-elle avoir que des répercussions sur les autres savoirs engagés dans la conduite de son enseignement. En ce qui concerne l'éducation musicale, même si les connaissances disciplinaires restent modestes, il

[3] Le plan de formation prévoit 20 heures de formation disciplinaire en éducation musicale pour un enseignant stagiaire à l'IUFM de Lorraine. A cela peuvent s'ajouter d'autres modules, mais ces derniers appartiennent au parcours personnel de formation initiale de l'enseignant et ne concernent donc pas tous les stagiaires (Analyse de pratiques, module de polyvalence, atelier de pratique artistique).

faut néanmoins maîtriser les notions de base comme les paramètres du son (la hauteur, la durée, l'intensité, etc.), les principes de conduite musicale (l'*ostinato*, la répétition, l'alternance, la succession, l'imitation, etc.), ainsi que des éléments de culture musicale. Il est indispensable de désigner les concepts de base par un vocabulaire adapté et de les maîtriser techniquement si l'on veut mettre en place des situations qui permettront aux élèves de se les approprier. Or, ce n'est pas la simple lecture d'un ouvrage qui peut permettre cette maîtrise, mais une pratique régulière.

3.2. Le savoir « pour » enseigner

Les théories montrent l'importance des tâches et des activités dans le travail d'enseignement. Bien des études soulignent le traitement différent accordé par les enseignants pour ces activités selon la matière, en fonction de la familiarisation, du degré de nouveauté, de la connaissance des prescriptions, des finalités envisagées, etc. Pour le cas de la musique, on peut comprendre la difficulté de transmettre des savoirs et d'engager des apprentissages pour un enseignant qui ne perçoit pas toujours ses compétences dans le domaine. Et, comme nous l'avons déjà évoqué, les caractéristiques du métier d'enseignant laissent deviner que les connaissances pour transmettre ne se résument pas au savoir « à » enseigner, mais concerne également les savoirs « pour » enseigner, deuxième aspect des compétences professionnelles qui dans le cas de la musique ne fait pas l'objet d'une formation approfondie dans le domaine disciplinaire même. Seule la formation générale permet d'en approcher certains aspects transversaux.

On sait également qu'un enseignant débutant s'inspire plus ou moins inconsciemment des modèles d'enseignement vécus en tant qu'apprenant, et qui constituent, en partie, ce que M. Tardif et C. Lessard (1999) désignent par le « *savoir préprofessionnel* ». Nous avons insisté sur les limites de certaines expériences scolaires qui se résument en musique à quelques souvenirs ponctuels et lointains et qui ne peuvent dans ce cas constituer de sérieuses références.

Comment dans de telles conditions ignorer les difficultés d'enseigner une discipline où l'expérience d'apprenant est rare, la formation quasi inexistante, les pratiques professionnelles hésitantes, voire chaotiques ou même absentes ?

La construction et la transmission du savoir musical sont des domaines abordés essentiellement dans le cadre de l'enseignement spécialisé de la musique. Si les théories existent, elles restent rudimentaires et posent davantage de questions qu'elles n'apportent de réponses (Wirthner, Zulauf, 2002). Longtemps dominée par deux discours prépondérants, celui du don musical et de la culture, la réflexion sur l'enseignement-apprentissage de la musique emprunte couramment au développement cognitif, mais « *la musique n'est pas qu'affaire d'intellect, elle engage toute l'affectivité du sujet, dans ses composantes émotionnelles, relationnelles et esthétiques. Elle comporte aussi des dimensions physiques et motrices que l'on ne saurait négliger* » (Wirthner, Zulauf, 2002, p.55). Mais, avant de développer la question des savoirs nécessaires pour enseigner la musique, il est utile de revenir un instant sur les contenus de l'éducation musicale à l'école primaire. La description

des activités et de leurs objectifs nous permettra d'insister sur le rôle et les tâches de l'enseignant

Même si les objectifs de l'école primaire n'ont pas l'ambition de ceux d'une formation spécialisée, ils ne sont toutefois pas anodins et nécessitent des compétences sérieuses de la part des enseignants censés concevoir, mettre en œuvre et évaluer les activités musicales.

L'activité vocale a pour objectif l'apprentissage et l'interprétation d'un répertoire de chants variés, tout en permettant l'acquisition d'une certaine maîtrise de la voix. L'activité ne se résume donc pas à la simple mémorisation de chansons mais nécessite un véritable travail de technique vocale, (corporel, respiratoire et phonatoire). D'autre part, nous avons précisé que l'apprentissage du chant reposait sur le principe de l'imitation à partir du modèle proposé par le maître. C'est dire l'importance de ce modèle puisqu'il constitue le seul support à partir duquel l'élève mémorise et interprète la chanson. Cela réclame du maître une bonne maîtrise de l'exemple, mais aussi de sa voix et de son oreille qui représentent ici les outils d'apprentissage. Enfin, l'activité vocale exige une connaissance du fonctionnement de la voix et plus particulièrement de la voix de l'enfant, de sa perception auditive et de sa mémoire.

L'activité d'écoute amène l'enfant à repérer dans un document sonore des éléments mélodiques, rythmiques, dynamiques ou structuraux, et à les mettre en relation, afin d'approcher au plus près les conduites musicales et les cultures diverses, mais aussi à exprimer ses émotions. Outre le travail de planification qui consiste à identifier un objectif et choisir des outils et des démarches adaptés, dans une progression cohérente, l'action de l'enseignant au cours de la séance revient davantage à gérer les interactions. C'est favoriser un climat d'échange qui va permettre à chaque élève de s'exprimer et de confronter son point de vue avec l'autre, afin d'aboutir à l'analyse du discours musical la plus objective possible, tout en tenant compte de la perception et de la sensibilité de chacun. Outre le fait que cet exercice nécessite une bonne connaissance du document sonore par le maître, celui-ci doit gérer la tension qu'il peut y avoir entre l'analyse objective d'une œuvre et la subjectivité de la perception auditive.

Les activités de création permettent d'aborder à la fois les savoirs musicaux et de mettre l'élève en situation de composition. S'appuyant sur le principe inductif des pédagogies actives qui consiste à explorer la matière en vue de s'approprier un certain matériau sonore qu'il s'agit ensuite d'organiser à partir d'une intention, la situation d'invention par « essais et recherches » fait alterner des moments de « faire » et des moments de « dire sur le faire. C'est l'occasion pour l'élève de réinvestir plus ou moins consciemment au cours d'exercices d'exploration, d'improvisation, de variation, de composition, les savoirs et les savoir-faire acquis dans une production qui mettra en œuvre capacités inventives et qualités d'imagination. Le rôle du maître est, dans ce cas encore, plutôt celui d'un médiateur qui se place entre l'apprenant et son objet de production afin de lui faire prendre conscience du lien entre intention et réalisation.

Il s'agit bien d'assurer à la fois le développement des bases musicales (attention, représentations musicales, perception, mémoire, coordination de gestes vocaux, instrumentaux) et le développement de la *« personnalité créatrice, autonome et heureuse dans son rapport à la musique* » (Tchistiakova, 2002, p.246) L'éducation musicale est de par sa nature et sa fonction loin d'un enseignement traditionnel où le maître transmet des savoirs

théoriques, mais davantage dans des situations d'interaction à l'intérieur d'un groupe : « *Toute situation d'éducation musicale s'inscrit dans un champ d'interactions finalisées entre différents protagonistes* » (Mialaret, 2001). Plus qu'une situation de transmission, c'est l'élaboration de situations de médiation qu'il semble important d'organiser.

Outre des compétences didactiques de base, l'exercice de l'enseignement de la musique exige de l'enseignant des connaissances spécifiques, comme la connaissance de la voix, de l'appareil auditif, des processus de création. Bref, un ensemble de connaissances nécessaires, dont on peut remarquer au passage qu'elles mériteraient de faire l'objet d'une prise en considération pluridisciplinaire (la voix, le corps, la perception auditive, etc.), qui rendent difficile l'exercice de l'enseignement musical dans toutes ses dimensions, planification, exécution, évaluation, tout en accordant aux savoirs et aux savoir-faire des élèves, la place qui leur revient, sans négliger la maîtrise de l'ordre dans la classe. De plus, on peut remarquer que, dans le cas de la musique, l'enseignant « *n'opère jamais sur un terrain vierge de toute influence culturelle* », rendant d'autant plus délicate la tâche. L. Guirard explique que l'élève possède des savoirs et des savoir-faire acquis par « acculturation », c'est-à-dire par « *un certain nombre d'apprentissages incidents, implicites et non volontaires* » (Guirard, 2001, p.19). Il est évident que, depuis sa naissance et même avant, l'enfant évolue dans un univers sonore qui construit son oreille et sa connaissance à travers des gestes quotidiens. Ce sont des connaissances que l'on ne peut ignorer et sur lesquelles tout enseignant doit s'appuyer pour être crédible.

Enfin, la spécificité de certaines disciplines amène l'enseignant à travailler avec des professionnels. Cette démarche n'est pas anodine et ne libère pas l'enseignant, contrairement à ce qu'on pourrait penser, des tâches de l'enseignement, mais nécessite de sa part une prise en charge différente. Outre le fait que faire intervenir un professionnel de la culture dans sa classe remet en cause la place et le statut même de l'enseignant, le dispositif réclame également de sa part une bonne connaissance de ces milieux et des dispositions organisationnelles de ces moyens d'intervention.

Toutes ces activités reposent essentiellement sur des situations interactives où la communication et l'écoute de soi et de l'autre représentent des outils privilégiés et des capacités indispensables à développer chez l'élève. Ce sont davantage des compétences d'organisation et de gestion pédagogiques que des savoirs théoriques qui sont mobilisés dans ce type de situation où l'élève n'attend pas du maître une solution ou une réponse comme un résultat, qui n'existe que dans la capacité de l'élève à interpréter, écouter et inventer.

3.3. Les représentations : des « guides pour l'action »

Il paraît difficile de poursuivre notre réflexion sur les connaissances des enseignants sans s'interroger sur leurs représentations. Etudiées comme un obstacle à la mise en œuvre de l'éducation musicale dans un précédent travail (Maizieres, 2003), les représentations des enseignants reflètent une part non négligeable de leurs savoirs, du moins de leurs conceptions. Le dernier rapport de l'inspection générale sur l'éducation artistique à l'école primaire désigne la « *représentation floue* » que les enseignants ont de ces disciplines comme responsable, à la fois, d'une surestimation de leur part de la difficulté d'aborder ces

disciplines avec leurs élèves et d'une sous-estimation de leurs compétences (MENESR, 2007-c).

Désignée comme l'acte de percevoir mentalement quelque chose (l'objet) par quelqu'un (le sujet), la représentation est considérée comme une forme de connaissance. Dans les théories, on parle de représentations « sociales » pour « *mettre en évidence qu'il ne s'agit pas d'images individuelles mais de représentations partagées (sans être forcément identiques) par différents acteurs sociaux et qui se configurent dans le cadre d'un ensemble de valeurs collectives* » (Pekarek- Doehler, 2003, p.27).

Présentées comme des « *guides pour l'action* » (Moscovici, 1961), les représentations sont, dans le domaine de l'enseignement, étudiées aussi pour leur rapport avec les pratiques.

J-C Abric, qui s'intéresse non seulement à la connaissance des représentations, mais aussi à la manière dont elles peuvent intervenir dans les pratiques, définit la représentation comme « *le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique* » (Abric, 1994, p.13). Il précise que « *la représentation n'est* […] *pas un simple reflet de la réalité, elle est une organisation signifiante. Et cette signification dépend à la fois de facteurs contingents (les « circonstances » dit Flament) – nature et contraintes de la situation, contexte immédiat, finalité de la situation – et de facteurs plus généraux qui dépassent la situation elle-même : contexte social et idéologique, place de l'individu dans l'organisation sociale, histoire de l'individu et du groupe, enjeux sociaux* ». (Abric, 1994, p.13).

La question du rapport des représentations aux pratiques nous permet d'énoncer une autre hypothèse développée par J-C. Abric, qui explique que « *si […] les représentations jouent un rôle fondamental dans la dynamique des relations sociales et dans les pratiques, c'est qu'elles répondent à quatre fonctions essentielles* » (Abric, 1994, p15). Il s'agit des « *fonctions de savoir* », le savoir pratique, du « sens commun » comme le définit S. Moscovici, qui permet à la représentation de faire comprendre et d'expliquer la réalité, les « *fonctions d'orientation* » qui expliquent que la représentation guide les comportements et les pratiques, les « *fonctions identitaires* » de la représentation, qui définissent l'identité du sujet, et enfin les « *fonctions de justification* » qui permettent *a posteriori* de justifier les prises de position et les comportements.

Si les chercheurs sont unanimes pour affirmer que les représentations ont une incidence sur l'activité, il parait important dans le contexte de cette étude de comprendre la nature des représentations et leur relation avec les pratiques d'enseignement. C'est encore J-C. Abric qui pose les questions : « *Sont-ce les pratiques sociales qui déterminent les représentations ou l'inverse ? Ou les deux sont elles indissociablement liées ou interdépendantes ?* » (Abric, 1994, p.217).

Pour J-C. Abric, il convient de ne pas considérer de manière exclusive le rôle des pratiques sociales dans la constitution des représentations, mais de tenir compte d'autres facteurs qui apparaissent tout aussi déterminants : les facteurs « culturels », liés à l'histoire et à la mémoire collective, les facteurs liés au « *système de normes et de valeurs* » et les « *facteurs liés à l'activité du sujet* ». Si les représentations orientent les comportements et les pratiques et que l'on accorde un crédit à l'histoire, on peut penser que les représentations actuelles peuvent être influencées par les pratiques anciennes, les pratiques développées ou

auxquelles les sujets ont été confrontés (expériences scolaires en tant qu'élève, pratiques amateurs abandonnées, environnement familial, etc.). D'autre part, « *les pratiques développées par les sujets ne peuvent pas être indépendantes des normes et des valeurs auxquelles ils se réfèrent, en tout cas dans toutes les situations où existe un choix possible entre les conduites différentes*», précise J-C. Abric (Abric, 1994, p.220).

Il semblerait que les auteurs s'accordent sur le principe suivant : « *Les représentations et les pratiques s'engendrent mutuellement* ». D'ailleurs certaines théories affirment qu'il n'est pas pertinent de chercher si c'est la représentation qui produit la pratique ou l'inverse, et déclarent que « *c'est un système. La représentation accompagne la stratégie, tantôt elle la précède et elle l'informe, elle la met en forme ; tantôt elle la justifie et la rationalise : elle la rend légitime* », mais la relation n'est cependant pas contestée (Autes,1985, cité par Abric, 1994, p.230).

A la lumière de ces différentes réflexions, les caractéristiques des pratiques enseignantes en éducation musicale semblent imposer d'elles-mêmes la question des représentations. Il s'agit ici d'une discipline scolaire qui peine à trouver sa place dans un contexte où les contraintes sociales, l'histoire et les idéologies semblent marquer profondément les choix et les pratiques. De plus, l'incertitude du travail et l'isolement des enseignants dans les classes ne sont sans doute pas sans favoriser l'émergence de représentations, dont nous allons tenter de préciser quelques aspects. Faisons un bref retour sur le passé pour comprendre.

Initialement appelée « chant », la discipline musicale est restée le plus souvent liée à la pratique vocale, à laquelle s'ajoutait l'étude du solfège. Le chant étant considéré comme la pratique, et le solfège la théorie, domaine privilégié des apprentissages et de l'évaluation avec les très redoutées dictées musicales. Si ce modèle a, semble-t-il, totalement disparu, il n'est certainement pas étranger à certaines pratiques d'enseignement actuelles envisagées davantage comme un espace de loisir, où l'on est le plus souvent occupé à chanter, plutôt que comme une matière d'apprentissage, en l'absence du solfège qui légitimait la discipline dans l'enseignement général.

Si des activités d'écoute ne sont pas rares, celles-ci semblent davantage conçues comme une éducation « *par* » la musique, plutôt que comme une éducation « *à* » la musique, selon la distinction de C. Agosti-Gherban (2000). En effet, l'activité d'écoute apparaît souvent hésitante dans les pratiques, et semble davantage mise en œuvre pour calmer la classe ou développer des compétences auditives au service des autres apprentissages, que dans l'objectif d'une véritable formation de l'oreille (MENESR, 2007-c). Les objectifs spécifiquement musicaux sont rarement identifiés, si ce n'est la très large question de l'ouverture culturelle. Mais les situations observées ou décrites ne permettent pas toujours de percevoir des démarches précises allant dans ce sens. Le dernier rapport de l'Inspection Générale pose l'hypothèse d'une activité encore trop tributaire de son histoire : « *Au-delà des programmes, cette dimension de l'éducation musicale semble encore se prévaloir des modèles qui ont présidé à son histoire plus que centenaire : pour écouter de la musique, il faut en jouer ; pour en jouer, il faut la lire ; pour la lire, il faut étudier le code et la théorie. Or le premier terme de cette équation est évidemment dépassé* » (MENESR, 2007-c, p.47).

Les pédagogies actives qui ont fait suite aux seuls apprentissages théoriques ont privilégié les approches pratiques au détriment d'une théorie décontextualisée et ont permis d'ouvrir de vastes champs dans les domaines de la créativité. Il est cependant dommage que la valeur de

l'expérience singulière dans la construction des compétences musicales soit encore trop rarement admise, alors que celle-ci est tout à fait acceptée en arts visuels, même si c'est peut-être surtout dans les petites classes, et qu'elle se limite parfois à une activité « artisanale » plutôt qu'artistique ; mais l'éducation aux arts visuels ne s'envisage jamais sans la production de l'élève. C'est une différence de traitement très nette entre l'art visuel et l'éducation musicale, qui est le plus souvent associée à l'acte d'écouter et d'interpréter et moins à celui de composer. Pourtant, les programmes sont clairs et reconnaissent la valeur d'une approche par l'activité de création en vue de « *développer l'expression de ses goûts personnels en maintenant active sa curiosité et ses premières capacités de jugements esthétiques* » (MENMR 2002, p.90). Toutefois, dans la pratique, ces pédagogies semblent trop souvent relever de musiciens intervenants, ou se limiter à l'école maternelle. Il apparaît souvent un changement radical dès l'entrée à l'école élémentaire, où l'acquisition des savoirs et les situations d'apprentissage dans lesquelles la compétition apparaît laisse peu de place à l'expression individuelle ou collective (Agosti-Gherban, 2000). L'école maternelle est souvent considérée comme un espace d'activités propices au développement de la personnalité de l'enfant, plus particulièrement de sa motricité et de sa sociabilité. A l'opposé, l'entrée chez les « grands » correspondrait aux apprentissages à partir d'une tête et d'un corps prêts à recevoir l'information. Or, même si le cycle des « *apprentissages fondamentaux* » est profondément marqué par une forte attente au niveau de la langue, l'entrée à l'école primaire est loin de signer la rupture avec l'enfance et ses besoins spécifiques, mais, comme le fait remarquer C. Agosthi-Gherban (2000), les rythmes scolaires souvent inadaptés sont loin de prendre en compte cette réalité.

B. Soulas va plus loin dans l'analyse, et voit dans cette conception une approche morcelée, comme si la croissance de l'enfant « *était le lieu d'une cassure entre corps et esprit* ». « *Il en découle un désir inconscient de mise à distance du corps avec ses exigences trop réelles* » (Soulas, 2001, p.75). B. Soulas, qui juge cette dichotomie entre la pensée et le sensible préjudiciable au développement général de l'enfant, remarque à ce propos que la musique est souvent présentée dans les classes comme une récompense ou un défoulement nécessaire après l'effort intellectuel soutenu. Néanmoins, si B. Soulas nuance en mettant en avant la responsabilité des « consommateurs d'école », comme les parents qui influencent les pratiques de classe conduisant à une hiérarchisation des connaissances, elle reconnaît que cette attitude « *transpire* » au travers de beaucoup de choix et de comportements et qu'elle est même « *transmise malgré nous aux enfants* ». Elle explique cela par l'intrusion « exogène » qui juge l'autorité de l'enseignant au travers d'approches ludiques de certaines démarches, et discute leur intérêt et leur utilité dans les apprentissages dits sérieux. B. Soulas remarque que ce qui est lié au plaisir est considéré à l'école comme suspect. Elle pense que cette conception de l'individu est peut-être inscrite dans notre nature elle-même. « *Cette dichotomie corps esprit est inhérente à notre espèce* » (Soulas, 2001, p.77). V. Jankélévitch explique dans *Le pur et l'impur*, que l'homme qui prend peu à peu conscience de la fragilité de son corps et de l'action destructrice du temps sur lui, cherche à la fois à s'en détacher et à s'en rapprocher parce qu'une séparation totale ne peut aboutir qu'à la mort. Il précise encore que cette contradiction intrinsèque dirige nos sentiments les plus inconscients. Cette conception nous fait considérer notre corps, et donc nos actions, comme impurs, opposé à « *la pureté du divin* ». Une telle conception nous permet de

mieux comprendre la distinction entre des domaines scolaires nobles, plus abstraits, comme la lecture, l'écriture et la numération, qui occupent l'essentiel du temps scolaire parce qu'ils sont jugés nécessaires au développement de l'individu, alors que des activités artistiques et physiques qui souffrent cruellement d'un manque de temps sont davantage perçues comme une récréation, un défoulement, mais en aucun cas indispensables à la formation de l'individu et au développement de l'esprit.

« C*ombien de parents, d'institutions ou d'enseignants admettront que l'acquisition nécessaire – et difficile – des savoirs fondamentaux ou des « nouveaux savoirs » cède de bonne grâce quelques précieuses minutes à la rutilante inutilité d'un art d'agrément ?* » (Guirard, 2001, p.6). La question du temps pourrait-elle à elle seule justifier le véritable dilemme qui pèse sur la musique en tant que discipline scolaire ? Il semble que la surcharge des programmes limite le temps et ne permette pas d'engager des activités dont la légitimité à l'école, lieu d'apprentissage par excellence, est parfois contestée. C'est davantage en terme de rapport au savoir que la question se pose et permet de comprendre la place de la musique qui se réduit au fur et à mesure que l'on aborde les apprentissages « sérieux », même si les savoirs artistiques y sont en théorie associés. D'ailleurs, il est intéressant de remarquer à ce sujet qu'on ne parle pas de savoirs artistiques ou musicaux dans les textes officiels, mais d'expériences, de culture, de pratiques, de goût, de sensibilité, ce qui marque la différence avec les autres domaines de connaissances et la distinction entre ce qui est du domaine de l'esprit et ce qui est du domaine de la sensibilité.

Certes, personne ne remet en cause la nécessité d'une éducation artistique, et les déclarations politiques rappellent régulièrement l'importance de se confronter à l'art dès le plus jeune âge. Mais les moyens mis en œuvre traduisent mal cette volonté affichée. Surtout, comme le souligne le dernier rapport de l'Inspection Générale (MENESR, 2007-c), l'éducation artistique à l'école souffre en permanence d'un défaut de définition claire de ses objectifs, confrontés aux autres domaines de la connaissance présentés comme le « socle » des savoirs indispensables à une bonne intégration dans la société. La musique, par ailleurs socialement vécue comme un loisir ou un divertissement, n'apparaît pas comme un domaine de savoirs, d'autant que les nouvelles pédagogies ont éloigné l'éducation musicale des méthodes traditionnelles centrées à la fois sur la théorie et la musique issue des traditions écrites, considérée comme la musique « cultivée » parce que c'est celle que l'on enseignait dans les milieux intellectuels supérieurs et la seule qui était reconnue dans les milieux professionnels. Ces enseignements avaient l'avantage de donner de la formation musicale l'image d'un enseignement traditionnel où l'élève « apprend » quelque chose à partir de références historiques incontestées et d'activités d'écriture. C'est la raison pour laquelle beaucoup d'enseignants semblent avoir privilégié les références aux grands chefs-d'œuvres de la musique classique et aux concepts de la musique tonale et mesurée : la mélodie, la pulsation, les notes tonales, les formes musicales, les instruments de l'orchestre, etc. Il est fort possible, dans ce cas, que la musique contemporaine ne trouve pas sa place, étant elle-même soumise à des critères qui ne font pas l'unanimité, tout comme la musique populaire, plus généralement considérée pour son pouvoir de divertissement. Même si cette conception de l'éducation musicale ne s'oppose pas complètement aux programmes de l'école primaire, qui précisent à certains moments des apprentissages précis et la nécessité d'une grande maîtrise technique tout en s'appuyant aussi sur des références appartenant à l'histoire de la musique

occidentale, on peut cependant s'interroger sur la capacité de répondre aux objectifs de la discipline à l'école primaire, qui consiste à donner les moyens à l'élève de développer un esprit critique et d'élargir sa culture.

Enfin, il apparaît couramment que les capacités artistiques sont considérées comme des qualités innées ne relevant pas d'une formation. Certes, il existe des écoles d'art, des écoles de musique, mais ces dernières sont destinées à développer une maîtrise technique parfaite de l'instrument ou de la voix qui ne relève pas des objectifs de l'école. Il est bien question d'une activité vocale et d'une possible pratique instrumentale, mais il semblerait qu'à l'école on se limite très souvent à la seule activité sans viser un quelconque apprentissage ou une quelconque approche cognitive, notamment depuis que l'éducation musicale s'est éloignée des exercices de solfège ou des cours d'histoire, bien ancrés encore dans les souvenirs.

« *Comment apprendre et enseigner un art dont le sens échappe à ce point au pouvoir de la raison, qui n'existe que dans l'expérience vécue, irréductible à la somme des faits qui la constitue, extérieure à la connaissance ?* » (Marchand, 2002, p.9). La question de J-C. Marchand traduit un sentiment assez largement partagé, reflet de conceptions que nous avons évoquées précédemment mais qui expriment là encore un certain malaise face au savoir à enseigner à l'école primaire, directement généré par le statut socio-historique de la musique. Pourquoi et comment intégrer l'éducation artistique dans un système éducatif conçu prioritairement pour asseoir des savoirs ? Les modèles d'enseignement que nous donne l'école paraissent bien éloignés d'une discipline qui repose essentiellement sur la pratique et l'émotion. L'école est perçue comme un lieu de transmission de savoirs et savoir-faire, or les activités artistiques sont davantage pensées comme des pratiques de loisir et les compétences artistiques plutôt conçues comme des prédispositions personnelles et des acquis culturels que comme des résultats d'apprentissages conscients.

On peut faire l'hypothèse que si l'éducation musicale souffre d'un déficit d'enseignement, c'est, au moins en partie, en raison de représentations qui semblent résister et qui dépendent du statut de la musique dans la société d'aujourd'hui et des attentes vis-à-vis de l'école. Cette situation ne peut être sans incidence sur l'identité du maître polyvalent censé amener ses élèves à toutes les formes de culture. On peut penser que l'éducation musicale est reléguée au rang de « parent pauvre », mais on ne peut ignorer que cette attitude provoque chez l'enseignant un sentiment de malaise, lorsqu'il mesure la distance entre ses pratiques et la commande de l'Etat qui l'emploie, ou entre ses propres convictions et ce que la société attend de lui.

3.4. L'enseignant : une identité en crise ?

Enseigner, c'est à la fois suivre des prescriptions et aménager, anticiper et « agir dans l'urgence », planifier et « décider dans l'incertitude », prévoir et improviser. Bref, les compétences professionnelles que requiert le métier d'enseignant sont loin de se limiter à la seule maîtrise des savoirs à transmettre.

Mais la profession n'est pas non plus, sans cesse, tiraillée entre ces doubles figures. Tous les enseignants ne sont pas confrontés en permanence à des situations contradictoires. Cela dépend des circonstances, internes et externes, des projets, des enjeux, des situations, mais également de la personnalité de l'enseignant et de son propre rapport aux autres, aux savoirs et à son métier.

C'est donc en partie une question d'identité. L'identité est « *ce qui définit un individu à la fois dans sa singularité et dans son appartenance à une catégorie plus large qu'est son clan, sa société, sa famille* » (Clerc, 2000, p.27). L'identité professionnelle se construit à travers les pratiques, à partir des représentations d'un groupe de référence, et « *l'identité se définit tout autant par des valeurs partagées que par des compétences techniques* » (Tozzi, 2000, p.7).

L'enseignant est souvent perçu par les enfants comme celui qui détient la vérité, et ils avouent leur surprise quand celui-ci déclare ne pas être en mesure de répondre à leurs questions. Même dans la société, le maître d'école est longtemps apparu comme une ressource intellectuelle incontournable pour régler les affaires publiques, politiques ou juridiques, au sein des petites communes par exemple.

Il est certain que les professeurs des écoles possèdent une formation universitaire, mais force est de constater que celle-ci n'est pas équivalente dans tous les domaines qui relèvent pourtant des disciplines à enseigner. C'est notamment le cas de la formation artistique qui est rare, y compris dans l'enseignement secondaire où elle quitte très tôt le domaine de l'enseignement général pour devenir optionnelle ou faire l'objet d'une démarche personnelle. Un tel manque de formation pourrait bien expliquer certaines carences en connaissances musicales dont semblent souffrir beaucoup d'enseignants, suscitant des attitudes diverses face à la discipline musicale et à son enseignement. Nous en aborderons trois : la fuite, le respect des prescriptions et l'aptitude perçue.

Souvent justifiée à partir de la volonté de ne pas faire de « dégâts », la fuite permet à l'enseignant de s'abstenir de conduire des activités musicales pour lesquelles il se déclare incompétent (Maizieres, 2003). Dans la classe, l'enseignant choisit de garder le silence sur la question, laissant implicitement planer le doute sur l'utilité de cette discipline. Si cette attitude peut s'interpréter comme le signe d'une prise de distance avec les prescriptions qui présentent pourtant la discipline dans le corpus des enseignements obligatoires à l'école primaire, elle peut être liée à la peur de ne pas être « à la hauteur ». Même si l'enseignant pressent qu'il prive l'enfant de quelque chose d'important, il ne souhaite pas s'exposer à des situations qui le mettront en difficulté par manque de maîtrise.

La « peur » renvoie, selon P. Perrenoud, à des situations qui « *dévoilent l'une des racines de la relation et des pratiques pédagogiques* » (Perrenoud, 1996, p.72). Nous avons abordé implicitement cet aspect du métier à partir de la question des savoirs et des savoir-faire dans un milieu où l'enseignant est directement exposé au regard du groupe. Ce sentiment est exemplifié par I. Lamorthe dans l'activité de chant, où la « *peur de chanter* » entraîne une perte des moyens pour l'enseignant qui est censé donner le modèle d'apprentissage (1995). Cette peur peut également s'exprimer lorsque l'enseignant propose une œuvre à écouter ou une chanson à interpréter, car le choix engage l'enseignant personnellement, en ce sens que l'élève entend l'œuvre proposée comme une manifestation des goûts de son maître. Beaucoup craignent les réactions de rejet ou les rires des élèves face à une écoute ou une chanson qui les mettent mal à l'aise parce qu'elles n'appartiennent pas à ses habitudes culturelles. Enfin, l'insuffisance de certains savoirs, voire l'erreur commise et remarquée par l'élève, renvoie l'enseignant à ses incertitudes, à lui-même. Aussi la peur d'apparaître dans une situation inconfortable peut-elle déstabiliser celui qui est censé avoir la « maîtrise ».

On pourrait voir dans l'intervention d'un professionnel de la culture une solution dans le cas d'une absence totale de maîtrise ressentie, toutefois c'est un dispositif qui peut être diversement perçu, car celui-ci redistribue les rôles. Dans ce cas ce n'est plus le maître qui mène l'activité, mais une personne extérieure qui conduit les opérations avec une réelle compétence, voire un certain talent.

C'est également le constat de l'échec qui peut conduire le professeur des écoles à fuir certains domaines. En effet, après les premières années de métier qui nécessitent un investissement lourd face à la complexité de la tâche, il n'est pas rare que des enseignants se désengagent de certaines tâches par manque de motivation et parce qu'ils ressentent rapidement les limites de leur travail. L'enthousiasme des débuts où chacun envisage de « refaire le monde » fait place à une routine devant l'impression d'engager beaucoup d'actions qui ne se révèlent pas toujours efficaces au bout du compte. Mais comment faire autrement devant la complexité et la spécificité d'un travail qui réunit des individus toujours différents ? Des solutions existent puisque certains réussissent mieux que d'autres. Mais dans ce cas ne préfère-t-on pas se convaincre que les difficultés ne sont pas de notre ressort mais le fait d'une formation insuffisante ou d'un public de plus en plus difficile ou encore d'une surcharge croissante de travail ?

Une deuxième attitude que l'on pourrait assimiler à une certaine « sagesse déontologique », consiste à inscrire toutes les disciplines dans l'emploi du temps des élèves parce qu'elles font partie des enseignements obligatoires. Se définissant comme des éducateurs polyvalents, les enseignants répondent à la commande institutionnelle et l'intérêt de l'enfant représente pour eux une priorité. Il n'est donc pas question de le priver de certaines expériences. Dans cette situation, les enseignants s'identifient souvent à des « bricoleurs » qui font ce qu'ils peuvent avec les moyens et les outils à leur disposition. La « *part du bricolage* » fait partie des caractéristiques de l'enseignement que décrit P. Perrenoud (1996). Cela peut se traduire par un investissement modeste dans les activités les plus courantes comme l'apprentissage de quelques chansons et l'écoute de quelques œuvres musicales mais plus rarement dans l'expérience de la création dont le résultat demeure toujours incertain et la démarche difficile.

Enfin, des enseignants se sentent tout à fait capables de conduire des activités musicales dans leur classe. C'est peut être un domaine dans lequel ils possèdent de sérieuses compétences, ou pour lequel ils ont une appétence particulière en raison d'expériences personnelles. L'enseignement de la discipline peut alors représenter pour eux un moyen de « séduire » les élèves grâce à certains savoir-faire, même, si comme le souligne P. Perrenoud c'est « *à condition de ne jamais avouer que c'est à la fois un puissant moteur et un véritable plaisir…* » (p.72). Entendons-nous sur ce terme, et d'ailleurs P. Perrenoud choisit des « *métaphores moins choquantes* » : « art », « talent », « présence », « charisme », autant de qualités qui permettent à l'enseignant de mener à bien des activités plaisantes et formatrices. Mais le talent pédagogique ne suffit pas toujours à garantir des conditions décentes d'enseignement dans un domaine qui fait aussi partie de l'univers quotidien de certains enfants, qui très jeunes annoncent des préférences esthétiques dont on connaît la source et avec lesquelles il n'est pas toujours facile de travailler. L'enseignant dans ces situations doit user d'un certain pouvoir et ne pas sombrer dans la démagogie pour continuer à faire entendre Mozart à un enfant qui est sans doute plus en attente du chanteur Grégoire.

Comme nous l'avons souligné précédemment, la tâche de l'enseignant ne se limite pas mettre en place des activités, il lui revient aussi celle de créer les conditions favorables à leur réalisation. La question de l'ordre dans la classe représente également un aspect important du métier, tout particulièrement dans le cas de l'éducation musicale où les activités d'expression collective sont majoritaires et constituent, pour ces raisons, un risque de difficulté. Or « *ce qui se cache derrière la question de la discipline, c'est l'idée qu'un maître comme son nom l'indique maîtrise sa classe* » (Lamorthe, 1995, p.128). Rares sont les enseignants qui n'ont pas connu l'échec à un moment donné de leur pratique. Les raisons peuvent être multiples : manque de préparation, consignes peu claires, tâche trop difficile, ou encore violence d'un élève, motivation insuffisante, etc. La liste est longue, et même si le maître ne mesure pas toujours son degré de responsabilité dans une situation de crise, il ignore rarement que sa manière de faire, ses choix, ses attentes sont autant de facteurs qui participent à la réussite ou à l'échec de ce qu'il entreprend avec sa classe.

« Critiqué », « envié », « violenté », « idolâtré », l'enseignant dans la complexité de sa tâche construit son identité. Celle-ci peut se caractériser indistinctement à travers une profonde souffrance ou au contraire un réel épanouissement. Néanmoins, il semblerait qu'« *il existe en effet un fort consensus, y compris chez les enseignants, pour estimer que l'identité professionnelle des enseignants est en crise* » (Clerc, 2000, p.29). F. Clerc identifie deux origines possibles de cette crise qui semble frapper la profession enseignante. Ce sont, d'une part, les fortes pressions de la demande sociale d'éducation, qui croît inexorablement du « *fait de la conjonction de phénomènes économiques, sociaux et idéologiques* », et, d'autre part des conditions internes à l'organisation, tiraillée entre les *« tendances contradictoires de la recherche d'une certaine permanence et d'une évolution vers des modes de fonctionnement plus en accord avec les tendances sociales…* » (les nouveaux acteurs, la décentralisation, le partenariat, le projet, les nouvelles représentations de l'efficacité et des relations de travail, etc. (Clerc, 2000, p.29).

L'enseignement est directement tributaire des évolutions sociales des dernières décennies (montée du chômage, précarisation du travail, dislocation de la famille) qui ont des répercussions directes sur la vie de l'école. Il existe des situations matérielles et familiales difficiles pour une frange de la population qui perd ses repères et se trouve ainsi de plus en plus en marge de l'école dont, paradoxalement, elle attend toujours plus. On assiste à une fragilisation du statut de l'enseignant qui perd peu à peu son prestige pour quitter partiellement sa posture du détenteur du savoir face à la petite société qu'il a à instruire et à socialiser.

L'évolution économique et culturelle a bouleversé certaines valeurs auxquelles l'école était fortement attachée. La pression de la demande sociale et politique exprime des priorités par rapport à l'école qui ne favorisent pas toujours les engagements dans les dispositifs artistiques ou culturels. Il est clair que certains discours ne s'attardent pas sur la question de l'épanouissement de la personne ni ne prennent en compte la diversité des élèves, mais insistent sur la rentabilité de l'école à coup de pourcentages de réussite aux diplômes. Enfin, l'émergence de réformes institutionnelles (introduction des cycles, refonte des programmes, nouvelles lois d'orientation)

nécessite à chaque fois une remise en question des pratiques et de nouveaux efforts auxquels tous les enseignants ne sont pas prêts.

Mais tous les enseignants ne sont pas confrontés à des situations aussi difficiles de pauvreté culturelle ou de violence au sein de leur classe, et F. Clerc souligne, malgré tout, une remarquable stabilité de certaines structures de l'identité. Nous serions davantage amenés à parler de tensions, de contradictions, de conflits plutôt que de crise.

Nous avons mis en évidence les différents aspects du travail de l'enseignant à travers la notion de connaissance. Nous avons souligné le caractère « *composite* » du travail d'enseignement qui comporte « *justement des aspects formels et informels (...). Il s'agit donc à la fois d'un travail flou et codifié, contrôlé et autonome, déterminé et contingent, etc* » (Tardif. et Lessard, 1999, p.33). Tous s'accordent pour reconnaître que ce travail comporte de nombreuses variables souvent contradictoires, hétérogènes, qui génèrent des tensions et des dilemmes intérieurs. M. Tardif et C. Lessard expliquent que ce sont justement « *ces tensions et ces dilemmes* [qui] *structurent l'identité des enseignants* » (1999, p.33).

Les caractéristiques du métier d'enseignant s'appliquent à tous les domaines d'enseignement, et l'éducation musicale ne fait pas exception. C'est, d'une part, la contrainte d'un travail prescrit, structuré et organisé par l'institution, et une certaine autonomie de l'enseignant devant l'impossibilité de respecter le contrat tel qu'il est défini. Celui-ci doit être réaménagé en permanence, en fonction des individus qui composent la classe et qui arrivent tous avec une expérience, des attentes et une histoire différentes. C'est un travail qui a la particularité d'avoir à être préparé régulièrement en fonction de choix pédagogiques, de progressions, mais qui doit sans cesse être réajusté en fonction des réactions et de la contribution des élèves. Enfin, c'est une relation à l'élève caractérisée au départ par l'ascendant du maître qui est partiellement remis en cause dans une situation comme l'éducation musicale où l'enseignant n'occupe pas forcément la place d'un expert, et où le mode d'enseignement est davantage celui de la médiation dans un contexte culturel que l'on ne peut ignorer.

Les différents aspects du métier d'enseignant, matériels, organisationnels, relationnels, mettent clairement en évidence l'implication particulière de la personnalité de l'enseignant. Que ce soit dans la classe ou en dehors de la classe, bien que guidé par des prescriptions, l'enseignant est un professionnel qui, en permanence, programme, régule, conçoit, réalise, autant de tâches qui posent la question des choix. C'est aussi la qualité des projets, des programmations, de l'organisation, des relations, etc. qui caractérise l'identité du professionnel.

C'est en nous focalisant sur les valeurs qui mobilisent l'enseignant dans la mise en œuvre de son action pédagogique que nous aborderons le rapport professionnel à la musique dans la troisième partie. Il s'agira de montrer en quoi l'enseignement de la musique à l'école primaire relève des valeurs de l'éducation et comment ces valeurs mobilisent l'enseignant. Mais auparavant, c'est le concept de rapport à la musique qu'il convient de caractériser, à la lumière des différentes disciplines qui se sont attachées à étudier les relations de l'individu à la musique.

II. LE RAPPORT A LA MUSIQUE

« La musique est certainement de tous les arts celui qui dispose de la plus vaste audience. Rares sont les esprits qui lui demeurent totalement imperméables. Sensible à la musique, bonne ou mauvaise, légère ou sérieuse, presque tout le monde l'est plus ou moins, et ceux-là mêmes qui avouent n'y rien comprendre, souvent y goûtent un vif plaisir. » (Schloezer, 1947, p. 15)

1. Un concept à caractériser

Bien que rares, les études concernant l'éducation musicale à l'école primaire mettent en évidence une diversité des pratiques enseignantes telle qu'il est facile d'imaginer le poids des facteurs personnels relatifs à l'enseignant. B. Suchaut conclut son analyse des pratiques enseignantes de la musique à l'école primaire en précisant que c'est « *la motivation, le plaisir ou l'investissement personnel* » qui sont cités par les enseignants eux-mêmes comme les « *facteurs qui agissent sur leur pratique* » (Suchaut, 2002, p.16).

Sa conclusion corrobore celle de M. Piriot, qui déclare de son côté : « *L'éducation artistique, qui figure pourtant dans les programmes de l'école primaire comme un ensemble de disciplines à enseigner obligatoirement, n'apparaît que rarement comme telle dans les pratiques authentiques des enseignants. Leur description de la mise en œuvre de ces matières ne s'appuie jamais sur les textes officiels que d'aucuns semblent ignorer, mais tout au plus sur leurs connaissances personnelles et leur propre relation à l'art* » (Piriot, 1997, pp. 335-336).

Le dernier rapport de l'Inspection Générale, qui reconnaît l'insuffisance de la formation professionnelle, propose de prendre en compte et de valider « *sous une forme appropriée l'éventuelle formation artistique acquise auparavant* », accordant ainsi un crédit à l'expérience spécialisée et aux pratiques amateurs qui donneraient, selon le rapport, « *une aisance relative des composantes des programmes...* » (MENESR, 2007-c, p. 72 et p. 70).

Il semble que toutes les études s'accordent à montrer la dépendance des pratiques d'enseignement de la musique à l'école primaire aux personnes et aux contextes. Ainsi, l'hypothèse d'un lien entre le rapport personnel à la musique de l'enseignant et sa pratique enseignante dans le domaine parait difficilement contournable. Mais, en dehors d'une activité d'enseignement musical plus intense conduite par l'enseignant qui a lui-même une pratique personnelle et un goût particulier pour la musique, ce lien n'apparaît pas toujours avec évidence (Maizieres, 2004).

Aussi, si l'on envisage d'expliquer les pratiques d'enseignement de l'éducation musicale par le rapport des enseignants à la musique, il est nécessaire de définir ce concept qui dépasse la seule activité mais interroge aussi l'environnement et l'histoire de l'individu. Il n'existe pas, à notre connaissance, de théorie du rapport à la musique. Aussi, pour apporter à ce travail une base solide, il parait indispensable de donner un statut de concept au « rapport à la musique », afin de préciser les limites de notre cadre d'étude.

Si la musique apparaît dans tous les cas comme une expérience proprement humaine qui engage l'homme dans sa relation avec le monde, avec l'autre et avec lui-même, elle ne peut

être tout à fait considérée sous le même angle dans la vie privée et dans la vie professionnelle d'un professeur des écoles. D'une expression artistique, le plus souvent considérée, en dehors du milieu spécialisé de la musique, comme un objet d'épanouissement, de divertissement, voire de détente dans la sphère privée, elle devient discipline scolaire avec toutes les caractéristiques propres aux objets d'enseignement dans le contexte professionnel de l'enseignant. Une telle différence peut-elle rester sans effet sur le rapport professionnel à la musique de l'enseignant du premier degré?

En sociologie, les études à notre disposition envisagent la question du rapport à la musique sous l'angle des pratiques et des goûts, tandis que les travaux en psychologie s'attachent davantage à la construction du savoir musical, plus particulièrement chez le jeune enfant. Les psychanalystes posent la question de l'émotion que procure la musique à travers les notions de plaisir, de jouissance ou de haine même, alors que la philosophie tente de percer le mystère de la signification et de la compréhension du discours musical.

Sans rentrer dans le détail de ces différentes approches scientifiques, il est cependant nécessaire de rappeler brièvement les courants qui considèrent la musique comme objet de recherche. Ensuite, nous identifierons les différentes pratiques et les autres relations que l'individu peut engager avec la musique dans son univers privé (activités, formation, modalités de pratiques, etc.), afin de caractériser le plus précisément possible le rapport personnel à la musique. Enfin, il s'agira de considérer le rapport à la musique du point de vue professionnel comme une relation de sens et de valeur entre la musique et l'enseignant qui la met en œuvre dans sa classe.

1.1. Les pratiques musicales et les goûts comme objet de recherche

La plupart des études concernant les pratiques musicales s'intéressent à la fois aux activités et aux pratiques de consommation (goûts, sorties). Elles sont le fait, entre autres, d'analyses statistiques qui mettent en évidence des différences entre les membres d'une société. Mais, comme nous pourrons le constater, le rapport à la musique ne renvoie pas seulement à des pratiques socialement discriminantes. Il est caractérisé par des relations à la musique que l'individu construit tout au long de son existence au contact d'expériences diverses (scolaires, familiales, etc.), de rencontres (artistes, amis, musiciens amateurs, etc.) et en fonction de sa propre personnalité.

La sociologie de la musique est à la fois récente et peu développée en dehors des enquêtes sur les pratiques et les goûts. A-M. Green (1997) fait remarquer qu'il est « *quasiment impossible de s'appuyer sur une tradition sociologique* » concernant la musique. N. Heinich (2001) explique que c'est peu différent pour la question de l'art en général. Il est difficile, selon elle, de « *marquer les bornes de la sociologie de l'art* » en raison de sa proximité avec les disciplines traditionnellement en charge de son objet (histoire de l'art, critique, esthétique), et plus généralement les sciences sociales (anthropologie, histoire, psychologie, économie, etc.). Il est assez significatif qu'E. Durkheim n'ait pas cherché à développer une approche sociologique de l'art ou de la musique.

Actuellement, les études sociologiques sur les pratiques musicales, que ce soit celles de l'exécutant, au sens large, ou celles de l'auditeur, sont l'objet de deux approches différentes : d'une part, celle d'enquêtes nationales sur les pratiques culturelles et artistiques qui mettent

en évidence des écarts et des hiérarchies (Donnat, 1996, 1998, DEP, 2004, etc.) ; d'autre part, une sociologie qui se centre davantage sur les situations, les histoires, les conduites, les discours (Hennion, 2000, Lahire, 2004).

R. Moulin explique comment, « *dès les années 60 et dans l'ensemble des pays occidentaux, la sociologie a été fortement sollicitée par la demande institutionnelle en quête d'une évaluation des politiques de démocratisation culturelle* » (Moulin, 1986, p. XIV). C'est donc, semble-t-il, pour répondre à la demande de l'administration (Ministère de la Culture) que la consommation culturelle a commencé à être étudiée à partir de la seconde Guerre Mondiale, et surtout depuis les 40 dernières années, « *pour savoir qui* » (en terme de définition socio-démographique : âge, sexe, profession, etc.) « *va voir quoi* » (Heinich, 1986). Les « *pratiques culturelles des Français* » ont fait l'objet, depuis, d'une régulière mise à jour, indiquant, de manière récurrente, le fort pouvoir de marqueurs sociaux des biens culturels.

Toutefois, si le courant sociologique est très maqué par les théories de la « domination culturelle » des années 1960-70, à la suite des travaux de Bourdieu et de son équipe, beaucoup s'interrogent aujourd'hui sur la pertinence de ces théories. Notamment O. Donnat qui, dans sa dernière enquête nationale de 1998, tout en mettant en évidence les mêmes hiérarchies et les mêmes différences dans les résultats que lors de la première enquête de 1970, a la « *conviction que les rapports à l'art et à la culture avaient profondément évolué depuis le début des années 70* » (Donnat, 2003, p.9).

Il parait en effet difficile de ne pas considérer avec une attention toute particulière l'évolution spectaculaire que connaît le paysage socio-culturel depuis ces trente dernières années, - la progression des équipements culturels et leur fréquentation, la diversification et la démocratisation des moyens d'accès à la culture, le développement des technologies -, qui n'a pu rester sans incidence sur la consommation culturelle. Dans *La distinction* (1979), Bourdieu caractérise le comportement des classes supérieures par un penchant pour les arts savants et le rejet simultané des arts populaires. Or les résultats des différentes enquêtes plus récentes ne valident pas totalement cette différenciation, et P. Coulangeon, par exemple, remarque que « *ce qui distingue le comportement des classes supérieures, c'est en effet moins, comme il est traditionnellement avancé, la familiarité avec la culture « légitime » que la diversité des préférences exclusives* » (Coulangeon, 2003, p.3). Il précise qu'à l'opposé, les préférences des classes populaires paraissent plus restreintes et plus exclusives. Toutefois, avec d'autres sociologues, P. Coulangeon voit dans le « *modèle de l'éclectisme* » des goûts davantage un prolongement apporté au modèle de la légitimité culturelle que sa réfutation. Il remarque encore que la montée de l'éclectisme des goûts musicaux des classes supérieures s'accompagne d'un déclin de la fréquentation des arts savants dans l'identification symbolique du mode de vie du groupe.

L'évolution du paysage culturel, due en grande partie au développement des technologies et des moyens de diffusion et à une volonté politique, dans les années 60, qui voyait dans le soutien à la création en général un moyen de développer le goût pour les arts, a permis l'entrée dans le monde de la culture légitime d'expériences nouvelles comme le cinéma, la photographie, la musique hip-hop, etc., dont découle un certain décloisonnement

des arts savants et des arts populaires. Cette évolution a bousculé les clivages qui semblent aujourd'hui plus générationnels que socio-professionnels.

Ce sont notamment les comportements des jeunes générations qui illustrent ce nouveau rapport à la musique. Par exemple, dans le domaine de la musique, ce que l'on considère comme les musiques actuelles (le rock, le rap, la techno, etc.) ne constitue plus le répertoire d'une population socialement déterminée, mais davantage la musique d'une génération, toutes positions sociales confondues. D'autres études montrent que des pratiques qui concernent prioritairement des personnes plus âgées, comme le chant choral, distinguent également une génération plutôt qu'une classe sociale. Enfin, dans une étude récente, B. Lahire (2004) confirme cette tendance à l'éclectisme culturel en mettant en évidence les comportements « *dissonants* », c'est-à-dire non conformes à l'appartenance socio-professionnelle, comme la passion de certains intellectuels pour des séries télévisées ou des lectures de magazines populaires à côté de leurs pratiques légitimes.

Les pratiques renvoient pour une part à l'expression des goûts qui, pour la plupart des chercheurs, apparaissent spécifiquement liés aux connaissances artistiques et à leurs modalités d'acquisition. Toutefois, même si l'on sait que certaines situations, certaines relations interpersonnelles, certaines pratiques antérieures peuvent avoir des conséquences sur les goûts, on ne sait pas comment s'effectue le passage. Quoi qu'il en soit, expliquer les pratiques et les goûts exige que l'on analyse les conditions d'appropriation de la musique.

Déjà, en 1986, N. Heinich, tout en reconnaissant l'intérêt des enquêtes nationales pour les informations qu'elles fournissent, préconise la nécessité de dépasser ce type d'analyse qui a le mérite de répondre à des questions de type : « *Qui ?* », « *Quoi ?* », « *Combien ?* » mais qui ne nous en apprend guère sur la question « *Comment ?* », « *A quelles conditions ?* »

On comprend donc qu'étudier le rapport à la musique, c'est étudier non seulement le contexte social, mais aussi le sujet en tant qu'il est confronté conjointement au monde musical qui l'entoure et à lui-même. Mais cette dimension est encore peu prise en compte dans les études sociologiques.

B. Charlot (1997) définit le sujet à la fois comme un « *être humain ouvert sur un monde qui ne se réduit pas à ici et maintenant, porteur de désirs et porté par ces désirs, en relation avec d'autres êtres humains qui sont eux aussi des sujets* ». C'est un « *être social* » qui évolue dans un groupe et un « *être singulier* […] *qui a une histoire* […], *sa propre histoire* » (Charlot, 1997, p.35). Si l'on se place du point de vue du sujet, l'expérience musicale apparaît indissociablement rapport au monde, rapport à l'autre et rapport à soi. A la fois culturelle et sociale, la relation à la musique est aussi une aventure personnelle.

Même si A. Hennion parle davantage de sociologie de l'activité pour caractériser son approche de l'expérience musicale, son modèle correspond à nos perspectives en tant qu'il met, dans ses travaux, le sujet au cœur de l'activité musicale analysée. C'est pour étudier les diverses expériences musicales chez nos contemporains qu'A. Hennion adopte une démarche proche du modèle de « *l'ethnologue observant un mode culturel dont il ignore les principes* » (Hennion, 1988).

En étudiant les comportements face à la musique, A. Hennion propose une sociologie de « *l'attachement* » pour caractériser les différents degrés de relation qu'un individu entretient avec la musique. Il préfère ce terme à celui de « *goût* » qui revêt, selon lui, une connotation

« *très hiérarchique* ». Sa conception de l'étude du goût ou de l'engagement nous renvoie directement à cet objet de recherche que nous souhaitons conceptualiser. Toutefois, sa théorie de l'attachement propose une lecture essentiellement positive des relations avec la musique, alors que l'on peut envisager l'étude du rapport à la musique également sous un angle négatif et considérer les individus qui n'aiment pas la musique. Une partie importante de l'activité d'A. Hennion est consacrée aux « *amateurs* ». Ce terme d'amateur doit être pris au sens large, et ne pas se limiter à l'image populaire du musicien « du dimanche ». Il désigne les « *usagers de la musique (c'est-à-dire* [les] *pratiquants actifs d'un amour de la musique, que celui-ci passe par le jeu, la fréquentation d'un groupe, l'assistance au concert ou l'écoute de disques et de la radio)* » (Hennion, Maisonneuve & Gomart, 2000, p.11). A. Hennion caractérise l'attachement de l'amateur comme une « *technique sociale de rapport à soi, aux autres et au monde* » (Hennion & Teil, 2003, p.82).

1.2. Le développement du « sens » musical, une autre approche

Sans sous estimer l'impact des facteurs sociaux et culturels qu'elle reconnaît dans la construction du « sens » musical de l'individu, la psychologie met l'accent sur la place du tempérament ainsi que sur les activités cognitives qui contribuent au développement musical.

Comme le souligne A-M. Green (2000), même dans les conduites socialisées il s'agit toujours d'un rapport privé et singulier que chacun entretient avec la musique. Il reste à déterminer la part de chacun de ces facteurs, personnels ou socioculturels, et par là même de comprendre si nous sommes tous « *logés* » à la même enseigne. Quelles sont les raisons qui font que les individus entretiennent des relations très différentes avec la musique, en dehors des facteurs socioculturels ? L'éclairage des psychologues parait nécessaire pour comprendre comment s'opère le développement musical d'un individu. Même si personne ne nie l'impact des événements socioculturels sur la relation à la musique, des différences assez nettes existent entre les membres d'une même cellule familiale, qui poussent certaines personnes à penser que l'on naît « doué » ou pas pour la musique.

Les théories portant sur le développement musical restent rares en France. Elles ont été impulsées par « *deux figures marquantes de la psychologie de la musique […] Paul Fraisse et Robert Francès* » (Zenatti, 1994).

La plupart des travaux concernent plus particulièrement le développement musical de l'enfant, renvoyant aux théories du développement qui ont marqué le 20ème siècle (Piaget, Wallon, Vygotski).

La problématique est dominée en psychologie par deux questions qui orientent la réflexion, celle du don musical et celle de la culture. La question de la culture distingue elle-même la culture « volontaire » de la culture « involontaire », c'est-à-dire qui n'a pas fait l'objet d'un choix et qui correspond au développement du sens musical par « acculturation ».

Comme l'explique A. Zenatti (1990), ces orientations ont été abordées par les grands courants de la psychologie au cours du 20ème siècle, notamment par Seashore, les gestaltistes, les néo-béhavioristes, la psychologie sociale et la psychologie cognitive.

E. Seashore, considéré comme le premier grand psychologue américain de la musique, développe l'idée que les capacités sont en grandes parties innées et qu'elles ne subissent pas de variations sous l'effet de l'intelligence, de l'apprentissage ou de l'âge. (Zenatti, 1990).

Mursell (1937) est opposé à ce point de vue. Pour lui, le comportement musical dépend de toute la personnalité, mais il restreint lui aussi le rôle de l'apprentissage. Tous deux sont conscients de faire intervenir dans la musicalité des aptitudes touchant à la connaissance et au registre émotionnel.

Les néobéhavioristes s'intéressent aux comportements en relation avec le milieu. Ils se sont attachés à l'explication de l'ensemble des facteurs susceptibles d'avoir une influence (nature des stimulis, âge, expérience), mais se sont limités à l'étude de ce qui est observable.

La psychologie sociale étudie principalement les interactions entre l'individu et les groupes auxquels il appartient. La recherche en psychologie de la musique se centre sur le processus d'acculturation musicale, qui désigne le processus d'apprentissage par lequel l'enfant reçoit la culture de l'ethnie ou du milieu auquel il appartient. A. Zenatti (1976) définit l'acculturation comme « *l'assimilation progressive* [que l'enfant] *fait de certaines caractéristiques de la langue au moyen d'un apprentissage incident réalisé au contact des œuvres fréquemment entendues dans son environnement culturel* » (Zenatti, citée par Zulauf 2002, p.25). R. Francès (1958) étudie ce phénomène dans le cas des œuvres d'art et, soulignant également le caractère « incident » de cet apprentissage, parle d'un « *...système d'habitudes perceptives » qui s'établit au contact des œuvres et qui influe sur l'organisation perceptive des formes esthétiques* » (Zenatti, 1990, p26). Plus récemment des recherches dans le domaine de la cognition auditive ont mis en évidence que « *la simple exposition aux pièces musicales permet de développer des connaissances implicites du système tonal et de percevoir des relations entre les événements musicaux.* » (Tillmann, Madurell, Lalitte, Bigand, 2005, p. 65)

G. Snyders, qui caractérise cette forme d'acculturation comme la « *culture première* », fait remarquer qu'elle « *naît de l'expérience directe de vie* ». Ne prend-t-elle aujourd'hui une importance particulière en musique, où les médias représentent souvent le premier organe de transmission musicale avant même l'expérience familiale ? En effet, cette forme d'éducation « involontaire » est d'autant plus importante de nos jours que, comme nous l'avons souligné, la musique est omniprésente dans l'univers quotidien des Français, même des plus jeunes, d'abord sous la forme d'une consommation courante largement favorisée par l'enregistrement. On connaît l'importance de la diffusion musicale par les médias et l'orientation vers des musiques fondées uniquement sur le système tonal. Cette acculturation tonale n'est sans doute pas sans incidence sur la difficulté, pour certains schémas atonaux, de faire leur entrée dans le répertoire d'écoute de non-spécialistes, à plus forte raison à l'école. C'est notamment par l'effet d'accoutumance que les médias font apprécier les types de musiques qui deviennent par cette voie des objets de consommation.

Les études montrent également l'influence du groupe, notamment familial, qui est particulièrement importante dans le développement musical. Le bulletin du Département des Etudes et de la Prospective de février 2004, qui présente l'enquête de l'INSEE sur les transmissions familiales, souligne que « *plus de 50% des personnes qui ont reçu une passion culturelle (54%) l'ont reçue de leur père ou de leur mère* », et précise que c'est dans le

domaine de la musique (57%), après celui de la lecture, que « *l'influence des parents s'exerce avec le plus de force…* » (DEP, 2004, p.3). Par l'exemple des grandes dynasties de musiciens célèbres, l'histoire nous a montré combien une tradition familiale pouvait se montrer déterminante. De nos jours, c'est davantage à travers l'écoute familiale et/ou la fréquentation de concerts que l'enfant assimile les caractéristiques de la langue musicale. L'influence du milieu familial peut se manifester au niveau de la pratique d'un instrument ou de la voix, notamment par des comportements d'encouragement et d'intérêt de la famille par rapport aux résultats de l'enfant. L'étude de L. Davidson et J-A. Sloboda (in Deliège et Sloboda, 1995) montre que l'engagement des parents est déterminant dans la poursuite ou l'abandon de l'activité musicale. L'étude révèle que les enfants les plus compétents ont presque tous des parents eux-mêmes mélomanes.

De la même façon, A. Zenatti (1994) illustre le rôle crucial des conditions socioculturelles environnementales et notamment familiales en citant une étude consacrée à la « *recherche sur les facteurs prédictifs de réussite dans les écoles de musique polonaises* », effectuée en 1974 par le chercheur Mantaweska. Les facteurs environnementaux reconnus comme prédictifs de réussite sont le statut professionnel des parents, l'activité professionnelle de la mère, le suivi de l'apprentissage et de la formation par la famille, la tradition musicale de la famille, l'équipement et l'activité musicale dans les familles ainsi que les motifs de la décision d'entreprendre des études musicales.

J-P. Bronckart développe ce point de vue, en expliquant comment la pensée vygotskienne peut apporter de nouvelles orientations qui permettent de « *dépasser une conception du développement musical centré sur la relation sujet – objet au profit d'une conception qui cherchera à intégrer le tiers comme agent de développement* » (Bronckart, 2002, p.98). J-P. Bronckart admet, dans la perspective historico-culturelle de Vygotski, que « *l'environnement social, les activités humaines médiatisées et véhiculées par un adulte ou un jeune expert sont à l'origine* » du développement humain (Bronckart, 2002, p.131). C'est souligner l'importance de l'éducation, qu'elle soit formelle ou informelle.

Enfin, des psychologues ont jugé incontournable l'approche cognitive de la musique. E. Bigand souligne, par exemple, le paradoxe d'« *une activité humaine qui semble essentiellement faire appel à l'imagination, à l'invention et à l'émotion* » mais qui n'en contient pas moins des « *composantes proches de l'intelligence, de la connaissance, de la logique, bref de tout ce que renferme habituellement la notion de cognition* » (Bigand, 1993, p. 449).

La psychologie cognitive s'intéresse aux comportements impliqués dans la connaissance, notamment par la mise en évidence des différents processus de traitement de l'information qui vont petit à petit transformer la « *série des signaux acoustiques initiale en une structure auditive cohérente et expressive* » (Bigand, 1993, p.453). E. Bigand poursuit en précisant les différentes activités cognitives qui interviennent non seulement dans le processus d'audition mais aussi dans celui de la création et de l'interprétation. La création musicale repose sur des activités mentales de déduction logique, de raisonnement et de prise de décision nécessaire à la compréhension et à l'exploitation des ressources d'un système musical. L'interprétation confronte l'interprète à la musique de l'autre, le plus souvent à

travers une partition. Le travail de décodage nécessaire, dans ce cas, fait intervenir « *autant d'activités cognitives que celles mises en évidence par les psychologues dans le cas de la lecture d'un texte* » (Bigand, 1993, p.449).

Les différents travaux qui ont cherché à établir quels processus cognitifs étaient à l'œuvre dans le développement musical de l'enfant se sont souvent inspirés des théories développementales de Piaget. Même si Piaget n'a jamais étudié spécifiquement le phénomène musical, ses théories ont permis d'expliquer certains processus dans le développement d'une « intelligence musicale ». D-J. Hargreaves admet aussi sa filiation à Piaget dans sa théorie du développement musical qui s'établirait en cinq phases de la naissance à l'âge adulte (Zulauf, 2002, p.39). Il reconnaît cependant que la théorie des stades de Piaget ne prend pas suffisamment en compte la diversité socio-culturelle dans le développement cognitif, ni la « *diversité des activités inhérentes aux stades* » bien plus importante que ne l'avait avancé Piaget (Hargreaves, in Deliège et Sloboda, 1995, p.176).

Cependant, pour M. Wirthner et M. Zulauf, trois points restent à éclairer. D'abord la question de l'objet reste imprécise. Qu'est-ce que la musique, ou plutôt qu'est-ce qui est à considérer comme objet musical ? Le phénomène musical est tellement complexe, « polymorphe », que cette question revient tel un leitmotiv au cœur de notre problématique. C'est aussi la question du sujet qui soulève le défi majeur de toute psychologie qui reste tributaire de la dimension « interne » des processus cognitifs. Ceux-ci ne peuvent être étudiés qu'à partir de leurs manifestations externes (chant, jeu instrumental, réponses langagières lors de l'écoute, danse, écriture…). Enfin, comme nous l'avons souligné précédemment, une approche de la construction du sens musical ne peut faire l'impasse sur les conditions de transfert qui sont tributaires de l'environnement familial, social et scolaire, bref de tout un système de médiations qui ne situe pas tous les sujets au même niveau de construction d'un savoir musical, sur lequel nous reviendrons lorsqu'il sera question de la formation musicale de l'enseignant.

Ainsi, les capacités musicales propres à chaque individu sont d'autant plus difficiles à approcher qu'il est impossible de les dissocier du milieu de vie. Des études ont bien tenté de démontrer l'impact des capacités « innées » de l'individu, mais la difficulté de les mettre à jour en dehors des autres facteurs rend difficile la part qui revient à l'un et l'autre facteur. Même les études qui distinguent des jumeaux hétérozygotes et monozygotes, donc de milieu commun mais de patrimoines génétiques différents pour les premiers, ont eu beaucoup de peine à déterminer le rapport entre hérédité et milieu. Si l'influence des deux facteurs a été observée, il reste un désaccord sur leur importance relative (Zenatti, 1990). A. Zenatti (1994) apporte un éclairage en faisant remarquer que des études éthnomusicologiques montrent bien que, dans certaines ethnies, tous les membres pratiquent la musique au même titre que le langage. Les aptitudes singulières peuvent différer, mais en aucun cas un individu ne doit renoncer à une relation à la musique par manque de dispositions personnelles. Les études demeurent toutefois insuffisantes dans ce domaine.

Tous ces travaux, même s'ils restent incomplets, ont néanmoins l'intérêt de poser les questions. La difficulté d'apporter des réponses sûres soulève l'importance de ne négliger aucun aspect. Etudier le rapport à la musique d'un individu nécessite la prise en compte d'un

certain nombre de facteurs personnels dans la construction de l'identité musicale qui ne se limitent pas à des compétences ni à des connaissances acquises, volontairement ou non.

2. Le rapport à la musique : un rapport au monde, à l'autre et à soi-même

Il n'y a de rapport à la musique que d'un sujet. Par ailleurs, B. Charlot souligne qu'« *il n'y a de sujet que dans un monde et dans une relation à l'autre* », et précise qu'« *il y a de monde et d'autre que déjà là sous des formes qui pré-existent au sujet* » (Charlot, 1997, p.86-87).

Le rapport à la musique serait donc aussi un rapport social à la musique en même temps qu'un rapport personnel. Si l'on s'est attaché à expliquer le rapport d'un individu à la musique par sa position sociale, cette seule relation ne suffirait plus aujourd'hui à expliquer la diversité des comportements dans un monde musical en constante évolution : évolution des courants musicaux, mais aussi des fonctions de la musique, des modes d'accès, de la formation, etc. Les nouveaux moyens d'accès, par exemple, ont fondamentalement modifié les relations avec la musique, à la fois les pratiques mais aussi les goûts, brouillant d'une certaine manière la correspondance entre position sociale et préférences esthétiques. On peut appartenir à une famille aisée et ne pratiquer que le karaoké ou n'écouter que des chansons à la mode, ou bien être issu d'un milieu populaire et jouer intensément d'un instrument de musique.

La musique est en outre une expérience transculturelle, où se retraduit le rapport à la nature lui-même. Même lorsqu'on parle du « chant » des oiseaux, c'est parce que l'homme le perçoit comme de la musique, alors qu'il est d'abord signal de présence, affirmation de son territoire, expression d'un comportement sexuel, etc. La musique est présente dans toute l'histoire de l'humanité et il n'y a pas de civilisations connues sans musique.

La musique est une expérience à la fois culturelle, sociale et personnelle. Elle peut apparaître dans tous les espaces de la société, y compris les plus inattendus (les grands magasins, la téléphonie, etc.), et elle a longtemps rythmé les activités sociales (le travail, la prière, les réunions familiales, les activités militaires, etc.). L'évolution des modes de vie, mais aussi celle des moyens d'accès à la musique, ont quelque peu modifié ses fonctions qui peuvent se limiter à un rôle de divertissement au cours des rencontres sociales (le festival, le karaoké, le concert, la rave-party, les réunions familiales, etc.) ou de simple détente.

La musique peut affecter profondément l'individu et c'est d'ailleurs la raison pour laquelle l'homme pratique (au sens large) la musique. « *La raison qui détermine la plupart d'entre nous à participer à une activité musicale -qu'il s'agisse de composer, d'exécuter ou d'écouter- réside dans la capacité qu'a la musique de susciter en nous des émotions profondes et riches de sens* » (Sloboda, 1985, p.9). Même si tous les individus ne sont pas aussi sensibles à la musique, il semble que le facteur émotionnel soit « toutefois transculturel », comme l'explique J-A. Sloboda : « *Il semble peu probable que la musique eût pu pénétrer au cœur de tant de cultures différentes s'il n'y avait pas chez l'homme quelque attrait fondamental pour les sons organisés, qui transcende les frontières culturelles* » (Sloboda, 1985, p.10).

Interrogeons-nous d'abord sur les expériences musicales afin d'appréhender le plus largement possible la question du rapport à la musique. Il s'agit, à partir de cette question, de définir la « musique » en tant qu'objet social, culturel et artistique à partir des différentes activités musicales (l'exécution, l'audition, la création), des différentes modalités de pratiques (individuelles, collectives), des degrés de relation (expert, amateur, novice) et de ce qui prépare à cette relation (l'acculturation, la formation), sans pour autant que des activités ou des pratiques en découlent comme des effets à partir de leurs causes. Mais sans doute nous faut-il, auparavant, nous interroger encore sur ce phénomène qu'est la musique, exercice difficile si l'on en juge par les propositions aussi diverses que variées des auteurs qui ont tenté de répondre à la question.

2.1. La musique : un objet à définir

Qu'est-ce que la musique ? En partant de l'exemple de l'œuvre *4'33''* de John Cage, J-J Nattiez pose d'emblée la difficulté d'un accord (Nattiez, 2004). Souvent introduite par une juxtaposition des différentes propositions laissées tant par des musiciens que par des philosophes de tous temps, la définition de la musique pose, semble-t-il, le problème de sa proximité, expressive, sonore et temporelle avec le langage, et de sa différence avec les autres formes artistiques, pour les mêmes raisons. Définie tantôt comme un art mais aussi une science ou un ensemble de techniques, elle pourrait bien être tout cela à la fois. C'est ainsi, en tous cas, que R- E. Genin présente la musique : « *Comme technique (écriture, lecture, instrument, analyse, etc.)* » elle est à la fois une « *discipline physique et mentale* ». « *Comme science, elle a des frontières communes avec la mathématique, la rythmique, la physique, l'astronomie, la psychologie, etc. Comme art elle ouvre sur l'univers des horizons insoupçonnés* » (Genin, 1992, p.XVI). R-E. Genin fait remarquer que la musique est considérée par les philosophes grecs comme « *la connaissance par excellence* » et qu'au Moyen Age, elle est classée parmi les sept sciences primordiales et fondamentales. Actuellement, c'est la signification de la musique et sa proximité avec le langage qui alimentent le plus les réflexions tant philosophiques (Schloezer, 1947, Jankélévitch, 1983, Court, 1997, etc.) que psychologiques (Sloboda, Imberty, etc.), pour comprendre ce qui se passe entre le langage des sons et l'émotion qu'il suscite.

Mais la musique, plus peut être encore que les autres expressions artistiques, a toujours été tributaire du clivage entre musique « savante » et musique « populaire », distinguant la « grande » musique, d'une « autre » musique que l'on n'a jamais véritablement réussi à caractériser, tant dans son aspect qualitatif, qu'historique, géographique, fonctionnel, etc. D'un côté, on trouve la musique « sérieuse », c'est-à-dire digne d'être imprimée, d'être éditée, d'être analysée et d'être jouée dans les grandes salles de concert, de l'autre, il est question de la musique qui rythme les divertissements, qui peut s'écouter et se pratiquer en faisant autre chose et qui montrerait peu de caractéristiques communes avec ce qu'on appelle de l'art.

La musique : une expression artistique

Y. Michaud attire l'attention sur la « situation postmoderne » qui « *laisse en fait réapparaître le pluralisme des pratiques artistiques et des valeurs au nom desquelles elles sont menées et en fonction desquelles elles sont appréhendées* ». Même s'il reconnaît que

« *tout ou presque est possible et coexiste au même moment*…», il évacue cependant le risque d'« *un relativisme du « tout se vaut* » » en matière d'art (Michaud, 1999, p.28). Il est vrai, et plus encore dans le domaine de la musique, que la prolifération des formes et des expressions artistiques répercutées et démultipliées par les médias de consommation bouscule les canons de la qualité esthétique et peut susciter « *confusion, relativisme ou scepticisme* ». D'où l'importance attribuée à l'expérience et à la formation, destinées à développer l'éveil d'une sensibilité esthétique (Michaud, 1999).

Y. Michaud pose une question qu'il est difficile d'occulter dans le cas de la musique précisément. Toute musique mérite-t-elle d'être considérée avec la même attention? Quelle valeur accorder à la musique préfabriquée par des appareils électroniques qu'il suffit d'animer par un simple bouton, claviers et boites à rythme, par exemple ? Quelle valeur accorder à toutes ces chansons écrites sur une base harmonique limitée, souvent toujours la même, et dont les paroles sont parfois très pauvres? Quels liens entre un air d'opéra qui traverse l'histoire et une chanson qui fait le succès d'un été ? On peut alors se demander quelles sont parmi les pratiques musicales, celles que l'on peut juger comme véritable expression artistique ; au nom de quels critères ? Et d'ailleurs, peut-on simplement poser la question ? Cette question prend un sens d'autant plus affirmé que l'on s'intéresse dans cette thèse à la musique en tant que discipline d'enseignement.

Aussi loin que l'on remonte dans l'histoire de la musique, la vie musicale s'est organisée dans nos sociétés occidentales autour de la distinction entre la musique dite « savante » et la musique dite « populaire ». La première désigne la musique créée par des musiciens occidentaux ayant acquis une solide formation musicale. C'est le cas des moines au Moyen Age, de Pérotin ou Guillaume Dufay, par exemple, comme des musiciens plus tardifs reconnus par l'histoire de la musique : Monteverdi, Bach, Mozart, Beethoven, Wagner, Debussy, Messiaen, pour n'en citer que quelques-uns. Ces compositeurs ont laissé une œuvre abondante, le plus souvent éditée de leur vivant et qui nécessite une formation pour être interprétée aujourd'hui. C'est la musique qui a fait, et fait toujours, la gloire des cathédrales, des opéras, des salles de concert ou des salons aristocratiques mais plus encore, aujourd'hui, des festivals, des émissions radiophoniques spécialisées ou des discographies récompensées. C'est la musique qui suscite de nombreuses études musicologiques, historiques et c'est sur cette musique que s'appuie essentiellement toute la littérature philosophico-esthétique qui traite de la question de la réception.

Si la musique savante a de tout temps côtoyé une musique « populaire », on peut penser que cette dernière a précédé l'autre. La musique populaire est une musique plus « facile » d'accès, tant au niveau de sa production que de sa réception, et elle est le plus souvent transmise sur le mode oral. Cette catégorie comprend par exemple, la musique à danser qui rythme les événements familiaux et sociaux, mais aussi les chansons que l'on reprend en chœur dans les familles, dans les cours d'école ou qui se colportent de région en région, jusqu'à celles qui font le succès des émissions grand public à la télévision ou à la radio. La musique populaire désigne également la musique traditionnelle dont on ignore parfois les origines mais dont les airs sont dans toutes les mémoires. On peut affirmer enfin que la musique populaire a été souvent méprisée par le monde musical savant, ou ignorée, et en tout cas considérée comme une musique mineure qui aurait peu de points communs avec l'art.

Il ne fait pas de doute qu'aujourd'hui la musique populaire, comme la chanson et les variétés, les musiques dites actuelles (rock, techno, rap, etc.), la musique de film et les musiques traditionnelles d'autres cultures sont les plus goûtées. Elles ne semblent même plus boudées par le public des initiés. Parallèlement, la musique « savante » parait de plus en plus cantonnée, non pas à une classe dominante qui en avait fait un objet de distinction, mais à des publics formés, certes le plus souvent de catégorie sociale favorisée, mais qui avant tout s'appuient sur une certaine culture musicale. Plus encore, la musique contemporaine chercherait son public, ne parvenant pas à sortir d'un cercle fermé d'initiés.

Bien que la distinction entre musique savante et musique populaire soit habituelle pour distinguer une musique de valeur d'une musique reconnue uniquement pour son pouvoir de divertissement, parfois associé à des pratiques vulgaires, voire de débauche, il nous faut bien reconnaître que cette ligne de partage n'est pas très nette aujourd'hui. Actuellement, les jugements évoluent et certains ne reconnaissent de valeur musicale qu'à une production largement répandue et connue, considérant la musique « classique » comme une musique du passé et la création contemporaine comme une association de sons qui nécessiteraient d'être « organisés » pour apparaître comme de la véritable musique. Même si tous les jugements ne sont pas aussi excessifs, il semblerait que la musique populaire soit considérée non plus comme un art mineur mais pour sa valeur poétique et esthétique, et que la musique savante, par son ésotérisme, s'éloigne de plus en plus de l'homme moderne qui n'en aurait plus besoin pour affirmer sa condition sociale. L'évolution technologique et les enjeux économiques qui lui sont liés sont sans doute responsables aussi de ce bouleversement de valeurs, permettant à la musique populaire de ne plus subir le mépris des initiés. Seulement, on comprendra vite que motivations économiques riment mal avec valeur esthétique, et que même si l'on a rendu à la musique populaire l'attention à laquelle elle a droit, la production demeure inégale. Mais les critères de valeur semblent perdus...

On se rend compte qu'à la question de la valeur de la musique, les réponses varient au cours de l'histoire, illustrant la difficulté d'établir des critères fixes dans le temps et dans l'espace, d'où la question du jugement esthétique.

La question du jugement esthétique

La situation actuelle n'est pas sans rappeler à certains philosophes, comme R. Rochlitz (1998), celle de la seconde moitié du XVIIIème siècle, au cours de laquelle la situation artistique a connu une évolution importante bousculant bien des conceptions antérieures. D'ailleurs, on situe l'invention de l'esthétique philosophique au XVIIIème siècle. Sa naissance serait-elle liée au changement de statut des arts ? C'est à cette époque que les artistes prennent leur indépendance par rapport aux commanditaires qui représentaient jusqu'alors le seul moyen pour eux non seulement d'être reconnus, mais d'exister et de pouvoir exprimer leur art dans certains cas. C'est également à cette époque que les différentes académies voient le jour, assurant ainsi une certaine indépendance institutionnelle. Cette évolution est marquée aussi, en ce qui concerne la musique, par une « *lente et sûre décontextualisation fonctionnelle […] religieuse, puis profane, au bénéfice du concert en ville, avec le passage d'une musique comme activité à une musique comme objet esthétique…* » (Escal. F, 1997, p23). Pour autant, J-M. Schaeffer signale que les conduites

esthétiques ne sont pas l'exclusivité de l'ère moderne, et que déjà, au Moyen Age, on savait apprécier une œuvre et ses qualités proprement artistiques en dehors de toute fonction religieuse, illustrant ainsi le caractère anthropologique de l'expérience esthétique qui peut d'ailleurs investir d'autres domaines que celui de l'art (Schaeffer, 1994). Cette mutation s'est poursuivie, et elle se manifeste aujourd'hui par d'autres comportements par rapport à la musique, accélérés notamment par les progrès de la technologie de l'enregistrement et de la diffusion rendant accessible uniformément toute la musique à l'ensemble d'une population, mais aussi par une remise en cause des normes en matière de valeur esthétique.

Comme Y. Michaud le fait remarquer, « *même les esthètes aux goûts les plus raffinés aiment la chansonnette* » (1999, p. 56). Cependant « aimer » ne veut pas dire accorder la plus grande valeur, et c'est sans doute la diversité des expériences qui nous conduira à faire la différence. Peut-on comparer « *des expériences d'émotion sublime que nous procurent parfois encore certaines grandes œuvres des musées aux frissons momentanés ou superficiels que nous donnent les images du quotidien, les chansonnettes populaires, ou un moment fugitif de perception* » ? (Michaud, 1999, pp.55-56). Y. Michaud nous invite à relativiser, et souligne que « *la diversité des expériences esthétiques est immense et l'a toujours été* » (p.55).

Certains philosophes voient dans cette remise en cause des normes esthétiques, établies certes par une petite élite, la porte ouverte au relativisme et dans ce cas n'envisagent comme seule réponse, celle du jugement, car « *juger, c'est admettre que la norme du 'beau' ne va pas de soi* » (Rochlitz, cité par Uzel, 2005).

Ainsi, nous voyons que l'importance de la question du jugement de valeur dans la relation esthétique ne se tarit pas. Le jugement esthétique exprime une manière de goûter. C'est le fait d'apprécier les œuvres d'art mais aussi le spectacle de la nature ou encore une réalisation technique.

Il est difficile de ne pas faire référence à E. Kant, dont la tradition esthétique est justement centrée avant tout sur le pôle de la réception qui cherche à dégager les conditions de possibilités de jugement de goût. La question qui s'est tout de suite posée à l'esthétique, c'est celle de la subjectivité des goûts et de leur possible universalité. Même si, couramment, nous communiquons nos goûts sur le mode universel, « cette musique est belle », « c'est magnifique », nous n'ignorons pas, d'une part, qu'un autre puisse dire le contraire et, d'autre part, qu'une telle affirmation signifierait que la qualité esthétique d'une œuvre serait une qualité objective.

Trouver quelque chose à son goût, c'est recevoir quelque chose avec plaisir, c'est être devant un objet qui nous plaît, mais c'est une sensation qu'il est parfois difficile d'expliquer, c'est de l'ordre de la préférence individuelle. Certains aiment les vacances à la mer, d'autres préfèrent la montagne, certains ne lisent que des romans policiers, d'autres ne dévorent que des bandes dessinées. A ce stade de l'expression de nos préférences, on peut penser que nos goûts dépendent de nos conditions sociales, de nos habitudes, de notre histoire personnelle. Par exemple, un tel jugement va nous amener à juger une musique bonne parce qu'elle nous donne envie de danser, de pleurer ou de la réentendre aussitôt. Parfois, il s'agit d'un jugement qui ne dépasse pas la sensualité, nous connaissons tous des musiques « faciles » qui nous plaisent, tout en reconnaissant leur moindre valeur artistique, telles ces musiques bruyantes, aux rythmes scandés ou aux mélodies simplistes qui nous bercent. Mais ce n'est pas cela le

« goût esthétique », cette attirance pour le beau. « *Il ne faut pas nommer beau ce qui simplement plaît* » déclare E. Kant, même s'il admet qu'il faut faire place au sentiment de plaisir dans le jugement de goût. Ce n'est pas l'effet produit qui devient norme de jugement esthétique, le goût n'est pas affaire de sensualité mais de sensibilité. Le bon goût serait le reflet d'une sensibilité esthétique éveillée, c'est-à-dire d'un sens qui détecte la qualité esthétique d'une œuvre par delà l'opinion publique, et sa place dans le « hit parade », même celui des « grandes œuvres ».

Le beau n'est pas affaire de concepts mais une question de sensibilité éveillée et « travaillée », plus que de raison. On peut faire apprécier l'art, et c'est là, nous semble-t-il, le rôle de tout médiateur comme l'enseignant dans sa classe ou l'intervenant qui se fait le relais entre l'œuvre d'art et l'élève qui la contemple, mais en aucun cas l'adulte ne pourra imposer son jugement à l'élève. Juger quelque chose par concept c'est manquer sa valeur artistique, nous dit S. Carfantan (2002). Ce serait transformer l'exercice de la contemplation en une analyse spécialisée, celle qui précisément éloigne les personnes peu formées. E. Kant définit le goût comme « *une satisfaction désintéressée et libre* » (§5). Les jugements esthétiques ne sont soumis à aucune norme d'obligation. L'art est irréductible au savoir, mais il « convient » à la liberté (§ 39), et au libre jeu de l'ensemble des facultés.

La musique : une activité de loisir

La question de la musique interroge notre rapport à l'art en tant que discipline détentrice d'« *objets d'admiration* » susceptibles, comme les définit G. Snyders, « *d'assurer la joie esthétique* » (Snyders). Mais la musique questionne aussi notre rapport aux loisirs, c'est-à-dire à des activités qui existent en dehors de la contrainte et du temps de travail, d'où la difficulté parfois de la relier à la problématique du savoir.

Aujourd'hui particulièrement, la musique est le plus souvent associée au temps du loisir dans la vie privée. Désignant à la fois un espace temporel et les activités pratiquées durant ce temps, le concept de loisir apparaît très nettement dans la sociologie américaine dès les années 1930-40 et dans la sociologie européenne, notamment française, à partir des années 1950. La question du loisir est directement liée à la problématique du travail, et c'est précisément quand ce temps de travail diminue pour des raisons techniques et socio-politiques (Front Populaire) que l'on s'intéresse à l'étude du loisir, notamment à travers les comportements auxquels il donne lieu et à leurs fonctions. Peu à peu « *s'affirme une idéologie positive du loisir : l'idéologie selon laquelle le loisir devient une sphère de l'existence distincte du travail, où l'homme a le plus de chances de se réaliser* » (Lanfant, 1972, p.15). Mais toutes les théories se rejoignent sur la question du temps hors travail en analysant l'organisation sociale de ce temps. C'est précisément l'usage mais aussi le statut de ce temps libéré des contraintes professionnelles que nous considérerons à travers les pratiques musicales personnelles.

En effet, dans les représentations sociales, les activités musicales appartiennent au domaine du loisir, même si celles-ci sont l'aboutissement de longues heures de travail et d'effort. Le musicien amateur est perçu comme un homme libre, passionné et toujours à la recherche d'un épanouissement, en dehors de toute contrainte professionnelle ou sociale. Même dans le cas du musicien professionnel, on a bien du mal à considérer sa production

comme le résultat d'un travail long et exigeant. Que ce soit la fréquentation d'une chorale, l'écoute d'un cd, la pratique de la danse ou celle d'un instrument, ces activités sont censées rompre avec les contraintes professionnelles. Il n'en a pas été toujours ainsi. La sociologue A-M. Green constate que les rapports de la société à la musique se sont considérablement modifiés : « *La 'musique de fonction' qui avait organisé les temps et l'espace pour marquer des événements sociaux et / ou spirituels a laissé presque toute la place au profit de la 'musique de délectation'* » (Green, 1997, p.32). La musique ayant perdu, dans notre société, ses autres fonctions et n'étant plus associée à des obligations sociales, elle rejoint ainsi l'espace de liberté de l'individu qui peut alors donner à ses pratiques l'orientation et le degré qu'il souhaite. On peut donc supposer que, débarrassée des contraintes sociales, la musique sera davantage perçue comme une pratique de divertissement.

Dans sa théorie, J. Dumazedier (1962) assigne trois fonctions essentielles au loisir, ce qu'il appelle les trois « D » : la fonction de divertissement, la fonction de détente et la fonction de développement. Si cette conception a retenu notre attention, c'est parce qu'elle nous semble particulièrement pertinente dans le cas de la musique. Tout d'abord, la musique est une source de divertissement. Ce phénomène est incontestable et c'est bien la première fonction qui lui est attribuée dans le domaine du spectacle et de la fête, mais également dans nombre de pratiques individuelles et collectives. La musique est aussi choisie pour ses qualités reposantes intellectuellement et / ou physiquement, comme le montrent bien des comportements d'écoute privée et de pratique instrumentale. Enfin, la musique est surtout vécue comme une source d'épanouissement par les mélomanes qui visent un « mieux » à travers l'activité musicale, que ce soit par la formation, l'approche de l'œuvre ou l'attitude créative.

Les différentes activités musicales

Le rapport à la musique fait l'objet d'un certain nombre d'activités, dont l'interprétation et l'audition sont incontestablement les plus fréquentes.

L'interprétation désigne au sein de notre culture l'exécution d'une musique par une personne qui n'est pas directement impliquée dans sa composition. C'est l'action la plus courante de celui qui joue d'un instrument ou qui chante, action à travers laquelle il est le plus souvent amené à interpréter telle sonate de Beethoven, telle pièce de Mozart ou encore telle chanson de Brassens. L'interprétation est aussi souvent à la base de la démarche de formation, qu'il s'agisse de l'interprétation des grandes œuvres du répertoire pour l'instrumentiste ou le chanteur dans le cas de la formation spécialisée, ou de celle des chansons par les enfants, dans le cas de la formation générale à l'école primaire par exemple.

L'exercice de l'interprétation lié à la formation du musicien ou à l'exécution d'une œuvre devant un public est toujours précédé de l'acte de création, qu'il soit celui d'un compositeur, anonyme jusqu'au IXème siècle, ou celui d'une « culture » dans le cas de la musique traditionnelle, dont on ignore le plus souvent l'origine historique et humaine. La littérature portant sur les compositions musicales traite essentiellement du produit de la composition et analyse moins le processus compositionnel, renvoyant le compositeur, au moins dans le cas de la musique classique, à la figure quasi mystique du « génie créateur ».

On comprend aisément la difficulté d'étudier le processus compositionnel, qui a fait le plus souvent l'objet d'une présentation romancée, quand on sait que « *le « génie » actuel se définit comme une aptitude supérieure de l'esprit. Elle rend quelqu'un capable de quelque chose qui parait extraordinaire aux yeux des autres* » (Papadopoulos, 2004, p.65). Néanmoins, il semble qu'un certain nombre de musiciens « amateurs » s'adonnent à la composition. Sans prétendre laisser leur nom dans l'histoire de la musique, il n'est pas rare que des instrumentistes ou des chanteurs concrétisent leurs aptitudes et leur désir de création en produisant des pièces, le plus souvent sous la forme de chansons (texte et musique). Enfin, dans le cas des musiques populaires actuelles, la démarche de création représente souvent le moyen de s'approprier certains genres musicaux. Par exemple, « *pour les rockers, leur activité est essentiellement envisagée sur le mode d'une pratique de création. A l'inverse de l'interprétation d'un répertoire donné, il s'agit d'aborder la musique par une situation de création où l'invention par « essais et erreurs » et l'improvisation tiennent une place prépondérante* » (Boudinet, 2002, p. 283)

L'improvisation peut apparaître comme une attitude de création plus répandue. Liée le plus souvent à l'exécution instrumentale ou vocale, l'improvisation caractérise aussi le principe compositionnel de certains genres musicaux comme le jazz ou la musique traditionnelle. Il n'est pas rare, dans ce cas, de développer la mélodie de manière spontanée à partir du cadre harmonique de base imposé par la composition. Outre la maîtrise de l'instrument, l'improvisation nécessite une bonne connaissance des répertoires abordés, connaissance acquise par l'écoute d'autres improvisateurs ou d'enregistrements par exemple.

Mais c'est sans conteste l'écoute qui représente l'activité musicale la plus courante. Elle peut être volontaire et consciente, mais également involontaire (cas de la musique imposée à l'audition) ou non-remarquée (le fond sonore, par exemple). C'est l'activité musicale qui mobilise le plus, et un certain nombre de disciplines lui consacrent une abondante littérature, notamment la psychologie américaine. Toutefois, l'écoute suscite toujours autant d'interrogations, laissant le scientifique devant le mystère de son processus. Des études ont été réalisées sur le mécanisme de l'oreille, mais nous savons peu de choses en définitive, « *sur le mécanisme cérébral auquel notre oreille transmet ses impressions et qui est, en fait, le véritable organe perceptif, dont l'oreille n'est que le microphone* » (Danielou, 2003, p.172). Si l'on n'ignore plus tout à fait les dispositions préalables nécessaires à une bonne écoute, en revanche l'étude du processus d'écoute reste une difficulté pour le psychologue dont les travaux ne permettent pas de comprendre comment une musique se transforme en « *une série d'images mentales évanescentes et pour la plupart incommunicables, de sentiments, de mémoires et d'anticipation* » (Sloboda, 1985, p.207).

Aussi, en dehors des habitudes, des goûts, des lieux, de la fréquence, l'étude de cette activité demeure à un niveau peu avancé. Pour tenter de percer ce mystère, de nombreuses théories ont cherché à comparer la musique avec le langage verbal, mais cette comparaison a généré quelque perplexité, notamment en ce qui concerne l'expression et la signification de la musique. La musique et le langage sont tous les deux construits à partir de matériau sonore et s'inscrivent dans la durée, c'est ce qui d'ailleurs différencie la musique des arts de l'espace.

Mais la musique, si elle est un langage, n'est pas une langue conceptuelle. Pour V. Jankélévitch « *la musique ne signifie rien, sinon par association ou convention ; la musique ne signifie rien, donc elle signifie tout… On peut faire dire aux notes ce qu'on veut, leur prêter n'importe quels pouvoirs anagogiques : elles ne protesteront pas !* » (Jankélévitch, 1983, p.19). Même dans le cas de la musique descriptive, sa signification reste à la discrétion de l'auditeur. Ainsi, quand Vivaldi par exemple, s'exprime sur l'hiver dans le quatrième concerto des *Quatre Saisons*, rien n'empêche l'auditeur d'y entendre le printemps ou l'été, ou d'en avoir encore une autre représentation. La musique, comme l'expliquent J. et A. Caïn, « *s'adresse uniquement aux affects de celui qui écoute et les représentations, si elles existent […], il n'est pas nécessaire qu'elles aient un rapport quelconque avec la pensée éventuelle du compositeur* » (Caïn, 1993, p.174).

Les modalités de pratique

Toutes ces activités, qu'il s'agisse de l'interprétation, de la création ou de l'écoute, relèvent de modalités de pratiques à la fois collectives et individuelles, qui pourraient caractériser un rapport différent à la musique. A toutes les époques, dans des genres musicaux différents, qu'il s'agisse de musique savante ou de musique populaire, quelle que soit la fonction de la musique (divertissement, religieuse, militaire, etc.), les pratiques collectives et individuelles se sont juxtaposées dans le domaine de l'interprétation. Nous n'allons pas décrire ces différentes manières de « faire de la musique » en les déclinant à travers les âges, les genres et les fonctions, mais l'on peut s'interroger sur ce qui pousse un individu à choisir telle modalité de pratique plutôt que telle autre, notamment à partir du choix de l'instrument.

O. Donnat souligne que la pratique d'un instrument de musique est une activité majoritairement solitaire : « *59% des musiciens amateurs jouent seuls* » (Donnat, 1996, p.104). Tous les instruments ne sont pas concernés de la même manière. Les guitaristes et les pianistes jouent seuls dans 8 cas sur 10, alors que la pratique des autres instruments montre une plus grande diversité. Mais ce sont très nettement les chanteurs qui pratiquent majoritairement leur activité collectivement, d'où l'hypothèse que ceux qui chantent sont la plupart du temps membres d'un chœur.

Le choix de l'instrument ne serait donc pas anodin dans cette répartition. L'organiste n'ignore pas qu'il a plus de chance de jouer seul à sa tribune que le trompettiste ou le violoniste qui seront amenés à solliciter l'accompagnement d'un autre instrumentiste. Certains instruments se jouent davantage seuls puisqu'ils peuvent à la fois assurer le rôle de mélodiste et celui d'accompagnateur (orgue, piano, guitare, etc.), alors que d'autres, comme les percussions ou les instruments mélodiques (flûte, hautbois, violoncelle, etc.), nécessitent la participation du groupe pour être soit accompagnés, soit participer à l'accompagnement.

Mais peu d'études se sont penchées sur la question de savoir pourquoi un individu choisit tel instrument plutôt que tel autre et se destine de ce fait davantage à une forme de pratique collective ou individuelle. Sans doute des études de personnalité mettraient-elles à jour des liens entre certains traits de caractère et le choix d'un instrument ou d'une pratique. « *L'instrument exprime le style de vie et de contact avec autrui que l'on a, ou que l'on souhaite avoir* » suppose K. Papadopoulos, qui explique que le choix de l'instrument est

fortement inspiré par le modèle familial de la « *stratégie de sociabilité* » (Papadopoulos, 2004, p.102).

Il n'y a guère que les analyses sociologiques qui mettent en évidence des liens entre le sexe, l'âge et les instruments pratiqués. Dans son analyse des pratiques amateurs, O. Donnat (1996) déclare que le piano est un instrument majoritairement pratiqué par les femmes : « *Trois pianistes sur quatre sont de sexe féminin* », alors que « *la guitare est avec l'harmonica et les percussions un instrument majoritairement masculin* » (Donnat, 1996, p.97). En dehors de ces quelques données socio-démographiques qui trouveraient leur explication dans les traditions lointaines de la Grèce classique et hellénistique où une femme respectable ne faisait de la musique que pour son divertissement personnel, et encore, à la « *condition qu'il s'agisse d'un instrument à cordes et non à vent comme l'aulos* » (Papadopoulos, 2004, p.25). Nous n'avons pratiquement pas de données permettant d'interpréter le rapport à la musique de l'individu en fonction de ses modalités de pratique et du choix de l'instrument.

Actuellement, la sélection de l'instrument se fait aussi en fonction de l'âge. Ainsi, toujours d'après l'étude de O. Donnat (1996), la guitare est un instrument dont l'initiation se situe le plus souvent à la période de l'adolescence, alors que celle des chanteurs se situe davantage à l'âge adulte. On peut penser que ces informations sont liées au répertoire et au goût, car nous savons que les goûts en matière de musique sont aussi tributaires de l'âge et des modes. La musique rock, appréciée par les jeunes générations, a contribué à populariser la guitare, particulièrement la guitare électrique. En ce qui concerne le chant, devons-nous faire le lien entre la baisse des traditions chorales enfantines et de la pratique religieuse, et son transfert vers les populations plus âgées ? Toutes ces hypothèses sont congruentes avec l'évolution des goûts musicaux, libérés en partie des positions sociales. Seule la pratique collective pourrait être interprétée comme un besoin de sociabilité pour l'individu qui choisit la pratique de groupe. Il n'est pas surprenant qu'une pratique collective s'accompagne plus souvent d'une confrontation avec le public. Selon O. Donnat, les chanteurs et les joueurs de cordes et de vents sont plus nombreux à s'être déjà produits devant un public que les pianistes et les guitaristes (Donnat, 1996).

En ce qui concerne la création, la forme collective n'a de pertinence que dans le cas de l'improvisation. Il n'est pas rare qu'un groupe, notamment dans les musiques actuelles, interprète la composition d'un des siens, mais alors les autres membres ne participent pas directement à la composition en tant qu'expression d'une intention. Le processus de création reste avant tout une démarche privée.

L'écoute musicale, en revanche, est une activité qui distingue bien, dans ses modalités, l'écoute privée et solitaire et l'écoute collective, sans que celles-ci s'opposent dans les pratiques. Les adeptes des concerts et des festivals sont souvent des auditeurs assidus à titre privé. Il n'en est pas forcément de même pour l'auditeur solitaire qui peut fuir les concerts, traduisant davantage un rapport à la musique particulier, en dehors d'un besoin de sociabilité et d'un rapport à l'autre que nous analyserons ultérieurement.

Le degré de pratique

La pratique amateur pourrait être l'expression d'un attachement différent à la musique selon que l'on vise la simple découverte ou que l'on cultive une réelle passion. Du semi-professionnalisme au simple divertissement, la pratique amateur d'une activité musicale se caractérise à la fois, par sa fréquence, par le niveau de formation, et par la place qu'occupe cette activité dans la vie de l'individu. Nous excluons le rapport du professionnel à la musique puisque la population étudiée dans cette thèse n'en vit pas matériellement. Enfin, pour ce qui concerne l'écoute, on parle davantage d'un comportement d'expert pour qualifier le mélomane érudit, et le distinguer de l'individu qui écoute la musique pour se défatiguer après son travail ou se divertir avec des amis.

Dans son étude, O. Donnat (1996) propose d'ailleurs cette même distinction. « *D'un côté se détache* […] *la petite minorité de ceux qui se définissent eux-mêmes comme des semi-professionnels* ». A cette catégorie, il oppose ceux « *qui prennent les activités artistiques comme une détente* » (Donnat, 1996, p.77). Ces derniers avouent une ambition esthétique ou artistique limitée et déclarent que l'activité n'occupe pas dans leur vie une place importante. Mais O. Donnat voit entre ces deux pôles de multiples manières de pratiquer la musique, de ceux qui ont une activité régulière à ceux qui pratiquent occasionnellement, ceux qui restent à distance du monde professionnel, ceux qui cultivent leur art avec un degré d'exigence important et ceux qui « *vivent leur activité sur le registre de l'intimité* » (Donnat, 1996, p. 78). Il souligne donc la difficulté d'établir une échelle qui permettrait de classer les amateurs en fonction de leur engagement à partir des seuls critères retenus par les enquêtes nationales (ancienneté, fréquence de pratique, statut de l'activité). Il est de plus extrêmement difficile pour un musicien amateur d'évaluer son propre degré d'attachement, car il ne dispose d'autres critères que ceux de sa motivation et des encouragements qu'il reçoit.

Les activités artistiques de divertissement sont « *certaines formes d'art, certains genres ou certaines œuvres,* [qui] *ont pour fonction de divertir soit leur public, soit ceux qui les pratiquent* », précise E. Souriau qui donne l'exemple de la danse, de la lecture, du spectacle comme distractions (Souriau, 1990, p.601). Ces activités sont décrites comme des occupations n'occasionnant pas de difficultés techniques d'exécution ou de compréhension pour le public, sans pour autant exclure la dimension de la qualité esthétique. Cette relation procure un plaisir immédiat, sensible, c'est-à-dire une « *sensation d'agréable* », comme peut en ressentir n'importe quel individu à l'écoute volontaire ou involontaire d'un air déjà connu, ou d'une musique qui lui procure l'envie de danser ou qu'il trouve tout simplement plaisante.

De ces comportements nous distinguons une relation à l'art qui suppose un engagement pouvant prendre des formes diverses : entraînement technique, investissement intellectuel, financier, temporel, etc. Il s'agit d'une autre relation à l'art qui passe par une formation, une pratique et / ou une réflexion volontaires. Cet engagement aboutit en général à une certaine familiarisation du langage de tel ou tel artiste dans ce qu'il a de particulier au-delà du simple plaisir immédiat. Toutefois, le critère de la fréquence nous semble pourvoir être retenu pour caractériser une pratique amateur plus ou moins engageante.

Enfin, il ne faut pas oublier celui que T.W. Adorno caractérise comme « *l'indifférent à la musique* », qu'il s'agisse de l'individu « *qui n'a pas le sens de la musique* » ou de « *celui qui est contre la musique* ». Il émet l'hypothèse, pour ces comportements qui n'ont cependant

pas été étudiés, des raisons environnementales remontant à la petite enfance, comme par exemple l'autorité excessive du père (Adorno, 1994, p. 22).

La formation

Traiter du rapport à la musique suppose que l'on attribue aux sujets concernés des connaissances et des compétences, ou du moins des aptitudes.

La plupart des psychologues s'accordent aujourd'hui sur le principe selon lequel la « *compétence musicale s'acquiert à la faveur d'une interaction avec un environnement musical* », comme le dit J-A. Sloboda qui précise que cela concerne « *l'acquisition spontanée de la compétence musicale* », à laquelle s'ajoute, le cas échéant, le « *développement de compétences musicales spécialisées* » résultant d'une éducation consciente et volontaire (Sloboda, 1985, p.265). Mais les capacités musicales posent également le problème des rapports entre l'hérédité et le milieu. Si, comme le souligne A. Zenatti (1990), personne ne conteste l'influence de ces deux facteurs, il existe des désaccords sur leur importance respective pour expliquer les différences individuelles. « *L'état actuel de nos connaissances montre qu'il n'y a pas lieu d'établir une dichotomie entre inné et acquis : il existe une interaction très complexe entre hérédité et milieu* » (Zenatti, 1990, p.34).

Comme nous l'avons déjà souligné, les études qui portent essentiellement sur le développement musical du jeune enfant relèvent surtout de deux courants : la psychologie sociale qui s'intéresse plutôt à l'influence de l'environnement, et la psychologie cognitive qui étudie les processus mentaux dans le traitement de l'information musicale (perception, mémorisation, discrimination). Les études se limitent souvent à des observations ou à des tests permettant de mesurer et d'analyser les différents stades de développement de compétences musicales.

Mais pour notre travail, il est nécessaire de distinguer deux types de formations, différentes mais complémentaires : l' « acculturation » et la formation spécialisée, à laquelle on pourrait associer l'auto-formation du praticien autodidacte.

Le processus d' « acculturation » désigne « *le processus d'apprentissage par lequel l'enfant reçoit la culture de l'ethnie ou du milieu auquel il appartient* » (Zenatti, 1990, p. 26). J-A. Sloboda cite plusieurs études américaines qui mettent en rapport l'émergence de certaines aptitudes et l'âge de l'enfant. Par exemple, le chant spontané commence à se manifester vers l'âge de 18 mois ; vers deux ans l'enfant commence à expérimenter des intervalles mélodiques comme les quartes et les quintes ; entre deux ans et deux ans et demi, les enfants commencent à imiter des parties de chansons qu'ils entendent dans leur entourage (Sloboda, 1985). Ces quelques exemples illustrent les différents stades de développement des compétences musicales chez l'enfant amenant certains psychologues à établir des liens avec les théories de l'apprentissage et les stades de développement de Piaget.

J-A. Sloboda pose « *d'une manière très générale* » l'acculturation musicale comme le « *processus dominant jusqu'aux environs de dix ans* », insistant sur le rôle de plus en plus important d'une formation musicale spécifique par la suite (Sloboda, 1985, p.268). Si la formation musicale spécialisée n'est pas envisagée par la suite, on peut penser que le

processus d'acculturation ne s'arrête jamais, même à l'âge adulte, en raison des moyens actuels de diffusion, des médias et du contact avec tous les objets qui constituent notre environnement musical, y compris professionnel. Il n'est pas rare que des sujets adultes se découvrent une passion tardive, un goût pour un genre musical qu'ils ignoraient jusqu'alors, au contact de leur entourage ou à la faveur de rencontres. C'est le principe même de la « socialisation » qui consiste à construire son identité à partir de ses propres expériences sociales. Ne peut-on considérer, dans le cas du professeur des écoles, les différents contacts professionnels avec la musique comme « *socialisation secondaire* » selon la théorie de Berger et Luckmann citée par C. Dubar (Dubar, 1998, pp.98-105) ? L'hypothèse de Berger et Luckmann suggère que « *la socialisation n'est jamais terminée* », laissant une place à la « *socialisation secondaire provisoirement définie comme intériorisation de sous-mondes institutionnels spécialisés et acquisition de savoirs spécifiques et de rôles directement ou indirectement enracinés dans la division du travail* » (cités par Dubar, 1998, p.100). On peut faire l'hypothèse que l'essentiel des connaissances acquises par les professeurs des écoles, dont nous avons évoqué la quasi-absence de formation artistique dans les IUFM, sera constitué au contact de l'environnement social et en dehors de l'institution, ainsi qu'au contact des pairs et surtout des intervenants extérieurs avec lesquels l'enseignant aura l'occasion de travailler : « *Ça m'a beaucoup apporté les intervenants extérieurs, enfin ça m'a donné des idées, j'reprends beaucoup de choses de ce qu'ils ont pu faire eux […] j'ai pris comme ça des tas d'idées* », déclarait une enseignante (Maizieres 2004).

La formation spécialisée, quand à elle, permet de développer des compétences plus techniques ou intellectualisées : exécuter, composer, analyser, diriger, etc. Chacune de ces compétences posant d'ailleurs le problème de sa formation propre.

L'enseignement de la musique en France s'effectue à la fois en milieu scolaire et dans des écoles spécialisées. Le premier cas concerne tous les individus de la société. L'école généraliste vise essentiellement le développement d'une sensibilité esthétique en confrontant les élèves à diverses formes d'expression artistique, et par l'acquisition d'une culture. La formation spécialisée a pour objectif la formation des musiciens professionnels ou amateurs. « *Comme cette filière est centrée sur la bonne utilisation des instruments de musique, elle peut être considérée comme technique* » (Papadopoulos, 2004, p.81). Elle est dispensée dans les conservatoires et les écoles de musique, et, mais de plus en plus rarement, par des professeurs particuliers. L'approche y est le plus souvent individuelle. Toutefois, les écoles de musique s'efforcent de multiplier les ateliers de pratique collective en parallèle : ateliers de jazz, de musique ancienne, de musique actuelle, ensembles vocaux, etc.

Les conservatoires et les écoles de musique s'appuient presque exclusivement sur la musique dite « savante » considérée comme la seule légitime ou « formatrice ». « *A travers elle, sont véhiculées un certain nombre de valeurs techniques et esthétiques* » (Papadopoulos, 2004, p. 84). Cet enseignement donne lieu, dans le cas du conservatoire et de l'école de musique, à des examens pouvant déboucher sur des diplômes.

Parallèlement à ce type de formation, il faut évoquer la formation autodidacte, particulièrement répandue dans le cas des musiques actuelles (rock, rap, techno, etc.). La connaissance et la pratique de ces répertoires se développent essentiellement à partir

d'expériences d'interprétation ou de création qui ne s'inscrivent pas forcément dans un « *schéma d'apprentissage conscient* ». D'ailleurs, L. Brunstein parle d'appropriation pour désigner la pratique des musiques populaires qui, le plus souvent, a lieu en dehors des institutions, et où « *la grande « école » du rock reste donc celle de l'impulsion personnelle relayée par un réseau complexe d'influences, d'échanges spontanés, où les situations pédagogiques ne sont pas objectivement présentes dans les esprits* » (Brunstein, 1997, p.120). C'est alors « *le feeling qui compte, pas la technique* ». L. Brunstein donne l'exemple du musicien rock qui ne se considère pas comme un « *vrai musicien* » sortant d'une école, image qu'il rejette même. Sa pratique de l'imitation est dans le souci de *« ressembler* », alors même qu'il y a chez lui *« une forte revendication d'originalité* », d'où parfois, l'« *identité duale* » qui semble le caractériser.

Afin de compléter ce tour d'horizon, évoquons les études musicologiques en université qui sont davantage considérées comme théoriques. Souvent menées en parallèle avec une formation instrumentale et/ou vocale, elles sont destinées à la préparation du certificat d'aptitude à enseigner la musique en collège, en lycée ou en université, ou encore à la recherche.

Le partage de la formation entre le Ministère de la Culture pour les écoles de musique et les conservatoires, et celui de l'Education et de l'Enseignement Supérieur pour l'école « généraliste » et les universités, est une spécificité française qui marque bien des objectifs et des contenus différents. Ce tour d'horizon des formations musicales laisse supposer qu'à travers ces différents moyens d'accéder à la connaissance musicale, se développent des rapports à la musique très différents.

Nous avons tenté de cerner les contours de notre objet d'étude et de décrire les principales activités qui caractérisent la relation de l'individu avec la musique. Celle-ci appartient incontestablement au domaine artistique, mais aussi, sans que cela soit incompatible, au domaine du divertissement, voire de la détente. Si ces différentes orientations (art, divertissement, détente) caractérisent un rapport à la musique à dimensions variables, il n'est pas possible de les opposer. C'est pourquoi il nous a fallu déterminer d'autres facteurs pour préciser la nature du rapport qu'un individu entretient avec la musique : l'engagement social, l'engagement temporel, technique, intellectuel, indissociables de la relation avec l'activité. Aussi, notre étude ne peut se satisfaire d'une interprétation qui n'approfondirait pas la question du rapport à la musique comme un ensemble de relations qui ne s'arrêtent pas à l' « ici et maintenant ».

2.2. La musique comme rapport au monde

Comme nous l'avons souligné, il n'y a pas de musique sans rapport à la musique et, si la musique est « immanente » à la vie humaine, elle n'existe pas en dehors de l'expérience humaine. C'est l'expérience humaine de la perception qui définit la musique. Ainsi, une musique qui ne serait perçue par aucun être humain ne peut exister comme telle.

Tout rapport à la musique est rapport d'un sujet au monde et à une forme d'appropriation du monde. La musique appartient au monde et, quand l'enfant apparaît, la musique fait déjà partie du monde qu'il découvre peu à peu.

L'homme est « culturel » au sens où il prend contact avec le monde par la culture. L'homme découvre le monde à travers les « tonalités » de la culture, la polyphonie de ses « ambiances », le régime des « affects » qu'elle privilégie ou dévalorise. Il existe à la fois une certaine « musicalité » de la culture et une « culture musicale », qui est caractéristique à chacune des cultures mais aussi interculturelle (toutes les cultures ont leur musique) et transculturelle (il y a de nombreuses interférences entre les différentes cultures ainsi que des invariants). L'engouement assez récent pour les musiques du monde illustre bien la curiosité pour les autres cultures. Les musiques du monde ne cessent de susciter l'intérêt de nos contemporains, comme en témoignent le développement des collections que leur sont consacrées chez les disquaires ainsi que les ateliers de pratique, notamment de percussions africaines qui accueillent toujours plus d'adeptes. Découvrir la musique des autres, c'est également un moyen de s'approprier sa propre musique, en considérant les influences entre les différentes cultures mais aussi les invariants d'une culture musicale à l'autre.

C'est la perception auditive qui permet à l'individu d'« entrer » en musique et de découvrir le monde à travers l'objet artistique, à travers toutes ses manifestations sonores. De nombreuses études ont montré la précocité du sens de l'ouïe chez l'enfant qui, très tôt, alors même que son champ de vision est limité, perçoit des variations sonores (rythmes, intensités, hauteurs, durées, timbres) qui habitent son environnement.

C'est par l'activité que l'homme, même involontairement s'approprie le monde, et le rapport à la musique implique l'activité du sujet, même dans le cas de l'acculturation, où l'individu mémorise des modèles musicaux qu'il est capable ensuite de reproduire.

Enfin, le rapport à la musique est un rapport au temps. L'appropriation du monde des sons exige du temps et n'est d'ailleurs jamais achevée. Il existe aussi un temps social « choisi » pour les activités musicales souvent en dehors du temps de travail. C'est le temps de la formation, différent d'un individu à l'autre parce que ce temps n'est pas homogène. Il est soumis aux expériences propres de chacun, aux rencontres, aux ruptures (formation abandonnée). C'est aussi le temps de l'histoire, qui se caractérise par des évolutions culturelles et musicales. C'est enfin tout simplement le temps nécessaire à la musique pour exister, et qui fait sa particularité par rapport aux arts visuels. « *Au dessous des sons et des rythmes, la musique opère sur un terrain brut, qui est le temps physiologique de l'auditeur ; le temps irrémédiablement diachronique puisque irréversible, et dont elle transmute pourtant le segment qui fut consacré à l'écouter en une totalité synchronique et close sur elle-même* » (Levi-Strauss, 1964, p.24). C. Lévi-Strauss insiste sur la caractéristique temporelle de l'œuvre

musicale qui, du fait de son organisation interne, immobilise en quelque sorte le temps qui passe et nous fait accéder à une « *sorte d'immortalité* ».

Le rapport à la musique en tant que rapport au monde pourrait donc être défini suivant ces trois dimensions : un rapport symbolique au monde que cristallisent les objets artistiques appartenant à la culture des hommes, pouvant impliquer l'activité de l'individu, et cela selon plusieurs régimes de temporalités

2.3. La musique comme rapport aux autres

Sur le modèle d'E. Kant qui ne conçoit pas l'activité esthétique en dehors de la communauté, il est difficile de ne pas considérer la relation à la musique, qui n'existe, rappelons-le, que dans la perception humaine, comme une relation individuelle, certes, mais aussi interpersonnelle et collective.

Tout rapport à la musique est également rapport à l'autre. C'est celui que j'écoute, celui que j'admire ou que je déteste, c'est l'auteur que j'interprète, c'est le public devant lequel je me produis. C'est également celui avec qui je partage une expérience musicale, en interprétant dans le cas de la musique d'ensemble, ou pour écouter et partager mes goûts, ou dans le contexte d'un concert, d'un festival, d'un karaoké, d'une « rave ». Enfin l'autre, c'est aussi le « médiateur », celui qui m'aide à apprendre, à découvrir et à partager dans le domaine musical, que ce soit le professeur d'instrument, le chef de chœur, celui avec qui j'apprends une technique instrumentale ou vocale, ou encore l'enseignant qui me sensibilise à des cultures musicales inconnues jusqu'alors.

Comment penser l'expérience musicale sans faire référence à « l'autre » ? Considéré comme une intervention humaine qui « *réalise des choses qui n'auraient pas existé par le simple jeu des forces naturelles* », l'art désigne « *l'activité créatrice d'œuvres dont l'existence* [est] *justifiée par les qualités esthétiques* » (Souriau, 1990, pp.166 et 168). Distingué ainsi de l'« œuvre » de la nature, l'art nécessite l'activité humaine dans son processus de création, mais aussi dans celui de sa réception, auxquelles s'ajoute, dans le domaine musical, la démarche d'interprétation, chacune de ces activités trouvant sa condition dans la relation à l'autre. Le compositeur écrit dans l'espoir que son œuvre sera entendue et appréciée, l'interprète s'approprie d'une certaine manière l'œuvre du compositeur dans l'intention de partager son expérience avec un auditoire, enfin l'auditeur « s'empare » de l'œuvre d'un auteur, le plus souvent par l'intermédiaire de l'interprète. Il y a toujours dans la relation à l'art musical une « autre » personne, tantôt responsable ou destinataire ou encore médiatrice de l'expérience musicale.

La musique est d'ailleurs, comme les autres arts, comparée à un langage, et la fonction de celui-ci est bien de relier les individus par la communication. En raison de sa forme sonore et temporelle, on établit souvent une ressemblance entre la musique et le langage de la parole. « *L'art partage avec le langage verbal l'exigence de la communicabilité : il s'adresse toujours à quelqu'un et il est en profondeur un appel, donc très réellement,* à sa manière, *un langage* » (Court, 1997, p 43). R. Court souligne cependant les limites de cette « *imbrication* » entre langage verbal et langage musical. Ce dernier, étant « *non signifiant* », ne renvoie pas à une « *désignation référentielle* » explicite. Cependant le lien entre la musique

et le langage de la parole intéresse tout autant les esthéticiens que les linguistes qui voient dans ces deux formes sonores à la fois une expression, un élan et une adresse. J. Rousseau-Dujardin revient également sur la difficulté de choisir un terme approprié pour caractériser la musique entre les termes « dire », « exprimer », « manifester », ou encore « communiquer ». Elle pense qu'au-delà des termes qui peuvent laisser dans l'hésitation, la notion qu'il ne faut pas perdre de vue est celle d' « adresse » : « *Quel que soit l'objet exprimé ou manifesté, ou communiqué, il est adressé* » (Rousseau-Dujardin, 1993, p.52).

Plusieurs études montrent l'importance du groupe dans certaines pratiques musicales et notamment dans le phénomène d' « appropriation » de la musique rock. C'est ce que L. Brunstein a pu mettre en évidence en interrogeant une population de jeunes adultes de 25 à 40 ans, dont les propos expliquent ce phénomène de « *l'échange entre pairs* » comme « *la clé de voûte de la construction du savoir musical* » dans le domaine du rock (Brunstein, 1997). Ainsi, comme dans les traditions orales, l'apprentissage de la musique rock se fait davantage par imprégnation au sein du groupe, et c'est essentiellement par la reproduction de gestes que l'apprenti musicien évolue par essais et recherches au contact de ses partenaires.

J-R Desverité et A-M Green se sont intéressés au phénomène social caractérisé par la musique rap et à l'importance du groupe, perçu comme un « milieu » dans lequel l'entrée se fait non seulement par la musique mais aussi par ce à quoi elle est associée : la danse, la mode vestimentaire, le langage. Leur étude indique que la musique rap est considérée par ses pratiquants à la fois comme une pratique musicale et comme un moyen d'expression pour les jeunes. Ces quelques exemples montrent l'importance du groupe dans la pratique de certains genres musicaux, ainsi que sa fonction et sa valeur communicationnelle.

Si la musique représente un espace de rencontre pour les praticiens, elle l'est aussi pour son public. Même si elle a perdu cette fonction sociale, qui lui permettait d'organiser « *le temps et l'espace afin de marquer les événements sociaux* » comme dans les sociétés traditionnelles, pour ne garder, le plus souvent, qu'une fonction de « *délectation* » ou de « *divertissement* », « *la musique est un fait social à l'intérieur duquel la création, l'interprétation et la réception doivent être envisagées dans leur rapport étroit avec la société, son histoire et son évolution* » (Molière, 1997, p.217). Certaines pratiques, loin d'être un simple produit de la consommation culturelle, sont « *une forme d'organisation sociale qui parle à la société, qui lui exprime ses craintes et ses espoirs* » (p. 219). Ainsi en serait-il du phénomène de la musique techno qu'E. Molière analyse en mettant en évidence les comportements qui participent à ces grands rassemblements que représentent les « teknivals », pour en montrer tous les aspects sociaux (messages d'information, rites d'organisation et de regroupement, etc.).

Ces exemples d'une musique relativement récente, auxquels on peut joindre le phénomène du karaoké, illustrent l'évolution d'un art moins réalisé pour évoquer des images ou des sentiments secrètement ressentis, que pour exprimer des idées et parfois une révolte, marquer son territoire dans un monde dans lequel beaucoup d'individus ont de plus en plus de mal à trouver leur place, ou s'approprier une activité artistique qui s'est souvent montrée discriminante.

Enfin, même si l'immobilisme et le mutisme sont de rigueur au sein des publics qui fréquentent les opéras et les concerts de musique « classique », ces lieux n'en demeurent pas

moins des espaces de rencontre, d'échange d'impressions, d'informations sur la musique même, surtout peut-être lorsqu'il s'agit de musique contemporaine, souvent présentée comme une musique réservée aux initiés et qui a parfois besoin de ce fait, d'être expliquée pour être écoutée.

Dans la plupart des cas, la pratique personnelle de la musique apparaît comme une relation privilégiée à l'autre en raison de ses caractéristiques sociales, communicationnelles et collectives. Même si, dans le rapport à l'art, la dimension privée reste forte, l'expérience artistique est vécue comme une ouverture aux autres et un moyen de s'intégrer dans la société en affirmant son identité de musicien ou de mélomane. Ce sont bien là les objectifs de l'éducation artistique à l'école, sur lesquels nous reviendrons pour en montrer l'importance dans la relation à l'autre en tant que valeur de l'éducation.

E. Kant développe la thèse du jugement « *réfléchissant* », inscrivant cette activité dans une forme d'échange avec les autres membres de la communauté, alors même que le goût esthétique renvoie au particulier. Ainsi, déduire comme le fait E. Kant que « *est beau ce qui plaît universellement sans concept* », c'est affirmer que ce sentiment en apparence privé dépend d'un « *mode de pensée élargi* » et que la faculté de juger présuppose la présence de l'autre. H. Arendt explique que, très tôt, E. Kant « *a pris conscience qu'il y avait quelque chose de non subjectif dans ce qui est, apparemment, le plus privé et le plus subjectif des sens* » (Arendt, 1991, p.103). En donnant l'exemple de l'homme abandonné sur une île déserte qui n'éprouve pas le besoin de se « mettre en frais de toilette », ni d'orner sa hutte, E. Kant déclare dans la *Critique de la faculté de juger*, que « *c'est seulement en société qu'il aura l'idée d'être (...] un homme policé* » (§41). Il considère ces conduites esthétiques qui consistent à orner sa maison, à se parer, comme l'expression d'un « sens commun » (*sensus communis*), traduisant le caractère social et proprement humain de l'esthétique. « *Le jugement et tout particulièrement les jugements de goût, renvoie toujours aux autres et à leur goût ...* » déclare H. Arendt, démontrant le lien entre le rapport à l'art et rapport à l'autre (p.104). C'est précisément la question de l'esthétique et particulièrement celle du jugement dans la tradition kantienne qui nous permet d'aborder cette relation.

2.4. La musique comme rapport à soi-même

La conduite musicale se caractérise généralement par le désir d'aller vers telle musique plutôt que telle autre, parce que celle-ci nous attire ou nous touche. J-A. Sloboda explique que c'est « *la capacité qu'a la musique de susciter en nous des émotions profondes et riches de sens* » qui détermine la plupart des comportements face à la musique (Sloboda, 1985, p.9). D'où la question des psychologues de savoir comment la musique est capable d'affecter les individus, sans ignorer à la fois le caractère universel de certaines réponses à la musique et la nature multidimensionnelle de la réponse à la musique.

La quasi-totalité de la musique que l'individu adulte choisit d'écouter ou de jouer, et à plus forte raison de composer, est une musique qui lui plaît et qui le touche d'une manière toute personnelle. D'ailleurs tous ne se tournent pas vers la même musique, certains sont davantage amateurs de musique classique, d'autres de jazz ou de rock, et d'autres encore sont sensibles à toute musique et s'intéressent à tous les genres sans distinction. Si l'éducation et l'environnement représentent des facteurs qui agissent sur les goûts, en revanche il est

difficile de savoir ce qui se passe véritablement entre l'individu et la musique en dehors d'une relation de nature « hédoniste ».

Certains analysent le goût pour une musique comme une relation de compréhension. Ainsi, C. Rosen évoque le malaise qu'il ressentait devant une œuvre de Bartok par manque de familiarité avec ce compositeur, et explique comment cette même œuvre est devenue pour lui aujourd'hui « *source de plaisir* ». Il interprète ce plaisir comme le « *signe* » d'une meilleure compréhension de l'œuvre, comme la « *preuve* » qu'elle est devenue pour lui « *intelligible* », mettant en avant la nécessité d'une formation, ou du moins d'une imprégnation. Il attribue le malaise face à une œuvre à l'absence de familiarité avec la musique écoutée, générant « *la déception ininterrompue des attentes et des espoirs entretenus par la tradition musicale dans laquelle nous avons été élevés* » (Rosen, 1998, p.12). Pour C. Rosen, « *comprendre la musique signifie, dans une large mesure, « se sentir bien » avec elle* » (Rosen, 1998, p.20).

Présenté comme un plaisir à la fois sensible, intellectuel et physique, le goût pour la musique renvoie directement l'individu à son propre plaisir. Mais « *la compréhension et l'enthousiasme peuvent se former l'un l'autre* », et permettre ainsi le passage « *du morcellement de soi à une cohérence* », déclare G. Snyders, qui voit même dans l'expérience musicale un moyen de réconcilier l'homme avec lui-même (Snyders, 1999, p.169). « *En musique intelligence et sensibilité, esprit et corps collaborent à un but commun, à une joie commune* » (Snyders, 1999, p.171).

L'expérience esthétique

L'expérience esthétique se caractérise par la « réceptivité » de celui qui prête attention à la valeur esthétique d'une œuvre. La véritable spécificité de la conduite esthétique réside dans le fait que la satisfaction ou la non-satisfaction sont immanentes à l'activité de réception, mais c'est le plus souvent sa nature « hédoniste » qui semble cependant en être le principe « régulateur ».

La jouissance esthétique est caractérisée par une émotion ou un sentiment qui reste « *immobile aussi longtemps que je suis tourné vers l'œuvre et sous son charme. C'est pourquoi le plaisir esthétique est senti comme un plaisir de l'être tout entier* » (Carfantan, 2002, p.2). Mais comment expliquer ce sentiment de plaisir que procure la musique?

Nous avons observé qu'aussi loin que l'on remonte dans l'histoire de l'humanité on trouve trace de cette activité, et qu'il n'existait pas de société sans chant ni musique. D'ailleurs le chant comme expression musicale, tout comme le langage, est l'« *apanage exclusif* » de l'homme, souligne M. Poizat, qui s'interroge sur les raisons qui « *poussent l'homme vers une activité qui n'a pas de sens, qui ne sert à rien ; et dans laquelle il peut investir pourtant jusqu'à y consacrer son existence…* » (Poizat, 1993, p. 485).

On a donc tendance à considérer que l'enjeu de toute activité artistique est à rechercher du côté du plaisir qu'il procure. Pourtant, remarque M. Poizat, certaines réactions à la musique n'ont rien de différent des manifestations de souffrance. Il semble que le plaisir musical, dans certains cas, prenne l'allure d'un « *étrange plaisir en vérité qui comporte toutes les manifestations émotives de la souffrance de la perte et aussi la souffrance, tout à fait physique, de la gorge nouée sous l'effort douloureux pour contenir l'irruption de cette*

émotion tant il est vrai que, dans nos cultures, les larmes doivent être refoulées » (Poizat, 1986, p16). M. Poizat donne l'exemple de ces passionnés d'opéra qui peinent à réfréner leurs larmes à l'écoute de certains airs. J-F Pratt (2002) décrit le comportement de l'instrumentiste ou du chanteur qui, sous prétexte d'atteindre l'excellence, consacre son existence à la pratique de son art au prix de gros sacrifices parfois, pratique que J-F. Pratt n'hésite pas à comparer à une conduite addictive. Il n'est d'ailleurs pas le seul à faire ce curieux rapprochement : A. Hennion, S. Maisonneuve et E. Gomart (2000), dans une étude sociologique consacrée à l'« amateur », ont observé le comportement passionnel en musique en cherchant à mettre en évidence le « *format commun de l'emportement passionné* ». C'est le concept psychanalytique de « jouissance » qui est couramment convoqué pour décrire ce qui se passe dans ce genre de situations.

Dans *l'Expérience musicale* (2002), J-F. Pratt se demande ce que recouvre ce « *plaisir tant prisé par la musique* » et s'interroge sur les motifs « *plus profonds* », « *plus cachés* » du besoin de musique. Pour lui, même si la musique est partout, tout le monde ne peut en jouir, mais c'est bien au niveau de la « jouissance » que l'auteur place le véritable rapport à la musique, au-delà du seul plaisir. J-F. Pratt regrette d'ailleurs que le terme plaisir soit trop souvent associé à l'objet musical, car il renvoie précisément à des objets extérieurs à la musique (mouvement du corps, ambiance, rencontre, plaisir de la bouche), et il compare cette relation à la musique à des « *usages consommateurs* », faisant oublier parfois la musique elle même.

Il aborde la distinction plaisir / jouissance dans une optique essentiellement lacanienne, et souligne que le plaisir est un sentiment qui peut se partager, se communiquer, alors que la jouissance est de l'ordre du privé, du personnel. Il précise que la jouissance est « *au-delà du plaisir par le fait que la souffrance y sourd encore et toujours avec une insistance qui invite à en chercher les limites, à en forcer le seuil vers un plaisir qui était déjà là à l'origine et qui nous concerne dans la crainte qu'il suscite, dans l'inconnu qu'il indique, dans l'attirance qu'il inspire* » (Pratt, 2002, p.12). Il propose un rapprochement avec le langage, dont nous avons remarqué les limites, pour souligner le lien entre la jouissance musicale et l'impression d'une communication possible à l'instar de la première expérience de communication avec la mère, dont on serait à la recherche.

En écho à cette distinction proposée par la psychanalyse, citons B. Sève qui distingue lui aussi une emprise qui « *règle* » et une emprise qui « *dérègle* », caractérisant dans ce deuxième cas un « *mouvement qui échappe à la maîtrise du sujet* » (Sève, 2002, p.141). R. Barthes établit la même différence au sujet de la relation au texte, entre le texte de plaisir lié à « *une pratique confortable de la lecture* » et qui procure le « *contentement* » et le texte de jouissance qui « *met en état de perte* » jusqu'à « *l'évanouissement* » (Barthes, 1973, p.92).

M. Poizat nous fait remarquer cependant que la distinction entre le plaisir et la jouissance en musique n'est pas une question nouvelle mais qu'elle avait déjà divisé les amateurs d'opéra il y a 250 ans à propos de l'œuvre de Glück. D'ailleurs, il pense que ce n'est pas un hasard si la « querelle » avait éclaté dans l'univers de l'opéra, car il situe le « *nœud de ce clivage plaisir / jouissance […] au cœur même du dispositif de l'opéra, au cœur même de la pulsion qui conduit l'homme à vouloir « parler en chantant* » (Poizat, 1986, p.20).

Il semblerait que les préfigurations du plaisir et de la jouissance, goûtés par le chant et la musique à l'âge adulte, quand ils ressaisissent toute l'épaisseur et la sédimentation de l'expérience, soient « *à rechercher du côté de la voix maternelle dont l'écoute est porteuse de présence réconfortante et l'absence de perte et d'abandon* » (Castarède, 1987, p.100). En effet, c'est par la voix que la mère apporte ou accompagne sa réponse au(x) premier(s) cri(s) de l'enfant, avant même que ce cri ne signifie un appel ou une demande. Ainsi la communication s'établit entre l'enfant et l'autre (le plus souvent la mère) qui attribue une signification au cri et lui répond en apportant des éléments propres à faire vivre l'expérience de la satisfaction (nourriture, paroles douces, contact corporel, berceuse, sourire…), souvent sur le mode du jeu. L'enfant ne s'y trompe pas, semble-t-il, « *lui qui sait discriminer dès la cinquième semaine de vie les particularités signifiantes de la voix de sa mère* » (Pratt, 2002, p.27). Ainsi la voix, celle du cri comme celle de la parole, reste liée aux toutes premières expériences de la satisfaction dont les conditions sont mémorisées par l'enfant. « *Un lien associatif s'établit, nous dit Freud, entre l'image mnésique de l'état de satisfaction déjà obtenu et la trace mémorielle de l'excitation liée au besoin* » (Pratt, 2002, p.28). Les traces mnésiques auditives (cri, voix de la mère) « *constituent des objets internes au même titre que les schèmes d'action ou de posture mis en œuvre lors de l'expérience de satisfaction* » poursuit J-F. Pratt (2002, p.33), et celles-ci représentent les prémices d'une compréhension mutuelle. On remarque que la voix, avant d'être au service de la langue et du symbolique, est perçue pour ses particularités prosodiques, intonatives et timbrales, autant d'éléments qui caractérisent sa musicalité.

La voix qui vient du corps, c'est-à-dire du sensible en nous, participe de notre recherche qui s'inscrit dans « *ce retour à la maison du sensible, qui est aussi celle du jeu et de l'enfance, ce qu'il y a de plus personnel et de plus irréductible en chacun de nous* » confie M-C. Castarède (1987, p.202). On comprend alors l'intérêt porté universellement à la chanson et, même si nous remarquons que dans les sociétés occidentales la pratique ne fait plus partie du quotidien de l'homme moderne comme dans d'autres sociétés, la fascination pour le chant subsiste, mais davantage par l'écoute. La profusion des enregistrements, des émissions, des festivals, des concerts consacrés à la chanson et leur succès auprès d'un public toujours plus nombreux montre l'intérêt invariablement fort pour la musique vocale. C'est de loin le genre musical le plus apprécié, précise O. Donnat (1998).

La question du plaisir renvoie à la nature de l'expérience, mais le plaisir dépendrait aussi de la qualité de l'objet musical.

Le rapport au corps

Si l'origine de notre sensibilité à la musique est à chercher du côté de notre corps et précisément de la voix, c'est également à travers le corps que se manifestent les premiers sursauts de la musique. « *La musique prend au corps et c'est un des motifs de son pouvoir…Cette action est complexe et embrasse les différents aspects de l'individu…* », déclare G. Snyders qui voit dans l'expérience musicale un moyen de réconcilier le corps avec l'esprit ou l'homme avec son corps (Snyders, 1999, p.171).

B. Sève insiste sur la place primordiale du corps dans l'expérience musicale sous ses deux aspects, le jeu et l'écoute. Dans *L'altération musicale,* il décrit le corps « *producteur de musiques* » et le corps comme « *soumis aux pouvoirs de la musique* » (2002).

La musique : art des sons, art du mouvement, art du temps, autant de caractéristiques qui soulignent l'importance et la pluralité de la référence au corps dans la relation à la musique. Qu'il s'agisse de la sensation auditive engendrée par le phénomène vibratoire, du mouvement de l'instrumentiste, du danseur, du souffle du chanteur, ou encore de l'émotion de l'auditeur, la musique sollicite en permanence le corps. Mouvement, énergie, expression, sensibilité, sensorialité sont autant de dimensions enveloppant des expériences singulières et des ouvertures sur l'imaginaire.

« Le son musical est d'abord un son délibérément produit par le corps humain. Et la première puissance du son musical est d'être corporellement produit avant d'agir à son tour sur ceux qui l'entendent », déclare B. Sève qui insiste sur le lien entre son et geste et souligne l'importance du corps dans l'expérience musicale depuis la production du son jusqu'à sa réception (Sève, 2002, p.85). Effectivement, s'il est courant d'admettre que la musique produit un effet sur le corps de l'auditeur (frisson, déhanchement), on oublie que c'est déjà un corps « *troublé* » qui en est à l'origine : « *Le corps affecté par la musique, c'est d'abord celui qui la produit, avant d'être celui qui la reçoit* » (Sève, 2002, p. 85). Par exemple, la pratique instrumentale suppose de « *s'emparer d'un instrument avec son corps, et essayer d'en sortir des sons, des suites de sons, quelque chose qui sonne et qui fasse musique.* […] *Il faut d'abord penser le jeu comme désir de musique et comme plaisir de jouer* » (Sève, 2002, p.112). La pratique instrumentale reste un certain temps, avant de devenir véritablement interprétation, une appropriation corporelle et sensitive de l'instrument que l'on cherche à apprivoiser, telle « *une dure machine lourde et mal conçue* » jusqu'à parvenir, dans le meilleur des cas, à « *brusquement le sentir comme un animal frémissant qui sait mieux que nous où il faut aller* » (Sève, 2002, p.116).

L'individu qui écoute la musique est d'ailleurs peu distingué par B. Sève du musicien, en ce sens que, d'abord, cette distinction est tardive. L'image de l'auditeur attentif et immobile est récente, comme celle du concert et encore plus celle de l'enregistrement. D'autre part, la forme que prennent certaines manifestations musicales ne distingue plus nettement les auditeurs « passifs » et les acteurs, parce que le public participe lui-même plus ou moins activement à la musique par les frappements de mains ou la danse. Les spectateurs n'hésitent pas à manifester leur enthousiasme, montrant directement le pouvoir de la musique sur *« les corps et les âmes* », par des manifestations sonores et gestuelles qui les font entrer *« pour ainsi dire dans l'intérieur du processus* » (Sève, 2002, p.121). « *L'emprise musicale revêt toutes les formes et toutes les intensités, elle « prend » l'âme aussi bien que le corps »,* déclare B. Sève qui cite l'exemple de *« l'air qui nous trotte absurdement dans la tête et dont on n'arrive pas à se débarrasser* », de la musique que l'on écoute sans arrêt jusqu'à saturation, du « *coup de foudre esthétique* », de l'envie soudaine de danser, etc. (Sève, 2002, p.122). B. Sève souligne que la psychanalyse n'a pas encore vraiment éclairé ce phénomène, et que le pouvoir de la musique reste un fait encore relativement obscur.

Il semble que le concept de rapport à la musique implique celui de désir. Il n'y a de rapport à la musique que d'un sujet et B. Charlot (1997) nous rappelle qu'il n'y a de sujet que désirant. Mais « *ce désir est désir de l'autre, désir du monde, désir de soi* ». Le désir de musique n'en est qu'une forme, qui advient lorsque le sujet a fait l'expérience du plaisir de la musique. Le sujet, continue B. Charlot, peut être défini comme « *un ensemble organisé de relations que les psychologues pensent comme « personnalité »* » (Charlot, 1997, p.95) et nous avons vu que le rapport à la musique est, lui aussi, un ensemble organisé de relations qui entrent en « résonance ».

2.5. Rapport à la musique et désir de musique

Fait sens une activité, un lieu, une personne, une situation, une œuvre qui peuvent s'inscrire dans cet ensemble de relations qu'est le sujet. Mais dire que la pratique musicale a du sens pour un sujet, ce n'est pas seulement dire qu'elle peut s'inscrire dans un ensemble de relations, c'est aussi dire qu'elle peut provoquer un désir, mobiliser, mettre en mouvement un sujet qui lui trouve de la « valeur ». Le désir est considéré comme le ressort de la mobilisation et donc de l'activité en tant que désir d'un sujet engagé dans le monde, dans des relations avec les autres et avec lui-même.

Nous avons vu que le rapport à la musique impliquait des activités. Or, pour qu'il y ait pleinement activité, il faut qu'il y ait mobilisation du sujet. Se mobiliser, précise B. Charlot, c'est « *s'engager dans l'activité parce qu'on est porté par des mobiles* » (Charlot, 1997, p.62). B. Charlot distingue le mobile du but, considérant celui-ci comme le résultat des actions mises en œuvre au cours de l'activité, alors qu'il définit le mobile comme le désir que ce résultat permet au moins en partie d'assouvir et qui a déclenché l'activité. Quelles sont les raisons qui poussent un individu à pratiquer des activités musicales dans sa vie privée ? Le divertissement, la détente, la rencontre avec les amis, le développement des connaissances personnelles, la formation professionnelle, etc., sont autant de buts qui peuvent expliquer l'engagement dans les activités musicales dont le mobile est en définitive le plaisir que procure l'épanouissement personnel.

Sans sous-estimer la légitimité des débats qui distinguent le concept de motivation et celui de mobilisation, voyant dans ce dernier une dynamique interne et plutôt des facteurs extérieurs au sujet dans le principe de motivation, il n'en demeure pas moins que, pour beaucoup, les deux concepts convergent en définitive. C. Levy-Leboyer (1999) met d'ailleurs en garde sur le fait qu'aucun modèle ne peut prétendre synthétiser à lui seul toutes les dimensions du processus motivationnel et conseille une approche pluraliste, car aucun des modèles n'envisage les phénomènes qui constituent la motivation en totalité. C'est la raison pour laquelle, nous choisissons de ne pas distinguer ces deux termes dans notre propos.

Aujourd'hui on admet que, dans la motivation, interagissent des facteurs internes au sujet et des facteurs externes (rôle de l'entourage, reconnaissance sociale), dans lesquels se combine une variété de mobiles (image de soi, expériences, réussites…). En tout état de cause, c'est un processus qui met en relation l'individu et le contexte social et matériel dans lequel il se trouve. La motivation est un processus complexe qui fait appel à de multiples

aspects de la psychologie individuelle et des rapports entre l'individu et la situation dans laquelle il se trouve. Pour L. Guirard, qui s'interroge sur les raisons d'*abandonner la musique* (1998), l'absence ou la présence de motivation est une conséquence et non une cause. Aussi l'étude du concept de motivation doit-elle interroger sa nature et ses déterminants. Comprendre la motivation d'un individu à pratiquer la musique va nous obliger à explorer ce qui a construit cette motivation et à identifier les principaux facteurs impliqués.

L. Guirard s'est lui même inspiré du modèle explicatif de l'américain Vroom (1964), qui distingue trois déterminants majeurs du comportement motivé. Il s'agit pour le premier de « l'expectation », c'est-à-dire les capacités personnelles perçues. C. Levy-Leboyer nous dit à ce sujet, que « *personne n'est prêt à faire des efforts sans avoir la conviction qu'il est capable de réussir* » (1999, p.21). Il explique qu'avoir une forte expectation indique que le sujet interrogé pense être « doué » pour la musique et insiste sur le caractère subjectif de l'expectation qui concerne les compétences perçues et non les compétences réelles de l'individu. C'est la raison pour laquelle ce facteur détermine une grande part de chance de succès ou d'échec mais ne peut permettre de prédire le résultat du comportement. Le deuxième facteur convoqué par les psychologues dans la construction de la motivation, est « l'instrumentalité », qui désigne le lien perçu entre les résultats des efforts fournis par le sujet et ce que les « autres », la société, l'entreprise, l'école, donnent en échange. Si ces liens ne sont pas explicites, l'individu perçoit ses efforts comme sans intérêt. *« La motivation s'efface parce que la justification de l'effort disparaît* » (Levy-Leboyer, 1999, p.21).

L'importance du regard de l'autre dans le renforcement du phénomène de motivation, soulignée dans les différentes théories, prend un sens particulier dans le cas de la pratique musicale qui est souvent soumise à la représentation de l'interprète et à l'appréciation d'un public. De l'intérêt des parents pour la pratique musicale de leur enfant à l'émerveillement d'un public, même familier, le regard de l'autre se manifeste souvent par des paroles d'admiration face à une expérience que l'on pense réservée à des êtres particulièrement doués.

Enfin, la troisième dimension qui caractérise le processus motivationnel est ce qui est désigné dans le modèle de Vroom par la « valence », définie comme la « *valeur affective positive ou négative qu'attribue une personne par anticipation à la représentation mentale qu'elle se fait de certains buts / résultats* » (Guirard, 1998, p.53). L. Guirard précise qu'il ne s'agit pas de la satisfaction effective une fois le résultat atteint, mais de la « *désidérabilité de l'anticipation d'une satisfaction liée à un résultat* » (p.56).

Dans *La motivation* (1997), C. Delannoy s'appuie sur la thèse de R. Girard pour préciser le rôle de la relation dans le processus motivationnel. Il semble que le désir d'estime, de reconnaissance, soit un élément déterminant. Ainsi le phénomène d'identification reste-t-il lié au désir. Selon la théorie de R. Girard, les intérêts particuliers pour telle ou telle chose « *procèdent généralement d'un phénomène de mimétisme et s'ancrent dans une identification à l'autre* » (Delannoy, 1997, p.37). Pour lui, tous les comportements humains sont la conséquence d'un apprentissage et tout apprentissage relève de l'imitation. Il explique que le désir naît du modèle du désir de l'autre et que ce que nous appelons « *« motivation » est à la fois interne et externe* [au sujet], *et n'existe qu'au sein d'une relation* ». « *Nos désirs eux-mêmes sont empruntés* » (Delannoy, 1997, p.39). C. Delannoy précise que le phénomène d'identification ne se limite pas à l'enfance et à la famille mais qu'il se prolonge dans la vie, y

compris à l'âge adulte où il n'est pas rare qu'un individu se découvre une passion « *par la médiation d'un ami, d'un amant, d'une personnalité de rencontre – conférencier, moniteur de stage – au désir de qui il s'est identifié contre toute attente parfois* » (Delannoy, 1998, p.40). Quel est alors le plaisir recherché ?

Le plaisir comme objet de motivation

J. Nuttin (1980) développe cette question en la rapprochant des théories courantes dans les systèmes psychologiques et philosophiques : « *C'est vers le plaisir que l'homme tend et la tendance au plaisir est le fond même de toute motivation* ». Mais J. Nuttin conclut en affirmant que l'on n'apprend rien sur la motivation en disant qu'en général l'homme cherche ce qui fait plaisir, le problème étant précisément de savoir « ce » qui fait plaisir. Selon lui, exécuter tel ou tel acte « pour le plaisir » signifie que l'acte possède sa motivation intrinsèque et que le sujet n'agit pas en vue d'une récompense externe. Dès lors, le terme « plaisir » ne revêt-il pas une signification bien trop spécifique pour désigner l'objet de la motivation ?

Pour J. André, il semblerait que ce soient les relations humaines qui sont à la source du plaisir, considéré comme « *l'énergie psychologique* » nécessaire à la motivation. Il explique que « *le besoin fondamental de chacun d'entre nous est un besoin d'estime forte de la part de personnes de notre entourage, importantes à nos yeux* » et que c'est « *cette recherche de conquête de leur reconnaissance qui ne cesse de nous animer tant dans notre enfance, période essentielle, que dans notre vie d'adulte même* » (André, 1992). C'est, semble t-il, l'estime de l'autre qui nous procure le plaisir, lui-même énergie nécessaire pour accomplir un effort, une activité dont le résultat générera ensuite de la satisfaction.

C'est parce que le sujet est désir que son rapport à la musique met en jeu la question de la valeur de ce qu'il fait, de ce qu'il écoute. Dire que quelque chose a du sens pour un individu, c'est reconnaître que cette chose peut provoquer un désir, mobiliser, mettre en mouvement le sujet qui lui trouve de la « valeur ».

C'est précisément par la question du sens et de la valeur que nous interrogeons maintenant le rapport à la musique, mais cette fois du point de vue plus spécifiquement professionnel, considérant la musique en tant que discipline d'enseignement.

III. LE RAPPORT PROFESSIONNEL A LA MUSIQUE : UNE RELATION DE SENS ET DE VALEUR

« *Eduquer, c'est prendre souci de l'autre* » (Houssaye, 1999-a)

Dans le cadre privé, l'activité musicale apparaît comme une pratique de loisir choisie et conduite librement, c'est pourquoi la question de la motivation et du désir de musique parait évidente. En revanche, dans le cadre scolaire, l'activité musicale se présente comme une discipline d'enseignement et fait partie du « contrat » qui lie l'enseignant à l'élève. La question des choix et de la mobilisation de l'enseignant se pose alors, nous semble-t-il, en termes de « *décision éthique* » (Dupuis, 1990). Il ne devrait, dans ce cas, être plus admis de considérer la question seulement en termes de « temps » ou d' « envie » de faire ou de ne pas faire de la musique dans sa classe, étant entendu que celle-ci fait partie des enseignements obligatoires. Pourtant, les différentes études et les derniers rapports montrent bien que les enseignants prennent une certaine distance avec les programmes, et l'enseignement de l'éducation musicale apparaît très différent d'un enseignant à l'autre. Même si, comme nous l'avons souligné, le descriptif des prescriptions en éducation artistique laisse apparaître à la fois un certain « *flou* » et une certaine liberté quant au choix des outils, des progressions et des projets, l'enseignant a néanmoins le devoir de donner à chaque élève les moyens de développer des « *capacités* » et des « *attitudes* », dans le but de lui assurer le « socle » de connaissances nécessaires à la poursuite de sa « *formation* », à « *la construction de son avenir personnel et professionnel* » et à la « *réussite de sa vie en société* » (MENESR, 2007-a, p.12). Les arts à l'école s'inscrivent donc dans l'ambitieux projet d'éducation globale qui vise l'intégration réussie du futur adulte dans la société. Mais, comme le fait remarquer P. Meirieu, « *l'éducation ne se réduit pas à un processus d'intégration sociale* », elle vise plus largement « *l'émergence du Sujet* », c'est-à-dire la « *constitution d'une liberté* », posant clairement la question des conditions nécessaires à la mise en œuvre du principe d'« *éducabilité* » (Meirieu, 1991, p.13). En outre, à tout moment, l'enseignant a la charge de donner à tous les élèves les meilleures chances de réussir, ce qui limite sa liberté pédagogique, parce que, comme le déclare P. Meirieu, « *décider – ou même seulement accepter – de priver délibérément, ne serait-ce qu'un seul individu de la possibilité d'accéder aux formes les plus élevées du langage technique et artistique, à l'émotion poétique, à l'intelligence des modèles scientifiques, aux enjeux de notre histoire et aux grands systèmes philosophiques, c'est l'exclure de l'humanité, c'est s'exclure soi-même de ce cercle. C'est en réalité briser le cercle lui-même et compromettre la promotion de l'humain* » (Meirieu, 1991, p.30).

Or la diversité des pratiques et leur dépendance par rapport à l'enseignant montrent bien, comme le souligne B. Suchaut pour l'éducation musicale, que « *l'essentiel des différences dans les degrés de pratique tient avant tout à la volonté et décision personnelle de l'enseignant de s'engager dans les activités musicales* » (Suchaut, 2000, p.53).

Ce phénomène n'est pas nouveau. En retraçant l'histoire de la discipline musicale depuis son inscription officielle dans les programmes en 1882, M. Alten (1995) montre comment l'enseignement de la musique à l'école primaire est resté dépendant des personnes

et des contextes, malgré les réformes et les avancées dans le domaine pour donner à la musique sa véritable valeur de discipline scolaire.

Se pose alors la question des raisons qui conduisent certains enseignants à privilégier telle ou telle activité pendant que d'autres les négligent.

L'hypothèse d'un lien entre le rapport personnel à la musique de l'enseignant et ses pratiques enseignantes en éducation musicale nous a amené à caractériser le concept du « rapport à la musique » comme l'ensemble des expériences, volontaires ou involontaires, actuelles ou passées, qu'a connues l'enseignant avec la musique. Toutefois, des études antérieures (Suchaut, 2000, Maizieres, 2004) montrent l'influence relative des activités musicales personnelles de l'enseignant sur ses pratiques d'enseignement, imposant de ne pas limiter la problématique du rapport à la musique, notamment professionnel, au seul rapport de compétences et d'appétences, comme on aurait pu être tenté de le faire. D'où la question du sens et de la valeur des activités musicales dans la classe.

Que représentent les activités musicales dans la classe pour l'enseignant ? Nous avons vu que l'engagement dans une activité relevait plus largement de la mobilisation du sujet dans une action, ce qui rend la question du sens omniprésente.

Le sens, selon J-Y. Rochex (1995), est à la fois interne à l'activité et extérieure, « *puisqu'il renvoie à la place qu'occupe l'activité présente dans l'histoire singulière de chacun* ». Il précise que le sens d'une activité c'est « *l'interface entre […] son versant objectif, qui se donne à voir en termes d'actions et d'opérations, […], et son versant subjectif qui, lui, se dérobe non seulement au regard de l'observateur, mais bien souvent à la conscience même du sujet et renvoie à tout ce qui est constitutif de son rapport au monde, aux autres et à lui-même, […]* » (Rochex, 1995, p.47).

B. Charlot, E. Bautier et J-Y. Rochex (1992) définissent le rapport au savoir et à l'école à la fois comme « *relation de sens et relation de valeur* », expliquant que l'individu « *valorise ce qui fait sens pour lui, ou inversement confère du sens à ce qui pour lui représente une valeur* » et dépend de l' «*identité* » de l'individu (p. 29). Sens et Valeur sont particulièrement intéressants à rapprocher, dans le cas du rapport à une discipline d'enseignement, des mobiles de l'enseignant. Si nul n'est disposé à enseigner que ce qui lui apparaît valable à ses yeux (Forquin, 1991), il y a fort à parier que l'enseignant qui fait le choix d'une activité, c'est parce qu'il y trouve un intérêt propre à répondre à son projet pédagogique et susceptible de le mobiliser.

En soulignant le caractère transversal des notions de « sens » et de « signification », J-M. Barbier fait remarquer qu'elles partagent une caractéristique commune avec la notion de « rapport à », « *celle d'établir un lien, une association explicite, et historiquement marquée, entre un sujet et un environnement par l'intermédiaire d'une activité* ». Pour lui, le rapport qu'un sujet entretient avec une composante de son environnement c'est d'abord ce qu'il en fait (Barbier, 2000, p. 61).

En ce qui concerne la musique, que ce soit dans le cadre privé ou dans le cadre professionnel, il est bien question d'une « *activité opérative* » et donc d'une « *relation d'implication* ». D'ailleurs, J. Piaget ne parle-t-il pas « *d'implication signifiante* » (Barbier, 2000) pour caractériser l'engagement dans une activité, posant ainsi la question du sens. Le sens est admis comme une « *construction mentale spécifique qui s'effectue chez un sujet à*

l'occasion d'une expérience, par rapprochement entre cette expérience et des expériences antérieures » (Barbier, 2000, p.69). Il est facile d'admettre que l'intérêt pour une pratique, un contenu, un objet, puise son origine dans l'histoire même du sujet. Pour qu'une activité puisse faire sens, il faut bien qu'elle soit mise en relation par le sujet avec une expérience qui fournit des critères permettant d'apprécier si elle est souhaitable ou non. Cette réflexion montre bien que la motivation, la mobilisation et le sens ont des caractéristiques communes, et que ces trois dimensions sont impliquées dans l'analyse des « ressorts de l'action ».

Il ne semble pas que ce soient les programmes officiels qui fournissent à l'enseignant les indications sur lesquelles il s'appuie pour donner du sens à la discipline. La diversité des pratiques montre en effet l'écart entre les prescriptions et les pratiques réelles, laissant deviner que les fins visées ne sont pas les mêmes pour tous les enseignants. D'ailleurs, quelle valeur accorder à un domaine d'expérience et à des pratiques qui apparaissent souvent sous-estimés ? Le discours politique, lui-même, réaffirme en permanence l'importance de la langue et du calcul, comme des compétences fondamentales nécessaires à une parfaite intégration de l'enfant dans la société, laissant dans le flou ce qui relève de l'émotion esthétique et de la création, par exemple, qui apparaissent souvent comme un « supplément d'âme ». Ainsi, le combat pour l'éducation laisse parfois supposer qu'une intégration réussie dans la société se suffirait des seules compétences en langue et en calcul. Les dimensions sensibles et affectives et les valeurs esthétiques en général paraissent bien loin des préoccupations de la plupart des acteurs de l'éducation, même si tous les pouvoirs politiques qui se succèdent vantent traditionnellement l'intérêt de l'expérience artistique. La musique apparaît encore dans bien des esprits comme un « *intrus au programme* » (Beaulieu, 1993, p.39).

Or nous avons souligné que la motivation était liée à l'intérêt du sujet, mais aussi du groupe d'appartenance et plus largement du groupe culturel. C'est plus particulièrement l'utilité sociale de certains apprentissages qui leur accorde un caractère prioritaire à l'école. C. Delannoy explique que cette utilité sociale est une préoccupation forte aujourd'hui, pour les « *jeunes et leur famille qui attendent de l'école une intégration sociale par un accès à l'emploi, et de préférence à un « bon métier »* » (Delannoy, 1997, p.82). On comprend d'autant plus facilement le choix de l'enseignant qui se range derrière une opinion publique et une hiérarchie qui attendent de lui d'autres priorités que celle d'amener les élèves à découvrir et à comprendre le monde, l'autre et lui-même à travers l'expérience artistique.

De plus, comment donner à une spécialité un véritable statut de discipline d'enseignement, alors que sa valeur symbolique en tant qu'objet de divertissement est largement répandue par les médias et par la société tout entière ? On peut faire l'hypothèse que c'est parce que l'enseignant ne perçoit pas toujours le sens d'un enseignement qu'il peine à lui donner un contour satisfaisant et ne lui accorde pas la valeur d'activité d'apprentissage.

Plus encore, nous avons souligné l'importance du plaisir lié au désir de faire de la musique dans la vie privée, mais un tel facteur peut-il être sérieusement retenu dans le cas de l'enseignement d'une discipline scolaire ? Même si le plaisir devrait être au rendez-vous de toute expérience d'apprentissage, notamment le plaisir d'apprendre et de savoir, il paraît peu probable que le plaisir puisse représenter à lui seul le mobile des enseignants pour conduire l'éducation musicale dans leur classe. Il est toutefois difficile d'envisager l'activité musicale

sans le plaisir qui l'accompagne. Comment alors imaginer une telle relation dans le cadre de l'école, où la musique est une discipline scolaire ? Quelle peut être la place du désir de l'enseignant ? Et pourrait-on imaginer l'activité musicale dans la classe sans le plaisir, alors même que l'éducation musicale a pour objectif de développer le goût et la sensibilité ?

Traiter de l'utilité et du plaisir de l'enseignement nous oblige aussi à considérer le problème sous l'angle du temps. Il n'est pas rare d'entendre de la part des enseignants eux-mêmes que la surcharge des prescriptions les oblige à faire des choix, et notamment à sacrifier certaines disciplines ou certains domaines considérés comme moins prioritaires, comme celui des activités créatives. Au cœur d'une civilisation marquée par la domination des sciences et des techniques, ces dernières sont considérées comme consommatrices de temps et d'énergie et jugées comme non fondamentales dans la formation de l'individu. J. André (1992) nous fait cependant remarquer que le manque de temps est souvent la manière d'exprimer un manque de motivation pour certaines choses, et la prévalence « *d'autres motivations* [qui] *sont plus fortes parce qu'elles nous procurent davantage de plaisir* ». Il y aurait donc des domaines moins plaisants que d'autres à enseigner et, si l'on en croit certaines études, l'éducation musicale ferait partie des spécialités pour lesquelles l'enseignant manquerait « *d'énergie psychologique pour se mettre au travail* » (André, J., 1992, p.15).

J-C. Forquin pose lui-même la question de savoir ce qui, en dehors du plaisir et de l'utilité, peut amener un individu à agir et à se justifier. « *Rien, sinon le sentiment que certaines choses valent la peine, que certaines fins méritent en elles-mêmes d'être poursuivies, que certaines sphères d'activités, certaines « formes de vie » sont intrinsèquement désirables et capables de donner à la vie un prix ou un sens* » (Forquin, 1991, p.14). Il précise « *qu'il n'y a pas de société, pas de groupe, pas d'institution où n'existe, au moins à l'état implicite, quelque chose comme une doctrine des fins et une philosophie des valeurs à partir de quoi s'ouvre la possibilité d'une justification non hédoniste et non instrumentale des activités humaines* ». C'est là que s'inscrivent les activités d'enseignement (Forquin, 1991, p.14). J-C. Forquin souligne encore qu'aucun enseignement n'est uniquement utilitaire mais comporte nécessairement une « *valeur intrinsèque de la chose enseignée* », « *constitutive du désir propre de l'enseignant* », ce qui permet de poser l'hypothèse que « *nul ne peut enseigner véritablement s'il n'enseigne pas quelque chose de véritable ou de valable à ses propres yeux* » (Forquin, cité par Lagarrigue, 2001, p.49). P. Meirieu précise également l'orientation axiologique de la situation pédagogique : « *La pédagogie sait bien qu'il n'existe pas une méthode qui soit « neutre » : toute méthode renvoie à un certain type de conception du rapport au savoir, aux autres, à la sociabilité* » (Meirieu, 1993, p.231). J. Lagarrigue confirme que, non confondus avec les contenus disciplinaires définis dans les instructions officielles, les choix des enseignants relèvent, selon l'expression d'O. Reboul, « *de choix de valeurs* ». Le critère du choix est largement mis en évidence dans le cas de la musique par les études précédemment citées (Piriot, 1997, Suchaut, 2000).

« *Eduquer, c'est avoir une intentionnalité forte de conduire à un nouvel état considéré comme meilleur tant du point de vue des comportements que de celui des savoirs. L'éducation est donc indissociable des valeurs* » déclarent L. Pfander-Meny et J-M. Sarda (2005). L'acte d'enseigner serait donc soumis à des valeurs, ces valeurs de référence qui seraient à l'origine de ce que l'enseignant distingue comme étant « ce qui vaut la peine » d'être enseigné. P-A.

Dupuis précise que les valeurs « *ne sont pas seulement des préférences, ou même ce que nous considérons comme digne d'estime, mais ce à quoi nous tenons vraiment, ce qui vaut la peine, comme dit Olivier Reboul, c'est-à-dire ce qui s'atteste dans ses engagements* » (Dupuis, 2003, p.34). D'ailleurs, l'histoire de la musique à l'école (Alten, 1995) nous montre, que depuis ses débuts, l'enseignement de cette discipline dépend largement des choix de l'enseignant. On peut donc penser que ceux qui ont fait le choix d'enseigner la musique à leurs élèves sont sensibilisés à cet art par des connaissances et/ou des pratiques personnelles mais aussi qu'ils sont guidés par des valeurs qui dépassent les simples préférences pour conduire un enseignement coûteux en temps, qui nécessite des compétences spécifiques et dont ni les contenus, ni l'évaluation ne sont véritablement pris en compte, que ce soit par les parents, les inspecteurs ou les politiques. On peut souscrire à la pertinence de cerner les valeurs qui mobilisent les enseignants du premier degré dans la pratique enseignante de l'éducation musicale. Il s'agit, dans ce cas, de s'intéresser non seulement aux pratiques déclarées mais également à ce que P. Meirieu nomme les « *valeurs concrètes* », c'est-à-dire « *celles qui s'attestent dans les situations qui sont mises en place et les pratiques qui sont mises en œuvre* » (Dupuis, 2003, p.34), d'où la nécessité d'une méthodologie de recueil adaptée.

C'est à partir des « *valeurs de l'éducation* », telles que les a définies O. Reboul, que nous proposons de questionner les valeurs de l'éducation musicale au regard des instructions officielles, afin de montrer comment ces valeurs peuvent faire sens et mobiliser le professeur des écoles. Mais auparavant revenons sur le terme « valeur » qui, du fait d'usages multiples, apparaît souvent galvaudé.

Le concept est utilisé dans différentes disciplines selon des niveaux d'études différents. Les valeurs caractérisent tous les domaines (professionnel, familial, économique, etc.) qui en constituent des sous-ensembles ou des illustrations particulières dépendant des situations. Cependant, bien que leur rôle central soit communément admis, au moins de manière intuitive, la difficulté de leur analyse du fait qu'elles sont inobservables fait qu'on-y fait peu référence explicitement (Tournois, 1996). P. Bréchon remarque qu' « *on ne peut donc les atteindre que par inférence à partir de ce que chacun veut bien livrer de lui-même* » (Bréchon, 2003, p.13). Plus que les seules valeurs déclarées, c'est leur congruence avec les valeurs concrètes qui permettra d'en avoir une approche plus précise. En effet, P-A. Dupuis insiste sur le décalage inéluctable entre ce que le praticien déclare et ce qu'il fait réellement : «*Il existe un écart structurel, irréductible, entre la « théorie professée » par un praticien et la « théorie pratiquée », immanente à la façon dont il agit réellement* » (Dupuis, 2003, p. 36). Mais, définissant les valeurs comme « *des représentations conscientes d'objectifs généraux et abstraits conçus comme désirables* », J. Tournois confirme que les valeurs relèvent aussi de la sphère cognitive (Tournois, 1996, p.5), tandis que P. Bréchon précise que les valeurs constituent « *l'identité profonde* » de l'individu : « *Les valeurs sont donc un élément primordial de la dynamique de construction des individus et de leurs actions* » (Bréchon, 2003, p.13).

Néanmoins, il semblerait que dans certains domaines, le lien valeurs / agir soit assez ténu en raison de certaines orientations qui viendraient « *buter sur d'autres orientations de*

valeurs ou simplement sur la pression que constituent les habitudes ou les conditions de vie » (Bréchon, 2003, p.14). Ne peut-on imaginer, par exemple, un enseignant qui militerait pour l'accès à toutes les formes de culture dans un engagement d'élu local mais qui négligerait les activités artistiques dans sa classe en raison des attentes sociales qui se font moins pressantes?

Précisions encore que si les valeurs qui nous intéressent tout particulièrement dans notre problématique concernent l'éducation, il ne faut pas ignorer le lien plus spécifique avec celles de la musique en tant que telle, deux domaines distinguables, mais que la problématique de l' « éducation musicale » nous oblige à articuler. La musique, qui appartient souvent au domaine de la détente, du divertissement, de l'épanouissement personnel dans la vie privée, devient domaine du savoir à l'école. Toutefois, il semble que les valeurs d'un individu soient « *organisées, elles entretiennent entre elles une certaine cohérence. Ce que nous croyons et préférons dans un domaine n'est pas sans lien avec ce que nous croyons dans les autres* » (Bréchon, p.14).

Pour O. Reboul, « *il n'y a pas d'éducation sans valeur* ». L'éducation vise « un mieux » pour l'individu, « *or qui dit « mieux » dit valeur* » (Reboul, 1992, P.1). « *Les valeurs de l'éducation concernent le sens, plus précisément tout ce qui permet à chaque enfant humain d'apprendre à devenir homme* » (Reboul, 1992, p.5). En désignant la connaissance, la morale et l'art comme les trois grands registres de l'éducation, O. Reboul distingue les valeurs intellectuelles, les valeurs morales et les valeurs esthétiques.

Les valeurs intellectuelles sont de l'ordre des savoirs (la connaissance) et des savoir-faire (les aptitudes ou les capacités) considérés comme des moyens d'accéder à la vérité. Pour O. Reboul, c'est la connaissance qui mène à la compréhension par laquelle l'individu parvient à la liberté en développant et en usant de son esprit critique.

Les valeurs morales se distinguent des précédentes, en ce sens qu'elles ne concernent pas seulement le domaine de la connaissance, mais aussi celui du savoir-être. Elles sont souvent désignées comme des valeurs universelles, en fonction desquelles l'éducation morale prépare l'enfant à devenir un adulte responsable. Ce sont les valeurs qui permettent précisément à l'individu de se référer à « l'humanité », ce qui signifie pour O. Reboul « *la rencontre et l'échange possible entre tous les hommes* » qui se reconnaissent à travers cette communication possible comme des « *semblables* » (Reboul, 1992, p. 90).

Enfin, les valeurs esthétiques concernent plus particulièrement le domaine des arts et s'attestent, selon O. Reboul, « *dans l'objet tel qu'il nous apparaît, tel qu'il est donné à nos sens* » (Reboul, 1992, p. 49). Pour lui, « *le plaisir esthétique est celui qui jaillit de la pure apparence. Peu importe qu'un roman exprime ou non une vérité historique, peu importe qu'une statue ressemble ou non à son modèle, le plaisir vient de ce qui est conté ou montré* » (Reboul, 1992, p.58). Le plaisir esthétique, cependant, s'élabore et se raffine, et l'art fait l'objet d'un « jugement de goût ». Comme nous l'avons vu, on s'interroge aujourd'hui encore sur la façon dont il peut être éduqué, ou même s'il doit faire l'objet d'une éducation. En ce sens, les valeurs esthétiques se distinguent des valeurs intellectuelles et des valeurs morales, et ce n'est sans doute pas un hasard si ces valeurs ne font pas l'unanimité au sein d'une institution censée donner à tous les moyens d'accéder à la vérité par la connaissance.

Nous allons montrer comment ces trois dimensions sont présentes dans l'enseignement des disciplines artistiques et de la discipline musicale en particulier, tel qu'il est envisagé dans les instructions officielles. Ce sont, dans un premier temps, les finalités de l'éducation musicale à l'école qui nous permettent de questionner les valeurs de l'éducation. Dans un deuxième temps, nous insisterons sur la corrélation entre les contenus et les modalités d'enseignement de ces disciplines et les valeurs intellectuelles, morales et esthétiques.

1. L'éducation musicale pour quelles finalités ?

La musique appartient, comme les arts visuels, au domaine des disciplines artistiques, auxquelles peuvent se joindre le théâtre, l'audio-visuel, la photographie ou encore la danse pour participer à l'éducation du regard et de l'écoute de manière générale. Trois composantes complémentaires définissent l'éducation artistique à l'école primaire dans les instructions officielles : la nécessité d'une pratique créative, l'approche culturelle réunissant les savoirs sur les œuvres du patrimoine et la découverte de la création contemporaine, et l'acquisition de savoir-faire sous la forme de techniques et de méthodes à maîtriser. En ce qui concerne l'éducation musicale, les activités sont organisées plus précisément autour de l'interprétation, de l'audition et de la création. Toutes ces activités visent « *l'expression des goûts personnels de l'élève tout en maintenant actives sa curiosité et ses premières capacités de jugement esthétique* » (MENMR, 2002, p.90). C'est donc un projet à double visée qui est proposé pour l'éducation artistique à l'école : « *esthétique et culturelle - esthétique, au sens étymologique du terme : explorer le monde à l'aide de tous ses sens avec émotion, intelligence et sensibilité ; - culturelle, au sens où elle favorise la rencontre avec les lieux et les objets reconnus comme porteurs de valeurs, et la possibilité, pour l'enfant, de développer sa réflexion critique, sa capacité de comparaison entre des œuvres qu'il convient de rapprocher, de confronter ou d'opposer* » (MENC, 1993, p.3).

Mais, tout d'abord, précisons quelles sont les finalités de l'éducation musicale à l'école primaire pour voir ensuite en quoi elles relèvent des valeurs de l'éducation. Pour cette présentation, nous nous appuierons sur un référentiel élaboré par le Centre de Formation des Musiciens Intervenants (CFMI, 2000). Bien que réalisé avant les programmes de 2002 et de 2007 à partir desquels nous avons mené cette étude, ce référentiel reste toujours d'actualité et représente encore un outil pertinent. Pour sa présentation des différentes compétences susceptibles d'être développées en fin de cycle 3 à partir des programmes de l'école primaire, il distingue les trois grands domaines de l'expérience musicale que sont l'interprétation, l'écoute et l'invention.

Nous avons vu que l'acte d'interpréter consistait à dire, exprimer, communiquer un texte avec la voix, le corps ou l'instrument. L'activité d'interprétation la plus souvent mise en œuvre à l'école primaire concerne la chanson, domaine très largement privilégié dans les pratiques si l'on en croit les différentes analyses (études et rapports). C'est l'occasion pour l'élève de découvrir, d'explorer et d'utiliser les ressources de sa propre voix en vue de « *construire les bases de sa future voix d'adulte* » (MENMR 2002, p.38). Mais l'activité d'interprétation vocale ne concerne pas que l'aspect technique de la voix, il permet à l'élève

de connaître et de pratiquer des langages musicaux variés au travers des chansons ou des pièces vocales étudiées. L'enseignant propose un répertoire issu de pratiques musicales diverses qui se distinguent par leur genre, leur style, leur origine, et qui permettent des modalités de regroupement variées. Même si la dimension collective est privilégiée, l'activité d'interprétation ne négligera pas les interactions entre plusieurs groupes ou l'intervention de solistes.

Ces mêmes modalités de travail sont également développées avec l'instrument. A l'école primaire, la pratique instrumentale est souvent liée aux activités d'écoute et de production. Il s'agit, le plus souvent, d'une pratique collective avec des petites percussions ou tout autre corps sonore, sans qu'il soit pour autant question de l'apprentissage d'un instrument mélodique qui relève de l'enseignement spécialisé. La variété des situations est encore vivement encouragée. La pratique instrumentale permet aux élèves d'explorer et de produire avec des matières, des modes de jeux, des sonorités diverses pour les réinvestir dans des productions.

En ce qui concerne les connaissances et les habiletés, outre la découverte et l'approche de techniques vocales et instrumentales diverses, c'est l'occasion pour l'élève d'approcher des procédés de composition variés et de faire connaissance avec différentes cultures. Toutes ces activités sont susceptibles de développer les techniques de la voix et / ou de l'instrument, mais également les capacités de mémorisation, d'écoute, d'expression et de discernement.

Être à l'écoute est une compétence essentielle à développer en classe, et l'activité privilégiée ici, dans le cadre de l'éducation musicale, est bien sûr l'audition d'œuvres musicales ou d'autres événements sonores (paysage, environnement sonore, production d'élèves, etc.). Nous avons vu que la capacité d'écoute était largement mise à l'épreuve dans les activités d'interprétation et de création, et d'ailleurs le domaine de l'écoute n'est pas la propriété exclusive de l'éducation musicale, les autres champs disciplinaires y participent également. C'est pourquoi nous considérons la compétence d'écoute à la fois comme finalité mais aussi comme outil d'analyse d'une situation sonore quelle qu'elle soit, et comme moyen de construire sa pensée musicale. La fonction de l'écoute est bien d'aider ou de conduire « *l'interprétation, la création, la construction du jugement esthétique, du plaisir esthétique…* » (CFMI, 2000, p.40).

L'activité d'écoute représente encore la possibilité de découvrir des langages musicaux variés et des cultures différentes. C'est également l'occasion de connaître les moyens permettant la conservation et la transmission de la musique (mémoire, répertoire, partition, codes, enregistrement, reproduction…).

Dans l'activité de création il ne s'agit plus d'aller à la rencontre des musiques existantes mais d'inventer une musique qui n'existe pas encore. Cette activité concerne l'improvisation, l'arrangement et la composition. Dans le premier cas, l'élève produit une séquence à partir d'une proposition ou d'une intention, en vue d'explorer le matériau sonore, et / ou de réinvestir des acquis. Dans le deuxième cas, l'élève produit à partir d'une musique existante, avec pour objectif l'invention d'un accompagnement, d'une deuxième voix, d'un *ostinato* ou

d'une variation. Enfin, la « composition » consiste à inventer de toute pièce une séquence musicale en tenant compte des contraintes et des référents sollicités.

Toutes ces situations sont menées le plus souvent collectivement, sans négliger les dispositifs de groupes ou solistes, et favorisent les interactions entre les élèves que ce soit pour la participation, la proposition, l'intervention ou l'évaluation, c'est-à-dire toutes les actions qui vont participer à l'élaboration de la séquence sonore jusqu'à sa réception au sein même de la classe. L'exercice de la création est aussi souvent l'occasion, pour l'élève, de réinvestir des éléments acquis. En plus des connaissances développées dans les autres activités, l'exercice de la création permet de vivre directement le processus et développe la pratique du travail de groupe, des relations et des interactivités, notamment en ce qui concerne les modes de communication, l'expression des potentialités de chacun, la découverte d'un patrimoine culturel et l'élaboration d'un imaginaire commun au groupe (CFMI, 2000).

La description des programmes de l'éducation musicale indique un contenu d'enseignement qui paraît bien loin des représentations les plus habituelles de la discipline, qui limitent souvent celle-ci à la répétition des chants et des danses en vue de la traditionnelle fête de fin d'année. La musique apparaît bien comme une véritable matière d'enseignement avec des objectifs d'apprentissage précis, qui participe comme toutes les autres à la formation intellectuelle, morale et sensible de l'enfant. Comme tout programme d'éducation, il est à la fois ambitieux et assez ouvert pour laisser une certaine place à l'autonomie de l'enseignant. M. Tardif et C. Lessard (1999) insistent sur cet aspect du métier, qui peut être diversement vécu selon que l'enseignant débute ou a une expérience. Outre la hiérarchie des matières plus ou moins induite par les programmes, et qui peut provoquer certaines tensions entre les enseignants et les autres acteurs de l'école, dont les parents « *désireux de voir leur progéniture bien réussir surtout dans les matières importantes…* » (Tardif et Lessard, 1999, p. 230), les programmes nécessitent aussi d'être adaptés, transformés « *en fonction des exigences quotidiennes* ». De plus, certains programmes sont moins précis que d'autres pour les raisons évoquées ci-dessus : objectifs plus généraux, contenus et activités pouvant s'articuler différemment suivant le projet, évaluation rare.

Comment l'enseignant opère-t-il ses choix? En fonction de quoi décide-t-il de mettre en place telle activité plutôt que telle autre ? Qu'est-ce qui lui permet de préciser ses choix en termes d'objectifs, d'outils, de méthodes, sachant que pour l'éducation musicale les outils didactiques sont peu nombreux et peu accessibles, contrairement à d'autres disciplines, et qu'il n'est pas rare, par exemple, que l'enseignant puise dans sa propre discothèque pour l'activité d'écoute musicale? E. Wallon soutient que « *dans cette situation, les enseignants réagissent autant selon leurs obligations que suivant leur tempérament* » (Wallon, 1996, p.31).

La dimension personnelle semble particulièrement impliquée dans le cas de la mise en œuvre des activités musicales, mais on peut se demander s'il en va autrement pour les autres disciplines. On pourrait le penser, car, outre l'aspect matériel, les finalités de l'éducation musicale sont rarement admises comme des priorités et les attentes de la société sont moins exigeantes pour les disciplines artistiques que pour les savoirs dits « fondamentaux » comme

la lecture ou le calcul. Combien d'inspecteurs ou de parents se soucient véritablement du contenu de l'enseignement musical ou de son absence?

Si nous retenons que l'acte d'enseigner est « *inséparable d'une foi en la valeur intellectuelle ou culturelle intrinsèque de la chose enseignée* » (Forquin, 1991, p. 13), la question de la valeur de l'éducation nous paraît encore plus importante dans le cas de la musique.

Aussi, posons la question de ce qui « *vaut la peine d'être enseigné* » à l'école primaire ? O. Reboul propose, de manière générale, une double réponse : « *vaut la peine d'être enseigné ce qui unit et ce qui libère* » (Reboul, 1989, p.106). Il précise : « C*e qui vaut la peine d'être enseigné est ce qui intègre chaque individu, d'une façon durable, à une communauté aussi large que possible* » (Reboul, 1989, p.107). Il voit dans l'éducation le moyen de rendre libre l'individu en développant son expression et sa pensée personnelles par l'exercice intellectuel, le travail sur son affectivité et le développement de sa mémoire. La liberté s'acquiert également par l'activité morale de l'homme qui le libère de ce « *qui le domine ou l'aveugle* », et lui permet d'exprimer librement sa créativité dans l'exercice artistique. O. Reboul privilégie les situations dans lesquelles l'apprenant est actif, où l'enseignant « *fait agir* ».

Il considère aussi que les finalités de l'éducation visent l'intégration de l'individu à une communauté « *aussi large que possible* ». Pourrait-on dire une communauté aussi « ouverte que possible » sur les autres communautés éloignées dans le temps et l'espace, car l'appréhension de sa propre communauté ne passe-t-elle pas par la connaissance des autres ?

Quelles sont les valeurs de l'éducation musicale ? En précisant ses finalités, nous avons vu combien les valeurs esthétiques, les valeurs intellectuelles et les valeurs morales étaient intrinsèquement liées à l'idée même d'éducation artistique. Ces questions renvoient à des problématiques fondamentales de l'éducation : le rapport au monde, le rapport aux autres et le rapport à soi, avec des spécificités liées à l'objet artistique en tant que tel : la formation du jugement esthétique, l'éducation du goût, l'expressivité créatrice, la culture, le plaisir.

Il s'agit donc pour nous de n'exclure ni la dimension du plaisir largement convoquée pour expliquer les choix pédagogiques, notamment en musique (Maizieres, 2004), ni celle de l'utilité qui reste toutefois difficilement mesurable. Mais O. Reboul parle lui-même de savoirs « *désintéressés* », lorsqu'il n'y a pas de finalité professionnelle ou de but assignable dans les savoirs scolaires, mais plutôt des « *fins* » ou des « *valeurs* » référées à un « *idéal* » d'humanité qui cherche à se concrétiser. Il est donc important de comprendre les choix de l'enseignant à travers ce qui exprime des valeurs plus ou moins conscientes et plus ou moins concrètes dans le contenu et la mise en œuvre mêmes de son enseignement en musique. On peut supposer ces valeurs hypothétiquement liées au rapport à la musique de l'enseignant et qu'existe alors une continuité entre le privé et le professionnel. On peut aussi faire l'hypothèse d'une rupture entre le rapport privé et le rapport professionnel à la musique et, dans ce cas, le lien entre les valeurs de la musique et les valeurs de l'éducation ne se ferait pas.

Essayons à présent, à l'image du rapport personnel à la musique, de caractériser le rapport professionnel à la musique comme une relation de sens et de valeur. Inscrite dans le corpus des disciplines à enseigner à l'école primaire, la musique apparaît cette fois impliquée

dans la lourde tâche de développer chez l'élève son « humanité », irréductible à l'intégration dans la société à laquelle il appartient. Le but de l'éducation étant précisément l'« homme » : c'est par l'éducation que l'enfant devient homme. Or la musique, comme l'art en général est une manifestation de l'homme que les philosophes définissent comme une des manifestations les plus supérieures de l'homme (Willems, 1975). C'est l'occasion pour E. Willems de citer A. Malraux, un autre défenseur da la condition des arts : « *C'est par l'art que l'homme émerge des hominiens* » (Willems, 1975, p.19). En resituant la place fondamentale occupée par la musique dans l'éducation au cours des siècles passés et dans certaines civilisations, E Willems analyse la place restreinte de la musique aujourd'hui comme la conséquence de la primauté accordée à l'intellect sur l'affect, qui donne aux sciences la première place.

Analysons le lien qui peut exister entre les valeurs de l'éducation et les valeurs de la musique. Remarquons que ce n'est pas un hasard si la discipline s'intitule « éducation musicale », permettant cette synthèse entre une discipline qui peut apparaître comme un espace de divertissement dans la vie privée et un contenu susceptible de développer des apprentissages. Il est difficile de ne pas accorder à la musique une valeur de premier plan, alors qu'elle est, par nature, à la fois affective, motrice et, dans son développement complet (incluant écriture et lecture), intellectuelle. Il s'agit bien, dans l'acte d'éduquer, de favoriser chez l'homme tout ce qui est bon pour lui : le goût, la culture et la liberté d'en jouir.

Voyons à présent comment le curriculum de la discipline musicale, à travers les activités d'interprétation, d'écoute et de création, relève des valeurs de l'éducation telles que les définit O. Reboul, et en quoi le choix des enseignants peut être l'expression ou l'accentuation de certaines de ces valeurs. Analysons, à l'image du rapport personnel à la musique, comment l'éducation musicale permet, à la fois, ce lien avec le monde, avec les autres et avec soi-même à travers les problématiques du savoir, du temps, de la culture, du vivre-ensemble, du plaisir et du jugement esthétiques.

2. L'éducation musicale et les valeurs intellectuelles

Les valeurs intellectuelles concernent le savoir et les domaines du savoir. Mais de quoi s'agit-il ici exactement?

Le rapport au savoir

Longtemps limitée à l'apprentissage du solfège et à l'histoire des compositeurs, à condition qu'ils fassent partie du cercle des maîtres de la musique classique, la discipline musicale semblait clairement définie, et, seule la question des compétences pour l'enseigner pouvait faire barrage. Ces deux domaines étant pratiquement écartés aujourd'hui, au moins pour le premier, le corpus des connaissances musicales à acquérir à l'école primaire apparaît plutôt mince. Aussi, pour évaluer les acquis de l'éducation musicale, depuis la disparition des dictées musicales et des leçons d'histoire de la musique, l'enseignant se trouve bien démuni. Or, si l'on se réfère à la définition de la discipline scolaire que nous propose F. Audigier (1991), il se pourrait que l'incertitude sur le contour des connaissances et sur l'évaluation soient des facteurs qui expliquent la distance que certains enseignants prennent avec la musique. F. Audigier présente trois impératifs pour qu'une discipline puisse s'installer

durablement dans le système scolaire. « *Il lui faut constituer : une « vulgate » de contenus, c'est-à-dire un ensemble de savoirs et de savoir-faire admis par tout le monde ; une ou des pratiques pédagogiques qui lui sont associées et seront peu à peu considérées comme caractéristiques de la discipline ; des modalités d'évaluation qui permettent de s'inscrire dans le système de contrôle et d'examens qui est celui de notre école...* » (Audigier, 1991, p. 44).

Aujourd'hui, les activités musicales contenues dans les programmes, en dehors de l'activité de création, ne semblent pas ignorées. La pratique du chant est couramment mise en œuvre et l'activité d'écoute paraît unanimement admise, même si des difficultés didactiques et culturelles semblent faire obstacle. En revanche, les activités de création ont, semble-t-il, beaucoup de mal à faire leur entrée dans les pratiques musicales, alors qu'elles sont régulières en arts visuels, du moins en apparence. Si le gribouillage est admis et questionné comme il se doit en dessin, il ne semble pas qu'il y ait beaucoup de murs d'école qui résonent sous l'effet d'une improvisation sonore.

La première condition à remplir pour considérer une discipline comme une matière d'apprentissage, c'est l'admission par tous d'un ensemble de savoirs et savoir-faire qu'elle est censée transmettre. C'est encore le référentiel de compétences précédemment cité qui nous aide à répondre à cette question (CFMI, 2000).

Les premières connaissances citées concernent la conscience et la maîtrise du geste vocal et instrumental. Il s'agit d'accéder à la compréhension des ressources sonores de la voix et des matières sonores, par exemple de repérer les différentes façons d'agir sur la matière ou avec la voix et les sons qui en résultent. L'activité vocale admet tout un corpus de connaissances concernant « *l'interaction du geste vocal et de la production du son* » (CFMI, 2000, p. 48), c'est-à-dire la formation technique de la voix (la respiration, l'articulation, la projection, etc.). L'approche se limite à la pratique et l'apport théorique est exceptionnel, en vue notamment de répondre aux questions des élèves. Les mêmes objectifs d'apprentissages concernent la pratique des instruments ou plus généralement des objets sonores, plutôt selon une approche exploratoire. Il s'agit également, à travers des pratiques diverses, de faire apparaître les relations du son avec l'espace pour comprendre les dimensions et les qualités acoustiques, par exemple la relation entre la matière et la résonance du son ou encore le lieu et l'intensité du son, etc.

Les connaissances concernent tous les éléments du langage musical, à l'exception du solfège conventionnel. Il s'agit de comprendre l'organisation de la matière sonore dans le temps et dans l'espace : la succession, la simultanéité, les plans, la localisation. L'étude comprend également la compréhension de la fonction et de la relation des éléments constitutifs d'une musique : la phrase, le refrain, les couplets, *l'ostinato*, etc. Les connaissances musicales désignent aussi les démarches de composition liées à des cultures et à des pratiques musicales différentes. Il s'agit de se repérer, par exemple, dans l'organisation d'un discours musical autour d'un meneur qui « appelle » les différentes interventions des autres musiciens, qui sont ensuite tuilées pour former la polyrythmie qui sert enfin de cadre à l'improvisation du soliste, sur le modèle d'une musique africaine[4]. Une telle approche est

[4] Exemple qui s'appuie sur l'écoute d'une musique de Guinée : *Rythme sofa par Mamady Keïta*, présentée par Martine Haerrig, *Terre de musique*, éditions Fuzeau (2003)

évidemment complétée par des indications sur le contexte culturel de l'œuvre. Les connaissances musicales concernent également les situations et les fonctions du musicien comme autant de références à des pratiques sociales, par exemple la situation du chef d'orchestre. Les apprentissages seront encore l'occasion de s'intéresser aux différents moyens de conserver et de transmettre les musiques : la mémoire, le répertoire, les codes de la musique, particulièrement le système « analogique » qui permet à l'élève de coder ce que son oreille perçoit et d'adopter une forme d'écriture concrète. La connaissance des outils technologiques complétera ces apprentissages, notamment par l'approche des techniques d'enregistrement et de traitement du son grâce à l'informatique. Enfin, les connaissances en éducation musicale concernent, comme pour les autres disciplines, le travail en groupe, les relations et les interactivités, domaines sur lesquels nous reviendrons lorsque nous développerons la question du rapport à l'autre en éducation musicale.

La rencontre avec un certain nombre de savoirs et de savoir-faire est en principe complétée par l'évaluation, qui permet à l'enseignant de s'assurer du degré de maîtrise de chacun de ses élèves. C'est une étape indispensable de la situation pédagogique, sans laquelle l'enseignant ne peut évoluer dans la progression des apprentissages et remédier aux problèmes de compréhension que certains élèves peuvent rencontrer. Rappelons que l'évaluation constitue le troisième impératif, selon F. Audigier, pour qu'une situation s'inscrive durablement dans le corpus des disciplines scolaires. Toutefois, les programmes officiels restent très discrets sur la question, et on peut supposer que la structure de l'évaluation en éducation musicale n'est pas différente de celle qui est utilisée dans les autres disciplines. L'évaluation peut apparaître à différents moments du processus d'apprentissage, principalement en amont (l'évaluation diagnostique), en cours (l'évaluation formative) ou en fin de formation (l'évaluation sommative). Précisons que, dans le cas de la musique, l'enregistrement et l'écoute des différentes productions, qu'il s'agisse d'interprétation ou d'invention, constituent un dispositif d'évaluation incontournable qui permet également la pratique de l'auto-évaluation par l'élève. Comment l'élève peut-il prendre conscience des progrès à effectuer pour « *conduire sa voix avec justesse* » s'il n'entend à aucun moment le résultat sonore de sa voix avec celle des autres ? L'évaluation en musique porte sur les différents savoirs, savoir-faire, comportements et attitudes de l'élève comme dans toutes les autres disciplines avec quelques spécificités liées aux domaines artistiques. Enumérons de façon non exhaustive les principales capacités qui devraient faire l'objet d'une évaluation en éducation musicale, notamment les capacités de mémoriser et de reproduire un modèle, les capacités de conduire sa voix ou l'instrument avec justesse (prononciation, hauteur, rythme, phrasé, attaque, etc.). L'évaluation permet de vérifier les acquis en termes de connaissances techniques et culturelles, ainsi que la manière de les réinvestir dans d'autres contextes. Se situer dans un environnement sonore enregistré ou inventé représente également des compétences à évaluer, notamment celle de repérer les éléments caractéristiques d'une pièce musicale et leur organisation dans le temps et dans l'espace, en utilisant un vocabulaire adapté. Des compétences d'écriture et de lecture peuvent également être vérifiées pour rendre compte de la façon dont l'élève établit un rapport entre ce qu'il entend et ce qui est écrit ou ce qu'il lit. Enfin, ce sont les attitudes et les comportements de l'élève face à la tâche qui

donnent lieu à évaluation : participer, s'exprimer dans et au sujet du discours musical, se mettre à l'écoute, etc.

Ainsi présentée, l'éducation musicale a toutes les caractéristiques d'une discipline scolaire et vise de réels savoirs et savoir-faire dont les finalités ne diffèrent pas des autres disciplines scolaires.

Enfin, et ici se marque une certaine différence avec d'autres disciplines, l'activité artistique engage un rapport enseignant/enseigné où le maître quitte sa place de seul concepteur et conducteur des activités pour rejoindre l'élève quand il s'agit de chanter, d'apprécier, d'être surpris, de juger, etc. En éducation musicale, l'enseignant ignore à l'avance le résultat, il peut tout au plus anticiper l'implication de ses élèves dans une activité, le résultat de leur perception, les difficultés éventuelles d'un chant. Plus que dans d'autres disciplines, l'enseignant doit en musique improviser en fonction de la réaction de ses élèves face au document sonore à interpréter, à écouter et encore davantage à inventer.

L'ouverture sur le monde

Les valeurs intellectuelles nous obligent, particulièrement dans le cas des disciplines artistiques, à questionner le rapport à la culture et aux objets culturels, moins en tant qu'ensembles de connaissances sédimentées que du point de vue des usages, manifestations, biens et lieux culturels. Il n'est pas surprenant que la culture soit considérée comme un domaine privilégié de l'école, et une « intégration réussie dans la société» peut difficilement s'envisager en dehors de la culture.

Remarquons, d'abord, la place particulière qu'occupe la culture dans les programmes. Abondamment cité, le terme « culture » ou l'adjectif « culturel(le) » ont fait une entrée en force dès les programmes de 2002, pour se renforcer encore en 2007, alors que le terme apparaissait très peu dans les programmes précédents de 1995. La notion de culture, dans les programmes de 2007, dépasse le domaine des disciplines artistiques et concerne toutes les formes de connaissances. Dans un contexte où le concept de fracture sociale tend à opposer deux parties de la société, il semblait urgent que l'école prît en compte une situation sociale qui conduit de plus en plus d'élèves à échouer scolairement parce qu'ils sont issus de milieux, le plus souvent défavorisés, dépourvus de référents culturels. Néanmoins, c'est très souvent lorsqu'il s'agit d'éducation artistique que la référence à la culture est présente. Même si les programmes de 2007 ne modifient pas l'appellation « disciplines artistiques » les circulaires qui traitent de la question associent systématiquement l'« action culturelle », la « politique culturelle », etc., aux domaines des disciplines artistiques, ce qui produit une certaine confusion entre ce qui relèverait de l'enseignement obligatoire et ce qui relèverait des sorties et autres actions spectaculaires facultatives. Les ministres Ferry et Darcos, dans la circulaire n° 2003-173 du 22 octobre 2003, opèrent la clarification suivante : « *L'expression, « enseignement artistique et action culturelle », proposée ci-dessus, veut marquer clairement la hiérarchie et la corrélation entre ce qui est central, fondateur et propre à l'éducation nationale : les enseignements et ce qui vient les compléter : l'action culturelle. (…) Il est donc souhaitable qu'elle soit définitivement adoptée par tous les acteurs du système éducatif.* » (BO n°40 du 30 octobre 2003). Toutefois, en 2005, la circulaire relative aux «*orientations sur la politique d'éducation artistique et culturelle des ministères de l'éducation nationale, de*

l'enseignement supérieur et de la recherche et de la culture et de la communication » (BO n°5 du 3 février 2005) modifiait la dénomination sans justification, et les programmes de 2007 conservent l'appellation « éducation artistique ». Devons-nous voir dans cette indication sémantique la volonté de coller à la réalité sociale ou bien de rendre plus transversale la question de l'éducation artistique ? Ce n'est pas ici le moment de répondre, mais il semble que l'école prenne en compte l'évolution d'une société que l'on a souvent caractérisée par sa diversité sociale et que l'on s'accorde davantage aujourd'hui à considérer par rapport à sa diversité culturelle.

Nous avons insisté sur la dimension esthétique visée par l'éducation artistique en montrant que celle-ci prenait aussi appui sur la diversité culturelle. Revenons un instant sur cette question de la culture, qui représente un des enjeux des arts à l'école, peut-être plus encore aujourd'hui où les supports de communication et de diffusion ont investi largement ce domaine au point d'apparaître comme des médiateurs privilégiés, et que la communauté dans laquelle nous vivons se diversifie, non plus seulement socialement, mais également ethniquement et *a fortiori* culturellement.

Les finalités de l'école visent bien l'intégration de tout individu. Or c'est aussi par la connaissance du monde que celle-ci pourra se réaliser. C'est une des raisons pour lesquelles « *l'action culturelle en milieu scolaire s'ouvre aux réalités contemporaines, en multipliant et en approfondissant les situations de communication avec son environnement* » comme le rappelait déjà la note de service du 1er juillet 1987 relative à l' « *action culturelle dans le premier et le second degrés* » (MENESR, 2007)

La question de la culture représente pour nous une autre façon de questionner le rapport au savoir et au monde, notamment à travers les œuvres, les pratiques et les attitudes par rapport à la musique. S'il est bien admis que la « *culture est le propre de l'Homme* » (Joulian, 2002, p.45), c'est bien cette particularité de l'espèce humaine qui nous intéresse dans un premier temps. Ensuite nous insisterons sur la relation particulière et privilégiée entre l'apprenant et l'enseignant qu'implique une pédagogie de la « *médiation culturelle* ».

La polysémie du mot « culture », à travers les âges et les sciences, a rendu cette notion difficile à définir. Dans son sens le plus large, la culture englobe « *tout ce qui est humain et pourvu de significations (biens, idées, règles, croyances, coutumes), elle est un second milieu opposé au premier que représente la nature* » (Chante, 2000, p.4). La dimension esthétique de la culture renvoie aux œuvres d'art et aux œuvres littéraires, ainsi qu'aux comportements et attitudes liés aux domaines artistiques qui y jouent un grand rôle. Cependant notre réflexion sur le rapport à la culture en général nous oblige à distinguer un patrimoine culturel dans lequel chaque individu est plongé depuis sa naissance et qui se transmet presque naturellement au contact de l'environnement proche, et un patrimoine culturel qui, bien que faisant également partie de l'univers de la culture, peut être complètement ignoré, parce que moins accessible. Il y a bien un domaine culturel qui se transmet de génération en génération, sans distinction de catégorie comme un héritage, et un domaine culturel qui, pour qu'on puisse y avoir accès, nécessite une formation et dont la transmission est limitée à d'« heureux élus ». La culture, c'est aussi un ensemble d'objets qui ont une certaine signification, et un ensemble de savoir-faire qui ne sont pas innés, et qui se transmettent comme une partie de nos traditions, comme nos coutumes alimentaires ou vestimentaires.

Il y a effectivement un domaine culturel qui, bien qu'appartenant à notre tradition, n'est pas transmis également dans toutes les franges de la société. C'est à ce niveau que l'éducation artistique à l'école devrait, nous semble-t-il, prendre le relais. C'est d'ailleurs sur ce plan que les défenseurs de la culture se sont exprimés, notamment par la voix de Malraux, premier ministre des affaires culturelles, qui misait beaucoup sur l'école pour « *donner à chacun les clés du trésor* » (cité par Coutty, 1996, p. 57). Cette différenciation n'est pas sans évoquer la « distinction », établie par la sociologie critique, et notamment Bourdieu, qui a mis en évidence une culture dominante à laquelle n'accédaient que les tranches supérieures de la société et un domaine culturel populaire.

Alors quelle est la fonction de l'école en matière de culture et de quel patrimoine culturel est-il question à l'école? Bien que cette question ait, semble-t-il, toujours divisé au sein même de l'institution, nous rejoignons à ce sujet G. Snyders, ou encore J-M. Zakhartchouk, qui refusent le relativisme que certains formateurs défendent pour distinguer des biens culturels qui nécessitent une formation et d'autres pour lesquels l'école n'a rien à apporter, tant ils font partie du paysage quotidien des enfants, même très jeunes. J-M. Zakhartchouk souligne cette culture « quasi innée » des jeunes et l'importance prise par les médias. Cela ne touche pas uniquement le domaine musical. La « télé-réalité », par exemple, nous offre chaque jour des exemples de comportements dans notre société qui sont présentés quasiment comme des modèles à des enfants souvent consommateurs assidus de ces programmes, sans pour autant être dotés du discernement nécessaire pour prendre du recul. Aussi l'école, sans ignorer ces formes de culture, a le devoir de donner à l'enfant les moyens de questionner et de se situer par rapport à l'offre culturelle médiatique. N'est-ce pas d'abord cela la mission de l'éducation artistique et de l'éducation en général : donner les moyens aux élèves d'appréhender le monde et les hommes dans leur diversité sociale et culturelle, tels qu'ils se présentent à eux ?

S'il y a bien un champ de connaissance qui appartient à la culture, c'est celui que constituent les domaines artistiques. Concentrons notre réflexion sur le domaine des arts et sur son enseignement à l'école primaire. Celui-ci prévoit, dans une visée à la fois esthétique et culturelle, l'approche des œuvres. Nous avons déjà souligné que l'école a longtemps privilégié, notamment dans le domaine musical, la culture savante occidentale, considérée comme la culture de référence. Le terme de « musique classique » est très généreusement utilisé pour définir la musique « sérieuse », excluant la musique populaire qui désigne exclusivement la musique de divertissement : la chanson, la musique de cinéma, de bal et les musiques dites « actuelles » (rock, rap, techno). Mais il semble qu'aujourd'hui cette norme soit remise en question. Si la musique dite « classique » regroupe toujours la plupart de ses adeptes dans les classes supérieures et représente de plus en plus une musique d'initiés d'une moyenne d'âge relativement élevée, et plus rarement un art d'élites, il semble que ces mêmes classes « dominantes » soient de plus en plus consommatrices de musique populaire. Cette tendance se confirme également dans les pratiques instrumentales et vocales qui privilégient ces genres musicaux, au point que les écoles de musique les intègrent peu à peu, en mettant en place des ateliers de musiques actuelles par exemple.

Ce phénomène montre, d'une part, qu'il est de plus en plus difficile d'établir une frontière étanche entre une culture mineure et la grande culture qu'il serait d'autre part abusif

de considérer comme seule valable artistiquement, sous prétexte qu'elle est privilégiée par les classes supérieures. Cette évolution dans les comportements, les attitudes, et les goûts en matière d'art, mise en évidence par les sociologues, semble poser différemment la question de la culture à transmettre à l'école qui ne peut s'envisager que dans une dialectique de « *continuité* » entre la culture « *acquise* » et celle que l'école veut faire découvrir. Le rapport entre « *culture première* » et « *culture élaborée* », décrit par G. Snyders (1986), est une synthèse complexe de « *continuité* » et de « *rupture* ». Il s'agit, pour l'école, de traiter avec considération la culture et l'expérience des jeunes et de leur donner les moyens de mettre celle-ci « *en question* », créant ainsi une « *rupture* » puisqu'il est question de *« porter ces expériences sur un plan plus élevé* » (Snyders, 1986, p.209). G. Snyders pense que l'école doit chercher pour cela « *les voies de passage entre les chansons à la mode et la « grande musique » »*, réalisant ainsi également une « *continuité* » (p. 210). C'est en des termes proches que J-M. Zakhartchouk compare le rôle de l'enseignant à celui d'un « *passeur culturel* » (1999), amenant l'élève, progressivement, à la rencontre d'œuvres jusqu'alors méconnues et en l'aidant à construire ses « instruments » de perception à partir de sa propre culture. Selon R Francès, l'accès aux œuvres suppose que l'élève ait acquis un certain nombre de « schèmes acoustiques », ceux-là mêmes qui lui permettront d' « *appréhender le donné musical non comme un magma informe et qui nous submerge, mais comme un monde organisé, un univers régulier où l'on est capable de saisir des ressemblances et des différences, des répétitions et des modulations, des développements et des retours* » (Francès, cité par Forquin, 1973, p. 79-80). Pour cela, G. Snyders et J-M. Zarkhatchouk donnent plusieurs pistes susceptibles de permettre le passage entre la « culture première » et les œuvres d'art tout en constituant un certain nombre de « schèmes acoustiques », démarche qui ne peut être que le produit de l'éducation. Pour la musique, les « ponts » sont possibles notamment grâce aux nombreuses imbrications entre la musique « savante » et la musique « populaire », qui sont autant de points d'appui pour la démarche pédagogique. La musique de jazz, par exemple, est issue des traditions populaires et religieuses d'une communauté, elle-même mêlée à une autre, tout comme les musiques traditionnelles en général qui ont influencé de nombreux compositeurs savants ou de musiques actuelles. Ce sont ces différentes influences qui représentent un moyen efficace de faire accéder les élèves à une culture inconnue en prenant appui sur leurs connaissances dans le domaine. Il semblerait que l'école soit l'institution la plus à même de rendre possible ce passage entre la culture acquise et la culture à découvrir, grâce à la médiation de l'enseignant. Et c'est bien dans une relation privilégiée entre l'enseignant et l'enseigné que ce passage peut s'effectuer, rappelant encore une fois que la relation à l'art et notamment à l'école, c'est d'abord une relation à l'autre. A. Chante (2000) présente la relation de médiation sous la forme d'un triangle qui n'est pas sans rappeler le triangle pédagogique de J. Houssaye (1993).

Mais ce rôle de « médiateur » pose le problème de la place des intervenants extérieurs. Ce n'est sans doute pas un hasard si c'est dans les disciplines artistiques, et notamment la musique, qu'ils ont été d'abord sollicités. Il semblerait que l'éducation artistique soit plus propice que d'autres enseignements à cette relation au monde extérieur par l'intermédiaire des professionnels de la culture et des rencontres avec les artistes. Mais la rencontre avec l'œuvre et l'expérience artistique, c'est bien déjà rencontrer l'autre.

3. L'éducation musicale et les valeurs morales

Nous avons anticipé sur ce deuxième aspect de l'éducation musicale en tant qu'activité s'appuyant sur le rapport à l'autre, en évoquant le rôle de l'adulte, enseignant ou intervenant, dans l'entrée en culture de l'enfant.

Nous avons également souligné que la finalité culturelle de l'éducation artistique visait avant tout à développer un regard et une écoute critiques chez l'élève. Elargir son jugement, c'est déjà rencontrer l'autre. E. Kant concevait le jugement esthétique comme un « *mode de pensée élargie* » qui est déjà rencontre de l'autre. Nous avons également montré comment la musique en tant qu'événement sonore était avant tout « adresse » à l'autre. Voyons comment la musique à l'école, de par ses qualités sonores, ses pratiques et ses finalités, permet de vivre les valeurs morales à la fois au travers des apprentissages et au service du vivre-ensemble.

R. Amigues (2000) déclare qu' « *à l'école maternelle, comme dans toutes les classes, quel que soit le niveau d'enseignement, on n'apprend jamais seul, on apprend des autres avant d'apprendre de soi-même et par soi-même, tout comme on pense avec les autres pour pouvoir penser par soi-même.* » (Amigues, 2000, p. 131). En présentant la « spécificité » du travail d'enseignement comme « *un processus interactif situé* » nous inscrivions naturellement l'éducation musicale dans cette démarche. Toutefois, si l'importance du modèle, des échanges et du langage est capitale en éducation musicale, il faut que les interactions permettent d'inscrire l'action de l'élève dans une activité visant de réels apprentissages et apportent des éléments utiles à l'action pour que la situation musicale dépasse l'activité de défoulement pour devenir activité d'apprentissage.

Voyons à présent, à partir de la déclaration de R. Amigues, comment la mise en œuvre des activités musicales permet des apprentissages grâce à la rencontre, à la confrontation, au partage avec l'autre.

Rappelons que l'activité vocale concerne surtout l'interprétation d'un répertoire de chansons. L'apprentissage des chants repose, comme nous l'avons dit, sur le modèle du maître qui en fait une présentation dans le but de montrer à l'élève ce qu'on attend de lui. A l'issue de la présentation, l'élève a l'occasion de s'exprimer sur ses impressions, le sens des paroles, le style du chant, ses difficultés, après quoi différentes démarches d'apprentissage sont envisageables, mais toutes reposent sur l'échange interactif à l'intérieur du groupe. Il peut être question d'entrer dans l'apprentissage du chant par sa reconstitution à partir de la mémoire collective, ou bien c'est un apprentissage en relais où chacun s'appropriera un élément du texte qui sera ensuite enchaîné avec celui des autres, ou encore un apprentissage traditionnel basé sur l'imitation du modèle du maître phrase par phrase. Quelle que soit la méthode, l'apprentissage du chant s'appuie presque exclusivement sur l'écoute de l'autre et de soi, sans laquelle la justesse, l'harmonie, l'articulation sont impossibles.

L'apprentissage du chant est suivi de son interprétation collective, qui consiste à s'approprier le texte pour en faire un véritable « objet » musical. L'interprétation peut donner lieu à des confrontations, des négociations pour décider collectivement de la vitesse, du style, de l'expression, afin d'exprimer le chant de la meilleure façon possible.

Enfin, il est indispensable de faire entendre à l'élève le résultat de la réalisation, afin qu'il puisse juger de la qualité de l'interprétation, du respect des décisions, des erreurs commises, des améliorations à apporter. D'où la nécessité d'enregistrer et d'écouter la

production finale ou en cours d'élaboration. Inscrite dans la démarche d'apprentissage, cette phase peut être considérée comme un moment d'évaluation, plutôt envisagé toutefois comme une auto-évaluation par la classe en raison de la nature des apprentissages. Bien entendu, le travail d'interprétation trouve un aboutissement avec la rencontre du public.

Chanter à l'école, c'est avant tout raconter une histoire ensemble, prendre sa place dans un groupe qui chante, être à l'écoute des autres pour assurer les qualités musicales du chant et aller à la rencontre du public. L'apprentissage du chant individuel n'est pas envisagé à l'école primaire. Il relève de l'école de musique ou de la maîtrise, même si la situation soliste peut être proposée, particulièrement en interaction avec le choeur. C'est par la voix et avec la voix des autres que l'élève construit sa voix chantée et parlée.

L'activité d'écoute est destinée à rendre l'élève attentif aux informations sonores, à lui permettre de se situer dans des univers sonores variés et à découvrir différentes cultures musicales, en vue de construire son oreille sensible et de former son propre goût. La situation d'écoute à l'école est collective et donne lieu à des échanges qui visent à identifier les différents éléments sonores et à les situer dans le temps et dans l'espace. C'est la confrontation des différentes perceptions qui, au cours des échanges permet de proposer une analyse la plus adéquate possible, à partir de ce que les élèves entendent et non à partir d'informations apportées par l'adulte, qui n'auraient alors aucune réalité sonore pour l'élève. Toutefois, la contextualisation de l'œuvre à partir d'éléments proposés par l'enseignant ou recherchés par l'élève apporte d'utiles compléments d'information.

Enfin, les activités plus directement orientées vers l'imagination et la création sont le lieu d'échange, de confrontation et de décision par excellence. A partir d'une intention imposée ou décidée, les activités de création visent la production d'une réalisation sonore plus ou moins aboutie. Comme dans toute production d'élèves, la différence avec l'œuvre de l'artiste étant faite, la création sonore est davantage envisagée comme un espace d'exploration, d'essais, de situations en évolution destinées à découvrir des matériaux sonores et des manières de les organiser. Toutes les étapes inscrites dans la démarche de création nécessitent que chacun fasse part à l'autre de ses trouvailles, réagisse aux trouvailles des autres, décide des matériaux à conserver, de la manière de les organiser. Bref, la démarche de création ressemble davantage à un travail d'investigation et de conception collectives qu'à un travail d'écriture individuel qui n'aurait pas de sens à l'école primaire.

Si nous avons insisté sur les interactions indispensables à la construction des savoirs et des savoir-faire en éducation musicale, voyons comment celles-ci participent à la fois au développement du sens musical, et plus généralement à celui du vivre-ensemble. Et d'ailleurs, est-il possible de dissocier les deux champs ? Les activités sont autant de moyens pour l'élève de construire son identité d'élève d'abord et de futur adulte, intrinsèquement liée à l'idée de jugement. Ce sont les valeurs universelles de liberté, de tolérance, de respect qui sont au fondement d'un rapport à l'art assumé, tout en contribuant à l'éducation morale générale.

Le vivre-ensemble

La morale représentait dans l'école de la République l'ensemble des normes et des valeurs qui permettent aux membres d'une société de vivre en harmonie, en relation avec cet « horizon d'universalité » qu'a ouvert la philosophie des Lumières. Longtemps présentée

comme la mise en conformité de comportements à des normes scolaires ou à des règles externes à l'enfant auxquelles celui-ci devait se soumettre pour devenir élève, la morale relevait d'une éducation spécifique. Si la morale ne fait plus aujourd'hui l'objet d'une éducation particulière, les valeurs qui la concernent sont présentes dans le « vivre-ensemble » et dans l'éducation à la citoyenneté. Chaque discipline contribue plus ou moins directement à cette éducation, qu'il s'agisse des règles, du travail commun, du débat en classe, de l'acceptation du pluralisme, ou du respect de l'autre dans toute situation. Comme le souligne très justement J. Lagarrigue (2001), «*les valeurs se vivent davantage qu'elles ne s'enseignent* », et la conception des « apprentissages structurés » mis en évidence par les programmes montre bien que les deux domaines, la mise en jeu et la transmission des savoirs et les régulations sociales entre enseignants et élèves, ne peuvent être déconnectés. Bien que la distinction entre les deux domaines demeure encore présente, notamment par rapport à la maternelle, R. Amigues fait justement remarquer que c'est la coévolution des savoirs, des manières d'apprendre, et des rapports sociaux qui a obligé l'école à modifier l'entrée en apprentissage et à envisager l'accession « *à ces savoirs à travers des usages sociaux, des pratiques de classe particulières qui s'appuient sur les échanges avec les autres* » (Amigues, 2000, p 84). D'autre part, l'auteur remarque qu'actuellement la socialisation ne pourrait être conçue seulement comme une confrontation à des normes externes parce qu'elle est aussi une activité dynamique de construction de la personnalité.

Voyons à présent comment l'éducation artistique participe au triple enjeu de l'instruction, de l'éducation et de la socialisation.

Rappelons d'abord que l'éducation artistique à l'école primaire n'a pas pour but de former des artistes, mais « *plutôt des hommes et des femmes dont la vocation est de vivre ensemble dans leur extrême diversité* » (Ungaro, 1999, p.33). L'éducation artistique à l'école est avant tout une éducation de la sensibilité, visant à développer des compétences pour aider l'enfant à construire son jugement esthétique et à élaborer son goût. Nous ne revenons pas sur ces activités comme autant de situations de rencontre, de partage, de confrontation, susceptibles de développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. L'ouverture à l'expérience artistique que permet l'école, comme élargissement de sa propre expérience, participe à la construction de l'adulte en se situant davantage dans la confrontation des goûts et des idées, leur expression et la communication au sein du groupe, que dans la transmission d'un savoir scientifiquement « labellisé », comme pouvaient l'être les leçons d'histoire de la musique ou de solfège. Comme le fait remarquer encore J. Ungaro, l'objectif d'une telle éducation dépasse la seule ambition esthétique pour viser également la « tolérance », « *l'acceptation de l'autre dans sa différence en consentant que chacun puisse avoir sa propre manière de voir le monde, d'exprimer sa conception particulière sans voir dénoncé son manque de goût ou être victime d'une exclusion parce que non conforme à la norme convenable* » (Ungaro, 1999, p.17). Mais G. Snyders affirme que « *la notion de tolérance est de très loin dépassée* » dans cet *« accueil de la diversité* » et « *cette prise en compte de la différence* » qui *« apparaît souvent comme la valeur essentielle* » chez les jeunes (Snyders, 1989, p.69). A une époque où la musique représente, par l'intermédiaire des médias, un objet de consommation courante, notamment dans la population jeune, ouvrir les enfants à d'autres

cultures et les guider dans la formation de leur jugement constitue un enjeu de taille qui nécessite une éducation musicale cohérente.

La connaissance et l'acceptation de la différence de culture et de goûts nous semblent représenter une priorité dans le processus d'intégration, et c'est par là même le moyen de manifester sa propre différence avec les autres, autrement dit de construire sa propre identité. Tout comme l'échange et la confrontation lors des exercices d'écoute permettent à l'élève d'affirmer son identité d'auditeur libre, l'activité de création est l'occasion, pour l'élève, non seulement de prendre conscience de ses propres capacités de penser, d'imaginer, de créer et de produire une séquence musicale, mais également d'être considéré pour ce qu'il produit, comme pour l'artiste ou l'artisan. J. Ungaro affirme très justement que « *créer un objet extérieur à soi, ce n'est pas, même chez le jeune enfant, un acte anodin et sans portée : c'est se donner à soi-même l'occasion de constater la réalité de sa propre existence ; cet objet, sur lequel l'enfant dépose sa signature, porte désormais son nom et va donc subir à sa place l'épreuve du regard et du jugement des autres* » (Ungaro, 1999, p.61). Pour toutes ces raisons, l'éducation artistique nous paraît essentielle dans la construction de l'image de soi, c'est-à-dire la manière dont chacun construit sa propre identité. Cela se concrétise en musique par l'interprétation en soliste, par l'invention d'une idée musicale retenue pour l'élaboration de la réalisation commune, par l'intervention instrumentale réussie dans une interprétation collective, par la découverte d'un nouveau son, une analyse fine d'une œuvre, autant de situations au cours desquelles l'élève est écouté, approuvé, félicité pour ses qualités d'invention, d'écoute, d'interprétation et d'analyse, et par là même valorisé pour ses capacités personnelles. L'éducation musicale apparaît comme un espace privilégié à l'école pour l'affirmation de l'enfant en tant que sujet et son intégration dans la petite société que représente la classe, grâce à des compétences découvertes, développées, exprimées dans les différentes activités comme le chant, qui est un autre moyen de vivre le sentiment d'appartenance au groupe, d'expérimenter son autonomie, de chanter ensemble. Ce sont autant de compétences que l'on est en droit d'espérer que l'élève devenu adulte parviendra à transférer dans les différentes situations culturelles, sociales et professionnelles auxquelles il sera confronté.

4. L'éducation musicale et les valeurs esthétiques

S'il est un art qui a été considéré très tôt comme une spécialité conduisant au perfectionnement de l'être humain, au point de représenter une valeur de l'éducation dans les siècles passés, c'est la musique. D'ailleurs son caractère universel n'a jamais été mis en doute, et c'est très certainement l'expérience esthétique la plus courante encore aujourd'hui, au moins au niveau de l'écoute enregistrée, en raison notamment de la diffusion facilitée par les nouvelles technologies. Les défenseurs des enseignements artistiques à l'école considèrent l'éducation musicale comme une spécialité qu'il ne faut pas négliger, parce qu'ils y voient une discipline susceptible d'articuler le développement sensoriel, affectif et mental de l'enfant, et dont les finalités sont à la fois esthétiques, morales et intellectuelles. Par exemple, le musicien E. Willems compare l'éducation musicale à l'éducation au langage, dont elle devrait suivre les « *mêmes lois psychologiques* » : la perception, la mémorisation, la

reproduction, l'improvisation et la création, selon un ordre génétique sensoriel, affectif et mental (Willems, 1975). C'est avec les valeurs esthétiques de l'éducation musicale que nous terminons cette présentation en insistant sur les caractéristiques d'une discipline qui s'adresse à l'individu dans son ensemble mais qui sollicite d'abord ses facultés sensibles, alors que l'école tend à favoriser le développement intellectuel de l'élève.

En décrivant les différentes activités musicales telles qu'elles apparaissent dans les programmes, nous avons pu voir comment elles sont l'occasion, à partir d'une même activité, d'une même attitude, d'être rapport au monde, rapport à l'autre et rapport à soi. Nous avons pu observer comment l'activité musicale est à la fois une relation collective, interpersonnelle et individuelle. Nous avons évoqué les difficultés pour l'enseignant d'aborder ces activités avec ses propres élèves, particulièrement en l'absence de repère visuel, en dehors de la partition, dont la lecture reste très limitée à l'école primaire, mais aussi en raison du caractère non signifiant de la musique, laissant les différents membres de la classe face à leurs impressions, leurs émotions, voire leur admiration pour la musique. C'est encore différent pour une œuvre plastique, car la musique n'est pas un objet, c'est un processus, une expérience, « *un objet sans matière ni signification* » précise B. Sève. La musique « *ne remplit aucune des deux conditions de l'objectivité : la présence d'une matière, la présence d'une signification conceptuelle. L'œuvre musicale est dépourvue de l'une comme de l'autre* » (Sève, 2002, p.60). Ainsi la musique, même dans un rapport collectif et interpersonnel, laisse en définitive celui qui l'écoute face à lui-même.

Le plaisir esthétique

Distinguées des valeurs intellectuelles et des valeurs morales, les valeurs esthétiques, selon O. Reboul, « *résident dans l'objet tel qu'il est donné à nos sens* » et ne relèvent ni d'un concept, ni d'une règle (Reboul, 1992). Il paraît difficile d'aborder la relation esthétique à l'école sans faire référence au « plaisir » que procure l'objet donné à nos sens, non comme une répétition de ce que l'élève vit dans le privé dans le but de le satisfaire, mais comme plaisir de la découverte, celle du monde des sons et de la musique. Nous avons remarqué que l'élève n'était pas vierge de toute culture musicale en arrivant à l'école, et nous avons insisté sur l'objectif de l'éducation musicale qui vise le développement des capacités de l'élève à se mettre au contact de la musique, de toutes les musiques, non comme une rupture avec sa culture personnelle, mais dans une dialectique de continuité et de rupture (Snyders, 1989). Aussi, nous n'ignorons pas que le plaisir vient d'abord des sources qui ne nous sont pas inconnues et la référence à des connaissances, même implicites, montre bien la difficulté de séparer le domaine de l'esthétique de celui du savoir. D'où la question et la réponse d'O. Reboul : « *Peut-on enseigner l'admiration ?* » (Reboul, 1992, p. 59) « *Il y a une école de l'écoute et du regard* » (Reboul, p. 60). Prenons l'exemple de la musique africaine qui remporte tant de succès auprès de nos contemporains, alors que la musique asiatique ou indienne n'occupe pas la même place dans les préférences et *a fortiori* sur les rayons des disquaires. Les liens entre la culture de l'Afrique noire et notre culture sont multiples et ne sont pas sans incidence sur le goût pour ces musiques dont les rythmes nous rapprochent de notre culture traditionnelle, du jazz et de nombreuses musiques populaires actuelles.

Mais si le plaisir s'éduque, c'est d'abord au travers de l'activité. Il ne sert à rien de connaître les concepts d'une langue si l'on n'éprouve pas déjà le plaisir de sa sonorité et de sa signification à travers le discours. De la même façon, les leçons de solfège qui étaient censées donner le goût de la musique ont donné plutôt le résultat contraire, car la musique est d'abord une « langue » qu'il est nécessaire de pratiquer, et c'est le plaisir qu'elle procure qui donne envie d'en savoir plus. Les occasions de vivre le plaisir de la musique sont multiples à l'école, c'est le plaisir du chant collectif, mais aussi celui d'entendre sa voix soliste. Le plaisir de chanter ensemble peut atteindre des sommets quand les voix se mêlent dans une polyphonie pour les plus grands. C'est bien sûr le plaisir des œuvres, celles que l'on aimera spontanément, sans doute pour les raisons évoquées plus haut, mais aussi celles que l'on prendra plaisir à découvrir, voire à réentendre plus tard. Enfin, c'est le plaisir de sa propre musique ou de celle à laquelle on a contribué. Nous ne revenons pas sur les différentes activités qui peuvent toutes permettre d'atteindre l'objectif de l'émotion, de l'admiration, du plaisir esthétique, mais nous comprendrons que le résultat dépendra aussi des conditions dans lesquelles ces activités sont proposées.

Directement lié au plaisir que l'on retire des choses, le goût s'éduque et c'est un des objectifs de l'éducation musicale à l'école, directement relié à l'activité mentale du jugement. En effet, nous avons posé comme préalable au plaisir une forme de connaissances, au moins implicite. Qu'est-ce qui fait que Mozart remporte toujours autant de succès auprès des enfants, alors que Stockhausen, par exemple, plaît moins ? C'est parce qu'il y a beaucoup de liens entre le langage de Mozart et la culture musicale écoutée par les enfants en privé, ne serait-ce que la tonalité, la pulsation, l'organisation de la phrase musicale, autant d'éléments qui font que l'élève se sent en sécurité avec Mozart et éprouve beaucoup d'embarras avec le langage de Stockhausen. Ainsi, pour se familiariser à de nouveaux langages, l'élève a besoin de cette formation qui lui permettra d'élargir sa connaissance du monde de la musique et de développer ses goûts. C'est armé d'un bagage suffisant que l'élève pourra connaître des émotions insoupçonnées jusqu'alors, développer son goût et être en mesure de choisir librement la musique qu'il aime.

Le jugement esthétique

Le jugement est considéré par O. Reboul comme « *une des grandes valeurs de l'éducation, un objectif suprême de l'enseignement* » (Reboul, 1992, p.173). L'éducation artistique y trouve naturellement sa place. O. Reboul explique que l'on attend de l'école qu'elle forme « *des hommes capables de juger, de prendre un parti critique et raisonnable là où le mécanisme des preuves ne suffit plus* » (p.177). Il soulève ainsi la question de l'objectivité des qualités de l'objet contemplé et de la subjectivité du jugement esthétique, renvoyant l'acte d'enseigner, dans le cas de l'éducation artistique, à un tout autre rapport aux savoirs et à l'apprenant. A ce sujet, O. Reboul parle de l'enseignant qui, par souci « *d'objectivité et d'exactitude préfère les jugements portant sur des données certaines que l'entendement peut comprendre une fois pour toutes* » (Reboul, 1992, p174). H. Arendt précise que le jugement est une « *capacité mentale distincte* » qui n'a rien de commun avec les opérations logiques, on ne parvient aux jugements « *ni par déduction ni par induction* ». (Arendt, 1991, p.18). C'est bien ce qui distingue l'éducation artistique des autres domaines de

l'école, plus particulièrement lorsqu'il est question du rapport à l'œuvre, qu'elle soit celle de l'auteur ou celle de l'élève.

L'école a pour objectif, notamment à travers les disciplines artistiques de développer l'esprit critique de l'enfant, sans pour autant appuyer cette éducation uniquement sur des savoirs objectifs. Et comment pourrait-il en être autrement ? E. Kant considère le jugement comme « *un don particulier qui ne peut pas du tout être appris mais seulement exercé* » (Arendt, 1991, p.19), amenant d'une certaine manière la distinction entre « éducation » et « instruction ». Dans ce dernier cas, c'est le savoir qui prime, alors que l'éducation a pour finalité l' « humain », et même si des connaissances techniques sont nécessaires pour accéder à l'art, la formation esthétique nécessite d'aller au-delà parce que « *l'art dépasse la raison pure* » (Willems, 1975, p.16). Or c'est bien une des finalités fondamentales de l'éducation artistique que d'«exercer » ce jugement à partir des activités d'interprétation, de création et bien sûr de réception. Pour l'enfant de l'école primaire, il est question de la formation de l'oreille et plus globalement celle du corps et de l'esprit, en vue d'éduquer la sensibilité et de développer son sens critique au contact des œuvres de toutes origines historiques et géographiques. Eduquer une sensibilité à partir de « données certaines » relèverait plus du conditionnement que de la formation à l'autonomie, ce qui serait totalement contraire à la philosophie de l'école primaire.

Conclusion : la réconciliation du corps et de l'esprit

Faire naître une émotion esthétique, favoriser le plaisir des sens par la mise en œuvre d'activités appropriées relèvent d'un véritable projet et d'une approche pédagogique active qui ne peuvent se résumer à la seule confrontation avec l'œuvre sans autre forme d'activité. Développer sa réflexion critique requiert des connaissances indispensables à cette prise de distance entre l'objet et l'individu pour faire de ce dernier un authentique « juge ». Le véritable jugement, y compris esthétique, ne peut s'appuyer sur la seule perception, il nécessite un ensemble de savoirs et savoir-faire susceptibles de donner à l'individu les moyens de dépasser la seule appréciation des sens. De plus, l'action de juger réclame la confrontation à l'autre et notamment l'acceptation d'un jugement autre. Enfin, on ne voit pas comment développer le goût chez l'enfant sans la confrontation au patrimoine culturel et artistique que nous ont légué les différentes civilisations à travers les âges, mais également sans la découverte de la création actuelle, afin qu'il soit capable d'exprimer un véritable jugement esthétique, établi à la fois sur l'appréciation, la compréhension, et la tolérance pour ce qui se crée dans et en dehors de son propre univers culturel.

Pourtant, il semblerait que bien souvent, l'activité artistique à l'école soit envisagée sous la forme d'activités d'éveil destinées à compléter une formation intellectuelle déjà bien engagée. Cette conception de l'éducation distingue les domaines destinés à acquérir des connaissances de ceux qui sont plus spécifiquement réservés au confort corporel, à la rêverie et au bien-être de l'individu. Des domaines seraient davantage du côté de l'esprit, tandis que d'autres concerneraient presque exclusivement le corps et les affects. Cette conception ne renvoie-t-elle pas à une image morcelée de l'individu et à la prétendue supériorité de l'esprit

sur le corps, ce corps qui nous rappelle d'une part notre condition de mortels et qui nous lie au monde animal ?

Mais, de nouveau, la question du corps renvoie la musique, discipline d'enseignement à l'école primaire, aux contradictions du système scolaire. Si les programmes annoncent effectivement des objectifs affectifs et une éducation du corps, ceux-ci semblent limités au mieux à la petite enfance. J-P. Resweber n'hésite pas à parler d'une « *dénégation du corps* » en évoquant la situation de l'école. Il explique que la « *priorité donnée au savoir entraîne une exaltation des valeurs intellectuelles et spirituelles et une dépréciation des valeurs du corps : pulsions, sentiments, affectivité, libre expression de soi…* » (Resweber, 2003, p.143). L'éducation du corps fait pourtant partie des intentions scolaires, mais celles-ci sont rarement suivies d'effets, et une certaine indifférence règne autour de la question. Les enseignants ne se rangent-ils pas souvent derrière une opinion publique qui distingue les pratiques nobles de l'apprentissage des pratiques facultatives et marginales des activités éducatives ? « *Une telle opposition qui magnifie l'axiomatique des apprentissages au détriment de l'expression corporelle procède de la dénégation* » insiste J-P. Resweber (2003, p.145). Ne faut-il pas y voir la conséquence d'une « scolarisation » du corps de l'élève à qui, depuis la petite enfance, on enseigne les « techniques du corps », la manière de se ranger, de se déplacer, de se tenir, d'intervenir, ou que l'on astreint à se taire, à ne pas bouger, à lever le doigt, etc.? Toute cette éducation qui concerne les règles indispensables à la bonne marche du groupe ne nécessiteraient-elles pas d'être compensée par des moments de communication, d'échange, d'exploration, d'improvisation, de création, beaucoup plus intenses que ceux que l'on peut observer à l'école, et qui donneraient toute sa valeur au geste personnel de l'élève, mais pas seulement au geste autorisé, voire modélisé par l'enseignant, dans le but par exemple de réussir une magnifique ronde au spectacle de fin d'année devant les parents ?

C'est pourtant bien notre condition d'homme « humanisé » qui caractérise cette symbiose entre le corps et l'esprit sans laquelle aucune éducation ne serait possible. En effet, comme le rappelle B. Soulas, « *c'est par la chair que notre esprit est présent au monde puisque c'est par elle que nous voyons et sentons réellement de l'intérieur. C'est par notre chair que nous pouvons penser le monde en profondeur, car c'est par elle que nous sommes à la fois dans ce monde et spectateur de ce monde* » (Soulas, 2002, p.49).

Toutefois, limiter l'activité musicale uniquement à l'aspect sensoriel et affectif, c'est, nous l'avons vu aussi, manquer des étapes essentielles de l'expérience esthétique, et notamment celle de la perception. Percevoir, c'est la capacité qui nous permet de saisir ce qui nous entoure. *« Percevoir, c'est donner du sens à nos sensations par rapport à des repères créés par la mémoire dans le cadre d'une connaissance générale construite* », déclare B. Soulas, qui précise que ce processus repose sur l'activité de cognition, car c'est bien notre système cognitif qui nous permet d'identifier, de discriminer, d'estimer, etc. (Soulas, 2002, p.79).

Il est une dimension prioritaire de l'éducation de l'individu, dont le jugement esthétique est un des aspects, qui concerne la « *gestion de tout notre être physique et moral en tant que bien d'existence au sein de notre communauté* » : c'est le discernement (Soulas, 2002, p.98).

Le discernement est cette activité de pensée qui nous permet de « *garder le cap vers ce qui est bon pour notre vie* ». Il est donc directement impliqué dans la construction du moi (Soulas, 2002, p.72). Le goût, défini comme la capacité de juger du beau, appartient à cette faculté, à laquelle l'activité artistique est profondément attachée. Le discernement représente un domaine fondamental de l'éducation, car c'est lui qui permet de donner tout leur sens aux apprentissages institués, y compris artistiques. Les activités artistiques à l'école représentent un champ d'action pour l'exercice du discernement « *en défendant une activité intellectuelle où le corps a la parole* » (Soulas, 2002, p.102). B. Soulas définit l'art comme « *l'intelligence de la chair* », et voit dans cette discipline un « *champ d'exercice de la pensée irremplaçable* », à travers les activités d'interprétation, d'écoute et de création où l'enfant est confronté à la fois à ses doutes mais aussi à ceux des autres. Il n'y a pas de connaissance unique du beau, celle-ci est toujours remise en question en fonction du contexte, des évolutions. C'est un exercice qui demande investissement et prise de risque, parce que « *la pensée esthétique implique profondément chacun de nous, justement parce que chacun est seul juge* » (Soulas, 2002, p.104). On peut considérer le discernement comme une des valeurs essentielles de l'humanité et son éducation comme une des priorités de l'école et de la société en général, en ce sens que c'est la compétence qui assurera l'autonomie nécessaire à l'enfant devenu homme, en relation avec ses choix esthétiques, mais aussi pour tout ce qu'il jugera être « bien » pour lui.

En décrivant le double travail de « transposition didactique » des savoirs savants aux savoirs enseignés, M. Develay explique comment chacune de ces adaptations des savoirs de la science et des savoir-faire pris en référence dans la société reposent sur des choix de valeurs de la part des décideurs. En titrant son chapitre, « *Le savoir à enseigner, d'abord un choix de valeurs* », M. Develay insiste sur des prescriptions qui s'accordent à répondre à des choix de société (Develay, 1992, p. 16). Citons simplement l'exemple de l'environnement et du développement durable, qui tend à s'imposer actuellement comme une problématique centrale dans les contenus scolaires.

Mais les différentes études sur les pratiques d'enseignement de la musique font état d'un écart entre les programmes et les activités effectivement mises en œuvre par les enseignants. Considérée à travers la question des choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant, nous avons hypothétiquement envisagé cette distance prise avec les prescriptions comme dépendante du rapport que l'enseignant entretenait avec la musique. Mais tous les auteurs de l'éducation s'accordent sur le caractère axiologique de la transposition que l'enseignant opère entre les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés. Même si nous avons montré que l'éducation musicale relevait souvent d'un rapport différent au savoir, la conception d'une séance de musique face à des élèves dépend du choix (même implicite) de valeurs par l'enseignant, plus encore que dans d'autres disciplines dont l'utilité n'est jamais discutée.

En analysant les contenus de l'éducation musicale à la lumière des valeurs de l'éducation selon O. Reboul, elle apparaît une discipline tout à fait en adéquation avec les objectifs de l'école. Plus encore, la musique a cette qualité de s'adresser à la formation de l'individu dans son ensemble et relève des valeurs intellectuelles, esthétiques et morales qu'il

paraît difficile de dissocier tant elles se montrent liées dans les différentes activités de l'éducation musicale.

La description des contenus de l'éducation musicale et la précision de ses finalités nous permettent de mesurer à la fois les compétences nécessaires à son enseignement et le sens qu'elle pourrait représenter dans le projet d'un enseignement à l'école primaire. Mais la présentation des caractéristiques du métier d'enseignant nous a donné aussi l'occasion d'anticiper sur les difficultés que pouvait rencontrer le maître dans l'exercice de son métier, particulièrement dans le cas de la discipline musicale où le rapport au savoir n'est pas toujours très clair et dont l'utilité n'apparaît pas nettement, dans un contexte à la fois chargé d'idéologies et débordant d'objectifs, tous plus prioritaires les uns que les autres (les nouvelles technologies, les langues étrangères, la citoyenneté, etc.), nécessitant en permanence, de la part de l'enseignant, qu'il fasse des choix.

La description des pratiques enseignantes en éducation musicale, au vu des différentes études disponibles, montre une discipline inégalement considérée, plutôt en décalage défavorable avec les prescriptions, mais en tous les cas très dépendante de l'enseignant qui en a la charge. D'où l'hypothèse d'un lien entre le rapport personnel de l'enseignant à la musique et ses pratiques dans la classe. Toutefois, il semble que le rapport à une discipline scolaire relèverait également du sens qu'il lui est attribué, et les choix de l'enseignant relèveraient aussi d'un choix de valeurs.

Mais tout d'abord, intéressons-nous aux liens qui peuvent exister entre le rapport personnel à la musique de l'enseignant et ses pratiques enseignantes en éducation musicale, afin de mesurer l'influence éventuelle d'une pratique personnelle, d'une formation ou d'un attachement particulier à la musique.

Deuxième partie :
DESCRIPTION DES PRATIQUES MUSICALES DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRE

I. PRESENTATION DE L'ETUDE

Cette thèse vise à établir, expliquer et comprendre la diversité des pratiques d'enseignement de la musique à l'école primaire à partir d'un certain nombre de variables, dont le « rapport à la musique » des enseignants. Il s'agit, dans un premier temps, de recenser et de décrire les pratiques d'enseignement de la musique : l'horaire alloué aux activités musicales, les modalités de prise charge, les activités, les projets et les sorties musicales. Cette première phase nous autorise à proposer une description des pratiques enseignantes de la musique dans les écoles primaires de l'académie de Nancy-Metz, dont des études ou des rapports antérieurs nous permettent d'anticiper certains aspects : une discipline parfois sacrifiée au profit des autres enseignements considérés comme plus importants, une diversité et un décalage permanents avec les prescriptions ainsi qu'une évolution lente des pratiques pédagogiques (Suchaut, 2000, MJER, 2003, MENENR, 2007-c). La musique à l'école semble apparaître plutôt comme un « supplément d'âme » et moins comme un véritable enseignement, censé, avec les autres disciplines donner à tous les enfants des chances égales de se développer humainement et réussir leur intégration dans la société. Une telle diversité n'a pas manqué de mettre les chercheurs sur la voie d'un lien entre les pratiques enseignantes de l'éducation musicale et le rapport personnel que les enseignants entretiennent avec la musique (Piriot, 1997, Suchaut, 2000). En effet, il semble légitime de penser que les enseignants qui pratiquent la musique en amateur sont mieux armés pour mettre en œuvre des activités musicales dans leur classe mais aussi pour donner à la discipline sa véritable valeur d'enseignement. On peut également faire l'hypothèse que des mélomanes avertis auront à cœur de partager leur passion, alors que ceux qui ne voient dans la musique qu'un fond sonore accompagnant d'autres activités mesureront moins l'intérêt de développer le goût pour la musique. On peut encore penser qu'une tradition familiale ou qu'une expérience scolaire plus ou moins favorables à la musique pourront avoir des effets différenciateurs sur la représentation que les enseignants ont de la musique et de son enseignement.

L'hypothèse que les pratiques enseignantes en éducation musicale sont déterminées par le rapport personnel à la musique de l'enseignant nécessite une définition claire du concept de « rapport à la musique ». Il s'agit alors d'identifier les facteurs susceptibles de l'éclairer, que l'on ne peut limiter aux seules pratiques personnelles de la musique (écoute et jeu instrumental ou vocal). Le rapport à la musique concerne également tout ce qui constitue un lien entre l'individu et la musique dans sa vie personnelle (goût, éducation, scolarité, environnement, activités antérieures). Conscient que d'autres facteurs peuvent interférer dans les choix pédagogiques, nous n'avons pas négligé les caractéristiques démographiques, sociales et professionnelles générales de l'enseignant, dont certaines variables peuvent agir directement sur le rapport à la musique (l'origine sociale, le sexe, l'âge, le rapport à la culture, le rapport aux loisirs) ou sur les pratiques enseignantes quelle que soit la discipline (le cycle, l'ancienneté, les modalités d'enseignement, etc.).

1 Le rapport à la musique comme indicateur

Définir le « rapport à la musique » des enseignants qui nous intéressent et, qui plus est, prétendre en donner une approche quantifiée, peut sembler relever de la gageure chimérique et en tout cas bien présomptueux. En effet, il n'est pas question de mesurer des effets observables, mais le rapport à la musique, tel que nous l'avons défini, s'apparente presque exclusivement aux modalités d'acquisition, de conservation et d'extension de connaissances et d'appétences diverses, grâce à la mise en œuvre de pratiques appropriées, d'expériences diverses et d'environnements favorables. Il n'est pas possible de mesurer le degré de compétences ou d'appétence par une sorte d'évaluation. Il n'est pas non plus question de hiérarchiser des goûts en fonction d'indices que l'on serait bien en peine de définir, particulièrement dans une société où l'évolution des technologies et des modes d'accès à la musique remet en cause les critères autrefois avancés pour distinguer une musique savante et une musique populaire.

Nous ne pouvions donc que nous intéresser aux manifestations « observables » de la pratique musicale latente de chacun révélées, pensons-nous, à travers ce que la sociologie désigne sous le terme de « pratiques culturelles », qui tout en étant déterminées par nombre de facteurs externes, sont néanmoins celles qui expriment le mieux les choix personnels.

Néanmoins, afin de mieux expliciter les raisons des choix que nous avons effectués, il nous a fallu éclaircir le concept de « rapport à la musique » considérant à la fois les activités de production (les pratiques en amateur), les activités de consommation (l'écoute, les sorties), ainsi que les expériences plus ou moins directes et non volontaires (l'éducation, la scolarité, l'environnement) actuelles et passées.

Enfin, il convient de rappeler que deux raisons majeures président au choix d'étudier la corrélation de l'indicateur « rapport à la musique » avec les pratiques enseignantes en éducation musicale à l'école primaire. D'une part, comme nous avons essayé de le montrer plus haut, la place aléatoire de la discipline musicale à l'école primaire, l'imprécision des attentes, la faiblesse de la formation ainsi qu'une certaine liberté pédagogique conduisent les enseignants à opérer des choix en fonction de leur propre rapport à la musique, qui constitue pour certains la seule référence disponible. D'autre part, et par référence à certaines théories de la sociologie du travail, nous pensons qu'il existe très probablement des interactions positives ou négatives entre les activités de la vie personnelle et celles de la vie professionnelles des individus, particulièrement dans le monde de l'enseignement.

En admettant que la musique appartienne au domaine des loisirs, on ne peut qu'être attentif à la proposition de R. Sue (1980) qui montre que les catégories supérieures tendent à privilégier la continuité des conduites de travail et de loisir dans une « *relation d'extension* » lorsqu'il n'y a pas de frontière distincte entre travail et loisirs, l'un et l'autre s'articulant et se complétant. Ainsi, certaines activités menées au cours du temps libre ne sont pas étrangères aux préoccupations professionnelles : lecture, visite d'expositions, écoute musicale, etc.

Une « *relation d'extension* », qui impliquerait un plus grand réinvestissement des pratiques personnelles, est encore plus vraisemblable dans un domaine où la formation est difficilement accessible et où le rapport avec la notion de discipline d'enseignement est des plus ténus. Il nous parait d'ailleurs possible de supposer que cette relation va dans les deux

sens : des activités de loisir qui ne seraient pas étrangères aux préoccupations professionnelles, mais aussi des activités pédagogiques largement inspirées des pratiques de loisir.

2. Dispositif de l'enquête : le questionnaire

La problématique générale de la thèse comporte trois aspects. Le premier concerne la façon de recenser les pratiques en éducation musicale en vue de mettre en évidence leur diversité. Le deuxième a trait à la corrélation entre ces différences de pratiques et le rapport de l'enseignant à la musique. Le troisième se rapporte aux valeurs qui mobilisent l'enseignant dans ses choix pédagogiques, et à la compréhension des relations entre pratiques et valeurs.

Le choix d'une méthodologie de recueil des données est étroitement lié à l'objet de la recherche, à la fois eu égard aux hypothèses de travail et à la nature des données attendues, mais aussi parce que l'instrument ne peut être indépendant des choix théoriques et épistémologiques dans lesquels s'inscrit ce travail. Nous avions deux préoccupations : d'une part obtenir des données quantitatives relatives au groupe professionnel considéré qui permettent de mettre au jour les grandes tendances des conduites déclarées et qui puissent être corrélés avec les variables supposées déterminantes, et d'autre part obtenir des informations plus qualitatives permettant de comprendre ce qui sous-tend ces comportements.

Nous avons opté pour deux types d'instruments complémentaires, une enquête par questionnaire assorties d'entretiens menés auprès d'individus volontaires ayant répondu à l'enquête et ensuite repérés comme caractéristiques d'une des catégories établies à partir d'une première analyse des données.

La première démarche d'investigation vise donc à décrire et à expliquer la diversité des pratiques enseignantes en éducation musicale à partir d'un certain nombre de variables hypothétiquement considérées comme déterminantes : les pratiques musicales actuelles ou abandonnées, les goûts, l'éducation, la scolarité et l'environnement de l'individu. L'objectif de l'étude impose d'avoir un nombre suffisamment important de sujets aux pratiques et aux goûts diversifiés. La densité du questionnaire et la liberté complète laissée aux enseignants pour le renseigner, nous permettent de présumer la qualité des réponses. Mais, parce que le mode de diffusion peut favoriser les réponses de ceux qui s'intéressent à l'enseignement musical dans leur classe, il n'est pas question pour nous de généraliser les résultats concernant les pratiques. Il est néanmoins intéressant de décrire les pratiques enseignantes au regard du nombre important de réponses (n = 1022), d'autant que les travaux sur le sujet restent rares. Enfin, une comparaison avec les études antérieures nous permettra de corréler la validité d'une telle description.

Avant de présenter les premiers résultats de l'enquête, le tableau n°1 rend compte de façon synthétique du contenu du questionnaire dont le choix des questions sera justifié au fur et à mesure de la présentation des données.[5]

[5] . Questionnaire complet en annexe 1.

Tableau 1 : Informations sur le contenu du questionnaire

NATURE DES INFORMATIONS	*CONTENU*
SOCIO-DEMOGRAPHIQUES	Age
	Sexe
	Diplômes universitaires
	Origine sociale (diplôme des parents)
CARACTERISTIQUES CULTURELLES	Pratiques culturelles / fréquence/ objectifs
LA MUSIQUE DANS LA VIE PRIVEE	***Les pratiques actuelles***
	Type d'activités, nombre d'activités, durée des activités, formation, modalité (individuelle/collective)
	Fréquence
	Répertoire
	Motivations
	Objectif
	Les pratiques antérieures
	Type d'activités, nombre, âge
	Raisons de l'abandon
	Bénéfices personnels / professionnels estimés
	Diplômes musicaux
	Les pratiques d'écoute
	Genres / fréquence
	Rapport au cd (emprunt, achat, possession)
	Objectifs de l'écoute
	Sorties musicales (genre/fréquence)
	L'entourage actuel
	Pratique des enfants / fréquence
	Pratique du conjoint / fréquence
	L'entourage passé
	Pratique du père, de la mère, des frères et soeurs
	Pratiques familiales (activités, écoute, sorties)
	La scolarité
	Activités musicales à l'école primaire
	Activités musicales au collège
	Enseignement de la musique au lycée
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	Volume horaire hebdomadaire
	Projets musicaux (type/fréquence/initiative)
	Activités mises en œuvre (nature/fréquence)
	Nombre, type et sélection des chants
	Nature et fréquence des écoutes
	Nombre, répertoire et sélection des extraits musicaux
	Finalités des activités musicales
	Activités musicales mises en œuvre par un tiers
	Evaluation de l'éducation musicale/contenu/modalités
	Evolution des pratiques/raisons
	Sorties organisées (genre/fréquence)
	Degré de satisfaction
	Motivation, compétences, connaissance des IO, intérêt
POINTS DE VUE SUR LA QUESTION	Importance accordée aux disciplines artistiques
	Finalités des disciplines artistiques
CARACTERISTIQUES PROFESSIONNELLES	Temps de travail
	Fonctions assurées
	Ancienneté dans le métier
	Cycle
	Formation continue
	Enseignement des arts visuels/volume horaire
ECOLE/CLASSE	Situation géographique
	Prise en charge des activités musicales

Le questionnaire distingue quatre grands domaines : les variables socio-démographiques, la musique dans la vie privée de l'enseignant, ses pratiques d'enseignement et les conditions professionnelles dans lesquelles ont eu lieu ces pratiques. Les variables socio-démographiques classiques (sexe, âge, origine sociale, niveau d'études) sont complétées par les pratiques culturelles de l'enseignent, en dehors de la musique. Le domaine de la musique dans la vie privée de l'enseignant distingue les pratiques au moment de l'enquête (pratiques en amateur, habitudes d'écoute, goûts, pratique de la famille proche), et les pratiques antérieures à l'enquête (pratiques abandonnées, expériences de la musique dans la famille et à l'école). Les pratiques enseignantes en éducation musicale (durée, fréquence, contenu, outils) sont précisées par des questions prenant en compte le point de vue de l'enseignant à propos de ses propres pratiques (compétences perçues, intérêt, motivation). Enfin, les conditions professionnelles dans lesquelles ont eu lieu les pratiques concernent l'enseignant (ancienneté, temps de travail, formation continue), la classe (cycle, prise en charge des activités musicales) et la situation de l'école.

3. Description de la population

3.1. La population et la situation géographique de l'enquête

L'enquête concerne 3 départements sur les 4 que compte l'académie de Nancy-Metz : la Meuse, la Meurthe et Moselle et la Moselle. Nous avons retenu 16 circonscriptions afin de pouvoir sélectionner des secteurs plutôt ruraux (Commercy, Stenay, Bar-Le-Duc, Verdun, Pont à Mousson, Toul, Boulay et Jarny), des secteurs urbains (Nancy 1, Jarville, Montigny-Les-Metz, Woippy et Thionville) et des secteurs considérés comme « sensibles » (Nancy 2, Vandoeuvre et Metz-est) susceptibles de rendre compte d'une diversité de contextes. Nous ne retiendrons cependant pas comme variable explicative le caractère « sensible » ou favorisé des publics, ce facteur n'étant pas différenciateur dans l'étude de Suchaut (2000). Enfin, c'est avec l'accord et le soutien des inspecteurs de circonscription que nous avons rencontré les directeurs d'école qui étaient chargés de diffuser le questionnaire auprès de leurs collègues.

2515 questionnaires ont été adressés ainsi : 450 dans la Meuse, 878 en Moselle et 1187 en Meurthe et Moselle. Dans tous les cas**,** les enseignants étaient prévenus du caractère confidentiel des données, de l'anonymat et de l'entière liberté de répondre[6]. L'enquête était accompagnée d'une enveloppe pour le retour qui se faisait individuellement et directement par voie postale. Le taux de réponses s'est situé aux alentours de 40%, ce qui donne un échantillon de 1022 enseignants titulaires d'une classe de maternelle ou élémentaire sur 3 départements de l'académie de Nancy-Metz. Le retour par voie postale ne nous permet pas d'identifier avec exactitude l'origine géographique des réponses.

3.2. Caractéristiques personnelles des enquêtés

Age et sexe

De nombreuses études montrent combien le sexe de l'individu est un facteur différenciateur tant au niveau des relations avec la musique qu'au niveau des pratiques

[6] Lettre d'accompagnement en annexe 2

enseignantes. Donnat (1996) montre, par exemple, que les femmes sont plus nombreuses à s'investir dans les activités musicales : 34% d'entre elles ont pratiqué la musique au cours de leur vie contre 29% des hommes. Il remarque également que certaines activités comme le piano sont plus féminines que d'autres.

D'autre part, il apparaît que la profession de professeur des écoles est à forte dominance féminine. En présentant son échantillon, Suchaut indique qu'il se compose de 79,5% de femmes parmi les enseignants qui ont répondu et que ces chiffres sont tout à fait proches de la moyenne nationale, qui indique 78,4% d'enseignantes (Suchaut, 2000, p.7). D'autre part, il remarque que les femmes enseignent davantage l'éducation musicale que leurs collègues masculins : «*Ainsi, en moyenne, les enseignantes consacrent 25 minutes de plus à la musique que leurs collègues de sexe masculin* » (Suchaut, 2000, p.28). Mais on ne peut ignorer que les femmes sont très majoritaires à enseigner en maternelle et que c'est précisément en maternelle que le temps consacré à la musique est le plus important. Dans son échantillon, Martine Piriot montre que le pourcentage des femmes qui enseignent en cycle 1 est dix fois supérieur à celui des hommes (Piriot, 1997, p.171). Cette situation n'est pas sans engendrer des différences dans les pratiques d'enseignement, comme a pu le montrer Suchaut, par exemple (2000).

En revanche, le critère de l'âge n'apparaît pas comme une variable discriminante dans l'étude de Suchaut. Pourtant, il nous semble difficile de ne pas retenir ce facteur, car les études nationales montrent bien une évolution des goûts et des pratiques en fonction de l'âge qui pourrait bien avoir une incidence sur les pratiques professionnelles.

Les sociologues ont mis en évidence l'importance de l'âge pour expliquer les différences importantes en matière de pratiques culturelles et notamment musicales. Ils ont remarqué que « *les écarts sont souvent considérables sur ce critère, quel que soit le milieu social considéré, au point que la proximité générationnelle apparaît parfois plus forte que l'appartenance sociale* » (Donnat, 2003, p.16). La sociologie critique a développé la théorie de la légitimité culturelle en montrant qu'il existe une correspondance stricte entre la position sociale des individus et leur rapport à l'art et à la culture. Or il semble aujourd'hui que d'autres facteurs « *peuvent détourner un individu de sa trajectoire sociale la plus probable* » : itinéraires professionnels ou personnels, et diversification des situations familiales (Donnat, 2003). D'autre part, précise encore le sociologue, l'évolution des technologies et la reconnaissance de nouvelles pratiques légitimées remettent en cause partiellement le lien entre catégorie sociale et rapport à l'art. C'est dans ce contexte que le critère de l'âge semble peser plus lourdement. Ainsi, l'hypothèse d'un lien entre le rapport personnel à la musique et les pratiques enseignantes nous oblige à considérer le critère de l'âge pour expliquer partiellement la diversité pédagogique, particulièrement dans le choix des activités, des outils, des objectifs, et même plus généralement, dans la conception de la discipline.

Voyons à présent comment se caractérise notre échantillon (Tableau n°2). Le faible effectif d'individus âgés de moins de 25 ans ou de plus de 55 ans nous a conduit à regrouper certaines tranches d'âge pour n'en retenir que 3.

Tableau 2 : Distribution Sexe/Age

	Moins de 35 ans	De 36 à 45 ans	Plus de 46 ans	**TOTAL/ SEXE**
Homme	11,7% (43)	11,2% (38)	22,7% (72)	**15% (153)**
Femme	88,3% (323)	88,8% (323)	77,3% (245)	**85% (869)**
TOTAL/ AGE	**100% (366)**	**100% (339)**	**100% (317)**	**100% (1022)**

Nous avons obtenu davantage de réponses de la part des plus jeunes, notamment chez les enseignantes. Devons-nous y voir un effet du rajeunissement de la population enseignante du premier degré, dû aux départs en retraite massifs de ces dernières années, une implication plus grande des jeunes dans ce genre d'enquête, un intérêt plus vif des femmes et des jeunes pour la musique, ou la conjonction de ces trois facteurs?

Même s'il ne s'agit pas, dans cette recherche sur la relation entre le rapport à la musique et les pratiques enseignantes, de fonder les résultats sur la représentativité de l'échantillon des enseignants, on peut toutefois constater qu'en dehors de la catégorie des hommes plus âgés particulièrement représentée, les caractéristiques de notre échantillon sont assez proches des caractéristiques du groupe au regard de la distribution statistique nationale des deux grandes variables traditionnelles, sexe et âge (MENESR, 2006-b). Nous obtenons pour la variable sexe 85% de femmes et 15% d'hommes, pour une distribution nationale qui s'établit respectivement à 79,3% et 20,7%. Les femmes sont donc sur-représentées dans notre échantillon et les hommes sous-représentés. Au contraire, pour la variable âge, nous observons des catégories proches des données nationales, même si celles-ci s'établissent sur des tranches d'âge légèrement différentes (25 à 34 ans pour les plus jeunes et 46 à 54 ans pour les plus âgés). La catégorie des femmes de moins de 36 ans compose 37,1% de notre échantillon (pour une moyenne nationale de 39% de femmes âgées de 25 à 34 ans), et les hommes ne sont que 28,1% pour une moyenne nationale de 27,5%. La tranche d'âge des plus âgés est représentée par 28,1% de femmes de plus de 46 ans et 47% d'hommes, pour des données nationales qui s'établissent respectivement à 25% de femmes de 46 à 54 ans et 37,3% d'hommes du même âge. D'un point de vue statistique, cet échantillon constitue une base de données tout à fait satisfaisante.

L'origine sociale

L'environnement socio-professionnel apparaît toujours comme une variable différenciatrice dans les études sur les pratiques culturelles (Donnat, 1998), même si nous avons vu que le facteur de l'âge pouvait pondérer ce facteur. Néanmoins, on peut remarquer que, malgré la volonté et l'action politiques pour démocratiser l'accès à l'art, plus particulièrement à partir des années 1960, les écoles de musique et les bibliothèques restent fréquentées en majorité par des enfants de milieux socioculturels favorisés. C'est pourquoi, le contexte socioculturel de l'enseignant nous parait une donnée importante mais, sur ce point, nous limitons à la seule question du niveau d'études atteint par le conjoint et les parents. En

effet, Donnat met en évidence que les conditions d'accès à la culture sont « *une affaire de diplôme plus que de revenu* ». Il explique que les enquêtes sur les pratiques culturelles sont d'accord pour remarquer que « *le niveau de diplôme présente un caractère plus discriminatoire que le niveau de revenu : la probabilité d'appartenir au monde des amateurs augmente en fonction des ressources du foyer, […], mais la pente de la courbe qui traduit cette corrélation est nettement moins accentuée que celle relative au niveau de diplôme* » (Donnat, 1996, p.51). On peut légitimement penser que ce qui se vérifie à titre personnel est aussi vrai pour les conditions liées à l'environnement familial et que le niveau d'études du chef de famille pourrait être prédictif de la fréquentation plus ou moins importante des équipements culturels par les enfants, et donc de la pratique musicale. Il est à noter la nécessité, aujourd'hui, de prendre en compte la femme, son niveau culturel parfois supérieur à celui de l'homme peut avoir un retentissement sur la famille, D'où l'importance de considérer le niveau d'études de la mère.

Le tableau n°3 présente le niveau des diplômes de l'entourage proche de l'enseignant. Pour une meilleure lisibilité des résultats, nous avons distingué quatre niveaux d'études : les études primaires, le niveau d'études post-collège, le niveau baccalauréat et les études supérieures, en référence à un découpage assez classique en sociologie de la culture.

Tableau 3 : niveau de diplômes des proches (conjoint, père, mère)

	Conjoint	Père	Mère
Non-réponse	16,3% (167)	5,5% (56)	5,5% (56)
Etudes primaires, Cep	0,9% (9)	31,5% (322)	38,3% (391)
Cap, Bep, Bepc ou équivalent	12,6% (129)	32,1% (328)	31,4% (321)
Baccalauréat	15,5% (158)	13,6% (139)	14% (143)
Etudes supérieures	54,7% (559)	17,3% (177)	10,9% (111)
Total		**100% (1022)**	**100% (1022)**

Note de lecture : les non réponses dans le cas du conjoint correspondent aux enseignants qui vivent seuls.

En ce qui concerne les parents des enseignants qui ont répondu à l'enquête, l'échantillon se compose de trois catégories : environ un tiers des parents ont un niveau d'études primaires, un tiers ont un niveau d'études de fin de collège et un tiers ont au moins le niveau baccalauréat. On remarque un niveau d'études inférieur pour les mères qui ne sont que 25% à atteindre le niveau baccalauréat et au contraire près de 40% à avoir le niveau certificat d'études primaires. Une telle diversité pourrait nous permettre de comprendre certaines différences culturelles.

Le fort taux de conjoints ayant fait des études supérieures n'est pas surprenant au regard des analyses sociologiques qui indiquent une correspondance assez proche entre le niveau d'études des conjoints à l'intérieur des couples. L'évolution constante du niveau d'études, plus marquée encore depuis la fin des années 60, est illustrée ici par la différence avec les parents qui ont, pour moins d'un tiers d'entre eux, le niveau baccalauréat.

La formation universitaire des enseignants

L'accès à une formation universitaire et professionnelle dans les métiers de l'éducation favorise sans aucun doute les contacts avec le monde de l'art et de la culture créant autant de situations socialisantes culturellement.

La prise en compte des diplômes universitaires comme variable retenue dans les études sur les pratiques culturelles n'est pas surprenante. Les études supérieures représentent un moyen d'accès supplémentaire à la culture, par la fréquentation des villes universitaires et le contact direct avec les structures culturelles : médiathèques, musées, salles de concert, etc. D'autre part, certains cursus universitaires concernent encore plus directement le monde de l'art et de la culture (musicologie, histoire de l'art, Beaux Arts, etc.).

Le niveau d'études apparaît comme un facteur prédictif dans les études nationales : ainsi 53% des diplômés de 2ème et 3ème cycle ont pratiqué la musique au cours de leur vie contre 35% pour les bacheliers (Donnat, 1996, p.188). Si le niveau requis pour le concours de professeur des écoles limite la comparaison, un nombre important d'enseignants en activité parmi les plus âgés sont encore issus des anciennes Ecoles Normales où ils sont entrés avec le seul baccalauréat, ou sont même entrés en seconde pour les plus anciens. Le tableau n°4 présente les résultats concernant les diplômes déclarés par les enseignants de l'échantillon.

Tableau 4 : Diplômes déclarés par les enseignants de l'échantillon

Baccalauréat	98,3% (1005)
Deug	63,5% (649)
Licence	49,6% (507)
Maîtrise	11,1% (113)
DEA/DESS	2,8% (29)
Doctorat	0,3% (3)

Avec une marge d'erreur toujours possible, tous les enseignants du premier degré devraient avoir le baccalauréat. Si on retranche les 49,6% qui ont obtenu une licence, on peut donc en déduire que la moitié des enseignants de l'échantillon ont un niveau inférieur (50,4%). C'est d'ailleurs ce critère que nous retiendrons comme variable pour caractériser le niveau d'études (niveau licence), parce que c'est celui qui distingue les enseignants issus des Ecoles Normales et ceux qui sont issus des IUFM. Toutefois, il faut bien remarquer que le facteur de l'âge risque d'interférer lourdement avec les résultats. Et pour cause, le récent statut de professeur des écoles et le mode de recrutement au niveau licence depuis 1991 modifie la situation universitaire des enseignants du premier degré. Ce sont donc les plus jeunes qui afficheront logiquement un niveau d'études supérieur. C'est ce que confirme la comparaison avec le niveau licence, qui donne un avantage très significatif aux moins de 35 ans. Ils sont 93,4% à déclarer le niveau licence contre 35,7% des 36-45 ans et seulement 13,9% des plus de 46 ans (Chi2 = 469,45, ddl = 2 -p = 99,99%).

Si on compare ces chiffres avec ceux de Piriot qui présente des données antérieures de 10 années seulement, on note une évolution très sensible du niveau d'études supérieures des professeurs des écoles. Dans son échantillon, Piriot note, en 1996, que seulement 13,7% des

enseignants avaient un niveau de 2ème cycle universitaire (« Bac + 3-4 ») (Piriot, 1997, p. 168).

On remarque également un avantage significatif pour les femmes, qui sont 51,6% à avoir une licence contre seulement 38,6% des hommes. L'origine sociale est également un facteur différenciateur : les enseignants issus d'une famille où le niveau d'études des parents est supérieur sont proportionnellement plus nombreux à avoir le niveau de la licence[7]. Toutefois, le facteur de l'âge pourrait bien diminuer ces effets, car ce sont également les plus jeunes enseignants qui ont des parents plus diplômés.

Enfin, les résultats présentés dans le tableau n° 4 indiquent également que 11,1% des enseignants sont titulaires d'une Maîtrise, diplôme qui concerne plus particulièrement les plus jeunes, sans distinction de sexe. En revanche, les 3% de professeurs des écoles qui sont diplômés du troisième cycle universitaire ne sont pas les plus jeunes mais appartiennent à la tranche d'âge intermédiaire.

A la lumière de ces quelques résultats, on remarque bien la difficulté de maîtriser cette variable, en raison des interférences fortes avec le facteur de l'âge.

Plus encore que le diplôme, la discipline d'études pourrait représenter une variable plus fiable. En effet, l'hypothèse d'un lien entre la spécialité des études et une appétence pour les domaines de l'esthétique et plus particulièrement la musique nous parait envisageable. Toutefois, en dehors des séries du baccalauréat, les réponses concernant la spécialité des diplômes obtenus est d'une telle diversité qu'il devient impossible de traiter ces données. D'autant que 293 réponses sur les 444 concernent des licences dans les domaines des lettres et sciences humaines, où pratiquement toutes les séries sont représentées (sciences de l'éducation, sciences du langage, histoire, lettres, psychologie, sociologie, etc.) Remarquons que les spécialités du baccalauréat indiquent un fort pourcentage des séries scientifiques (40,3%), suivi du baccalauréat littéraire (34%) puis du baccalauréat économique et sociale (18,9%). Les autres séries (technologiques et professionnelles) ne représentent guère plus de 5% de l'échantillon.

3.3. Les pratiques de loisir : des activités « culturelles »

On peut penser que le rapport à la musique se caractérise par une relation plus ou moins positive, voire négative parfois, avec un domaine considéré à la fois comme « esthétique », « cultivé » et « divertissant ». Il nous a paru intéressant de considérer d'autres disciplines qui répondent à ces mêmes critères et qui sont couramment considérées comme des activités « culturelles ». Elles sont, pour ces raisons, particulièrement prisées par la population des enseignants. Interroger les pratiques culturelles représentait pour nous un moyen de cerner avec plus de précision les attentes de l'enseignant à travers son rapport à la musique, mais aussi son rapport à la culture et à l'esthétique de manière générale. Nous avons donc sélectionné certaines disciplines qui correspondent aux habitudes culturelles des enseignants (Piriot, 1997) : la lecture, les arts plastiques, la danse, la photo et la vidéo, le théâtre et la fréquentation des musées et des expositions. Nous avons laissé la possibilité aux enseignants

[7] La dépendance est significative avec le niveau d'études du père (Chi2 = 23,98, ddl = 3-p = 99,99%) et de la mère (Chi2 = 32,04, ddl = 3-p = 99,99%).

qui le souhaitaient de compléter cette liste d'activités et un certain nombre d'entre eux se sont prêtés à l'exercice (25,6%), notamment les « sportifs » qui représentent 20% de l'échantillon.

Il faut cependant remarquer que la formulation utilisée dans notre questionnaire ne renvoyait pas toujours explicitement à une pratique active et pouvait aussi laisser penser à la participation en tant que spectateur et non acteur. C'est par exemple le cas du théâtre. La fréquence à laquelle l'individu s'adonne à l'activité peut nous permettre de lever certaines ambiguïtés et nous autoriser à privilégier certaines données. On peut, par exemple, dans le cas du théâtre, considérer que la fréquence hebdomadaire correspond à l'activité de production alors qu'une fréquence bi ou tri-annuelle correspond à l'activité de consommation. En revanche, pour la danse, il est plus difficile de distinguer la sortie du week end de l'activité corporelle esthétique destinée à être présentée en public par le seul critère de la fréquence. Nul doute qu'une analyse plus approfondie des genres aurait permis de distinguer des activités de production du divertissement au cours d'une soirée dansante.

De manière générale, l'analyse des données laisse apparaître un taux de non-réponses élevé, notamment en raison du nombre de questionnaires remplis partiellement pour cette question. En effet, bien que l'absence de pratique dût être mentionnée, nous supposons qu'un certain nombre d'enseignants se sont volontairement limités à ne mentionner que les activités pratiquées, alors que dans d'autres cas similaires ils ont fait l'effort de préciser. Devons-nous penser qu'il était difficile pour certains enseignants d'avouer une absence de pratique dans certains domaines jugés légitimes pour cette catégorie professionnelle, comme par exemple la fréquentation des musées ou la lecture ? Il semblerait toutefois assez évident d'associer les non-réponses à l'absence de pratique, d'autant que l'on peut penser que, dans le cas de pratiques culturelles, les enseignants ne rechignent pas à se dévoiler.

Enfin, avant de détailler les résultats, notons que la lecture des tableaux nécessitera une adaptation en fonction de l'activité. Ainsi, la fréquence journalière n'a guère de sens dans le cas de la visite de musées ou d'expositions comme pour la pratique du théâtre, contrairement à la pratique musicale, à celle d'un sport, de la photo ou encore la lecture.

Le tableau n°5 présente de manière synthétique la fréquence des activités de loisir des enseignants qui ont répondu à l'enquête.

Tableau 5 : Fréquence des activités culturelles pour l'ensemble de la population

	Tous les jours	1 ou 2 fois/ semaine	1 ou 2 fois/ mois	2 ou 3 fois/ an	Jamais +Non-réponse
Lecture	55,7% (569)	21,6% (221)	9,6% (98)	3,8% (39)	9,3% (95)
Expos/ Musées	0,2% (2)	0,9% (9)	18,5% (189)	57,2% (585)	23,2% (237)
Photo/ vidéo	3,4% (35)	13,3% (136)	22,3% (228)	17,8% (182)	43,2% (441)
Théâtre	0,0% (0)	2,3% (23)	6,0% (61)	33,8% (345	58,0% (593)
Danse	0,6% (6)	10,1% (103)	5,3% (54)	18,7% (191)	65,4% (668)
Arts plastiques	0,6% (6)	5,6% (57)	7,2% (74)	18,6% (190)	68,1% (695)

La lecture est de loin l'activité la plus citée de manière générale dans les études nationales, et plus particulièrement par une population considérée comme « intellectuellement supérieure ». Un peu plus des trois quarts des enseignants de notre échantillon (77,3%)

déclarent lire fréquemment, et même pour plus de la moitié d'entre-eux (55,7%) la lecture est quotidienne. Il reste toutefois, si on inclut les non-réponses et la lecture très rare (2 ou 3 fois par an), plus d'un enseignant sur dix qui déclare ou qui n'« ose » déclarer ne pas lire (13,1%). Si la variable relative au sexe ne montre pas de différence significative, en revanche, ce sont les plus âgés qui lisent davantage,[8] de même que les moins diplômés[9]; les enseignants qui ont une licence lisent moins que ceux qui ont un niveau d'études inférieur. En revanche, l'origine sociale ne distingue pas la fréquence de lecture des enseignants. Remarquons enfin que le questionnaire ne nous permet pas de connaître le type des lectures, or la catégorie des lecteurs peut se montrer hétérogène.

La visite d'expositions et de musées concerne également un nombre important d'enseignants, toutes catégories confondues, c'est la fréquence qui distingue cette activité de la précédente. Si plus des trois quarts déclarent cette pratique dans leur temps de loisir, la fréquentation des musées et des expositions se limite le plus souvent à une activité bi ou tri-annuelle pour 57,2% de l'échantillon total. Pour comparaison, 43% des professions intermédiaires et 65% des professions intellectuelles supérieures ont visité un musée au moins une fois au cours des 12 derniers mois (Donnat, 1998, p. 260), les enseignants de notre échantillon se situeraient donc dans la moyenne.

La fréquence des visites n'est pas différente selon le sexe, l'âge, le niveau d'études et l'origine sociale des individus.

On peut supposer deux types de pratiques de la photo ou de la vidéo. Il y a tout à penser que les enseignants qui déclarent faire de la photo ou de la vidéo à une fréquence irrégulière le font comme la majorité des gens pour « immortaliser » un souvenir familial ou de vacances sans finalité esthétique explicite. Notre enquête ne nous donne pas les moyens de le vérifier, aussi il nous semble pertinent de ne considérer que les pratiques fréquentes dans ce cas. Martine Piriot (1997) explique la tradition de l'activité photo chez les instituteurs, notamment par les fréquents « clubs photo » des anciennes écoles normales. Cette tradition ne se dément pas aujourd'hui, où l'appareil photo numérique et la vidéo sont présentés dans la formation comme des outils professionnels incontournables, y compris dans les disciplines artistiques. Dans notre échantillon, deux enseignants sur cinq déclarent pratiquer la photo ou la vidéo au moins mensuellement, sans distinction significative de sexe, de niveau d'études ou d'origine sociale. En revanche, l'âge distingue les enseignants qui pratiquent davantage la photo lorsqu'ils sont jeunes[10].

Il est difficile d'analyser l'investissement des enseignants dans la pratique du théâtre pour les raisons évoquées ci-dessus. Si plus d'un tiers déclarent « fréquenter » le théâtre quelquefois dans l'année, il y a tout lieu de penser que c'est en tant que spectateurs. Contrairement à ce que l'on pourrait supposer d'une population amenée à pratiquer le théâtre comme genre littéraire au cours de ses études, de sa formation et de ses pratiques professionnelles, les enseignants sont très peu nombreux à pratiquer régulièrement cette

[8] La différence est significative (Chi2 = 36,94, ddl = 8 -p = 99,99%).
[9] La différence est significative (chi2 = 13,47, ddl = 4 -p = 99,08%).
[10] La différence est significative (Chi2 = 21,35, ddl = 8 -p = 99,37%).

activité, quels que soient le sexe, l'âge, le niveau d'études et l'origine sociale. Seulement 2,3% des individus de l'échantillon pratiquent le théâtre au moins une fois par semaine, ce qui correspond, en général à la régularité des répétitions, auxquels nous pouvons ajouter 6% qui déclarent une pratique mensuelle ou bi-mensuelle qui pourrait également se concevoir comme une pratique amateur, mais sans certitude de notre part.

Légèrement plus pratiquée régulièrement que le théâtre, la danse apparaît comme une activité féminine puisque les enseignantes sont dix fois plus nombreuses que les enseignants à déclarer cette pratique[11], alors que le rapport au niveau national n'est que de un pour trois (Donnat, 1996, p.188-189). Nous avons déjà souligné la difficulté d'analyser les informations concernant la danse. Aussi, en limitant notre analyse aux données annonçant une pratique relativement fréquente (hebdomadaire), il apparaît que cette activité ne touche guère plus d'un enseignant sur dix (10,6%). La comparaison avec les tendances nationales est difficile en raison des items choisis. De même notre enquête ne nous permet pas de savoir quel type de danse est pratiqué et si celui-ci a des liens avec les préoccupations artistiques et pédagogiques des enseignants. Nous remarquons simplement qu'en dehors de la variable sexe significativement discriminante, les plus jeunes dansent plus fréquemment[12], ainsi que les plus diplômés[13]. C'est aussi cette tranche d'âge qui sort davantage. Devons-nous y voir un lien de cause à effet ?

La pratique des arts plastiques (dessin, peinture, sculpture) concerne un tiers de notre échantillon. Les enseignants sont 13,5% à accorder du temps, au moins mensuellement, aux arts plastiques et un peu moins d'un enseignant sur cinq de l'échantillon (18,6%) pratique les arts plastiques plus rarement (2 ou 3 fois par an). Il est difficile d'interpréter de telles informations en dehors de l'hypothèse qu'une pratique aussi rare pourrait correspondre à un stage, mais notre enquête ne nous permet pas de le vérifier. Toutefois, on peut signaler que la pratique des arts plastiques distingue positivement notre population, tous critères d'âge, de sexe et de niveau d'études confondus, des catégories de référence. Ils sont en effet près du tiers de l'échantillon à déclarer pratiquer ce type d'activités au moins une fois dans l'année, soit trois fois plus que les professions intermédiaires (10%) ou les professions supérieures (12%) (Donnat, 1996, p.189).

Afin de savoir si certaines activités sont plutôt destinées à la rencontre et à la communication ou plus centrées sur l'individu lui-même, ou si certaines activités demandent un effort intellectuel alors que d'autres sont plutôt un moyen d'y échapper, il était demandé si le but poursuivi à travers les pratiques culturelles était plutôt de l'ordre de la détente, de la rencontre ou de l'épanouissement, comme pour les pratiques musicales personnelles.

Les résultats révèlent que les enseignants affichent majoritairement un rapport de détente face aux activités de loisir (57,2% des répondants, soit 49,2% de l'échantillon total). La différence entre les sexes indique que les femmes sont plus nombreuses à privilégier le

[11] La différence est significative (Chi2 = 30,70, ddl = 4 -p = 99,99%)
[12] La différence est significative (Chi2 = 21,75, ddl = 8 -p = 99,46%)
[13] La différence est significative (Chi2 = 12,56, ddl = 4 -p = 98,64%).

divertissement et la rencontre, tandis qu'il y a plus hommes qui pratiquent une activité dans un souci de culture personnelle.[14] Ce sont les plus jeunes qui favorisent la détente et les plus de 46 ans qui sont les plus mobilisés par la culture,[15] et qui sont deux fois plus nombreux que les plus jeunes à participer à des activités de loisir dans un souci de culture personnelle, de même que les moins diplômés.[16] Toutefois, toutes catégories confondues, ils ne sont pas plus d'un enseignant sur sept à poursuivre cet objectif. Enfin, il faut noter que le nombre de non-réponses est élevé (14%) en raison de la consigne qui n'admettait qu'une seule réponse, alors qu'un certain nombre d'enseignants ont coché plusieurs cases.

En conclusion, on remarque que les pratiques considérées comme le symbole de la culture cultivée sont pratiquées très majoritairement par les enseignants de l'échantillon (lecture, visite de musées), plus particulièrement les plus âgés. On peut supposer que les nouveaux modes d'accès à l'information et à la communication éloignent un peu les jeunes du livre. En revanche, les activités de production (arts plastiques, théâtre et danse) recueillent un taux de non-réponses, qu'il nous a paru légitime d'ajouter à celui relatif à l'absence de pratique, particulièrement élevé, alors même qu'on aurait pu penser que les professeurs des écoles se sentent davantage attirés par des activités de production qu'ils sont censés mettre en œuvre dans leur classe et pour lesquelles la formation professionnelle est plutôt exceptionnelle. Pour ces trois activités, la fréquence annuelle ou mensuelle la plus citée semble apparentée à une pratique de consommation, et la fréquence hebdomadaire davantage associée, selon nous, à une activité de production qui apparaît plutôt rare, particulièrement pour le théâtre qui totalise moins de 3% de l'échantillon et les arts plastiques qui totalisent 6,2%, toutes catégories d'âge, de sexe, de diplôme et d'origine sociale confondues. La question de la danse reste difficile à analyser pour les raisons évoquées ci-dessus. Enfin, l'activité photo et vidéo est un peu en marge puisqu'elle paraît plus démocratisée, mais c'est aussi une activité qui n'est pas forcément liée à une expression créative esthétique.

La situation des pratiques culturelles autres que la musique, pose un certain nombre de questions que les données à l'enquête, telles qu'elles se présentent, ne nous permettent pas de résoudre. Il aurait été intéressant de replacer ces différentes pratiques parmi d'autres et ainsi de distinguer des profils « culturels » ou des profils plus marqués par le loisir, voire même des profils « dissonants », mêlant des pratiques « nobles » à des activités moins avouables, tels que Lahire (2004) les a décrits. Il aurait été intéressant de mesurer les liens entre les pratiques de loisirs et les activités musicales. Toutefois, une telle analyse paraît peu réalisable à partir de la seule question des activités et de leur fréquence. Une approche du rapport aux pratiques culturelles de loisir sur le modèle du concept de rapport à la musique, tel que nous l'avons caractérisé, nous donnerait les moyens de considérer les pratiques de loisir sous leurs différents aspects au même titre que les pratiques musicales. Mais trop de questions restent en suspens à partir des réponses obtenues. Aussi, le temps et la place pour une étude de ce type ne nous permettent pas de l'envisager au cours de cette thèse.

[14] La différence est significative (Chi2 = 6,11, ddl = 2 -p = 95,30%).
[15] La différence est significative (Chi2 = 18,37, ddl = 4 -p = 99,90),
[16] La différence est significative (chi2 = 6,41, ddl = 2 –p = 95,94%).

II. L'EXPERIENCE PERSONNELLE DE LA MUSIQUE

1. Le passé musical de l'enseignant

La première partie du questionnaire concerne le rapport personnel de l'enseignant à la musique, que nous avons hypothétiquement posé comme variable dépendante « centrale ». Ainsi défini comme l'ensemble des relations avec la musique qu'a pu connaître le sujet, que ce soit directement ou indirectement, au moment de l'enquête ou dans son histoire, le concept de rapport à la musique nous a permis d'envisager un certain nombre de questions susceptibles de fournir les données nécessaires pour notre recherche.

Nous avons distingué 7 parties correspondant aux 7 points que nous souhaitions aborder : les pratiques antérieures, les pratiques de l'environnement familial au cours de l'enfance et les expériences au cours de la scolarité pour ce qui concerne l'histoire du sujet, les pratiques actuelles, la fréquence et les préférences de l'écoute privée puis des sorties musicales ainsi que les pratiques de l'entourage actuel, pour ce qui est de l'actualité musicale de l'enquêté.

1.1. Les pratiques musicales antérieures

La relation à la musique d'un sujet ne se limite pas à son actualité. Nombre d'individus ont pratiqué une activité musicale qu'ils ont ensuite abandonnée pour diverses raisons. On peut comprendre que les différentes étapes de la vie, avec leurs enjeux spécifiques, représentent un frein à certaines activités devenues temporellement peu conciliables avec d'autres, notamment lors de l'entrée dans le monde professionnel ou celui des études. Mais on peut deviner aussi la perte d'intérêt que peut ressentir un adolescent pour une activité commencée très jeune, parfois plus pour répondre à une demande parentale qu'à un véritable désir d'enfant. Toutefois, il nous parait important de considérer ces pratiques antérieures comme autant d'expériences qui ont pu nourrir le rapport à la musique de l'individu, à des degrés divers certes, mais qui représentent autant d'occasions d'acquérir des connaissances, de développer une appétence pour la musique, un goût pour certains genres ou à l'inverse un certain rejet.

Afin de distinguer des expériences plus ou moins soutenues, l'enquêté était amené à préciser le nombre d'activités, l'âge des débuts et d'abandon, les raisons d'abandon et le bénéfice perçu de ces pratiques. Il est intéressant de comparer ces informations avec celles des enquêtes nationales qui mettent en évidence le taux important de pratiques juvéniles abandonnées à l'âge adulte pour des raisons professionnelles, familiales, géographiques, financières ou à cause d'une perte d'intérêt. A l'échelon national, le taux d'abandon de la plupart des activités musicales (le chant, le piano, la guitare et les autres instruments, à l'exception de la flûte à bec) est de l'ordre de 70%. Ce taux équivaut dans l'étude de Donnat (1996) au rapport entre le total des anciens amateurs et le total des amateurs, exprimé en pourcentage. Même si celui-ci est difficile à interpréter en détail, il laisse apparaître un nombre important de pratiques abandonnées, que Donnat propose d'analyser comme une conséquence de l'adolescence et le « *signe d'une volonté de rupture avec le monde de l'enfance et l'affirmation d'une autonomie nouvelle à l'égard de la prescription parentale* » (Donnat, 1996, p.85). L'auteur remarque également que certaines activités sont sans doute

plus marquantes que d'autres. Par exemple la pratique de la danse, du chant, du piano et des instruments autres que la guitare et la flûte à bec apparaissent comme les activités « *les plus citées à la fois comme les plus marquantes et les plus durablement pratiquées* » (Donnat, 1996, p.84). Ainsi, la durée de la pratique serait également révélatrice du degré d'attachement. Enfin, en posant la question de ce qu'apportent, sur le plan personnel et professionnel, les activités antérieurement pratiquées, c'est à la place de la musique dans la vie de l'enfant ou de l'adolescent, mais surtout à ses effets sur son rapport à la musique actuel, que nous nous intéressons.

Les résultats présentés dans le tableau n° 6 montrent qu'un tiers des enseignants qui ont répondu à l'enquête (33,8%) déclarent avoir pratiqué antérieurement au moins une activité musicale qu'ils ont ensuite abandonnée.

Tableau 6 : Les pratiques musicales antérieures

Pas de pratique antérieure de la musique	66,0% (675)
Une activité musicale antérieure	23,1% (236)
Deux activités musicales abandonnées	8,7% (89)
Trois activités musicales abandonnées	2,0% (20)
Non-réponse	0,2% (2)
Total	**100% (1022)**

Les résultats montrent un nombre non négligeable d'enseignants, près de 11% de l'échantillon, qui déclarent au moins deux activités antérieures, ce qui laisse présager un certain attachement à la musique. On peut alors supposer que les 109 enseignants qui se répartissent dans les catégories de ceux qui déclarent 2 ou 3 activités musicales antérieures se distinguent de façon marquée des enseignants qui n'ont aucune expérience de la musique.

L'analyse qui suit tient compte des facteurs socio-démographiques susceptibles de différencier les enseignants par rapport à leurs expériences musicales antérieures : le sexe, l'âge et l'origine sociale, sans considérer le niveau d'études, contrairement aux pratiques actuelles, puisqu'il s'agit d'analyser les pratiques qui ont eut lieu le plus souvent à l'âge de l'enfance ou de l'adolescence. Pour chaque relation, nous indiquerons le « Chi2 », chaque fois que la dépendance sera significative entre deux variables. Précisons que nous ne retiendrons la significativité de la dépendance qu'au seuil de 95% (soit .05), seuil traditionnellement retenu par les Sciences Humaines.

Le sexe montre un avantage significatif au profit des femmes (Chi2 = 4,50, ddl = 1 -p = 96,61%). Plus d'un tiers des enseignantes de l'échantillon (35,1%) déclarent une pratique de la musique dans le passé contre seulement un quart des hommes (26,3%), quel que soit le nombre d'activités déclarées. Elles sont également deux fois plus nombreuses à avoir cumulé plusieurs activités par le passé (11,6% contre 5,3% des hommes).

L'âge différencie également les enseignants qui déclarent une pratique musicale antérieure (Chi2 = 7,12, ddl = 2 -p = 97,15%). Les plus jeunes ont pratiqué la musique pour 35,1% d'entre eux, alors que le pourcentage est de 37,8% pour les 36-45 ans et de 28,2% pour les plus âgés. Il est difficile d'analyser l'évolution qui apparaît entre les enseignants plus âgés

et ceux de la tranche d'âge intermédiaire. Serait-elle la conséquence de la démocratisation des pratiques musicales due aux « *progrès continus de l'éducation musicale depuis plusieurs décennies, dans le cadre scolaire et dans celui du temps libre* », comme le faisait remarquer Donnat, il y a dix ans, pour les Français de moins de 34 ans (Donnat, 1998, p. 285) ? Dans ce cas, les résultats indiqueraient aussi un léger fléchissement de cette évolution avec les plus jeunes.

Le cumul concerne plus particulièrement les enseignants de la tranche d'âge intermédiaire, ce qui pourrait confirmer la légère baisse des pratiques musicales aujourd'hui. La faible différence impose la prudence, d'autant que l'on peut supposer que les plus jeunes poursuivent davantage leurs activités au moment de l'enquête et donc se retrouvent moins dans la catégorie des anciens amateurs.

L'origine sociale montre que ce sont d'abord les enseignants issus de milieu intellectuel supérieur qui ont fait de la musique. La dépendance est significative, à la fois avec le niveau d'études du père (Chi2 = 51,95, ddl = 9 -p = 99,99%) et celui de la mère (Chi2 = 63,52, ddl = 9 -p = 99,99%). Ils sont deux fois plus nombreux, dans les deux cas, à avoir fait de la musique quand les parents ont fait des études supérieures, comparés à ceux dont les parents n'ont pas été au-delà du certificat d'études primaires. Ils sont respectivement 48% et 53,2% à avoir fait de la musique quand le père ou la mère a fait des études supérieures contre 23% et 23,6% quand les parents ont un niveau d'études primaires. Le facteur social indique également une différence en ce qui concerne le cumul des activités antérieures. Le niveau d'études du père, quand on compare le niveau primaire avec le niveau supérieur, montre que les enseignants dont le père a fait des études ont plus de chances d'avoir pratiqué plusieurs activités musicales (Chi2 = 5,96, ddl = 1 -p = 98,53%). En revanche, la différence avec le niveau d'études de la mère n'est pas significative.

Les activités déclarées

La présentation des pratiques antérieures, dans le tableau n°7, distingue le type d'activité et le pourcentage d'enseignants concernés par chaque activité, compte tenu qu'un quart d'entre-eux (89/345) ont eu deux activités, et un peu moins de 6% (20/345) en ont eu trois.

Tableau 7 : Pratiques antérieures et instruments pratiqués

	Activités anciennes déclarées	**Enseignants** qui déclarent une pratique abandonnée
Piano	29,8% (136)	**39,4% (136)**
Chant	24,3% (111)	**32,1% (111)**
Cordes et vents	19,9% (91)	**26,3% (91)**
Guitare	15,5% (71)	**20,5% (71)**
Autres instruments	10,5% (48)	**13,9% (48)**
Total	**100% (457)**	**100% (345)**

Le total correspond au cumul des activités anciennes déclarées moins les non-réponses (n=17)

Les instruments pratiqués sont, dans l'ordre décroissant, le piano qui touche plus d'un tiers des enseignants qui ont pratiqué antérieurement (39,4% = 136/345), suivi des cordes et des vents (26,3% = 91/345). La guitare concerne 20,5% des anciens praticiens (71/345) et les « autres instruments » (orgue, synthétiseur, accordéon, épinette, etc.), 13,9% (48/345). A ces activités il faut ajouter le chant pratiqué par un tiers des enseignants qui déclarent une pratique musicale antérieure (32,1% = 111/345). Il faut mentionner un léger écart entre le nombre d'activités déclarées (474) et le nombre de pratiques caractérisées (457) en raison des quelques réponses qui ne précisaient pas le type d'instrument joué.

Le sexe met en évidence une préférence du piano par les femmes et des cordes et des vents par les hommes (Chi2 = 10,31, ddl = 4 -p = 96,44%). Les autres activités (guitare, instruments divers et chant) se répartissent plus équitablement entre les hommes et les femmes qui déclarent une activité musicale abandonnée.

L'âge n'indique pas de différence significative, mais il est vrai que nous sommes sur des pratiques antérieures.

L'origine sociale, à partir du niveau d'études des parents, ne permet pas de mettre en évidence la classification des instruments qui voudrait que le piano soit un instrument des classes supérieures et la guitare préférée par les classes populaires.

Le cumul des activités

Les pourcentages tiennent compte du fait qu'un certain nombre d'anciens musiciens amateurs cumulaient plusieurs activités, dont les chanteurs qui pour plus de la moitié (55%) déclarent une ou deux autres activités musicales anciennes, comme on peut le lire dans le tableau n° 8.

Tableau 8 : Pratiques antérieures et cumul des activités musicales[17]

	Chant	Piano	Guitare	Cordes et vents	Autres instruments
Chant	100% (111)	23,5% (32)	23,9% (17)	16,5% (15)	10,4% (5)
Piano	28,8% (32)	100% (136)	9,9% (7)	22,0% (20)	6,2% (3)
Guitare	15,3% (17)	5,1% (7)	100% (71)	15,4% (14)	14,5% (7)
Cordes et vents	13,5% (15)	14,7% (20)	19,7% (14)	100% (91)	8,3% (4)
Autres instruments	4,5% (5)	2,2% (3)	9,9% (7)	4,4% (4)	100% (48)

Les anciens chanteurs ont pratiqué le piano (28,8% = 32/111), la guitare (15,3% = 17/111), les cordes et les vents (13,5% = 15/111) et les autres instruments (4,5% = 5/111). En tenant compte du fait que certaines personnes cumulent deux activités instrumentales en plus du chant, ces résultats permettent de montrer que 17,6% (61/345) des enseignants qui ont

[17] *Note de lecture : sur les 111 individus qui avaient une activité vocale (cadre grisé), 32 ont également fait du piano, 17 de la guitare, 15 ont joué des instruments à cordes ou à vent et enfin 5 ont pratiqué les « autres » instruments (1ère colonne), étant entendu que certains sont concernés par plusieurs instruments à la fois.*

pratiqué la musique antérieurement ont eu à la fois une activité vocale et une activité instrumentale. Les anciens guitaristes ont été nombreux également à cumuler plusieurs activités musicales (63,3%), comme les pianistes qui sont 45,5%, les instrumentistes jouant des cordes ou des vents qui sont 59,3% et les instrumentistes jouant d'autres instruments qui sont 43,4%. Ces pourcentages ne sont pas généralisables, toujours en raison du cumul des pratiques.

Le sexe différencie sensiblement les pratiques antérieures quant au cumul des activités. Nous avons vu que les hommes étaient deux fois moins nombreux à déclarer plusieurs activités antérieures (8/153) que les femmes (101/869). En dehors des guitaristes, ceux qui pratiquaient le chant ou le piano, les cordes et les vents et qui ont cumulé une autre activité sont très majoritairement des femmes. La différence se montre significative dans le cas des anciennes chanteuses (t = 3,22, p = 99,9%)[18], des anciennes pianistes (t = 4,19, p = 99,9%) et des femmes qui pratiquaient les cordes et les vents (t = 5,06, p = 99,9%).

L'âge ne différencie pas les anciens praticiens par rapport au cumul des activités.

L'origine sociale, en revanche, se montre très discriminante dans le cas du cumul des activités, particulièrement des pianistes, des guitaristes et de ceux qui pratiquent les cordes et les vents. Ce sont les enseignants dont les parents ont fait des études qui ont cumulé majoritairement les activités musicales dans le passé, comparés à ceux dont les parents n'ont pas dépassé le niveau d'études primaires. La différence est significative dans le cas des chanteurs avec le niveau d'études du père (t = 3,70, p = > 99,9%) et celui de la mère (t = 3,14, p = 99,8%), dans le cas des pianistes avec le niveau d'études du père (t = 3,72, p > 99,9%) et celui de la mère (t = 3,30, p 99,9%), dans le cas des guitaristes avec le niveau d'études du père (t = 2,03, p = 96,0%) et celui de la mère (t = 3,19, p 99,8%) et dans le cas des anciens amateurs de cordes et de vents avec le niveau d'études du père (t = 3,07, p 99,8%) et celui de la mère (t = 2,89, p = 99,6%).

L'âge auquel ont eu lieu des pratiques antérieures

Ces pratiques, comme nous le pensions, semblent liées à des âges de la vie puisque nous retrouvons deux pôles concernant le début des activités musicales : l'enfance, entre 6 et 8 ans, et l'adolescence (après 16 ans). Le piano est un instrument commencé davantage jeune (moyenne d'âge = 10,58), comme la flûte (11,56), alors que la moyenne de l'âge des débuts pour la guitare est supérieure (14,56), ce qui laisse penser qu'elle est préférée par des enfants plus âgés, voire des adolescents. La pratique du chant est davantage envisagée par des jeunes adultes, puisque la moyenne de l'âge des débuts est de 21,30. Les enquêtes nationales confirment ce lien entre les activités musicales et les âges de la vie (Donnat, 1996, p.87). Pour cette analyse, nous nous appuyons uniquement sur la première activité déclarée, considérant que c'est la première et pour la majorité des enseignants la seule (68,4%, 236/345). Les abandons s'accentuent à l'âge de 14 ans pour devenir importants après 18 ans. Ces

[18] « t » correspond au t de Student. Le test « t » s'applique à la comparaison de moyennes issues de deux échantillons indépendants.

informations sont en adéquation avec les données des enquêtes nationales qui révèlent que les pratiques de l'enfance sont souvent abandonnées pour des raisons d'études, associées sans doute à un besoin de rupture avec l'univers de l'enfance. Plus on commence la pratique tôt, plus tôt on l'abandonne. Ainsi l'abandon du piano et de la flûte se situe aux environs de 16 ans et demi, alors que la guitare est abandonnée, le cas échéant, un peu plus tardivement, vers 18 ans et demi. Mais ces données, aussi intéressantes soient-elles, ne nous permettent pas en l'état de comprendre quel impact peut avoir l'âge de début ou d'arrêt d'une pratique amateur sur les pratiques professionnelles.

Les raisons d'abandon

Nous avons vu que les raisons d'abandonner une pratique musicale pouvaient être multiples et l'on peut supposer que l'abandon d'une pratique juvénile « subie » par le jeune enfant ne laisse pas le même sentiment que l'abandon d'une pratique « regrettée » par le jeune adulte qui doit cesser son activité par manque de temps. A notre connaissance aucune étude ne traite de la question qui pourtant pourrait montrer que des expériences aussi diverses ne sont pas sans effet sur le rapport à la musique de l'individu, difficile toutefois à mesurer du point de vue de l'impact.

Les résultats montrent que les enseignants qui ont abandonné une pratique musicale antérieure de leur propre initiative sont presque deux fois plus nombreux (64,8%) que ceux qui ont cessé leur activité pour d'autres raisons. Un tiers des enseignants ayant pratiqué antérieurement la musique (35,2%) déclarent ne pas avoir abandonné l'activité de leur propre initiative et avancent le manque de temps pour des raisons d'études ou d'entrée dans la vie active. Les autres raisons indépendantes de la volonté de l'individu sont la cessation de l'activité (retraite du professeur), ou des difficultés matérielles, ou même d'apprentissage.

Le sexe et *l'âge* ne distinguent pas significativement les raisons d'abandonner la musique, même si on remarque que les plus jeunes enseignants sont davantage personnellement à l'origine de l'abandon. Les résultats indiquent que 70,9% des plus jeunes déclarent avoir interrompu leur pratique musicale de leur propre initiative contre 64,5% des 36-45 ans et 56,3% des plus âgés.

L'origine sociale influence l'abandon des activités musicales. Les enseignants dont le père (Chi2 = 4,11, ddl = 1 -p = 95,73%) et plus encore la mère (Chi2 = 9,04, ddl = 1 -p = 99,74%), ont fait des études supérieures ont abandonné davantage de leur propre initiative que ceux dont les parents n'ont pas été au-delà des études primaires, mais nous avons vu que c'était aussi dans ce premier cas que les pratiques étaient les plus courantes. Peut-on supposer que c'est aussi dans ce cas que les pratiques sont moins souvent choisies par l'enfant lui-même et donc plus facilement abandonnée de sa propre initiative ?

Le bénéfice perçu des pratiques antérieures

En revanche, si près des deux tiers (64,8%) ont cessé l'activité de leur propre initiative, la plupart déclarent que celle-ci leur a « beaucoup apporté », plus particulièrement sur le plan personnel (62,9% = 217/345), mais aussi sur le plan professionnel pour plus d'un tiers d'entre

eux (41,1% = 142/345). Seulement 20,5% des anciens amateurs ne gardent pas de souvenir marquant (71/345). Il y a tout lieu de penser que ce troisième cas concerne des expériences de courte durée, ce que confirment les moyennes d'âge qui indiquent une durée d'environ trois années entre le début et la fin des activités quand les répondants déclarent ne pas garder de souvenir marquant de leur pratique.

Le sexe ne distingue pas les enseignants par rapport au bénéfice qu'ils ressentent de leurs anciennes pratiques musicales.

L'âge, en revanche, est un facteur qui distinguent significativement les anciens amateurs (Chi2 = 28,70, ddl = 6 -p = 99,99%). Les plus jeunes sont plus nombreux à ne pas garder de souvenir marquant et les plus âgés insistent davantage sur l'apport personnel de leurs anciennes pratiques musicales. Ce résultat est assez logique puisque nous avons vu que les plus jeunes ont davantage abandonné leur activité de leur propre initiative, et donc on peut penser qu'ils n'en gardent pas un souvenir positif. On peut faire l'hypothèse d'un rapport à la pratique d'un instrument qui a changé, mais les données de cette enquête ne nous permettent pas de l'expliquer.

L'origine sociale n'influence pas les enseignants sur le sentiment que leur procure leurs anciennes pratiques musicales.

Soulignons que parmi les anciennes pratiques, c'est l'activité chant qui est déclarée comme étant la plus bénéfique sur le plan personnel et professionnel. 91,2% des anciens chanteurs déclarent une activité bénéfique, contre 79, 2% en guitare. Ce sont les guitaristes qui sont les plus nombreux à ne pas garder de souvenir « marquant » de leur pratique (23,3%, contre 15% pour les autres instruments et 5% pour le chant).

Sur le plan personnel, l'apport est essentiellement au niveau du bien-être, exprimé par le « plaisir », la « culture », le « partage », mais aussi l' « assurance », la « concentration », ou encore par les « connaissances ».

C'est ce dernier point qui est fondamental lorsqu'il s'agit de caractériser l'apport au niveau professionnel, la majorité des personnes concernées déclarent des savoirs et des savoir-faire, exprimés en termes de compétences pour chanter, déchiffrer une partition, conduire des échauffements, accompagner, etc., développées au contact de leurs anciennes pratiques personnelles. Ces déclarations nous permettent de faire l'hypothèse que les enseignants qui déclarent des pratiques musicales abandonnées dont ils reconnaissent l'apport en termes de compétences manifestent une habilité plus grande pour mettre en œuvre des enseignements de la musique plus fréquents et plus variés, dont ils sont majoritairement satisfaits.

Les résultats montrent toutefois que le rapport antérieur à la musique apparaît dans toute sa complexité. Etabli à partir de souvenirs et de représentations (le bénéfice perçu par exemple), il semble difficile d'expliquer certaines différences à partir des seules données issues d'une enquête par questionnaire, qui se limitent au déclaratif.

1.2. L'éducation familiale

Ce que nous considérons comme l'éducation familiale concerne plus particulièrement les pratiques musicales au contact desquelles un enseignant a grandi, considérant qu'un environnement familial à l'âge de l'enfance peut avoir une incidence sur les pratiques et les goûts de l'adulte. La sociologie et la psychologie ont mis ce phénomène clairement en évidence à travers de nombreuses études. Par exemple, Bourdieu et Passeron ont montré l'influence familiale au niveau socio-culturel dans *La Reproduction* (1970) et Zenatti explique que les psychologues ont étudié les facteurs qui exercent une influence sur la formation et l'évolution du goût musical, dont l'environnement familial qui représente un milieu de « *socialisation musicale* » important (Zenatti, 1994).

La pratique des proches (parents, frères et sœurs)

A ce sujet, Donnat remarque le poids de la prescription parentale, particulièrement sensible dans le cas du piano, des cordes, des vents et des bois. Mais il précise que « *dans tous les cas, la proportion d'amateurs est plus élevée chez les enfants dont les parents exercent une activité artistique que chez les autres…* » (Donnat, 1996, p.56). Ainsi, son analyse montre que « *42% des enfants de parents musiciens amateur font de la musique, contre 17% des enfants dont les parents ne sont pas musiciens amateur* » (Donnat, 1996, p.57). On peut donc envisager une nette influence des pratiques parentales sur la relation à la musique. Le tableau n° 9 présente les résultats concernant la pratique des parents des enseignants interrogés, à la suite de quoi nous feront quelques commentaires sur les données relatives à la pratique des frères et sœurs qui, en l'état, donnent peu d'indications, puisque nous n'avons pas la proportion des enseignants qui ont des frères et sœurs et celle de ceux qui sont enfants uniques.

Tableau 9 : Pratique musicale parentale

Mère / Père	Pratique	Pas de pratique	Non-réponse	**Total**
Pratique	3,5% (36)	8,9% (91)	0,4% (4)	**12,8% (131)**
Pas de pratique	7,8% (80)	78,1% (798)	0,2% (2)	**86,1% (880)**
Non-réponse	0,2% (2)	0,3% (3)	0,6% (6)	**1,1% (11)**
Total	**11,5% (118)**	**87,3% (892)**	**1,2% (12)**	**100% (1022)**

Parmi les enseignants interrogés : 78,1% d'entre-eux déclarent n'avoir aucun de leurs deux parents qui ont exercé une pratique musicale. Ils sont un peu plus d'un enseignant de l'échantillon sur dix à déclarer avoir au moins un des deux parents qui pratiquent la musique et 3,5% (36/1022) qui déclarent une activité musicale pour leurs deux parents (cadre grisé). Toutefois, la majorité des parents qui pratiquent la musique disent n'être pas accompagnés d'un conjoint.

Le sexe et *l'âge* ne distinguent pas les enseignants par rapport à la pratique musicale de leurs parents.

L'origine sociale, en revanche, montre, sans surprise, que ce sont les parents les plus diplômés qui pratiquent davantage[19].

Enfin, en considérant uniquement les enseignants qui ont répondu à la question (906/1022), un tiers d'entre eux ont un ou des frères et soeurs qui pratiquent la musique (32,1%).

L'âge des enseignants indique que ce sont les plus jeunes qui ont des frères et des sœurs qui pratiquent la musique (Chi2 = 22,87, ddl = 2 -p = 99,99%).

L'origine sociale distingue également la pratique des frères et sœurs qui est plus importante dans les familles où le père (Chi2 = 65,60, ddl = 3 -p = 99,99%) et la mère (Chi2 = 71,29, ddl = 3 -p = 99,99%) ont fait des études. Ces résultats confirment le poids de l'origine sociale.

Les pratiques familiales au cours de l'enfance et de l'adolescence

En croisant les pratiques instrumentales et les pratiques vocales de la famille au cours de l'enfance et de l'adolescence, le tableau n°10 met en évidence des catégories très diverses.

Tableau 10 : Pratiques instrumentales et pratiques vocales de la famille

	Chant régulier	Chant occasionnel	Jamais de chant	Non-réponse	**Total**
Instrument régulier	7,6% (78)	4,2% (43)	1,2% (12)	0,6% (6)	**13,6% (139)**
Instrument occasionnel	5,7% (58)	6,7% (68)	1,8% (18)	0,4% (4)	**14,5% (148)**
Jamais d'instrument	9,4% (96)	29,4% (300)	19,6% (200)	0,7% (7)	**59,0% (603)**
Non-réponse	5,1% (52)	2,7% (28)	0,0% (0)	5,1% (52)	**12,9% (132)**
Total	**27,8% (284)**	**43,0% (439)**	**22,5% (230)**	**6,8% (69)**	**100% (1022)**

Les résultats montrent que la pratique vocale familiale concernait plus des deux tiers des enseignants qui ont plus ou moins « baigné » au cours de leur enfance et de leur adolescence dans une pratique du chant au moins occasionnelle et, pour plus d'un quart de l'échantillon, la pratique était même régulière (27,8%). La pratique instrumentale apparaît moins courante. Elle concerne un peu plus d'un quart des familles pour une pratique au moins occasionnelle. Toutefois, ces déclarations restent difficiles à interpréter, si ce n'est que l'on pourrait opposer une catégorie d'enseignants (7,6%) qui a baigné dans un environnement familial où la pratique du chant et celle des instruments était régulière (case grisée foncé), et une autre catégorie (19,6%) issue de familles où la pratique du chant et la pratique des instruments étaient absente (case grisée clair). En dehors de ces deux cas, il est difficile d'interpréter les

[19] La dépendance entre la pratique musicale du père et son niveau d'études est significative (Chi2 = 11,19, ddl = 3 -p = 98,93%), ainsi qu'entre la pratique musicale de la mère et son niveau d'études (Chi2 = 33,44, ddl = 3 -p = 99,99%).

non-réponses et les fréquences occasionnelles. En revanche, il semble possible, à partir de ces deux catégories extrêmes, d'envisager un rapport à la musique différent.

Le sexe et *l'âge* ne sont pas des facteurs qui distinguent les enseignants de ces catégories.

L'origine sociale, en revanche, est un facteur qui influence significativement les pratiques familiales antérieures. La dépendance est très nette, à la fois avec le niveau d'études du père (t = 4,17 ; p = > 99,9%) et le niveau d'études de la mère (t = 5,58 ; p => 99,9%). La catégorie des enseignants qui ont connu à la fois une pratique vocale et une pratique instrumentale régulières est majoritairement issue d'un milieu où les parents ont fait des études universitaires. Ces résultats confirment le lien entre les pratiques culturelles et le niveau d'études.

Les goûts familiaux

La question des goûts musicaux de la famille distingue, à la fois, l'écoute familiale de la musique classique et celle des variétés enregistrées, ainsi que la fréquentation des concerts classiques et de variétés. Les résultats sont présentés dans le tableau n° 11 pour l'écoute en privé et dans le tableau n°12 pour les sorties au concert.

Tableau 11 : Ecoute familiale de musique enregistrée et goûts musicaux

	Ecoute de variétés	Ecoute musique classique
Régulièrement	53,6% (548)	20,3% (207)
Occasionnellement	36,5% (373)	36,2% (370)
Jamais	6,3% (64)	35,0% (358)
Non-réponse	3,6% (37)	8,5% (87)
Total	**100% (1022)**	**100% (1022)**

En ce qui concerne l'écoute familiale, les variétés étaient appréciées par une forte majorité des familles des répondants, neuf sur dix (90,1%) en écoutaient au moins occasionnellement et plus d'une sur deux (53,6%) en écoutaient régulièrement. La musique classique, en revanche, était moins prisée ; si 56,8% des familles en écoutaient au moins occasionnellement, il y en avait seulement un cinquième (20,3%) qui en écoutaient régulièrement et plus d'un tiers (35%) qui n'en écoutaient jamais, auquel pourraient s'ajouter, dans ce cas, les non-réponses (8,5%).

Ni *le sexe* ni *l'âge* ne sont des facteurs différenciateurs. En revanche, *le niveau d'études* des parents influence nettement l'écoute de la musique classique. La différence est significative, à la fois, avec le niveau d'études du père (Chi2 = 91,99, ddl = 6 -p = 99,99%) et celui de la mère (Chi2 = 77,71, ddl = 6 -p = 99,99%), indiquant la plus forte proportion des parents diplômés du supérieur dans la catégorie des familles qui écoutent régulièrement de la musique classique. Il y a, par exemple, plus d'un tiers des enseignants (42,4%) dont le père a fait des études supérieures dans la catégorie des enseignants qui déclarent une écoute familiale

régulière de la musique classique, alors qu'ils ne sont que 10% quand le père a un niveau d'études primaires.

La situation est un peu différente pour ce qui concerne les sorties familiales au cours de l'enfance. En effet, les résultats indiquent un très faible taux de fréquentation des concerts, y compris des concerts de variétés qui ne concernent pas un enseignant sur cinq, comme le montre le tableau n°12. Notons que la différence entre les deux genres n'est pas si nette que pour l'écoute enregistrée.

Tableau 12 : Les sorties musicales familiales

	Concert de variétés	Concert classique
Régulièrement	3,0% (31)	4,4% (45)
Occasionnellement	16,1% (165)	12,2% (125)
Jamais	67,3% (688)	71,9% (735)
Non-réponse	13,5% (138)	11,4% (117)
Total	**100% (1022)**	**100% (1022)**

Le sexe n'est pas un facteur différenciateur, en revanche, *l'âge* montre que les sorties au concert de variétés étaient plus courante dans les familles des plus jeunes enseignants (Chi2 = 17,75, ddl = 4 -p = 99,86%). Ce résultat est sans doute à mettre sur le compte d'une démocratisation de l'offre culturelle qui a vu se multiplier, au fil des années, les concerts de musique populaire, même dans les agglomérations de taille modeste.

L'origine sociale reste un facteur marquant en matière de sorties musicales. C'est dans les catégories des familles qui fréquentaient, même occasionnellement les concerts que l'on trouve le plus de parents ayant fait des études supérieures. La dépendance est significative dans le cas du concert de variétés avec le niveau d'études du père (Chi2 = 40,84, ddl = 6 -p = 99,99%) et celui de la mère (Chi2 = 43,15, ddl = 6 -p = 99,99%), ainsi que dans le cas du concert classique avec le niveau d'études du père (Chi2 = 77,37, ddl = 6 -p = 99,99%) et celui de la mère (Chi2 = 55,91, ddl = 6 -p = 99,99%).

Ces résultats montrent que le facteur social reste marquant au niveau des pratiques et de la culture que l'enseignant a pu connaître lorsqu'il était jeune. C'est davantage quand ils sont issus d'une famille diplômée qu'ils ont fait de la musique et qu'ils ont été en contact avec la musique classique. L'influence de l'activité musicale des parents sur celle des enfants témoigne de l'effet de transmission mis en évidence par les études (DEP, 2004).

1.3. Les expériences musicales au cours de la scolarité

Nous avons déjà souligné l'importance de l'expérience scolaire qui représente pour certains individus le seul accès à une éducation musicale, en dehors des médias qui cultivent, le plus souvent, l'uniformité culturelle. Kracman (1996) montre que l'enseignement artistique (musique, théâtre, dessin, etc.) reçu à l'école avant 18 ans, a un effet positif sur la visite des musées d'art ou des sorties classiques (théâtre, concert, ballet, opéra) à l'âge adulte et ceci,

indépendamment du milieu familial. Il semble également intéressant de distinguer l'éducation à l'école primaire, au collège et au lycée, tant ces enseignements sont différents dans leur prise en charge et leur contenu. Si nous savons que la musique est régulièrement enseignée dans les collèges depuis la création du CAPES d'éducation musicale en 1972, son enseignement reste aléatoire à l'école primaire et en tous les cas non uniforme. En outre, il nous semble pertinent dans notre analyse de distinguer l'absence de souvenir de l'absence effective d'un enseignement ; dans ce second cas l'enquêté est conscient d'un manque, dans le premier cas on a affaire à une expérience qui ne l'a pas marqué. Pour l'école primaire comme pour le collège, les questions concernent les activités courantes de l'éducation musicale (chant, écoute et pratique instrumentale) et leur fréquence, permettant de distinguer une véritable culture de cette discipline, d'activités « occasionnelles », dont on peut s'interroger sur le véritable impact.

En ce qui concerne le lycée où l'enseignement musical n'est pas obligatoire, celui-ci se présente sous la forme d'une filière spécialisée (F11) ou optionnelle à 4 heures (L3), ou encore sous la forme d'une simple préparation à l'option facultative pour le baccalauréat. Ces trois possibilités débouchent sur une épreuve d'interprétation lors de l'examen final, qui dépend directement de la pratique personnelle du candidat.

L'école primaire

Dans le tableau n°13, qui présente les résultats des activités pratiquées à l'école primaire, on peut remarquer la prédominance du chant.

Tableau 13 : Expériences musicales à l'école primaire

	Chant	Ecoute	Instrument
Régulièrement	53,4% (546)	16,9% (173)	7,2% (74)
Occasionnellement	36,4% (372)	33,5% (342)	20,0% (204)
Jamais	2,0% (20)	21,9% (224)	52,4% (536)
Pas de souvenir	7,7% (79)	25,1% (257)	16,6% (170)
Non-réponse	0,5% (5)	2,5% (26)	3,7% (38)
Total	**100% (1022)**	**100% (1022)**	**100% (1022)**

En dehors de l'activité vocale, pratiquée par neuf enseignants de l'échantillon sur dix, l'expérience à l'école primaire se révèle assez modeste. L'écoute musicale ne touche plus qu'un enseignant sur deux (50,4%) qui l'auraient pratiquée et l'activité instrumentale ne concerne guère plus d'un enseignant sur quatre (27,2%). Pour les activités scolaires, nous limitons l'analyse aux facteurs démographiques (sexe et âge), la dépendance avec les autres facteurs (niveau d'études personnel et parental) n'étant pas pertinente ici.

En ce qui concerne le chant, *le sexe* ne distingue pas les répondants, en revanche, le facteur de *l'âge* révèle que les enseignants de la tranche d'âge intermédiaire sont plus nombreux (13,4%) à n'avoir jamais fait de chant ou à ne plus se souvenir, et *a fortiori*, moins nombreux (46%) à avoir chanté régulièrement au cours de leur scolarité (Chi 2 = 20,45, ddl = 6 -p = 99,27%).

L'activité d'écoute à l'école primaire serait de moins en moins courante, si l'on en croit l'analyse des déclarations qui montre une évolution avec *l'âge* des répondants (Chi2 = 14,56, ddl = 6 -p = 97,60%), quel que soit *le sexe*. Alors qu'on aurait pu penser que l'activité d'écoute évolue favorablement avec les progrès de la technologie, il apparaît au contraire que plus les enseignants sont jeunes et moins ils ont eu l'occasion d'écouter de la musique à l'école primaire.

La pratique instrumentale a connu une évolution tout à fait contraire puisque le facteur de *l'âge* montre que les enseignants de moins de 35 ans sont au moins deux fois plus nombreux que leurs aînés (38% contre 15,7%) à avoir pratiqué les instruments à l'école primaire L'évolution est croissante (Chi2 = 64,02, ddl = 8 -p = 99,99%), quel que soit *le sexe*.

Ces résultats mettent en évidence un enseignement de la musique qui aurait évolué dans le temps. Alors que la pratique du chant semble avoir reculé à une certaine époque pour retrouver une place plus importante ensuite, la pratique des instruments semble avoir progressé régulièrement. Toutefois, nous n'avons pas beaucoup d'informations sur cette activité, en dehors du fait que les pédagogies actives sont basées, en partie, sur l'exploration, l'improvisation et la création à partir de matériaux sonores divers, dont les instruments utilisés habituellement dans les écoles (petites percussions, flûtes, etc.). Quant à l'activité d'écoute, elle aurait connu une évolution plutôt négative, assez difficile à expliquer quand on sait que l'accès à toutes les musiques est de plus en plus facilité.

Notons enfin que, bien que l'expérience de l'école primaire soit ancienne, le taux de réponses qui indique une absence de souvenirs est assez faible. On peut donc penser que les déclarations renvoient une vision assez juste des pratiques vécues.

Le collège

On remarque que les activités d'écoute et instrumentales sont beaucoup plus pratiquées au collège, et d'ailleurs l'absence de souvenir est encore plus rare si l'on en croit les résultats présentés dans le tableau n°14.

Tableau 14 : Expériences musicales au collège

	Chant	Ecoute	Instrument
Régulièrement	61,2% (625)	47,6% (486)	35,8% (366)
Occasionnellement	24,4% (249)	32,9% (336)	29,0% (296)
Jamais	6,3% (64)	7,0% (72)	25,9% (265)
Pas de souvenir	7,3% (75)	11,1% (113)	7,1% (73)
Non-réponse	0,9% (9)	1,5% (15)	2,2% (22)
Total	**100% (1022)**	**100% (1022)**	**100% (1022)**

L'activité instrumentale apparaît plutôt développée au collège, et deux tiers des enseignants de l'échantillon déclarent l'avoir pratiquée, au moins occasionnellement (64,8%). En effet, la pratique de la flûte à bec est restée longtemps l'activité instrumentale principale au collège jusqu'à ces dernières années où les percussions ou encore l'informatique musicale viennent peu à peu la remplacer. L'enseignement au collège ne se limite pas à la pratique

instrumentale puisque la grande majorité des enseignants chantaient (85,6%) et plus de 4 enseignants sur 5 écoutaient de la musique (80,5%), dont une majorité régulièrement (47,6%).

Le sexe et *l'âge* différencient significativement les enseignants par rapport à leurs expériences du chant au collège. Les femmes déclarent avoir plus et plus régulièrement chanté que les hommes (Chi2 = 18,52, ddl = 3 -p = 99,97%), de même que les plus jeunes (Chi2 = 61,65, ddl = 8 -p = 99,99%).

A contrario, les femmes ont moins écouté et ont moins de souvenir de l'écoute que les hommes (Chi2 = 13,95, ddl = 3 -p = 99,70%). *L'âge*, en revanche, montre la même évolution croissante que pour le chant (Chi2 = 18,31, ddl = 8 -p = 98,10%).

C'est pour l'activité instrumentale que la différence entre les tranches d'âge est la plus sensible (Chi2 = 156,54, ddl = 8 -p = 99,99%). On remarque une évolution constante de l'activité instrumentale au collège. Les enseignants de moins de 35 ans sont plus de trois fois plus nombreux à avoir pratiqué l'instrument au collège que leurs collègues plus âgés[20].

Si la différence entre les générations traduit une évolution progressive des pratiques musicales au collège, la différence entre les hommes et les femmes qui apparaît pour le chant et l'écoute est plus difficile à interpréter. Devons-nous l'attribuer à un rapport sexué à la musique ?

Le lycée

Malheureusement, l'enseignement de la musique s'arrête pour la grande majorité à la fin du collège, et seuls les volontaires peuvent choisir l'option pour le baccalauréat ou opter pour une section spécialisée. Toutefois, nous avons souligné que ces deux possibilités de poursuivre une formation musicale en lycée restaient fortement liées à une pratique musicale personnelle, sauf dans le cas des anciennes écoles normales où la musique était obligatoire. En ce qui concerne notre échantillon, ils sont assez peu nombreux à avoir suivi l'option musique (7,4%) et encore moins à s'être orientés vers une section musique (F11) ou une option dans une section littéraire (L3) (0,7%), quels que soient le *sexe* et *l'âge* des répondants.

En conclusion, on remarque que la formation musicale à l'école est réelle et même assez régulière, notamment dans le domaine du chant en primaire et de manière générale au collège, mais qu'elle s'arrête, pour la plupart, au niveau du lycée. On peut véritablement parler d'une expérience scolaire et remarquer qu'un nombre relativement peu important de répondants ne l'ont pas connue, au moins en ce qui concerne la pratique du chant. Certains auteurs (Lahire 1998, Tardiff et Lessard, 1999) considèrent avec intérêt ces expériences qui dans certains cas représentent les seuls modèles de référence pour les premiers gestes professionnels. On peut légitimement penser que, dans le cas de l'éducation musicale, en l'absence d'une formation suffisante, les enseignants s'inspirent de leur propre expérience scolaire.

[20] Les résultats donnent respectivement 53,8% des moins de 35 ans, 35,1% des 36-45 ans et 15,8% des plus de 46 ans.

2. L'actualité musicale

2.1. Les pratiques musicales actuelles

En distinguant les pratiques actuelles et les pratiques antérieures, la conception du questionnaire nous permet une étude plus détaillée des activités musicales en amateur et de leur place dans le rapport à la musique de l'enseignant.

Pour ce qui concerne les pratiques musicales actuelles, comme pour les activités antérieures, le questionnaire sollicitait des précisions sur le nombre et le type d'activités (vocale ou instrumentale), le nom de l'instrument pratiqué, mais aussi sur la durée de la pratique, les modalités de pratique (individuelle ou collective) et de formation (autodidacte ou formation) pour chacune des activités déclarées.

Les résultats de l'enquête montrent que, dans notre échantillon composé de 1022 enseignants du premier degré de l'académie de Nancy-Metz, plus d'un enseignant sur 4 (29,1%) pratiquent actuellement au moins une activité musicale au cours de ses loisirs (298/1022). Dans sa présentation, le tableau n° 15 précise le nombre d'activités musicales pratiquées.

Tableau 15 : Pratiques musicales actuelles

Pas de pratique de la musique	70,8% (724)
Une activité musicale	21,0% (215)
Deux activités musicales	5,9% (60)
Trois activités musicales	2,3% (23)
Non réponse	0,0% (0)
Total	**100% (1022)**

Les résultats indiquent que parmi les répondants, ils sont 21% à se consacrer à une seule activité musicale, 5,9% à pratiquer deux activités et 2,3% à en pratiquer trois simultanément. On remarque d'une part que les enseignants qui déclarent une pratique antérieure sont plus nombreux que les amateurs en activité, comme au niveau de la société française pour laquelle Donnat (1996) donne les chiffres de 25% contre 22%. En ce qui concerne notre échantillon, le rapport est de 33,7% pour les enseignants qui déclarent une pratique antérieure contre 29,1% pour ceux qui déclarent une pratique musicale au moment de l'enquête. La deuxième remarque concerne le taux de pratique actuelle, qui n'apparaît pas aussi important qu'on aurait pu le penser pour une catégorie professionnelle censée inscrire les activités musicales dans son enseignement. Les chiffres ne sont d'ailleurs pas supérieurs à la catégorie des professions intellectuelles supérieures qui indiquent que 27% des individus de cette catégorie déclaraient en 1997 avoir joué d'un instrument de musique au cours des douze derniers mois (Donnat, 1998, p.287), sachant que la pratique du chant n'est pas prise en compte dans ce résultat. Même si la comparaison avec les enquêtes nationales est difficile en raison du regroupement des enseignants du premier degré avec la catégorie des professions intermédiaires ou, en tenant compte du nouveau statut de professeurs des écoles, des cadres supérieurs et professions intellectuelles supérieures, la moyenne entre ces deux catégories

confirme que les enseignants de l'échantillon ne pratiquent pas plus que les autres professions socialement comparables.

En revanche les résultats montrent qu'un certain nombre d'enseignants multiplient les expériences de la musique (n = 83), dont on pourrait légitimement envisager les effets sur les pratiques pédagogiques comparées à celles des enseignants qui ne pratiquent pas du tout la musique. 60 enseignants déclarent pratiquer deux activités musicales et 23 en déclarent trois, soient 28% des musiciens amateurs et 8% des enseignants de l'échantillon total qui déclarent une pratique multiple de la musique.

Le sexe montre un avantage très marqué pour les hommes de l'échantillon qui pratiquent pour près de la moitié d'entre eux (47%), alors que les femmes ne sont que 26% (Chi2 = 35,61, ddl = 3 -p = 99,99%). En revanche, le cumul des activités n'est pas significativement dépendant du sexe de l'individu.

L'orsqu'il s'est agi des pratiques antérieures, les résultats montraient une pratique plus importante chez les femmes. Cela veut-il dire que les filles sont plus nombreuses à commencer une activité musicale jeune et à l'abandonner ? Les études confirment effectivement que « *les femmes sont plus nombreuses que les hommes à s'investir dans les activités artistiques* », y compris musicales, et l'on remarque que la différence s'annule, pour la musique, lorsqu'il s'agit des pratiques à l'âge adulte ((Donnat, 1996, pp. 188-189).

L'âge ne laisse pas apparaître de différence significative entre les différentes catégories contrairement aux données nationales qui indiquent une activité musicale plus développée chez les plus jeunes adultes (Donnat, 1998).

Le niveau d'études n'est pas, en ce qui concerne notre échantillon, un facteur différenciateur, alors que les enquêtes nationales indiquent la relation entre le niveau d'études et la pratique musicale (Donnat, 1996, p.189). Or, si l'on compare pour notre échantillon les enseignants titulaires d'une licence et ceux qui ont un niveau d'études inférieur, les résultats ne font pas apparaître de différence significative.

La constance que l'on observe malgré la différence des niveaux d'études est assez contradictoire avec les enquêtes nationales qui mettent en évidence une évolution des pratiques liées au diplôme. Il faut toutefois souligner que notre population est spécifique, en ce sens qu'elle accuse bien une différence au niveau des diplômes universitaires, mais moins en termes d'années d'études post-baccalauréat. Bien que la majorité des plus anciens ne déclarent qu'un niveau baccalauréat, ils ont, pour la plupart, reçu une formation de trois années à l'Ecole Normale qui correspondait, d'une certaine manière, à une formation universitaire, même si elle était à visée professionnelle et débouchait sur un Certificat d'Aptitude à l'Enseignement et non sur un diplôme de type universitaire.

L'origine sociale de l'enseignant ne représente pas un facteur statistiquement discriminant, même si l'on compare les enseignants dont les parents n'ont pas dépassé le stade des études primaires et ceux dont les parents ont fait des études supérieures. Les résultats indiquent bien une tendance, par exemple 36% des enseignants qui ont une mère qui

a fait des études supérieures font de la musique en amateur contre 27,6% de ceux dont la mère s'est arrêtée au niveau primaire, mais celle-ci ne peut confirmer statistiquement le lien entre la pratique d'une activité artistique et l'origine sociale. Remarquons toutefois qu'il s'agit des pratiques musicales adultes et l'on peut penser que le contact avec la formation initiale et le monde professionnel a gommé certaines différences, notamment sociales.

Les activités pratiquées

Si l'on distingue d'abord les pratiques vocales et les pratiques instrumentales, sur les 298 enseignants de l'échantillon qui annoncent une pratique musicale en amateur, 168 déclarent chanter (56,3%) et 230 déclarent jouer d'un instrument (77,1%), soit 33% qui peuvent avoir les deux ou deux pratiques instrumentales[21]. Notons également un faible taux de pratiques non précisées (n = 6) obtenu en comparant le nombre d'activités déclarées (n = 404) et le nombre de pratiques pour lesquelles nous avons des précisions[22] (n = 398).

Le sexe est une variable qui se montre discriminante (Chi2 = 11,65, ddl = 1 -p = 99,94%). Parmi les enseignants qui déclarent une pratique musicale en amateur, les femmes sont plus nombreuses à pratiquer le chant (47,1%) que les hommes (27,7%), *a fortiori*, les hommes sont plus nombreux à pratiquer un instrument (72,3%, contre 52,9%). Ce résultat confirme les données nationales qui montrent que le chant est une activité majoritairement féminine.

L'âge ne montre pas de différence significative, alors que l'on pouvait penser que le chant, particulièrement le chant choral, concerne d'abord les générations plus âgées.

Le niveau d'études et *L'origine sociale* n'influencent pas le choix entre l'instrument et la voix des enseignants qui pratiquent une activité musicale au moment de l'enquête.

Le choix des instruments

Les études nationales montrent que le choix de l'instrument pratiqué peut dépendre de facteurs socio-démographiques (Donnat, 1996, 1998). Le tableau n°16 présente les instruments pratiqués répartis en 4 catégories.

Tableau 16 : Répartition des instruments pratiqués

	Activités instrumentales déclarées	Enseignants musiciens amateurs
Guitare	33,5% (77)	25,8% (77)
Piano	25,7% (59)	19,8% (59)
Cordes et vents	20,4% (47)	15,8% (47)
Autres instruments	20,4% (47)	15,8% (47)
Total	**100% (230)**	**100% (298)**

On remarque un attrait pour la guitare et au contraire un intérêt moins important pour les instruments plus « juvéniles » (cordes et vents). Le piano est un instrument qui garde une

[21] Le pourcentage est calculé en additionnant les pratiques vocales et les pratiques instrumentales.
[22] Il y a 215 enseignants qui déclarent une activité, 60 qui en déclarent deux et 23 qui en déclarent trois, soit 404 activités déclarées.

certaine faveur même à l'âge adulte. Sa pratique représente un quart des activités instrumentales déclarées et concerne 1 amateur sur 5 (19,8%) soient 5,8% des enseignants qui ont répondu à l'enquête. La guitare représente un tiers des pratiques instrumentales en amateur, et concerne un quart des enseignants qui pratiquent actuellement la musique, soit 7,5% de l'échantillon total. Les autres instruments sont beaucoup moins pratiqués et représentent 40,8% des activités instrumentales, qui se répartissent également entre les cordes et les vents et les « autres » instruments, et qui touchent ensemble 9,2% des enseignants qui ont répondu à l'enquête, soit à peine un tiers des amateurs (31,6%).

Les résultats annoncent des préférences proches des enquêtes nationales (Donnat, 1998, p.285), bien que le piano n'arrive qu'en seconde position, précédé de la guitare, les autres instruments (percussions, cordes et vents) étant moins pratiqués de manière générale. La différence au niveau du choix des instruments s'explique par le fait que l'on s'intéresse ici aux pratiques actuelles d'adultes, mais nous avons vu que lorsqu'il s'est agi des expériences antérieures et donc qui concernaient aussi les pratiques juvéniles, le piano était largement en tête des instruments cités.

Si la guitare, comme le piano, sont les instruments les plus pratiqués, on peut penser qu'ils ont également un intérêt pour la pratique dans la classe en permettant à l'enseignant d'accompagner ses élèves lorsqu'ils chantent.

Les autres instruments pratiqués sont la flûte, pour laquelle la majorité a précisé qu'il s'agissait de la flûte traversière (12 sur 23 flûtistes), alors que 6 ont précisé qu'il s'agissait de la flûte à bec. L'accordéon, dont l'accordéon diatonique pour la moitié (6 sur 11), est pratiqué par 3,6% des musiciens amateurs, tandis que les percussions pour lesquelles 12 sur les 17 précisent qu'il s'agit du djembé, sont pratiquées par 5,7% des praticiens. Cette dernière préférence illustre sans doute l'intérêt récent pour les musiques du monde, plus particulièrement africaines.

Tous les autres instruments sont cités à titre exceptionnel, parmi lesquels la clarinette, le violon, le saxophone, et encore plus rarement la mandoline, l'épinette et la cornemuse.

Le sexe est un facteur qui différencie significativement les amateurs (Chi2 = 23,71, ddl = 3 -p = 99,99%). La différence est particulièrement nette avec la guitare qui apparaît très majoritairement comme un instrument masculin, ou encore avec le piano qui est davantage pratiqué par les femmes, comme l'indiquent aussi les études sur les pratiques musicales des Français.

L'âge ne montre pas de différence significative par rapport au choix de l'instrument, alors qu'au niveau national certains instruments dépendent plus d'un choix adolescent (la guitare, par exemple) et d'autres d'un choix juvénile (piano et cordes et vents), mais il est vrai que cette analyse ne prend en compte que les pratiques adultes, alors que la différence apparaissait lorsqu'il s'est agi des pratiques antérieures.

Le niveau d'études des enseignants n'influence pas le choix des instruments qu'ils pratiquent.

L'origine sociale laisse apparaître une différence significative (Chi2 = 21,10, ddl = 9 -p = 98,78%), mais uniquement en considérant le niveau d'études du père. Les résultats confirment partiellement l'appartenance populaire de la guitare et celle plus « cultivée » du piano.

Le cas des enseignants qui pratiquent à la fois la voix et l'instrument

Le cumul des activités musicales concerne, à la fois, les individus qui pratiquent simultanément plusieurs instruments, ainsi que ceux qui abordent la musique dans sa diversité. Si, dans les deux cas, on peut présumer des qualités d'expertise importantes, dans le second, on peut également y supposer une complémentarité, prédictive d'un attachement et d'une pluralité de compétences. A ce sujet, Donnat note que « *plus de la moitié des Français ayant appartenu à une chorale ou un ensemble vocal ont joué d'un instrument* » (Donnat, 1996, p.38). En croisant les amateurs qui déclarent plusieurs activités musicales actuelles avec le type de pratique, on remarque que parmi les 168 chanteurs, 58 déclarent au moins une autre activité. Parmi eux, 21 pratiquent la guitare, 17 les cordes ou les vents, 16 le piano et 15 un instrument divers, étant entendu que, parmi ces 58 enseignants qui déclarent plusieurs activités musicales actuelles dont une activité vocale, 15 amateurs ont également deux activités instrumentales.

Le sexe, *l'âge* et *le niveau d'études* de l'enseignant n'apparaissent pas comme des facteurs différenciateurs dans le cas du cumul d'une activité instrumentale et d'une activité vocale.

L'origine sociale ne se montre discriminante que dans le cas du niveau d'études de la mère (t = 2,02, p = 95,9%). Ce sont davantage les enseignants dont la mère a été au-delà du niveau CAP/BEP qui pratiquent à la fois l'instrument et le chant.

La pratique du chant apparaît particulièrement importante. Elle concerne 42,2% des activités déclarées et touche plus de la moitié des musiciens amateurs, soit 16,4% des enseignants de l'échantillon total. En comparaison, la pratique des instruments concerne 57,8% des activités, tous instruments confondus, et 77,2% des amateurs, soit 22,5% de l'échantillon total.

Ces chiffres révèlent que l'activité vocale occupe une place importante dans les pratiques musicales de notre catégorie, et touche près d'un enseignant sur 6 (168/1022). Il ne serait toutefois pas surprenant que l'enseignant du premier degré soit préoccupé par la pratique vocale qui représente un axe important de son enseignement de la musique. Plus qualitativement, nous remarquons que nombre de pratiques vocales ne sont pas précisées comme étant des activités chorales, mais 80,3% des pratiques vocales apparaissent collectives et 50% sont pratiquées à une fréquence hebdomadaire, ce qui peut correspondre à la fréquence d'une répétition. Les pratiques vocales individuelles représentent 14,8% du nombre d'enseignants qui chantent (25/168).

Enfin, notons que la comparaison avec l'étude de Piriot (1997) nous permet de penser que ce n'est pas uniquement la pratique musicale en amateur qui a incité les enseignants à

répondre à notre enquête puisqu'ils sont 18,2% à déclarer une pratique instrumentale actuelle contre 22,8% dans l'étude de Piriot (Piriot, 1997, p.209). Piriot remarque également une plus forte proportion d'hommes à avoir une pratique instrumentale, 27,4% contre 21,2% chez les femmes. Notre enquête donne les chiffres de 35,3% d'hommes qui pratiquent un instrument de musique pour seulement 15,2% de femmes. Toutefois Piriot, montre un accroissement des pratiques instrumentales avec l'abaissement de l'âge que nous n'observons pas aussi significativement, même si la même tendance apparaît[23].

La durée de pratique

Outre le cumul des activités, les critères retenus pour caractériser l'intensité des pratiques musicales actuelles sont la durée de ces pratiques, la fréquence à laquelle le musicien s'adonne à sa passion, et la formation qu'il reçoit.

Précisons cependant que les chiffres ne sont, dans certains cas, qu'indicatifs à cause de l'irrégularité de l'activité à travers les âges de la vie, ainsi que l'explique un enseignant dans son commentaire (246). Il signale qu'il a reçu une formation au conservatoire et qu'alors sa pratique était quotidienne, mais qu'à l'interruption de la formation son activité est devenue moins régulière et moins intense pour ne subsister que « plus rarement » aujourd'hui. Le critère de la formation représente une donnée importante pour rendre compte du rapport au savoir musical de l'enseignant.

En ce qui concerne la durée de la pratique, la question concernait chacune des activités. Les résultats présentés par le tableau n° 17 ne tiennent compte que de l'activité la plus longue puisqu'il s'agit de considérer la longueur en nombre d'années de la pratique musicale toutes activités confondues. Pour une meilleure lisibilité des résultats nous regroupons les durées de pratiques en catégories permettant ainsi de distinguer des pratiques longues (plus de 10 ans) et des pratiques plus ou moins récentes (1 ou 2 années, par exemple).

Tableau 17 : Durée de pratique musicale actuelle

1-2 ans de pratique	13,7% (41)
3-4 ans de pratique	10,4% (31)
5-9 ans de pratique	15,1% (45)
10 ans et plus de pratique	45,3% (135)
Non-réponse	15,4% (46)
Total	**100% (298)**

Les résultats indiquent une majorité de pratiques relativement longues, puisque près de la moitié des enseignants qui ont une activité musicale en amateur déclarent pratiquer depuis plus de 10 ans (45,3%), alors que 13,7% déclarent une pratique récente qui a débuté il y a une ou deux années seulement. Le nombre d'années de pratique représente, à notre sens, un indicateur précieux de l'attachement à l'égard de la musique, précisant sa place et sa stabilité dans la vie de l'individu. Ainsi, il serait légitime de penser qu'un attachement à la musique plus durablement établi caractérise un rapport au savoir musical susceptible d'armer le

[23] (Piriot, 1997, p. 210) : 34,6% des moins de 35 ans, 16,3% des 35-45 ans et 14,3% des + de 45 ans.

professionnel de l'enseignement pour la mise en oeuvre des activités musicales dans la classe. Toutefois, on peut aussi penser qu'un enseignant qui débute tardivement une activité musicale est animé par une motivation forte, témoignant d'un intérêt personnel et/ou professionnel pour la musique.

Le sexe de l'enseignant est un facteur différenciateur (Chi2 = 11,19, ddl = 1 -p = 99,92%). Près d'un tiers des hommes de l'échantillon des musiciens amateurs (30,7%) déclarent une pratique d'au moins dix années contre seulement un dixième de l'échantillon des femmes (10,1%). Mais nous avons vu précédemment que l'activité musicale masculine était particulièrement représentée au niveau des enquêtés.

L'âge, le niveau d'études et l'origine sociale de l'enseignant ne laissent pas apparaître de différence entre ceux qui déclarent une pratique longue (au moins dix ans) et ceux qui déclarent une pratique de moins de dix ans.

La formation musicale personnelle

On distingue, plus particulièrement à l'âge adulte, ou même à l'adolescence, des pratiques en autodidaxie ou entre amis, pour lesquelles parfois la formation n'est pas dissociée de l'exécution. Parallèlement, des pratiques plus formelles, quelles soient individuelles ou collectives, sont encadrées par des formateurs dans une école de musique par exemple. Ce sont, dans ces derniers cas, des pratiques soumises à l'évaluation d'une oreille extérieure et donc caractérisées par l'exigence d'une qualité reconnue et qui peuvent éventuellement déboucher sur une récompense ou un diplôme. On peut faire l'hypothèse d'un rapport à la musique différent selon que les enseignants pratiquent la musique entre amis ou en autodidaxie, et visent plutôt une activité de loisir, ou qu'ils choisissent de suivre une formation dans le souci d'acquérir certaines compétences.

Le tableau n° 18 présente la répartition des amateurs autodidactes et des amateurs qui suivent une formation.

Tableau 18 : Répartition des amateurs autodidactes et des amateurs qui suivent une formation

Pratique avec formation	58,4% (174)
Pratique autodidacte	27,2% (81)
Non-réponse	14,4% (43)
Total	**100% (298)**

Il apparaît que les pratiques sont majoritairement liées à une formation : 58,4% des enseignants qui pratiquent une activité musicale déclarent une formation. Ce chiffre est d'autant plus important qu'un certain nombre de musiciens amateurs (14,4%) n'apportent pas de précision sur le sujet. On peut penser que certains enseignants ne répondent pas parce que leur formation est interrompue alors qu'ils pratiquent toujours. De plus, la notion de formation reste, semble-t-il, liée à l'idée d'un accompagnement individuel. En effet, un certain nombre de non-réponses concernent plus particulièrement l'activité vocale collective

et hebdomadaire. Enfin, comme on peut le remarquer sur le tableau n°19, la formation diffère sensiblement d'un instrument à l'autre[24].

Tableau 19 : Répartition des activités liées à une formation

	Formation	Autodidacte	Non-réponse	**Total**
Chant	54,2% (91)	26,2% (44)	19,6% (33)	**100% (168)**
Piano	79,7% (47)	15,3% (9)	5,1% (3)	**100% (59)**
Guitare	51,9% (40)	46,8% (36)	1,3% (1)	**100% (77)**
Cordes et vents	70,2% (33)	17,0% (8)	12,8% (6)	**100% (47)**
Instruments divers	68,1% (32)	21,3% (10)	10,6% (5)	**100% (47)**
				100% (398)

Il semblerait que la pratique chorale ne soit pas toujours perçue comme une pratique avec formation, bien que ce soit une activité encadrée, mais peut-on vraiment parler de formation ? Il apparaît cependant que plus de la moitié des pratiques vocales sont avec formation (54,2%), Plus d'un quart sont des pratiques en autodidacte (26,2%), et nous n'avons pas d'information pour une pratique vocale sur 5 (19,6%). Le piano est un instrument pratiqué très majoritairement avec une formation pour plus de 3 enseignants sur 4 (79,7%), alors que la guitare est au contraire un instrument que l'on pratique aussi couramment en autodidacte (46,8%, contre 51,9% qui déclarent une formation). Les autres instruments (cordes, vents et instruments divers) sont également pratiqués davantage avec une formation, comme le piano (à la seule différence, avec ce dernier, un amateur sur dix ne le précise pas). Les résultats de cette analyse confirment que les pratiques musicales commencées à l'âge de l'enfance s'appuient très majoritairement sur une formation, alors que des activités plus tardives se pratiquent couramment en l'absence d'une formation formelle. Reste le cas de la voix qui n'est pas toujours perçue comme une activité où l'on acquiert des connaissances par l'accès à la lecture musicale. En effet, nombre de chorales travaillent sur le principe de l'imitation, ne nécessitant pas des choristes des capacités de lecture musicale.

On peut faire l'hypothèse que plus une formation est longue et sanctionnée par un diplôme et plus les compétences musicales de l'enseignant se trouvent affirmées et reconnues. Dans un domaine professionnel où la formation est pratiquement absente, on peut s'associer à l'idée communément admise que la formation personnelle représente un atout important.

Le sexe de l'enseignant montre une différence assez nette entre les pratiques musicales de l'homme et celles de la femme (Chi2 = 25,09, ddl = 2 -p = 99,99%). La moitié des hommes qui pratiquent en amateur déclarent une pratique en autodidacte alors que les femmes ne sont que 20% (19,9%). Il est difficile d'interpréter ce résultat avec certitude. Peut-être faut-il faire un lien avec le fait que certains instruments plus « masculins » comme la guitare, se pratiquent plus en autodidaxie, alors que le piano considéré comme un instrument plus féminin se pratique davantage avec une formation.

[24] La dépendance est très significative. chi2 = 41,16, ddl = 8 -p = >99,99%.

L'âge de l'enseignant différencie également les pratiques en amateur qui sont majoritairement accompagnées d'une formation pour les plus jeunes et plus encore pour les amateurs de la tranche d'âge intermédiaire (36-45 ans) (Chi2 = 13,60, ddl = 4 -p = 99,13%). Plus des deux tiers des amateurs de cette tranche d'âge (69,2%) déclarent une formation personnelle contre seulement 44,9% des enseignants qui ont plus de 46 ans. Ces derniers ne répondent pas à la question pour plus d'un cinquième d'entre eux (21,4%), contre seulement la moitié des moins de 45 ans (11%). Ces résultats pourraient confirmer l'hypothèse que pour les plus anciens, la formation est arrêtée, même si elle a eu lieu à un moment donné de la vie.

Le niveau d'études et *l'origine sociale* ne distinguent pas les amateurs par rapport à l'accès à une formation musicale personnelle. Dans ce cas encore, nous pouvions faire l'hypothèse que les enseignants issus de milieux favorisés auraient davantage accès à une pratique avec formation, mais il est vrai que nous sommes ici sur des pratiques adultes.

Notons que ces résultats ne prennent en compte que les pratiques actuelles, mais on peut penser que des enseignants ont reçu aussi une formation pour une pratique qu'ils ont abandonnée. Celle-ci ne serait donc pas déclarée. Toutefois, on peut faire l'hypothèse qu'une solide formation antérieure concerne une pratique que l'on n'abandonne jamais totalement. Elle se trouverait donc, de ce fait, déclarée comme une activité au moment de l'enquête. Nous n'ignorons pas combien ces différences d'expériences peuvent avoir une incidence sur le rapport personnel et professionnel à la musique, quant aux compétences perçues, aux buts poursuivis, aux répertoires abordés, etc.

Le mode pratique

Sans surprise, nous apprenons que 80% des pratiques vocales sont collectives, alors que les pratiques instrumentales sont très majoritairement individuelles, sauf pour le djembé. En revanche, contrairement à l'idée que l'on a de la guitare qui se jouerait essentiellement entre copains, la pratique individuelle concerne 3 guitaristes sur 4. On peut penser que les enseignants qui privilégient la pratique collective dans leur vie privée sont également adeptes des activités collectives en classe (chorale, création), alors que ceux qui s'adonnent plus volontiers à une pratique individuelle orienteront davantage leurs activités d'enseignement vers des rapports plus privés à la musique comme les situations d'écoute par exemple.

Le sexe indique un avantage significatif du côté des hommes en ce qui concerne les pratiques individuelles (t = 3,11, p = 99,8%).

L'âge et *le niveau d'études* ne sont pas différenciateurs.

L'origine sociale ne se montre discriminante qu'avec le niveau d'études de la mère uniquement (t = 3,06, p = 99,8%). Ce sont les enseignants dont la mère a au moins le niveau baccalauréat qui pratiquent la musique davantage individuellement. Ce résultat est difficilement interprétable, mais nous avons vu aussi que le niveau d'études des parents avait peu d'influence sur les pratiques adultes.

La fréquence de la pratique

Dans le but de mesurer la place qu'occupe la musique dans la vie de l'individu, la fréquence de la pratique est questionnée de manière globale, sans distinction des activités lorsqu'il y a cumul. On devine néanmoins qu'une pratique quotidienne correspond davantage aux activités instrumentales solitaires et que « *la plupart des chanteurs (70%) ont un rythme au moins hebdomadaire qui correspond sans doute à celui des répétitions des chorales* » (Donnat, 1996, p. 107).

Les 29,1% d'enseignants qui déclarent une activité musicale se répartissent en trois catégories, comme le montre le tableau n° 20.

Tableau 20 : Fréquence de l'activité musicale personnelle

Fréquence de l'activité	% (effectif)
Tous les jours ou presque	28% (83)
1 ou 2 fois par semaine	44,6% (132)
Plus rarement	27,4% (81)
Total	**100% (296)**

Les pratiques quotidiennes représentent plus d'une pratique déclarée sur quatre (28%). Elles concernent pour une grande part les activités instrumentales, plus particulièrement le piano. Cette fréquence correspond à l'entraînement attendu d'un instrumentiste recevant une formation, mais peut tout aussi bien correspondre à une pratique autodidacte. Remarquons qu'une activité vocale sur 4 est également pratiquée quotidiennement. Dans ce cas, 60% des enseignants reçoivent une formation et la plupart d'entre eux déclarent une pratique individuelle. Dans les autres cas, il est difficile de mesurer la solidité d'une activité vocale autodidacte quotidienne, mais le problème reste posé également dans le cas de l'instrument.

Près de la moitié des musiciens amateurs (44,6%) déclarent une pratique hebdomadaire ou bi-hebdomadaire qui peut correspondre, comme nous l'avons déjà souligné, à la répétition d'un groupe musical (chorale, harmonie, etc.). D'ailleurs, la moitié des pratiques vocales déclarées sont hebdomadaires. Enfin, un peu plus d'un quart des enseignants musiciens amateurs (27,2%), toutes activités confondues, pratiquent la musique plus rarement, tout au plus une ou deux fois par mois, également sans distinction de pratique. Cela peut correspondre à des activités commencées à l'enfance et qui ne sont pas complètement abandonnées, car plus de la moitié de ces pratiques ont plus de 10 ans. Un certain nombre de pratiques vocales sont mensuelles ou bi-mensuelles (16,9%). Il semblerait que des chorales ne répètent qu'une ou deux fois par mois. Ces chiffres montrent que les enseignants musiciens sont plus actifs que l'ensemble de la population dont les pratiques rares sont plus fréquentes (Donnat, 1996, p.206).

Il y a sans doute une différence assez importante entre une pratique quotidienne qui témoigne d'un rapport « assidu » à la musique et une pratique moins régulière qui pourrait relever davantage d'une activité de loisir. On peut faire l'hypothèse que les enseignants qui éprouvent un besoin ou une envie quotidienne de musique dans leur vie privée se montrent plus actifs au niveau des activités musicales dans leur classe, alors que des enseignants qui

négligent leur pratique personnelle pourrait bien en faire autant lorsqu'il s'agit d'enseigner l'éducation musicale.

Aucune des quatre variables socio démographiques que nous avons pris l'habitude d'interroger (*le sexe, l'âge, le niveau d'études* et *l'origine sociale*) n'indiquent de différence significative avec la fréquence de la pratique en amateur.

Dans une approche plus qualitative, en dehors des indicateurs d'intensité et de fréquence, nous avons posé la question du répertoire et de l'origine de la motivation à faire de la musique (famille, métier, amis), afin de considérer également le rapport à la musique à travers les goûts musicaux mais aussi les facteurs qui peuvent mobiliser l'enseignant.

Le répertoire interprété

Peut-on faire l'hypothèse que les goûts musicaux personnels différencient les enseignants au niveau de leurs pratiques professionnelles, plus particulièrement en ce qui concerne le choix des œuvres à faire écouter ?

Remarquons d'abord que le répertoire interprété n'est pas toujours l'expression d'un goût personnel, mais peut dépendre de la formation qui impose les supports d'études. C'est le cas notamment des formations instrumentales en école de musique, pour lesquelles le répertoire classique est le plus courant. On peut d'ailleurs, dans ce cas, supposer que le répertoire interprété participe à la formation du goût, en tous cas à une ouverture vers les répertoires « classiques ».

Nous avons également souligné que certaines pratiques autodidactes qui se confondent avec la formation s'appuyaient sur un répertoire plus orienté vers les musiques actuelles (rock, rap, variétés). En ce qui concerne les pratiques vocales, de nombreuses chorales non spécialisées interprètent un programme éclectique où la musique classique côtoie souvent la chanson et les variétés, ou encore la musique traditionnelle. L'éclectisme ou l'association de deux styles différents, par exemple le classique et les variétés, peut également correspondre à une pratique instrumentale commencée avec une formation en institution et poursuivie de manière plus ou moins autodidacte. L'analyse de la durée de la pratique et sa poursuite dans le temps pourraient valider cette thèse.

Le tableau n°21 présente les préférences des musiciens amateurs en matière d'interprétation. Rappelons que les répondants n'avaient qu'une réponse possible. Dans le cas d'une réponse multiple, les réponses ont été regroupées avec la réponse « autre ».

Tableau 21 : Préférences des répertoires à interpréter

Variétés	25,9% (76)
Classique	24,2% (71)
Folk	6,1% (18)
Jazz	4,8% (14)
Rock	2,4% (7)
Autre	36,5% (107)
Total	**100% (293)**

La musique de variétés et la musique classique se répartissent pratiquement également sur la moitié des amateurs, soit 25,9% pour les variétés et 24,2% pour la musique classique. Les autres répertoires apparaissant beaucoup plus rares, la musique folk (6,1%), le jazz (4,8%), et le rock (2,4%) ne concernent, ensemble, qu'un peu plus d'un pratiquant sur 10 (13,3%). C'est la réponse « autre » qui a été le plus souvent retenue. Elle prend en compte, contrairement à la consigne du questionnaire, les réponses multiples et traduisent, soit l'éclectisme, soit le choix de deux styles différents. Les réponses multiples confirment, à la fois, la préférence pour le répertoire de variétés et classique, l'hypothèse d'un changement de répertoire pour le piano, et l'éclectisme pour la chorale.

Le tableau n° 22 qui présente la répartition du répertoire interprété par instrument fait apparaître des différences assez sensibles.

Tableau 22 : Activités musicales et répertoire interprété prioritairement

	Chant	Guitare	Piano	Cordes et vents	Autres instruments	**Total**
Classique	18,3% (30)	16,9% (13)	46,6% (27)	38,3% (18)	19,6% (9)	**24,7% (97)**
Folk	4,3% (7)	11,7% (9)	1,7% (1)	6,4% (3)	17,4% (8)	**7,1% (28)**
Variétés	32,3% (53)	26,0% (20)	15,5% (9)	8,5% (4)	17,4% (8)	**24,0% (94)**
Jazz	3,0% (5)	5,2% (4)	6,9% (4)	6,4% (3)	0,0% (0)	**4,1% (16)**
Rock	1,8% (3)	6,5% (5)	1,7% (1)	0,0% (0)	2,2% (1)	**2,6% (10)**
Autre	40,2% (66)	33,8% (26)	27,6% (16)	40,4% (19)	43,5% (20)	**37,5% (147)**
Total	**100% (164)**	**100% (77)**	**100% (58)**	**100% (47)**	**100% (46)**	**100% (392)**

On remarque une nette préférence pour les variétés, à la fois des chanteurs et des guitaristes, suivies de la musique classique. Même si la musique folk, le jazz et le rock sont pratiqués par près d'un quart des guitaristes (23,4%), on aurait pu penser, de la part de ces derniers, à une plus nette préférence pour ces trois genres.

En ce qui concerne le piano, c'est la musique classique seule qui est très majoritairement interprétée. Les instrumentistes qui jouent des cordes et des vents interprètent également prioritairement de la musique classique, mais c'est aussi la diversité qui caractérise leur choix. Enfin, la diversité choisie par ceux qui jouent des « autres » instruments n'est pas surprenante, d'autant que certains instruments sont associés exclusivement à un répertoire, comme la danse traditionnelle pour la cornemuse ou l'épinette, alors que les musiques populaires actuelles (variétés, rock, techno, etc,.) sont davantage réservées au synthétiseur. Nous retenons seulement que ces instrumentistes ne semblent pas attirés majoritairement par le jazz et le rock.

Le tableau n° 23 nous permet de comparer les amateurs qui ont une formation et ceux qui pratiquent la musique en autodidactes.

Tableau 23 : Genres musicaux pratiqués et formation personnelle

	Formation	Autodidacte	**Total**
Classique	32,0% (55)	10,0% (8)	**25,0% (63)**
Folk	6,4% (11)	7,5% (6)	**6,7% (17)**
Variétés	22,7% (39)	35,0% (28)	**26,6% (67)**
Jazz	5,8% (10)	5,0% (4)	**5,6% (14)**
Rock	0,6% (1)	6,3% (5)	**2,4% (6)**
Autre	32,6% (56)	36,3% (29)	**33,7% (85)**
Total	**100% (172)**	**100% (80)**	**100% (252)**

Les instrumentistes ou les chanteurs amateurs qui ont reçu une formation interprètent en majorité de la musique classique (32%) et des variétés (22,7%), un peu de folk et du jazz (12,2%). Les musiciens autodidactes sont plus attirés par la musique de variétés (35%). En revanche, ils ne sont que 10% à pratiquer de la musique classique, et 6,3% d'entre eux interprètent du rock, alors que les amateurs qui ont une formation n'en jouent pratiquement pas. La réponse « autre genre » a permis aux amateurs de montrer le caractère pluriel du répertoire qu'ils interprètent. Même s'il y a des préférences marquées, ils sont nombreux à mélanger les genres. Ces données confirment en partie la préférence pour les genres plus populaires des musiciens autodidactes et des musiques plus savantes pour les amateurs qui ont une formation.

Le sexe de l'amateur indique une différence significative entre les hommes et les femmes en ce qui concerne surtout la musique folk, le rock et la musique classique (Chi2 = 19,98, ddl = 5 -p = 99,87%). Parmi les amateurs, il y a proportionnellement quatre fois plus d'hommes que de femmes qui jouent de la musique folk et du rock, et près de deux fois plus de femmes qui jouent de la musique classique.[25]

L'âge de l'enseignant ne différencie pas les amateurs en ce qui concerne le répertoire qu'ils interprètent prioritairement, pas plus que *le niveau d'études* ou *l'origine sociale*. On aurait pu penser à des différences en adéquation avec la disparité des goûts musicaux entre les générations, les hommes et les femmes, les milieux sociaux, mises en évidence par les études nationales (Donnat, 1998).

La motivation à pratiquer la musique

A côté de l'origine sociale, facteur qui sera directement interrogé ultérieurement, B. Lahire montre que les comportements sont également dépendants de « *socialisations multiples* » et que les pratiques et les préférences s'expliquent par d'autres facteurs, entourage, scolarité, service militaire, pratique religieuse, etc., propres à chaque individu et

[25] Parmi les amateurs, il y a respectivement 11,9% des hommes qui jouent de la musique traditionnelle pour seulement 3,6% des femmes et 5,6% des hommes qui jouent du rock pour seulement 1,4% des femmes, mais 27,1% des femmes qui jouent de la musique classique pour 15,3% des hommes.

qui provoquent les « *variations intra-individuelles* », c'est-à-dire les différences internes, quelle que soit l'appartenance sociale de l'individu (Lahire, 2004). C'est la raison pour laquelle il nous paraît utile de recueillir des informations sur les facteurs qui ont motivé l'enseignant à faire de la musique afin de pouvoir préciser certaines données concernant son entourage et son éducation. Le questionnaire proposait comme éventualités la famille, les amis aux différentes périodes de la vie (enfance, adolescence et adulte), le métier d'enseignant ou l'expérience scolaire. Toutes ces questions sont susceptibles de faire émerger des relations, des préférences ou des valeurs qui ont pu naître au contact de certaines expériences socialisatrices. Ainsi, l'hypothèse d'un lien entre scolarité et pratique professionnelle, parfois mise en évidence, serait d'autant plus probable que l'expérience scolaire aurait conduit à une pratique personnelle de la musique. La motivation pour le métier permettrait de distinguer des pratiques qui relèvent du statut social, qui veut que les professions intellectuelles supérieures soient culturellement plus engagées, mais aussi des pratiques qui relèvent du souci, pour l'enseignant, d'acquérir volontairement des compétences pour une discipline qu'il juge importante à enseigner.

Comme pour l'ensemble de la population française, la famille apparaît comme étant à l'origine de la majorité des pratiques musicales actuelles. On peut dans ce cas penser qu'il s'agit des expériences commencées au cours de l'enfance. D'ailleurs, le résultat concerne beaucoup plus les pratiques longues de plus de 10 ans. A la lecture du tableau n° 24, on remarque que la famille apparaît déterminante dans la majorité des pratiques, particulièrement celle du piano, des cordes et des vents et des « autres » instruments.

Tableau 24 : Indice de motivation par instrument

	Chant	Guitare	Piano	Cordes et vents	Autres instruments	**Total**
Votre famille	27,1% (69)	21,5% (29)	39,8% (37)	36,5% (27)	32,9% (24)	**29,5% (186)**
Votre métier	24,3% (63)	18,5% (25)	15,1% (14)	9,5% (7)	16,4% (12)	**19,0% (120)**
Vos amis à l'âge adulte	16,5% (42)	9,6% (13)	4,3% (4)	8,1% (6)	11,0% (8)	**11,6% (73)**
Un musicien, une oeuvre	8,2% (21)	15,6% (21)	9,7% (9)	13,5% (10)	15,1% (11)	**11,4% (72)**
Vos amis à l'adolescence	8,2% (21)	20,0% (27)	5,4% (5)	9,5% (7)	8,2% (6)	**10,5% (66)**
Votre scolarité	10,2% (26)	8,9% (12)	9,7% (9)	16,2% (12)	5,5% (4)	**10,0% (63)**
Vos amis d'enfance	2,0% (5)	3,7% (5)	9,7% (9)	6,8% (5)	4,1% (3)	**4,3% (27)**
Votre conjoint	3,5% (9)	2,2% (3)	6,5% (6)	0,0% (0)	6,8% (5)	**3,7% (23)**
Total	**100% (255)**	**100% (135)**	**100% (93)**	**100% (74)**	**100% (73)**	**100% (630)**

Lecture : les pourcentages ne sont donnés qu'à titre indicatif. Les amateurs avaient la possibilité de donner plusieurs réponses.

Si la famille est citée majoritairement comme étant à l'origine des pratiques, c'est ensuite le métier qui a joué un rôle important dans la motivation de l'enseignant à faire de la musique, plus particulièrement dans le cas de la pratique vocale. Cette information n'est pas surprenante, étant donné la place du chant à l'école primaire, et le fait que la formation continue ne soit pas toujours accessible. Les autres facteurs sont cités moins fréquemment et semblent liés davantage au choix de l'instrument lui-même. On remarque notamment les liens

entre les amis d'enfance et le piano, les amis à l'adolescence et la guitare, et les amis à l'âge adulte et la pratique du chant.

Enfin, notons l'influence de la scolarité, qui se manifeste davantage au niveau des pratiques vocales et des instruments à cordes et à vent. Ces relations semblent assez cohérentes compte tenu de la place des activités vocales à l'école et de la pratique de la flûte à bec au collège.

Le sexe indique une différence entre la motivation des hommes et celle des femmes (Chi2 = 50,2, ddl = 8 -p = 99,99%). Les femmes citent davantage la famille, le conjoint, le métier et les amis à l'âge adulte, alors que les hommes citent davantage une œuvre ou un musicien particuliers, ou encore les amis à l'adolescence. Ces résultats font directement écho au choix des instruments.

L'âge, pas plus que *le niveau d'études* ou *l'origine sociale*, n'est un facteur qui différencie significativement la motivation des enseignants qui pratiquent la musique en amateur.

Il nous paraît difficile d'aller au-delà de ces constats, en raison de l'absence, à notre connaissance, de recherches qui traitent cette question.

Les raisons de pratiquer la musique en amateur

Enfin, en conclusion, le sujet était amené à préciser le but recherché à travers ses pratiques musicales. Les propositions s'inspirent de la théorie de Dumazedier à propos des pratiques de loisir en dehors du temps professionnel, c'est-à-dire : la détente, le divertissement et, l'épanouissement personnel que nous avons décliné en deux propositions : « développer des connaissances » et « exprimer sa créativité ».

Lorsqu'il s'agit d'exprimer les raisons de pratiquer la musique et de se déterminer entre les quatre items, un certain nombre d'enseignants n'ont pas réussi à faire un choix, précisant même parfois l'impossibilité de retenir une seule proposition alors que toutes pouvaient illustrer leur démarche. Cette réaction n'est pas surprenante, les propositions ne sont pas antinomiques et les pratiques culturelles peuvent conjuguer à la fois le repos, le divertissement et la culture. L'objectif de cette question à réponse unique n'avait d'autre but que de distinguer des individus privilégiant le repos et donc plus particulièrement la sphère privée, des individus préférant la compagnie de l'autre pour se divertir, ou encore des individus cherchant à accroître leurs connaissances et leurs compétences dans des domaines variés. Enfin, il nous semblait que le développement de la créativité exprimait un rapport plus artistique à la musique et moins centré sur un bien-être personnel ou l'envie de faire la fête. Autant de raisons que nous avions mises précédemment en correspondance avec des préoccupations professionnelles.

Le tableau n° 25 rend compte des buts recherchés à travers la pratique musicale.

Tableau 25 : Buts recherchés à travers l'activité musicale

Se détendre	37,9% (113)
Se divertir, partager des moments entre amis	34,2% (102)
Exprimer sa créativité	9,4% (28)
Développer des connaissances pour le métier	3,0% (9)
Non-réponse	15,4% (46)
Total	**100% (298)**

C'est très majoritairement dans le but de se détendre ou de se divertir que les enseignants pratiquent la musique dans leur temps de loisir, pour près des trois quarts des amateurs (72,1%). L'expression de la créativité ne concerne pas une pratique sur 10 (9,4%), toutes activités confondues. Ces informations ne contredisent pas la tendance nationale, même si les critères sont un peu différents et concernent l'ensemble de la population, toutes catégories professionnelles confondues. C'est, dans l'ordre décroissant, « *oublier la vie de tous les jours* », le « *partage des moments entre amis* » et l'« *expression de la créativité* » qui motive les pratiques musicales (Donnat, 1996, p.209). Il est à noter que les préoccupations professionnelles sont quasiment absentes des déclarations, puisque seulement 3% des musiciens amateurs considèrent leur activité musicale comme un moyen de développer des connaissances pour leur métier, alors que celui-ci arrivait en deuxième position, après la famille, comme un facteur jouant un rôle important dans la motivation de l'enseignant à faire de la musique (tableau 24). Le métier représente un indice de motivation important à faire de la musique, mais lorsqu'il s'agit d'exprimer le but de l'activité musicale personnelle, le métier ne présente plus d'intérêt. Cela montre t-il que le métier est susceptible de favoriser l'accès à la musique dans la vie privée ? On peut penser, dans ce cas, que la pratique enseignante représente pour certains la seule expérience marquante de la musique. En tous cas, ce résultat montre que le rapport à la musique et l'influence du métier sur la pratique musicale sont plus complexes qu'ils n'y paraissent.

Les raisons de faire de la musique ne dépendent pas des facteurs socio-démographiques retenus dans cette étude (*sexe, âge, niveau d'études* et *origine sociale*).

Les diplômes musicaux

Expression d'une compétence reconnue, le diplôme peut être considéré comme la conséquence d'études musicales abouties, qu'elles soient actuelles ou antérieures.

Près d'un enseignant sur vingt de l'échantillon (50/1022) déclarent posséder un diplôme musical. Parmi eux, 10 déclarent un « prix », précisant souvent de conservatoire, 20 déclarent un niveau de fin d'études et 5 une médaille. En raison de la diversité, à la fois des niveaux entre les écoles de musique et du niveau attribué à un diplôme, il est difficile de proposer un classement hiérarchique. Une « médaille » peut récompenser un niveau de troisième cycle de conservatoire régional mais aussi un niveau débutant dans un concours local.

Le sexe et *le niveau d'études* de l'enseignant n'indiquent pas de différence parmi les diplômés en musique.

L'âge, en revanche montre que plus les enseignants sont jeunes et plus ils déclarent des diplômes musicaux (Chi2 = 7,99 ddl = 2,1-p = 98,16%). Doit-on y voir un lien avec le développement des formations en écoles de musique soumises à l'évaluation, au détriment des anciennes leçons particulières qui préparaient plus rarement à un diplôme.

L'origine sociale représente également un facteur discriminant. La différence significative avec le niveau d'études du père (Chi2 = 24,03, ddl = 3,1-p = 99,99%) et celui de la mère (Chi2 = 18,59, ddl = 3,1-p = 99,97%) indique bien que ce sont d'abord les enseignants dont les parents ont fait des études qui sont diplômés en musique. Ce résultat n'est pas surprenant si on considère que l'origine sociale favorise l'accès à une formation musicale.

En conclusion, retenons que la population interrogée ne pratique pas plus la musique que la population socialement identique, alors que l'enjeu pédagogique aurait pu marquer une différence. Les préoccupations professionnelles ne semblent pas être à l'origine des activités musicales, alors que le métier semblait constituer une motivation supplémentaire à pratiquer la musique en amateur. Toutefois, apparaissent un certain nombre de pratiques déclarées, longues, multiples, sanctionnées par un diplôme, dont il sera intéressant de mesurer les effets sur les pratiques enseignantes.

2.3. Les pratiques d'écoute et les goûts musicaux

En dehors de la pratique en amateur, le rapport à la musique se caractérise beaucoup plus par des pratiques de « consommation », qui désignent l'écoute de la musique interprétée par d'autres, qu'elle soit enregistrée ou donnée en concert. Nous avons remarqué que l'expression des préférences et des goûts musicaux pouvait distinguer les sujets socialement, générationnellement, mais surtout individuellement.

La fréquence de l'écoute privée

On pourrait considérer les pratiques d'écoute comme des pratiques passives, non susceptibles de développer des compétences professionnelles chez l'enseignant censé dispenser un enseignement artistique. Toutefois, même s'il faut bien distinguer des habitudes d'écoute non choisies, de type fond sonore, de comportements plus exigeants, comme la recherche de la meilleure interprétation d'une œuvre particulière, on ne peut nier toutefois que toutes les formes d'écoute participent à la formation de l'oreille et permet à l'auditeur d'être confronté à la musique en tant que langage artistique. C'est la raison pour laquelle il nous parait opportun d'analyser les comportements d'écoute de l'enseignant qui participent de ses liens avec la musique, pouvant caractériser une forme d'acculturation jusqu'à marquer un attachement fort que certains n'ont pas hésité à comparer à un comportement d'addiction (Hennion, Maisonneuve, Gomart, 2000).

A la question de l'écoute nous lions celle de la fréquence et des styles musicaux écoutés, afin de distinguer des pratiques aléatoires et des pratiques mélomanes qui témoignent plus sûrement de l'attachement et des goûts musicaux de l'individu.

Les enquêtes nationales se sont beaucoup intéressées à la question des goûts musicaux, mettant en évidence la relation qui pourrait exister entre les préférences d'un individu et son sexe, son niveau d'études, son appartenance sociale, mais plus encore aujourd'hui, son âge. Donnat donne l'exemple des « *chansons et variétés françaises* [qui] *sont globalement un genre féminin, alors que le rap, le rock et le hard-rock sont très nettement des genres masculins* » (Donnat, 1998, p.158). Il indique également que les diplômés de l'enseignement supérieur sont moins nombreux à citer les chansons et les variétés mais, en revanche, beaucoup plus nombreux à écouter de la musique classique et du jazz. Donnat précise que « *c'est toutefois l'âge qui apparaît, en général, le plus déterminant* », et remarque que les adultes « *ont tendance à demeurer attachés aux genres musicaux qu'ils ont aimés du temps de leur jeunesse* » (Donnat, 1998, p. 159). Sans négliger ces variables qui peuvent expliquer les différences de goût entre les individus, il parait intéressant dans le cadre de cette thèse de mesurer l'impact de ces préférences sur le rapport à la musique de l'enseignant, dont son rapport professionnel. Au-delà du rapport privé à la musique, on peut faire l'hypothèse de l'influence des goûts musicaux de l'enseignant sur ses pratiques professionnelles.

Jouer d'un instrument ou chanter sont des expériences vécues à des degrés divers par la moitié des enseignants qui ont répondu à l'enquête. Ecouter de la musique semble une pratique quasiment quotidienne pour la plupart d'entre eux. C'est d'ailleurs l'activité que les instituteurs plaçaient au troisième rang des activités de loisir « courant », après la lecture et la télévision dans l'étude de Piriot (1997).

Interrogés sur la fréquence, les goûts, les sorties et par là même l'investissement temporel et financier (achat de cd, fréquentation d'une médiathèque), les enseignants nous livrent ainsi un certain nombre d'informations sur leurs comportements d'écoute.

Le tableau n° 26 rend compte de la fréquence à laquelle les enseignants de l'échantillon écoutent de la musique.

Tableau 26 : Fréquence de l'écoute musicale privée

Tous les jours ou presque	68,1% (696)
1 ou 2 fois par semaine	25,5% (261)
Plus rarement	3,7% (38)
Très rarement	2,1% (21)
Jamais	0,2% (2)
Non-réponse	0,4% (4)
Total	**100% (1022)**

L'acte d'écouter de la musique concerne pratiquement tous les enseignants qui ont répondu au questionnaire (1018/1022). Moins de 1% déclarent ne « jamais » écouter de musique (2/1022) ou n'ont pas répondu (4/1022). Plus de 2 enseignants sur 3 écoutent de la musique quotidiennement ou presque (68,4%), et 1 sur 4 en écoutent 1 ou 2 fois par semaine (25,6%). Les auditeurs rares et très rares représentent à peine plus de 5% des enseignants qui ont répondu.

Le sexe ne distingue pas les individus au niveau de la fréquence d'écoute.

L'âge, en revanche, distingue la fréquence d'écoute des enseignants de l'échantillon, surtout l'écoute quotidienne, comme on peut le remarquer dans le tableau n° 27 (chi2 = 44,75, ddl = 8 -p = 99,99%).

Tableau 27 : Fréquence de l'écoute par âge

	Moins de 35 ans	De 36 à 45 ans	Plus de 46 ans	**Total**
Tous les jours ou presque	80,2% (292)	64,9% (220)	58,4% (184)	**68,4% (696)**
1 ou 2 fois par semaine	16,2% (59)	28,9% (98)	33,0% (104)	**25,6% (261)**
Plus rarement	1,6% (6)	3,5% (12)	6,3% (20)	**3,7% (38)**
Très rarement	1,9% (7)	2,4% (8)	1,9% (6)	**2,1% (21)**
Jamais	0,0% (0)	0,3% (1)	0,3% (1)	**0,2% (2)**
Total	**100% (364)**	**100% (339)**	**100% (315)**	**100% (1018)**

Les plus jeunes écoutent plus fréquemment et la fréquence décroît au fur et à mesure de l'avancée dans l'âge, comme dans l'ensemble de la population française.

Le niveau d'études est souvent montré comme un facteur discriminant dans les enquêtes nationales. L'étude de Piriot relève également une différence dans les habitudes d'écoute relative aux diplômes (Piriot, 1997).

Les données de notre enquête montrent effectivement une différence entre les enseignants qui sont titulaires d'une licence et ceux qui sont entrés dans le métier avec un niveau d'études inférieur (Chi2 = 31,61, ddl = 4 -p = 99,99%). Mais, ramenée à la fréquence hebdomadaire, la différence n'est pas très importante (90,9% des non licenciés écoutent de la musique à une fréquence au moins hebdomadaire, pour 96,3% des licenciés). Il n'en reste pas moins que plus l'enseignant est diplômé, plus il écoute de la musique fréquemment, c'est-à-dire tous les jours ou presque, mais ce sont aussi les plus jeunes qui sont plus diplômés et qui écoutent plus fréquemment de la musique. Ainsi, l'influence du diplôme pourrait apparaître moins nettement.

L'origine sociale révèle une différence significative dans la fréquence d'écoute, uniquement à la mesure du niveau d'études de la mère (Chi2 = 18,21, ddl = 9 -p = 96,72%). On remarque que, plus la mère est diplômée, plus la fréquence quotidienne est élevée au détriment d'une écoute hebdomadaire décroissante. Néanmoins, pratiquement 100% des enseignants dont la mère a fait des études supérieures écoutent de la musique au moins une fois par semaine (99,1%), contre 93,6% de ceux dont la mère n'a pas été au-delà des études primaires. Il semble que, malgré la distance prise par l'enseignant avec ses origines sociales, des habitudes culturelles demeurent, mais un lien avec l'âge n'est pas exclu non plus

C'est davantage l'étude des goûts qui va nous permettre de mesurer des différences parmi les auditeurs réguliers, lesquels, par exemple, sont moins de 6% à déclarer l'écoute quotidienne de la musique classique, alors que près d'un enseignant sur deux écoutent des variétés françaises tous les jours (47,9%).

Les goûts musicaux

Le tableau n° 28 présente les préférences en matière d'écoute dans l'ordre décroissant, toutes fréquences confondues : les variétés françaises, les variétés internationales, la musique classique, le rock, le jazz, la musique traditionnelle, l'opéra et le rap.

Tableau 28 : Fréquence d'écoute et goûts musicaux

	Var. françaises	Var. intern.	Classique	Rock	Jazz	Tradition.	Opéra	Rap
Quotidienne	47,9% (490)	37,7% (385)	5,8% (59)	22,3% (228)	6,2% (63)	3,1% (32)	1,8% (18)	3,3% (34)
Hebdomadaire	34,2% (350)	32,3% (330)	21,4% (219)	29,5% (301)	15,9% (163)	17,6% (180)	3,9% (40)	7,0% (72)
Plus rarement	9,4% (96)	12,1% (124)	35,7% (365)	17,2% (176)	26,6% (272)	29,7% (304)	21,3% (218)	10,9% (111)
Très rarement	2,6% (27)	6,1% (62)	19,6% (200)	10,2% (104)	20,0% (204)	18,1% (185)	22,5% (230)	17,3% (177)
Jamais	0,4% (4)	1,4% (14)	5,5% (56)	4,9% (50)	13,6% (139)	9,4% (96)	29,2% (298)	35,8% (366)
Non-réponse	5,4% (55)	10,5% (107)	12,0% (123)	15,9% (163)	17,7% (181)	22,0% (225)	21,3% (218)	25,6% (262)
Total	**100% (1022)**	**100% (1022)**	**100% (1022)**	**100% (1022)**	**100% (1022)**	**100% (1022)**	**100% (1022)**	**100% (1022)**

Rappelons que, comme pour la question des loisirs, nous avons pris le parti d'associer pour l'analyse des résultats les non-réponses à la fréquence « jamais », en raison d'un nombre majoritaire de tableaux partiellement complétés et de l'absence simultanée de réponse « jamais ». Il semble que, pour les comportements d'écoute, que ce soit de la musique enregistrée ou vivante, la majorité des répondants aient coché uniquement les items qui les concernaient. Simple paresse de leur part, habitude de cette forme de réponse dans les sondages, ou bien difficulté à exprimer certains comportements par rapport à leur statut ? On peut aussi penser que l'absence de réponse indique l'absence d'une démarche consciente et volontaire. Il est en effet difficile de déclarer ne jamais écouter certains genres musicaux dans le sens de « n'en avoir jamais entendu ». Cette distinction exprimerait alors davantage la démarche personnelle, expression à notre sens du goût, en comparaison d'une écoute subie ou exceptionnelle. Nous avons conscience que ce choix n'est pas sans influence sur les résultats statistiques, néanmoins c'est davantage la fréquence régulière d'écoute qui nous concerne dans la suite des analyses.

Les résultats indiquent que c'est la fréquence d'écoute, dont l'absence totale et le taux de non-réponses qui distinguent le plus les genres musicaux, au moins à l'intérieur de trois grandes catégories : les variétés et le rock, qui sont écoutés fréquemment par plus d'un enseignant sur deux, la musique classique, le jazz et la musique traditionnelle qui sont écoutés fréquemment par au moins un enseignant sur cinq et l'opéra et le rap, écoutés fréquemment par seulement un enseignant sur dix, au plus (tableau 28).

En considérant les non-réponses, les variétés françaises sont écoutées au moins une ou deux fois par semaine par plus de 4 enseignants sur 5 (82,1%) ; rares sont ceux qui n'en écoutent jamais ou qui n'ont pas répondu à la question (5,8%). Les variétés internationales

sont écoutées aussi régulièrement par plus des deux tiers des enseignants (70%), alors qu'ils ne sont guère plus d'un sur dix à ne jamais en écouter ou à ne pas avoir répondu (11,8%).

La musique classique nous oblige à ouvrir une parenthèse. Si elle est plébiscitée au troisième rang des musiques écoutées, c'est par le nombre de ses auditeurs toutes fréquences confondues qu'elle occupe ce rang, mais en comparaison avec la musique rock, elle serait beaucoup moins fréquemment écoutée, ce qui rend son classement problématique. 565 enseignants déclarent écouter de la musique classique rarement contre 280 pour le rock, mais, 529 enseignants déclarent écouter du rock fréquemment contre seulement 278 pour le classique. Quoi qu'il en soit, sa place et sa fréquence d'écoute dans notre échantillon distinguent nos résultats de ceux de l'étude de Piriot qui montrent une prédilection pour la musique classique chez les instituteurs, mais nous n'avons pas d'information sur la manière dont la question a été posée dans l'enquête de Piriot, ce qui rend la comparaison difficile (Piriot, 1997, p.207).

Les genres musicaux les moins appréciés sont dans l'ordre croissant, le rap, l'opéra, la musique traditionnelle et le jazz. Si les deux premiers genres (rap et opéra) sont écoutés régulièrement par 10 % des enseignants au plus parmi ceux qui ont répondu, ils sont surtout plus de la moitié de l'échantillon total à ne jamais en écouter ou très rarement ou à ne pas avoir répondu, alors qu'en comparaison, ils ne sont guère plus de 5% à n'écouter que rarement des variétés françaises (5,8%).

Les deux autres genres, jazz et musique traditionnelle, sont écoutés moins régulièrement et moins fréquemment que les variétés mais l'absence d'écoute ou de réponse est moins importante que pour le rap et l'opéra et touche un peu moins d'un tiers de la population (respectivement 31,4% et 31,3%).

Le sexe est un facteur différenciateur au niveau de l'écoute de la musique classique (Chi2 = 13,57, ddl = 4 -p = 99,12%), du rock (Chi2 = 12,77, ddl = 4 -p = 98,75%) qui apparaissent préférés par les hommes alors que les variétés internationales sont davantage écoutées par les femmes (Chi2 = 10,86, ddl = 4 -p = 97,18%). Pour les autres genres, la différence entre les hommes et les femmes, n'est pas significative.

L'âge distingue très nettement les goûts musicaux. Différentes études font remarquer le poids de ce facteur qui est venu plus ou moins contrebalancer celui du facteur social (par exemple, Coulangeon, 2003, Donnat, 2003.). Les résultats de l'enquête mettent en évidence de manière très sensible la distinction entre les musiques « cultivées » qui sont préférées par les enseignants plus âgés et les musiques populaires, préférées par les plus jeunes. On constate une différence significative dans le cas de la musique classique (Chi2 = 104,46, ddl = 8 -p = 99,99%), de l'opéra (Chi2 = 22,58, ddl = 8 -p = 99,61%), de la musique traditionnelle (Chi2 = 30,53, ddl = 8 -p = 99,98%) et du jazz (Chi2 = 32,83, ddl = 8 -p = 99,99%) qui sont des genres musicaux écoutés plus fréquemment par les enseignants de la tranche d'âge plus élevée, alors que les enseignants plus jeunes les écoutent moins fréquemment ou sont plus nombreux à ne pas répondre. En revanche, l'effet inverse apparaît très nettement pour l'écoute des variétés françaises (Chi2 = 48,48, ddl = 8 -p = 99,99%), des variétés internationales (Chi 2 = 120,64, ddl = 8 -p = 99,99%), du rock (Chi 2 = 78,82, ddl = 8 -p = 99,99%) et du rap

(Chi2 = 33,07, ddl = 8 -p = 99,99%), qui sont au contraire préférées par les plus jeunes enseignants alors que leurs aînés écoutent moins fréquemment ces genres musicaux et sont plus nombreux à ne pas répondre.

On assiste à une distinction très marquée entre les goûts musicaux « cultivés » et les goûts populaires laissant deviner le poids de cette variable dans les analyses qui suivront, notamment lorsqu'il sera question de mesurer l'effet des goûts musicaux sur le rapport professionnel à la musique[26].

Le niveau d'études, si l'on compare les enseignants titulaires d'une licence et ceux qui ne le sont pas, fait apparaître une différence entre les genres populaires qui sont écoutés plus fréquemment par les plus diplômés : les variétés françaises (Chi2 = 27,06, ddl = 4 -p = 99,99%), les variétés internationales (Chi2 = 45,42, ddl = 4 -p = 99,99%), le rock (Chi2 = 43,57, ddl = 4 -p = 99,99%) et le rap (Chi2 = 11,98, ddl = 4 -p = 98,25%), alors que les autres genres sont écoutés plus fréquemment par les enseignants moins diplômés : la musique classique (Chi2 = 41,58, ddl = 4 -p = 99,99%), le jazz (Chi2 = 10,45, ddl = 4 -p = 99,99% et la musique traditionnelle (Chi2 = 11,64, ddl = 4 -p = 97,97%). En dehors de l'opéra pour lequel la différence n'est pas statistiquement confirmée, on retrouve la distinction précédemment remarquée entre les goûts musicaux et l'âge, à laquelle on pouvait s'attendre. En effet, nous avions mis en évidence la plus forte proportion d'enseignants titulaires d'une licence parmi les plus jeunes et inversement une moins grande proportion de licenciés parmi les plus anciens.

L'origine sociale, en revanche, n'indique pas de différence entre les goûts des enseignants et le niveau d'études de leurs parents, ce qui confirme, d'une certaine manière, l'influence moins marquée de cette variable.

En résumé, les résultats de notre enquête laisse apparaître une typologie des goûts musicaux sans surprise. Les musiques populaires actuelles (variétés, rock et rap) sont préférées par les générations plus jeunes et les plus diplômées, mais ce sont aussi les plus jeunes qui sont les plus diplômés, alors que la musique classique, l'opéra, le jazz et la musique traditionnelle sont plébiscités par les enseignants plus âgés et moins diplômés. En ce qui concerne le sexe, les variétés sont des genres plus goûtés par les femmes alors que les autres genres sont préférés par les hommes. Seul le rap ne fait pas apparaître de distinction. Mais plus qu'une distinction par sexe et âge, nous serions donc tenté de faire une distinction par genre au regard des fréquences d'écoute. Certaines musiques sont très écoutées, ce sont aussi celles qui sont médiatisées et accessibles facilement, comme les variétés. D'autres musiques sont moins écoutées, mais elles sont aussi moins accessibles ; elles nécessitent donc une démarche pour y accéder. Ces caractéristiques pourraient susciter des pratiques d'écoute

[26] Plutôt que musique « savante » et musique « populaire », nous adoptons la distinction plus couramment utilisée par les sociologues qui différencient les genres accessibles au grand public en raison d'une diffusion par les médias de grande écoute et la grande distribution (variétés, rock, techno,rap, etc) des genres moins couramment « consommés » qui relèvent davantage de comportements mélomanes et qui sont diffusés par les structures culturelles (opéra, concert, radio spécialisée) ou la distribution spécialisée : l'opéra, la musique classique, le jazz et la musique traditionnelle.

très différentes, d'une part, une écoute pas toujours consciente d'une musique largement diffusée qui, une fois la mode passée, est remplacée par une nouvelle. D'autre part une écoute souhaitée, nécessitant une démarche et s'appuyant sur des œuvres particulières dont on va rechercher la meilleure interprétation. Il est sans doute hasardeux de proposer une telle distinction à partir de l'expression des habitudes et des fréquences d'écoute des enseignants. Toutefois l'analyse des résultats de l'enquête met bien en évidence deux catégories de genres musicaux et d'attitudes d'écoute. Déjà amorcée lorsqu'il était question des pratiques amateurs, cette distinction semble se confirmer durablement au cours de l'enquête et peut représenter de ce fait une variable explicative sérieuse. Ce sont précisément ces pratiques qu'il nous appartiendra, entre autres, de confronter aux pratiques enseignantes, afin de savoir si une telle différence de goût peut générer des attitudes professionnelles diverses.

Le rapport à l'objet d'enregistrement (le cd) : emprunt, achat, discothèque personnelle

L'emprunt de cd dans une médiathèque

Pour préciser la question des goûts et des pratiques d'écoute, nous nous intéressons à l'investissement de l'individu en matière d'achat et d'équipement du seul cd, supposant que c'est le support le plus répandu actuellement, à côté des anciens disques vinyles, des cassettes ou des nouveaux supports numériques. La première question concerne la fréquentation d'une discothèque et la fréquence d'emprunt de cd, la seconde est relative au nombre de cd achetés pendant une année, et enfin la dernière s'intéresse au nombre de cd possédés au domicile.

Si la musique est écoutée par une forte majorité des enseignants qui ont répondu à l'enquête, ce n'est pas, semble-il, par la voie d'une médiathèque qu'ils se procurent les supports, comme le montrent les résultats présentés dans le tableau n° 29.

Tableau 29 : fréquentation d'une médiathèque pour emprunter des cd

Régulièrement plusieurs fois par mois	106 (10,4%)
Irrégulièrement mais plusieurs fois par an	132 (13,0%)
Plus rarement	130 (12,8%)
Jamais	650 (63,9%)
Total	**1018 (100%)**

Les enseignants qui ont répondu à l'enquête ne sont guère plus d'1 sur 3 (36,2%) à utiliser les services d'une médiathèque « pour y emprunter des cd », comme le précisait la question, et à peine plus de 10% s'y rendent régulièrement plusieurs fois par mois.

L'analyse du taux de fréquentation avec les variables socio-démographiques ne montrent pas de différence entre les enquêtés.

En revanche, si l'on croise le taux de fréquentation d'une médiathèque avec les goûts, la thèse d'une musique qui nécessite une démarche particulière pour y accéder s'avère plausible. En effet, ce sont les enseignants qui écoutent davantage les musiques plus classiques qui fréquentent proportionnellement davantage la médiathèque pour y emprunter des cd, alors que

les auditeurs qui préfèrent les genres populaires s'y rendent proportionnellement moins fréquemment. Ainsi, la dépendance est significative avec la fréquence d'écoute de la musique classique (Chi2 = 50,25, ddl = 12 -p = 99,99%), du jazz (Chi2 = 67,41, ddl = 12 -p = 99,99%), de la musique traditionnelle (Chi2 = 35,42, ddl = 12 -p = 99,96%), de l'opéra (Chi2 = 25,63, ddl = 12 -p = 98,79) et du rock (Chi2 = 24,17, ddl = 12 -p = 98,07%). Par exemple, les répondants qui écoutent au moins hebdomadairement de la musique classique sont 16,5% à emprunter régulièrement des cd dans une médiathèque, contre seulement 5,1% parmi ceux qui n'écoutent jamais de musique classique ou qui n'ont pas répondu. A l'inverse, les enseignants qui n'écoutent jamais de musique classique sont près de 4 sur 5 à ne jamais fréquenter une médiathèque (79,1%), contre 1 sur 2 parmi ceux qui écoutent au moins hebdomadairement de la musique classique (52,5%).

L'achat annuel de cd

Si l'emprunt de cd dans une médiathèque n'appartient pas majoritairement aux habitudes des enseignants de notre échantillon, les résultats présentés dans le tableau n° 30 indiquent que ce n'est pas non plus par l'achat de cd que la majorité des enseignants semble accéder à l'écoute privée.

Tableau 30 : Achat annuel de cd

Moins de 5 cd	37,3% (377)
5 cd	27,6% (279)
10 cd	21,3% (215)
15 cd	8,5% (86)
20 cd et plus	5,3% (54)
Total	**100% (1011)**

Plus d'un tiers des répondants achètent moins de 5 cd par an et un peu plus d'un sur dix (13,8%) en achètent plus de 10.

Le sexe ne distingue pas les enseignants en ce qui concerne l'achat de cd.

L'âge, en revanche, distingue les enseignants. On remarque que ce sont les enseignants de la tranche d'âge intermédiaire qui achètent davantage de cd : 42,1% d'entre eux en achètent au moins 10 par an, alors qu'ils ne sont que 34% des plus de 46 ans et 29,6% des moins de 35 ans (chi2 = 13,24, ddl = 4 -p = 98,99%). Peut-on faire un parallèle entre ces résultats et l'évolution de l'objet cd sur le marché. Son apparition et son développement fulgurant à la fin des années 1980 pourraient avoir touché davantage les enseignants qui ont entre 36 et 45 ans, les plus jeunes utilisent plutôt les techniques de duplication et de téléchargement.

Les facteurs sociaux (*niveau d'études* et *origine sociale*) ne distinguent pas les enseignants par rapport à l'investissement financier en matière de supports d'écoute.

Assez logiquement, on remarque que les auditeurs assidus achètent proportionnellement plus de cd au cours d'une année, la dépendance est significative avec tous les genres de musique[27], exceptés la musique traditionnelle et le rap.

Le nombre de cd de la discothèque personnelle

Il est difficile d'analyser les résultats concernant cette information, d'autant que les enquêtes nationales à notre disposition distinguent le nombre de cd du nombre de cassettes et de disques 33 tours également possédés au domicile (Donnat, 1998). Les résultats nous permettront simplement de discerner des profils plus ou moins attachés à la musique par la voie de l'écoute du cd, en rapport, éventuellement, avec les goûts. Le tableau n° 31 indique la répartition des enseignants en fonction de la densité de leur discothèque personnelle.

Tableau 31 : Nombre de cd possédés au domicile

Moins de 30 cd	7,1% (70)	25,2% (250)
De 30 à 50 cd	18,2% (180)	
De 50 à 100 cd	27,9% (276)	27,9% (276)
De 100 à 200 cd	26,1% (259)	26,1% (259)
De 200 à 300 cd	11,5% (114)	20,8% (206)
De 300 à 400 cd	4,6% (46)	
De 400 à 500 cd	2,4% (24)	
Plus de 500 cd	2,2% (22)	
Total	**100% (991)**	**100% (991)**

La répartition fait apparaître un quart des répondants qui possèdent assez peu de cd (moins de 50) à leur domicile et un cinquième qui en possèdent plus de 200. On peut noter le faible pourcentage d'enseignants qui se distinguent plus nettement des catégories les plus représentées en possédant plus de 300 cd (9,2%) ou moins de 30 cd (7,1%).

Le sexe montre une différence significative entre les hommes qui possèdent davantage de cd à leur domicile que les femmes (chi2 = 14,18, ddl = 4 -p = 99,33%). Les enquêtes nationales montrent également une différence entre les hommes, qui, tous supports confondus (45 tours, 33 tours, cassettes et cd) ont une discothèque plus fournie (Donnat, 1998, p. 102-103).

L'âge n'est pas un facteur différenciateur, alors que nous avons remarqué que les plus jeunes écoutaient plus fréquemment de la musique dans la vie privée. Mais nous avons observé qu'ils ne faisaient pas partie de la catégorie qui dépensait le plus en achat de cd, ce qui laisse supposer l'utilisation importante des autres supports audio (radio, télévision), ou de pratiques de copie et de téléchargement.

[27] La dépendance est significative avec la fréquence d'écoute de la musique classique (Chi2 = 56,72, ddl = 16 -p = 99,99%), de l'opéra (Chi2 = 73,51, ddl = 16 -p = 99,99%), du jazz (Chi2 = 59,39, ddl = 16 -p = 99,99%), du rock (Chi2 = 44,83, ddl = 16 -p = 99,99%), des variétés françaises (Chi2 = 43,51, ddl = 16 -p = 99,98%) et internationales (Chi2 = 28,80, ddl = 16 -p = 97,47%).

Le niveau d'études et *l'origine sociale* ne laissent pas apparaître de différence significative quand on compare la discothèque des enseignants titulaires d'une licence et leurs collègues qui ont un niveau d'études plus faible, tout comme celle des enseignants dont les parents ont fait des études supérieures avec ceux dont les parents n'ont pas fait d'études.

Comme pour l'achat de cd, on remarque un lien logique entre le goût[28] et le nombre de cd possédés, excepté avec l'écoute de rap, pour lequel nous avons noté un faible attachement au sein de la population étudiée.

Même s'il est difficile d'interpréter les données concernant le rapport au cd, on devine que la radio et la télévision restent des moyens toujours actuels d'écouter de la musique, d'autant que les genres préférés par les enseignants qui ont répondu à l'enquête sont les genres les plus largement diffusés par les médias de grande écoute. On ne peut toutefois exclure l'hypothèse que les véritables amateurs de musique possèdent les enregistrements de leurs préférences dans leur propre discothèque, d'autant que, pour certaines musiques, c'est le seul moyen d'y avoir accès en dehors du concert. Toutefois, l'analyse des goûts musicaux ne montre pas de différence permettant d'appuyer cette thèse, en dehors de la démarche d'emprunt dans une médiathèque qui indique que ce sont les amateurs de musique cultivée qui ont recours à ces services de prêt.

2.4. Les sorties musicales

Outre l'aspect social des sorties, la fréquentation du concert est souvent considérée comme la marque d'un attachement fort à la musique. Même si Hennion montre les limites de cette thèse et souligne que « *les passionnés du disque ont su développer le culte de leur objet en dépassant la stérile opposition entre musique « vivante » et musique « en boite »* » (Hennion, 2000, p. 222), il n'en demeure pas moins que, dans le cadre de cette enquête, il reste opportun de considérer les amateurs de concerts comme des mélomanes, surtout si la fréquentation est régulière. En effet, la question de l'écoute telle qu'elle est posée dans le questionnaire ne permet pas véritablement de distinguer des écoutes programmées et des écoutes en fond sonore. En revanche, pour ce qui est du concert, on devine le caractère choisi et organisé de la démarche. Pour ces raisons, il paraît intéressant d'accorder une importance particulière à la participation « régulière » au concert.

La question des sorties musicales dans les enquêtes nationales est souvent mise en relation avec la profession, le niveau d'études, la taille de l'agglomération de résidence et la situation matrimoniale. Ces critères ne concernent pas en totalité notre population puisque nous nous intéressons à une même catégorie professionnelle, même si celle-ci accuse quelques disparités au niveau du recrutement et de la formation et donc du niveau d'études. De plus, la comparaison avec la taille de l'agglomération n'est pas pertinente puisque dans notre enquête celle-ci concerne l'agglomération professionnelle et non résidentielle.

[28] La dépendance est significative avec la fréquence d'écoute de la musique classique (Chi2 = 39,76, ddl = 12 -p = 99,99%), des variétés françaises (Chi2 = 26,68, ddl = 12 -p = 99,14%), de l'opéra (Chi2 = 68,00, ddl = 12 -p = 99,99%), de la musique traditionnelle (Chi2 = 35,13, ddl = 12 -p = 99,96%), du rock (Chi2 = 50,52, ddl = 12 -p = 99,99%), des variétés internationales (Chi2 = 28,04, ddl = 12 -p = 99,45%) et du jazz (Chi2 = 72,21, ddl = 12 -p = 99,99%).

Si l'écoute fait partie des activités régulières de l'enseignant, en revanche les sorties occupent beaucoup moins son temps libre. Comme nous le montre le tableau n° 32, beaucoup d'enseignants déclarent n'effectuer aucune sortie musicale ou ne renseignent pas le tableau, ce qui peut être interprété, comme pour l'écoute, comme une réponse négative.

Tableau 32 : Fréquence des sorties musicales

	Variétés	Classique	Rock	Jazz	Folk	Opéra	Karaoké
Régulièrement plusieurs fois/an	12,9% (132)	8,3% (85)	6,8% (69)	5,6% (57)	3,5% (36)	3,1% (32)	1,3% (13)
Au moins une fois / 12 derniers mois	39,3% (402)	21,3% (218)	18,2% (186)	14,7% (150)	14,4% (147)	8,1% (83)	5,0% (51)
Au moins une fois dans votre vie	30,0% (307)	31,7% (324)	23,2% (237)	27,4% (280)	32,4% (331)	32,8% (335)	21,6% (221)
Jamais	10,2% (104)	27,7% (283)	33,5% (342)	34,4% (352)	30,6% (313)	38,7% (396)	48,4% (495)
Non-réponse	7,5% (77)	11,0% (112)	18,4% (188)	17,9% (183)	19,1% (195)	17,2% (176)	23,7% (242)
Total	**100% (1022)**	**100% (1022)**	**100% (1022)**	**100% (1022)**	**100% (1022)**	**100% (1022)**	**100% (1022)**

La lecture du tableau met en évidence un faible taux de sorties « régulières » ou au moins annuelles, en dehors du concert de variétés. En revanche l'absence de sorties, à laquelle on peut légitimement ajouter les non-réponses comme nous l'avons expliqué, représente un pourcentage important. On remarque que le taux de non-réponses est inversement proportionnel à celui qui exprime la régularité des sorties, d'où l'hypothèse d'un lien entre l'absence de réponse et l'absence de sorties.

L'ordre décroissant des genres musicaux renvoie aux préférences, qui sont fortement nuancées par la fréquence des sorties. Si le concert de variétés est incontestablement le plus fréquenté, il est suivi de loin par le concert classique et le concert de rock, les autres sorties étant encore plus rares puisqu'elles ne concernent pas un enseignant sur 4 au moins une fois dans l'année.

Moins de la moitié des enseignants de l'échantillon total déclarent avoir assisté « au moins une fois dans sa vie » à un opéra (44%), à un concert de jazz (47,7%) ou à un concert de rock (48,2%), et à peine plus à un concert folk (50,3%). Le concert de variétés est le plus fréquenté. 82,2% des enseignants de l'échantillon déclarent y avoir assisté au moins une fois dans leur vie, ainsi que le concert classique pour près des deux tiers d'entre-eux (61,3%), mais ils ne sont guère plus d'un sur quatre (29,6%) à y avoir assisté dans l'année, contre 52,2% pour le concert de variétés, ce qui accentue encore la différence entre ces deux genres. La proportion des enseignants à avoir assisté à un concert de jazz et de musique folk dans l'année ne dépasse pas le cinquième de l'échantillon, respectivement 20,3% et 18,8%, et guère plus d'un enseignant sur dix sont allés à l'opéra (11,2%). Ces pourcentages tiennent compte des non-réponses qui accentuent substantiellement les chiffres concernant l'absence de sortie. On

peut néanmoins s'interroger sur un taux aussi élevé de non-réponses des plus âgés pour la question de l'opéra (26,8% contre 10,1% des plus jeunes). Absence de souvenirs précis ou gêne par rapport à une pratique considérée comme légitime pour une catégorie professionnelle supérieure ? Néanmoins, face à une population qui fréquente assez peu le concert, on ne peut qu'être tenté d'attribuer un fort pouvoir d'attachement à certaines sorties régulières, dont l'opéra qui concerne à peine plus de 10% (11,2%) de l'échantillon pour la fréquence annuelle.

Rappelons que, pour analyser les différentes catégories socio démographiques, comme pour l'écoute en privé nous regroupons les non-réponses et l'absence de sortie.

Le sexe montre la préférence des hommes pour le concert rock (Chi2 = 9,95, ddl = 3 -p = 98,10%), en dehors duquel la différence entre les hommes et les femmes est peu marquée.

L'âge confirme bien la différence entre les goûts plus cultivés des enseignants plus âgés et les goûts plus populaires des plus jeunes, déjà remarquée au niveau de l'écoute enregistrée. Les dépendances significatives montrent la préférence des plus jeunes pour le concert de variétés (Chi2 = 23,37, ddl = 6 -p = 99,93%) le concert de rock (Chi2 = 50,72, ddl = 6 -p = 99,99%) et le karaoké (Chi2 = 75,89, ddl = 6 -p = 99,99%). *A contrario*, les plus âgés fréquentent significativement plus le concert classique (Chi2 = 76,90, ddl = 6 -p = 99,99%) et le concert de jazz (Chi2 = 25,82, ddl = 6 -p = 99,98%).

Le niveau d'études indique partiellement la tendance observée avec l'âge, excepté pour le concert de variétés. On remarque que les enseignants qui sont titulaires d'une licence sont plus nombreux à fréquenter le concert rock (Chi2 = 11,49, ddl = 3 -p = 99,07%) le karaoké (Chi2 = 22,52, ddl = 3 -p = 99,99%), comme les plus jeunes, alors que les enseignants qui ne sont pas titulaires de la licence, fréquentent plus régulièrement le concert classique (Chi 2 = 33,97, ddl = 3 -p = 99,99%) et le concert de jazz (Chi2 = 9,98, ddl = 3 -p = 98,12%), comme les enseignants de la tranche d'âge supérieure.

L'origine sociale confirme la préférence de l'opéra par les catégories intellectuelles supérieures. La dépendance est significative avec le niveau d'études du père (Chi2 = 28,76, ddl = 9 -p = 99,93%) et celui de la mère (Chi2 = 18,51, ddl = 9 -p = 97,03%). En dehors de ce cas, on relève quelques différences avec le niveau d'études de la mère, mais uniquement quand on distingue les niveaux extrêmes, c'est-à-dire le niveau d'études primaires et le niveau universitaire. La dépendance est vérifiée, dans ce cas, avec le concert classique (Chi2 = 11,36, ddl = 3 -p = 99,01%), le concert rock (Chi2 = 12,65, ddl = 3 -p = 99,45%) et le karaoké (Chi2 = 21,49, ddl = 9 -p = 98,93%) et met en évidence que c'est dans le cas où la mère a fait des études universitaires que l'enseignant fréquente le plus souvent ces manifestations musicales.

Enfin, nous avons vu que, dans le cadre des sorties, la situation matrimoniale était un facteur différenciateur important. En ce qui concerne notre échantillon, celui-ci se vérifie dans le cas du concert folk (Chi2 = 12,06, ddl = 3 -p = 99,28%), du concert rock (Chi2 = 19,66, ddl = 3 -p = 99,98%) et du karaoké (Chi2 = 7,97, ddl = 3 -p = 95,33%), montrant que les enseignants qui vivent seuls sortent davantage que leurs collègues qui vivent en couple.

Les raisons d'écouter de la musique

La question des attentes en matière d'écoute de la musique enregistrée et « vivante », comme pour la pratique personnelle de la musique, distingue des approches plus axées sur la recherche de détente ou de distraction et de sociabilité, alors que d'autres privilégient l'épanouissement personnel et la dimension culturelle, selon la thèse sur les loisirs de Dumazedier (1962) et, en partie, les attentes exprimées par les amateurs de musique étudiés par Donnat (1996).

Le tableau n° 33 présente les résultats qui donnent la détente largement en tête.

Tableau 33 : les raisons d'écouter de la musique dans la vie personnelle

Se reposer, se détendre	54,5% (538)
Se divertir, partager des moments avec des amis	26,8% (265)
Se cultiver	4,4% (43)
Développer des connaissances pour votre métier	1,1% (11)
Non-réponse	13,2% (130)
Total	**100% (987)**

Notons que la culture personnelle ou professionnelle n'est pas l'objectif principal de l'enseignant auditeur et ne concerne que 54 sujets, soit 5,5% de l'échantillon qui écoutent de la musique pour leur culture ou leur formation professionnelle. La très grande majorité considèrent l'écoute de la musique comme un moyen de se reposer ou de se détendre (54,5%), et un peu plus d'un répondant sur quatre (26,8%) y voient un moyen de divertissement ouvert vers les autres (amis, famille). Par rapport à cette question, on remarque que les auditeurs, qu'ils pratiquent ou non la musique, se distinguent peu des musiciens amateurs. Leur rapport à la musique est avant tout un rapport de détente et de divertissement. Dans les deux cas, les préoccupations culturelles et professionnelles sont assez rares ; elles concernent 12% des enseignants qui pratiquent la musique au moment de l'enquête et 5,5% des auditeurs. Doit-on interpréter la relation entre le travail et le loisir musical des enseignants du premier degré, qu'ils soient musiciens amateurs ou simples auditeurs, comme étant le plus souvent de l'ordre de la « *neutralité apparente* » selon la thèse de Sue (1980), comme c'est le cas lorsque les activités de loisir sont indépendantes des activités professionnelles ? Nous avons aussi évoqué l'éventualité d'une relation complexe entre le rapport à la musique et le métier d'enseignant.

Le sexe est un facteur différenciateur (Chi2 = 18,19, ddl = 3 -p = 99,96%). Les femmes privilégient le divertissement, les hommes la détente et ils sont plus nombreux aussi à citer la culture.

L'âge distingue également les enseignants plus âgés qui privilégient la détente ou la culture, des plus jeunes qui cherchent avant tout à se divertir (Chi2 = 19,70, ddl = 3 -p = 99,69%).

Le niveau d'études modifie significativement les attentes en matière d'écoute musicale (chi2 = 8,20, ddl = 3 -p = 95,79%). Les plus diplômés favorisent le divertissement alors que les moins diplômés écoutent davantage la musique pour se cultiver, mais surtout se détendre.

En revanche, *l'origine sociale* ne modifie pas les attentes par rapport à l'écoute musicale.

L'activité d'écoute apparaît, comme dans la population française, d'abord comme une activité de loisir et de détente, éloignée, semble-t-il, de préoccupations plus culturelles. On aurait pu penser une approche différente chez les enseignants censés donner des objectifs d'apprentissage à l'activité d'écoute dans leur classe. On peut alors se demander comment, dans ce cas, ils opèrent une rupture entre la démarche privée et la démarche professionnelle, et si cette rupture a toujours lieu. Peut-on faire l'hypothèse que l'enseignant qui recherche la détente proposera davantage des activités d'écoute pour le retour au calme dans sa classe, et que celui qui privilégie la culture verra plutôt dans l'exercice de l'écoute un moyen d'aborder des notions musicales à partir de l'analyse d'une œuvre ?

2.5. L'environnement proche (conjoint, enfants)

Comme l'ont souligné les différentes disciplines qui se sont penchées sur l'expérience musicale, le rapport à la musique dépend d'un certain nombre de facteurs, dont l'éducation (familiale et scolaire), mais également l'environnement qui peut s'avérer plus ou moins favorable à la musique, avec par exemple la pratique des personnes vivant au foyer. Nous avons vu l'influence des proches dans l'histoire de l'individu. Intéressons-nous à son environnement actuel, afin d'analyser le contexte musical dans lequel il vit, et notamment les pratiques musicales des membres de son entourage (enfants, conjoint), et posons-nous la question de l'influence éventuelle de cet environnement.

Donnat observe que la situation de famille est une des variables qui pèsent sur l'accès aux activités artistiques, et remarque que « *les célibataires comptent deux fois plus d'amateurs que les personnes mariées (33% contre 16%), à cause notamment de leur engagement particulièrement fort dans le domaine musical* » (Donnat, 1996, p.56). Mais on peut se demander *a contrario* si la présence d'un conjoint musicien n'inciterait pas à faire de la musique soi-même.

Les pratiques parentales sont régulièrement montrées comme prédictives de la pratique des enfants. En revanche, il n'est jamais question de l'influence que pourrait avoir la pratique des enfants vivants au foyer sur le comportement des parents en matière de musique. Nous faisons l'hypothèse que des parents engagés aux côtés de leurs enfants pour suivre et accompagner leurs études musicales, dont on peut d'ailleurs penser qu'ils en sont souvent à l'origine, au moins pour les plus jeunes, expriment de cette manière un attachement à la musique. D'autre part, la présence d'enfants pratiquants la musique au sein d'une famille représente souvent pour les parents une ouverture sur le monde musical à travers les auditions ou les rencontres avec les professeurs.

Si les études (Donnat, 1996) montrent le lien entre la pratique parentale et la pratique des enfants, dans le sens d'un environnement familial déterminant, il semble intéressant de

vérifier cette influence dans le sens inverse, et de mesurer l'influence des pratiques de l'enfant sur le rapport à la musique des parents, non dissociable d'ailleurs de la relation parents-enfant.

L'échantillon qui a répondu à l'enquête se compose de 18,2% d'enseignants qui vivent seuls et de 81,7% (n = 835) qui vivent en couple. Comme le montre le tableau n° 34, la pratique des conjoints est relativement faible.

Tableau 34 : Pratique des conjoints

Le conjoint ne pratique pas	66,7% (557)
Le conjoint a pratiqué mais plus maintenant	17,4% (142)
Le conjoint pratique régulièrement	10,2% (85)
Le conjoint pratique occasionnellement	5,7% (48)
Total	**100% (835)**

Deux tiers des conjoints n'ont jamais pratiqué la musique et seulement la moitié des 33,3% des conjoints qui affichent une expérience musicale pratiquent encore. Ainsi 10,2% des conjoints pratiquent régulièrement (au moins hebdomadairement) et 5,7% pratiquent la musique occasionnellement. Ce qui, ramené à l'échantillon total, donne 13% d'enseignants qui vivent au moment de l'enquête avec un conjoint qui pratique la musique.

En ce qui concerne les enfants, 71,3% des enseignants de l'échantillon (728/1022) ont donné des informations relatives à la pratique du premier enfant, 56,2% pour le deuxième enfant, 20,6% pour le troisième et 4,1%pour quatre enfants, ce que présente le tableau n° 35.

Tableau 35 : Pratique musicale des enfants

	1er enfant	2ème enfant	3ème enfant	4ème enfant	**Total**
Pas de pratique	46,7% (340)	49,9% (287)	47,9% (101)	35,7% (15)	**47,8%**
Pratique abandonnée	23,8% (173)	19,7% (113)	16,1% (34)	16,7% (7)	**21,0%**
Pratique régulière	24,6% (179)	24,5% (141)	30,8% (65)	42,9% (18)	**25,9%**
Pratique occasionnelle	4,9% (36)	5,9% (34)	5,2% (11)	4,8% (2)	**5,3%**
Total	**100% (728)**	**100% (575)**	**100% (211)**	**100% (42)**	

Les résultats ne peuvent être pris comme des indicateurs absolus mais seulement comme des tendances, en raison du mode de recueil qui ne différenciait pas les enfants en bas âge et donc non concernés par la question. D'où l'impossibilité de traiter avec exactitude l'absence de réponse. Si on considère la moyenne, on remarque que près d'un enfant sur deux ne pratiquerait pas la musique (47,8%), qu'un enfant sur cinq aurait abandonné son activité (21,0%), et qu'un peu moins d'un tiers des enfants des répondants auraient une activité musicale au moment de l'enquête (31,4%), régulière pour 25,9% et occasionnelle pour 5,3%. Ainsi, à la lecture des résultats, on pourrait penser qu'environ la moitié des enfants des enseignants de l'échantillon ont connu, à un moment donné, une activité musicale. Mais, telles que les informations ont été recueillies, il semblerait plus pertinent de considérer l'absence de pratique et la pratique régulière des enfants, pour en mesurer l'impact sur le rapport à la musique personnel et professionnel de l'enseignant.

Conclusion

L'enquête auprès des 1022 enseignants de l'académie de Nancy-Metz révèle que la moitié des enseignants qui ont répondu déclarent une expérience privée de la musique, c'est-à-dire en dehors du contexte professionnel et scolaire, soit 51,2% (524/1022). Il s'agit de la pratique d'un instrument ou du chant qui a eu lieu au cours de la vie de l'enseignant. Les résultats de l'enquête indiquent des chiffres supérieurs aux données nationales. Si l'on compare aux catégories professionnelles supérieures et intermédiaires, on a respectivement 46% et 33% des individus de ces catégories qui déclarent une pratique musicale au cours de leur vie (Donnat, 1996, p.188). Le tableau n° 36 récapitule les résultats concernant les pratiques en amateur et leur cumul, quelles soient actuelles ou antérieures et abandonnées.

Tableau 36 : Expérience personnelle de la musique au cours de la vie, actuelle et passée[29]

	Pas d'activité musicale antérieure	Une activité musicale antérieure	Deux activités musicales antérieures	Trois activités musicales antérieures	**Total**
Pas d'activité musicale actuelle	48,5% (496)	14,2% (145)	6,6% (67)	1,5% (15)	**70,7% (723)**
Une activité musicale actuelle	12,3% (126)	6,6% (67)	1,7% (17)	0,4% (4)	**20,9% (214)**
Deux activités musicales actuelles	3,5% (36)	1,6% (16)	0,7% (7)	0,1% (1)	**5,9% (60)**
Trois activités musicales actuelles	1,7% (17)	0,5% (5)	0,1% (1)	0,0% (0)	**2,3% (23)**
Total	**66,0% (675)**	**22,8% (233)**	**9,0% (92)**	**2,0% (20)**	**99,8% (1020)**

Notre échantillon fait apparaître un avantage plus important du côté des hommes que celui qu'indiquent les statistiques nationales (Donnat, 1998). Les enseignants sont 56,8% (87/153) pour seulement 50,2% des enseignantes (437/869) à déclarer une expérience musicale à un moment donné de leur vie. Mais la faible proportion d'enseignants à avoir répondu (153/1022) nous oblige à considérer ces chiffres avec prudence. Le fait d'avoir une expérience musicale représentait-il pour les hommes une incitation supplémentaire à répondre au questionnaire, plus que pour les femmes? Rien ne nous permet de répondre à une telle question.

En revanche, les différentes classes d'âge sont également représentées, même si le taux de pratique est légèrement supérieur chez les plus jeunes (- 35 ans), les résultats de notre

[29] Note de lecture : Les valeurs du tableau sont les pourcentages au total établis sur 1020 citations, soit 2 non-réponses. Lecture de la 1ère colonne : 48,5% des individus n'ont aucune activité musicale personnelle, 12,3% ont une activité actuelle mais aucune activité antérieure, 3,5% ont deux activités actuelles mais aucune activité antérieure, 1,7% ont trois activités actuelles mais aucune activité antérieure. Le total précise que 66% de l'échantillon n'ont pas eu d'activité musicale antérieure.

enquête n'indiquent pas la forte différence relevée par les enquêtes nationales qui mettent en évidence une intensification des pratiques chez les plus jeunes. Notons cependant que les enquêtes nationales considèrent les individus dès l'âge de 15 ans et analysent la tranche des 15 – 24 ans qui ne nous concerne pas. Si nous avons un avantage chez les moins de 35 ans, il faut remarquer qu'ils sont aussi les plus nombreux à avoir répondu à l'enquête (35,8% de l'échantillon total).

L'origine sociale montre une différence parmi ceux qui n'ont aucune expérience de la musique et qui sont majoritairement issus d'une famille où le père (t = 3,72, p => 99,9%) et la mère (t = 4,22, p = > 99,9%) ont un niveau d'études faible (Cep/Cap-Bep). En revanche, il n'y a qu'avec le niveau d'études supérieures de la mère que l'on mesure la différence parmi ceux qui déclarent à la fois une expérience antérieure et une pratique actuelle de la musique (t = 2,32, p = 98,1%).

Pour la moitié des enseignants qui déclarent une expérience musicale au cours de leur vie, il s'agit d'une expérience vocale (50,8%), et pour près de 4 enseignants sur 5 (78,8%) il s'agit d'une expérience instrumentale. Enfin, pour près d'un tiers (30,6%), l'expérience est à la fois vocale et instrumentale. Si nous ramenons maintenant ces résultats au niveau de l'échantillon total, un peu plus d'un enseignant sur 4 déclarent une expérience vocale (26,1%) et 2 sur 5 une expérience instrumentale (40,5%). Parmi eux, 15,7% ont à la fois l'expérience de la voix et celle de l'instrument. Ces chiffres corroborent, en partie, ceux de l'étude de Suchaut qui indique qu'« *un enseignant sur 3 déclare savoir jouer d'un instrument (même de façon modeste) et un peu plus d'un sur 4 affirment pratiquer des activités vocales* » (Suchaut, 2002, p.14).

Parmi les instruments pratiqués, le piano occupe une place prépondérante et concerne près d'un enseignant sur cinq de l'échantillon total (18,3%). La guitare arrive en seconde position et recueille 14,2% des suffrages. Les autres instruments regroupés en deux catégories (les « cordes et les vents » et les « instruments divers ») concernent respectivement 12,8% et 9,2%. Ces chiffres tiennent évidemment compte des individus qui cumulent plusieurs pratiques instrumentales.

Ces remarques amènent à penser que les professeurs des écoles ont des habitudes de pratique assez comparables à l'ensemble de la population, au moins sur le plan du choix de l'instrument. Si tel est le cas, on peut alors envisager que les pratiques instrumentales personnelles sont assez peu orientées par l'école, alors que les pratiques vocales semblent distinguer davantage la population des enseignants de celle des autres catégories sociales proches.

En ce qui concerne les pratiques de « consommation », on remarque que certaines préférences distinguent davantage les enseignants entre eux. Ainsi, l'écoute de musique de variétés, qu'elle soit enregistrée ou vivante, semble être bien inscrite dans les pratiques et différencie peu les catégories socio-démographiques des enseignants. En revanche, les genres plus « cultivés » (classique, opéra, jazz, traditionnel) caractérisent davantage une catégorie plus âgée et moins diplômée. Mais, malgré cette tendance qui marque la différence entre goûts « cultivés » et goûts populaires, il semble que les préférences culturelles des enseignants n'échappent pas au processus, remarqué au niveau national, qui montre une

évolution des goûts moins marquée par les catégories socio-professionnelles que générationnelles. On peut d'ailleurs se demander, à ce sujet, s'il existe encore des pratiques considérées comme plus légitimes, du moins en ce qui concerne les plus jeunes. En dehors du karaoké qui semble boudé par la majorité des enseignants, mais dont il faut remarquer la relative nouveauté, les musiques de variétés sont déclarées comme les plus goûtées, alors même qu'elles sont encore difficilement admises dans certains milieux cultivés (conservatoires, radios et magazines spécialisés). Enfin, plus de la moitié des enseignants de l'échantillon (55,9%), en tenant compte des non-réponses, semblent n'avoir jamais assisté à un opéra, alors même qu'ils appartiennent à une catégorie professionnelle censée faire découvrir la musique à leurs élèves. Enfin, comme pour les pratiques de la musique, la différence avec les autres catégories professionnelles est moins marquée qu'on aurait pu le penser. Toutefois, on peut émettre l'idée que les goûts mesurés à la fréquence de l'écoute n'expriment pas toujours un rapport mélomane à la musique et concernent aussi des pratiques plus ou moins imposées par la culture médiatique et résultent moins d'une démarche volontaire de l'individu, mais notre enquête ne permet pas de le vérifier.

En ce qui concerne les facteurs extérieurs (éducation, environnement), assez peu d'enseignants sont issus de familles où les parents pratiquaient la musique lorsqu'ils étaient enfants ou adolescents. Mais l'influence de la pratique parentale sur l'activité musicale des enseignants est assez nette et concerne autant la pratique maternelle que celle du père.

Les résultats concernant les habitudes familiales montrent qu'en dehors de l'écoute de musique de variétés qui fait quasiment l'unanimité, la majorité des enseignants n'ont pas connu un environnement très musical. Les sorties étaient rares, moins de 5% des enseignants accompagnaient leurs parents régulièrement au concert. Ces chiffres ne sont pas étonnants comparés à ceux des sorties actuelles des enseignants. Même si les pratiques familiales apparaissent peu développées, les résultats de l'enquête pourraient confirmer l'impact de l'éducation familiale sur le rapport à la musique de l'individu, notamment sur ses pratiques instrumentales et vocales ou ses pratiques de consommation qui seraient plus « cultivées » dans le cas d'une éducation favorable à la musique.

L'expérience scolaire, notamment la pratique du chant et celles de l'écoute et de l'instrument en collège, a été régulièrement vécue et pourrait représenter un atout supplémentaire pour les enseignants en développant le goût pour la musique.

Il est tout aussi possible d'envisager l'influence de l'environnement proche, spécialement la pratique du conjoint ou des enfants. C'est la relation entre les différentes variables relatives au rapport à la musique qui nous permettra de montrer l'influence de certains facteurs susceptibles d'apporter un éclairage pour expliquer la différence des relations avec la musique.

3. Le rapport personnel à la musique

La description des différentes variables qui contribuent à caractériser ce que nous avons défini comme le rapport personnel à la musique montre une diversité dans les pratiques et les goûts relativement dépendante des critères socio-démographiques classiques (sexe, âge, niveau d'études et origine sociale). Toutefois, nous avons observé les liens qui pouvaient exister entre les différentes expériences musicales. Par exemple, on peut se demander quel est l'impact de l'éducation familiale ou de l'expérience scolaire sur les pratiques actuelles ou sur les goûts de l'individu. D'où l'importance de questionner tous les aspects du rapport à la musique pour comprendre certaines différences qui ne relèvent pas, en totalité, des facteurs socio-démographiques, même si un lien est toujours possible. Il est probable que ce soient les enseignants issus de milieux favorisés qui aient bénéficié d'une éducation à la musique, facteur lui-même prédictif de la pratique musicale à l'âge adulte. Enfin, il sera également intéressant de s'interroger sur le sens de la relation entre les pratiques actuelles et les goûts. Par exemple, on peut se demander si c'est le goût pour la musique classique qui suscite l'envie de pratiquer le piano ou si c'est au contraire la pratique du piano commencée jeune qui développe le goût pour la musique classique. Toutefois l'analyse ne pourra mettre en évidence qu'une corrélation entre les deux variables sans que l'on puisse l'interpréter avec exactitude.

C'est la raison pour laquelle il nous paraît utile de poursuivre la description du rapport personnel de l'enseignant à la musique suivant les trois axes suivant : les pratiques musicales antérieures selon les variables qui caractérisent l'histoire de l'individu (éducation et scolarité), les pratiques actuelles selon les variables qui caractérisent également l'histoire de l'individu (pratiques antérieures, pratiques et goûts familiaux) mais aussi son environnement actuel et ses goûts, et enfin ses goûts selon les variables qui caractérisent l'histoire de l'individu (éducation, scolarité et pratiques antérieures).

3.1. Les pratiques musicales antérieures

Une première façon de traiter cette question est de décliner les critères retenus pour définir l'activité musicale antérieure (le nombre d'activités et le cumul, le type, l'âge et le bénéfice perçu) selon les variables retenues pour caractériser l'histoire du sujet (l'éducation musicale familiale et scolaire). La question est bien de savoir si un individu a plus de chance d'exercer une activité musicale lorsqu'il a bénéficié d'une éducation favorable à la musique.

L'activité musicale antérieure

L'influence de la pratique des proches (père, mère, frères et sœurs) apparaît assez clairement sur les pratiques antérieures déclarées par les enseignants. La dépendance est significative avec la pratique du père (Chi2 = 4,00, ddl = 1 -p = 95,45%), la pratique de la mère (Chi2 = 16,69, ddl = 1 -p = 99,99%) et celle des frères et sœurs (Chi2 = 93,50, ddl = 3 -p = 99,99%). Plus de la moitié (56%) des enseignants qui ont des frères et sœurs qui font de la musique pratiquaient également eux-mêmes, contre seulement 23,7% de ceux dont les frères et sœurs ne faisaient pas de musique. La moitié des enseignants qui avaient une mère musicienne (50,8%) ont connu une activité musicale dans le passé contre 31,9% des enseignants dont la mère ne pratiquait pas la musique. La différence avec la pratique du père est un peu moins sensible (41,5% contre 32,7%).

En revanche, il n'y a pas de lien entre la pratique des proches et le fait de cumuler plusieurs activités musicales.

Les pratiques familiales du chant ou des instruments ont également une influence sur les pratiques musicales que les enseignants ont exercées dans le passé. La dépendance est significative avec la pratique instrumentale de la famille (Chi2 = 84,27, ddl = 2 -p = 99,99%). Près des deux tiers des enseignants (61,9%) dont la famille pratiquait régulièrement ont eu une activité musicale, contre seulement un quart (24,8%) quand la famille ne pratiquait pas. La dépendance est également significative avec la pratique vocale de la famille (Chi2 = 27,20, ddl = 2 -p = 99,99%). En revanche, seule la pratique familiale du chant aurait également une influence favorable sur le cumul des activités antérieures (Chi2 = 13,96, ddl = 2 -p = 99,91%). La relation avec la pratique de la famille est toutefois logique puisqu'on peut penser que les répondants y participaient, étant eux-mêmes praticiens.

On remarque un impact plus important du goût familial pour la musique classique sur les pratiques passées. Ce sont les enseignants issus des familles où l'on écoutait régulièrement de la musique classique enregistrée (Chi2 = 38,96, ddl = 2 -p = 99,99%) et en concert (Chi2 = 34,95, ddl = 2 -p = 99,99%) qui ont davantage pratiqué dans le passé. On remarque également une même dépendance avec les familles qui allaient écouter des variétés en concert (Chi2 = 9,61, ddl = 2 -p = 99,8%).

En ce qui concerne le cumul des activités pratiquées antérieurement, il n'y a que l'écoute familiale de la musique classique enregistrée qui se montre discriminante (Chi2 = 7,78, ddl = 2 -p = 97,96%). Il y a 41,9% d'individus qui déclarent au moins 2 activités antérieures quand la famille écoutait de la musique classique régulièrement, contre seulement 22,4%, quand la famille n'écoutait jamais de musique classique.

Si le comportement familial se montre prédictif d'une activité musicale au moment de l'enfance, en revanche l'influence de l'expérience scolaire apparaît moins nettement. La dépendance est toutefois significative avec la pratique du chant en primaire (Chi2 = 8,72, ddl = 3 -p = 96,67%) et la pratique instrumentale à l'école primaire (Chi2 = 10,85, ddl = 3 -p = 98,75%), indiquant que ce sont les répondants qui ont connu ces deux activités de manière régulière lorsqu'ils étaient élèves qui ont davantage pratiqué la musique dans la cadre privé lorsqu'ils étaient enfants ou adolescents. La pratique instrumentale au collège, pourtant assez majoritairement vécue, n'apparaît pas comme une variable discriminante, ce qui montre aussi que les pratiques antérieures déclarées ne concernent pas l'activité de flûte à bec au collège.

Le lien entre la musique au lycée et la pratique personnelle antérieure se vérifie beaucoup plus sensiblement. Les répondants qui ont connu une activité musicale au lycée ont davantage pratiqué la musique en privé (Chi2 = 20,40, ddl = 2 -p = 99,99%) et davantage cumulé les activités musicales (Chi2 = 7,49, ddl = 2 -p = 97,64%). Il n'est pas surprenant de vérifier cette relation puisque nous avons souligné que la pratique musicale au lycée était dépendante de la pratique personnelle.

Le type d'activités antérieures

Nous avons pu observer certaines relations entre le choix des instruments pratiqués et l'âge, le sexe ou encore le milieu social de l'individu. L'influence de l'éducation et de l'environnement familial parait tout à fait probable dans le choix d'une activité, par exemple le désir de pratiquer le même instrument que ses parents.

Les résultats montrent que l'influence de l'éducation familiale sur le choix des activités antérieures est peu observable. En dehors de la pratique musicale du père (Chi2 = 19,57, ddl = 4 -p = 99,94%), de la pratique des frères et sœurs (Chi2 = 12,51, ddl = 4 -p = 98,60%) qui montrent une dépendance positive avec la pratique du piano qui est plus importante quand les membres de la famille pratiquent. La dépendance est négative dans le cas de la guitare dont la pratique est au contraire moins importante quand le père ou les frères et sœurs pratiquent la musique. L'influence de la tradition instrumentale familiale est également observable par rapport à ces deux mêmes instruments mais aussi par rapport à la pratique des cordes et des vents, qui est plus importante quand la famille pratique régulièrement les instruments alors que l'activité chant apparaît au contraire moins importante dans ce cas (Chi2 = 26,36, ddl = 8 -p = 99,91%). On remarque l'influence de la pratique familiale sur les instruments juvéniles (piano, cordes et vents), alors que le choix se porte davantage vers le chant et la guitare quand la famille ne pratique pas. On peut donc penser que la tradition familiale joue davantage au cours de l'enfance, ce qui est assez logique.

Contrairement à l'hypothèse d'un lien entre la pratique instrumentale à l'école et le choix de l'activité musicale personnelle, l'expérience de la musique à l'école n'influence pas le choix de l'instrument. En revanche, un lien entre la pratique de la musique au lycée et l'instrument pratiqué antérieurement est visible (Chi2 = 10,76, ddl = 4 -p = 97,06%). On remarque une plus forte proportion d'instrumentistes à cordes ou à vent, parmi les répondants qui déclarent avoir suivi une option musicale au lycée.

Les raisons d'abandon

L'abandon des pratiques antérieures ne dépend pas des expériences musicales de la famille ou de l'école, alors qu'on aurait pu supposer un abandon à l'initiative personnelle plus fréquent quand ces expériences n'ont pas eu lieu.

Le bénéfice perçu des pratiques antérieures

Quelles relations envisager entre les expériences familiales et le bénéfice perçu des pratiques antérieures ? En dehors de la tradition familiale du chant (Chi2 = 14,55%, ddl = 4 -p = 99,43%) et de l'écoute de musique classique (Chi2 = 14,94, ddl = 4 -p = 99,52%), l'influence n'est pas significative. Dans ces deux cas, le taux de pratiques antérieures qui n'ont pas laissé de souvenir marquant est proportionnellement plus faible, et le bénéfice personnel et professionnel des pratiques abandonnées est plus sensible. Enfin, l'expérience scolaire ne distingue pas les enseignants quant au bénéfice qu'ils déclarent tirer de leurs pratiques antérieures.

Sans surprise, on remarque que les pratiques familiales antérieures, particulièrement l'activité instrumentale et vocale et l'écoute de musique classique, sont prédictives d'une activité musicale de l'enseignant au moment de l'enfance ou de l'adolescence.

3.2. Les pratiques musicales actuelles

Afin de décrire plus précisément les pratiques musicales actuelles des enseignants, il convient de croiser les variables retenus pour caractériser ces pratiques (le cumul des activités, le type d'activité, la fréquence de pratique, la durée en nombre d'années, la formation) avec les variables qui caractérisent l'histoire de l'individu (les pratiques musicales antérieures, l'éducation familiale et scolaire), ainsi que son environnement actuel (pratiques du conjoint et des enfants) et ses goûts musicaux (la fréquence et les genres musicaux écoutés en privé ou à l'extérieur).

La pratique au moment de l'enquête

Les pratiques antérieures sont prédictives de l'activité musicale à l'âge adulte (Chi2 = 8,63, ddl = 3 -p = 96,54%). Les enseignants qui ont fait de la musique dans le passé sont plus nombreux à déclarer une pratique en amateur au moment de l'enquête. En revanche, ce n'est pas parce qu'ils ont déjà pratiqué la musique à un autre moment de la vie qu'ils cumulent les activités aujourd'hui.

Les raisons qui ont amené l'individu à abandonner sa pratique antérieure influencent également la pratique actuelle (Chi2 = 9,04, ddl = 1 -p = 99,74%), sans pour autant agir sur le cumul des activités. Les enseignants qui n'ont pas abandonné leur activité antérieure de leur propre initiative, mais pour d'autres raisons (retraite du professeur, déménagement, etc), sont proportionnellement plus nombreux à reprendre une activité musicale en amateur. On peut donc penser que ces anciennes pratiques ont laissé des souvenirs positifs.

La tradition familiale a également un effet sur les pratiques au moment de l'enquête. Tout comme nous l'avons remarqué pour les pratiques antérieures, la pratique des proches est prédictive de l'activité musicale actuelle. La dépendance est significative avec la pratique du père (Chi2 = 25,73, ddl = 1 -p = 99,99%), de la mère (Chi2 = 35,93, ddl = 1 -p = 99,99%) et des frères et sœurs (Chi2 = 31,85, ddl = 1 -p = 99,99%). En revanche, il n'y a que la pratique des frères et sœurs qui soit prédictive d'une activité musicale multiple (Chi2 = 11,37, ddl = 1 -p = 99,93%). Les amateurs qui ont des frères et sœurs qui pratiquent sont plus nombreux (36,6%) à cumuler au moins deux activités musicales amateurs que ceux dont les frères et sœurs n'ont pas pratiqué (18,4%).

La pratique musicale à l'âge adulte dépend également de la tradition familiale qu'a pu connaître l'enseignant lorsqu'il était enfant ou adolescent. L'influence d'un environnement favorable à la musique se mesure avec la pratique instrumentale (Chi2 = 44,70, ddl = 2 -p = 99,99%) et la pratique vocale (Chi2 = 24,63, ddl = 2 -p = 99,99%) de la famille. Ce sont encore les enseignants issus d'une famille dans laquelle on chantait régulièrement qui cumulent davantage les activités musicales au moment de l'enquête (Chi2 = 10,87, ddl = 2 -p = 99,56%).

Etre issu d'une famille dans laquelle on écoutait de la musique classique lorsqu'on était enfant est prédictif d'une pratique en amateur. La dépendance est significative avec l'écoute de la musique classique (Chi2 = 17,87, ddl = 2 -p = 99,99%) et la fréquentation des sorties au concert classique (Chi2 = 32,43, ddl = 2 -p = 99,99%). De plus, les enseignants dont la famille écoutait de la musique classique au domicile (Chi2 = 10,13, ddl = 2 -p = 99,37%) et en concert (Chi2 = 6,88, ddl = 2 -p = 96,79%) sont également plus nombreux à cumuler plusieurs activités musicales au moment de l'enquête.

Le goût pour les variétés se montre moins discriminant. Il n'y a qu'avec la sortie familiale au concert de variétés que l'on observe une dépendance significative avec la pratique musicale (Chi2 = 10,04, ddl = 2 -p = 99,34%), quel que soit le nombre d'activités.

L'expérience scolaire influence modestement les pratiques musicales actuelles. On observe une dépendance significative avec la pratique du chant à l'école primaire (Chi2 = 13,63, ddl = 3 -p = 99,65%) et avec la pratique instrumentale à l'école primaire (Chi2 = 15,02, ddl = 3 -p = 99,82%). On remarque également une corrélation entre la pratique instrumentale à l'école primaire (Chi2 = 8,85, ddl = 3 -p = 96,86%), la pratique vocale au collège (Chi2 = 9,00, ddl = 3 -p = 97,97%) et l'écoute au collège (Chi2 = 17,41, ddl = 3 -p = 99,94%) avec le cumul des activités musicales amateurs actuelles. Les enseignants qui ont vécu régulièrement ces expériences à l'école sont proportionnellement plus nombreux à pratiquer plusieurs activités musicales aujourd'hui. Toutefois, il faut remarquer que l'influence de la pratique musicale à l'école reste difficile à montrer.

Enfin, les enseignants qui ont choisi de vivre l'expérience de la musique au lycée sont plus nombreux à pratiquer la musique en amateur aujourd'hui (Chi2 = 43,29, ddl = 2 -p = 99,99%) et à cumuler les activités (Chi2 = 12,51, ddl = 2 -p = 99,81%).

L'environnement familial actuel semble avoir une influence favorable. On remarque une dépendance significative avec la pratique du conjoint (Chi2 = 18,46, ddl = 5 -p = 99,76%) et celle des enfants[30]. En revanche, il n'y a pas de lien entre la pratique de l'environnement proche et le cumul des activités.

Le goût pour les musiques « cultivées » (classique, opéra, traditionnelle, jazz) est prédictif d'une pratique musicale. On remarque de nombreuses corrélations entre les variables. La dépendance est significative avec la fréquence de l'écoute privée, tous genres confondus (Chi2 = 11,91, ddl = 4 -p = 98,19%), avec le goût pour la musique classique (Chi2 = 31,19, ddl = 4 -p = 99,99%), le goût pour l'opéra (Chi2 = 13,29 ddl = 4 -p = 99,01%), pour la musique traditionnelle (Chi2 = 17,74, ddl = 4 -p = 99,86%) et pour le jazz (Chi2 = 16,42, ddl = 4 -p = 99,75%). De plus les enseignants qui sont plus amateurs de musique classique (Chi2 = 28,49, ddl = 8 -p = 99,96%), d'opéra (Chi2 = 23,32, ddl = 8 -p = 99,70%) et de musique traditionnelle (Chi2 = 16,87, ddl = 8 -p = 95,10%) sont proportionnellement plus nombreux à cumuler plusieurs activités musicales.

[30] La dépendance est significative avec la pratique du 1er enfant (Chi2 = 41,58, ddl = 5 -p = 99,99%), du 2ème enfant (Chi2 = 21,01, ddl = 5 -p = 99,92%) et du 3ème enfant (Chi2 = 12,35, ddl = 5 -p = 96,98%).

La fréquence des sorties au concert confirme les corrélations entre le goût pour les musiques « cultivées » : classique (Chi2 = 53,14, ddl = 3 -p = 99,99%), folk (Chi2 = 44,07, ddl = 3 -p = 99,99%), jazz (Chi2 = 51,37, ddl = 3 -p = 99,99%), opéra (Chi2 = 15,75, ddl = 3 -p = 99,87%) et la pratique musicale en amateur, quel que soit le nombre d'activité. Il n'y a toutefois qu'avec la sortie au concert de variétés que la dépendance est également significative (Chi2 = 12,97, ddl = 3 -p = 99,53%), rompant cette unité de tendance.

Si le lien est beaucoup plus marqué entre la pratique en amateur et le goût pour les musiques « cultivées », c'est également lorsque l'enseignant fréquente une médiathèque pour y emprunter des cd (Chi2 = 17,60, ddl = 3 -p = 99,95%), qu'il investit dans les cd (Chi2 = 14,33, ddl = 4 -p = 99,37%) et par voie de conséquence qu'il en possède beaucoup (Chi2 = 22,23, ddl = 5 -p = 99,95%) qu'il a plus de chance de pratiquer la musique dans sa vie personnelle. Les liens, dans ce cas, comme pour le goût et la pratique musicale, sont tout à fait réversibles, puisque c'est peut être aussi parce que l'enseignant pratique la musique en amateur qu'il est davantage consommateur de cd et de concerts.

S'il est assez évident d'admettre l'influence d'une éducation familiale baignée par la musique (pratique, écoute et fréquentation des concerts) sur les activités musicales que déclarent les enseignants au moment de l'enquête, en revanche certaines relations avec les pratiques scolaires, notamment, sont plus délicates à interpréter. On peut aussi penser que les enseignants qui déclarent l'expérience de la musique au lycée se sont d'abord engagés dans cette voie parce qu'ils pratiquaient la musique, et non l'inverse.

De la même façon, si on peut admettre l'influence d'une culture « cultivée » au cours de l'enfance sur le rapport que l'enseignant entretient avec la musique aujourd'hui, pour ce qui est des goûts actuels on ne peut qu'observer des corrélations (n'expliquant pas la manière dont s'opère la relation).

L'activité choisie

L'activité pratiquée ne dépend pas significativement des variables qui caractérisent l'éducation familiale, les expériences scolaires, l'environnement et les goûts de l'individu, en dehors de quelques dépendances, plus particulièrement avec la pratique du piano et celle des cordes et des vents. La dépendance significative avec la pratique des frères et sœurs (Chi2 = 15,75, ddl = 4 -p = 99,66%) montre que les répondants dont les frères et sœurs pratiquent la musique sont plus nombreux à jouer des cordes et des vents. La dépendance significative avec la fréquentation familiale du concert classique de la famille (Chi2 = 25,45, ddl = 8 -p = 99,87%) indique encore le lien entre les pratiques familiales cultivées et le choix du piano, et moins celui de la guitare. La dépendance se vérifie également avec la pratique de la musique au lycée (Chi2 = 20,25, ddl = 4 -p = 99,96%) qui montre la même tendance d'un choix plus orienté vers les instruments de l'enfance (piano et cordes et vents) et moins vers ceux de l'adolescence ou de l'âge adulte (chant et guitare). Enfin, la dépendance est significative avec la fréquentation personnelle du concert classique (Chi2 = 25,80, ddl = 12 -p = 98,85%) et une préférence pour la pratique du piano et des cordes et des vents. Ces relations restent toutefois trop rares pour autoriser des conclusions.

La durée de la pratique actuelle

Nous avons posé le critère de la durée comme une variable importante pour notre analyse, or celle-ci dépend assez peu des variables retenues pour caractériser le rapport à la musique.

En ce qui concerne l'environnement, il n'y a que la pratique de la mère (Chi2 = 13,84, ddl = 3 -p = 99,69%) et celle des frères et sœurs (Chi2 = 13,51, ddl = 3 -p = 99,63%) qui se montrent discriminantes. En effet les pratiques de plus de 10 ans dominent quand la mère et les frères et sœurs ont pratiqué la musique.

C'est encore avec l'expérience de la musique au lycée que l'on remarque un lien avec une activité musicale longue (Chi2 = 13,24, ddl = 3 -p = 99,58%), même si cette relation peut être interprétée diversement. En effet, l'option au lycée étant dépendante d'une pratique personnelle, on peut penser que ce sont d'abord les pratiques longues qui donnent cette possibilité.

Il n'y a qu'avec le goût pour la musique classique, écoutée en privé, que l'on remarque une dépendance significative avec une pratique longue (Chi2 = 25,52, ddl = 12 -p = 98,75%). Cette tendance ne se vérifie pas avec la musique classique écoutée en concert.

La formation

Comme la durée de la pratique, on aurait pu penser la formation qui l'accompagne comme la marque d'un certain rapport à la musique, et donc fort dépendante des facteurs environnementaux, esthétiques et éducationnels. Or, en dehors de la pratique des frères et sœurs, de l'expérience scolaire au lycée et du goût pour l'opéra, aucune autre variable ne vient significativement expliquer les différences entre les individus. La formation est plus présente chez les individus dont les frères et sœurs ont pratiqué la musique (Chi2 = 8,36, ddl = 1 -p = 99,62%), chez ceux qui ont suivi l'option musicale au lycée (Chi2 = 13,34, ddl = 1 -p = 99,97%) et ceux qui vont plus régulièrement à l'opéra (Chi2 = 12,68, ddl = 3 -p = 99,46%). Pour ces deux dernières relations, on peut penser, au contraire, que c'est parce qu'ils ont reçu une formation que les répondants ont suivi l'option musique au lycée et se rendent plus fréquemment à l'opéra. On sait que l'opéra peine à s'ouvrir à un public de non-initiés.

Le mode de pratique

C'est une variable qui semble également difficile à expliquer. En dehors de la pratique des frères et sœurs et de l'expérience de l'écoute au collège, on n'observe pas d'autres corrélations avec les autres variables. Les enseignants dont les frères et sœurs ont pratiqué la musique ont une activité musicale davantage individuelle (Chi2 = 15,45, ddl = 5 -p = 99,14%), de même que les enseignants qui ont connu l'expérience de l'écoute au collège lorsqu'ils étaient élèves (Chi2 = 33,39, ddl = 15 -p = 99,59%).

La fréquence de la pratique actuelle

Nous présentions la fréquence de l'activité musicale comme une variable particulièrement importante pour rendre compte du degré d'attachement à la musique. Or, comme pour les autres caractéristiques du même type (durée, formation), les résultats indiquent assez peu de corrélations avec les facteurs retenus pour caractériser le rapport à la musique. La fréquence de l'activité musicale ne dépend ni des expériences antérieures, ni de l'environnement familiale, ni des pratiques de la famille lorsque l'enseignant était enfant, pas plus que de ses expériences scolaires ou de son environnement actuel. Seul, le goût pour l'opéra écouté en privé (Chi2 = 22,92, ddl = 12 -p = 97,16%) et celui pour le jazz écouté en concert (Chi2 = 18,71, ddl = 9 -p = 97,22%) se montrent discriminants. De même les résultats concernant la fréquentation d'une médiathèque pour emprunter des cd montrent que les répondants qui la fréquentent régulièrement pratiquent plus fréquemment la musique (Chi2 = 17,16, ddl = 9 -p = 96,20%). Enfin, nous observons une corrélation entre la fréquence de la pratique en amateur et les raisons qui amènent les enseignants à écouter de la musique (Chi2 = 15,28, ddl = 6 -p = 98,1%), indiquant que ce sont surtout ceux qui écoutent dans un but de culture qui pratiquent le plus fréquemment.

Le répertoire interprété

En déclarant le répertoire qu'ils interprètent, les enseignants nous renseignent sur leurs goûts musicaux, d'autant que la question concerne ici les pratiques adultes dont on peut penser qu'elles relèvent d'un choix propre du sujet, contrairement, peut-être, aux pratiques juvéniles. On peut faire l'hypothèse que le répertoire interprété par les amateurs dépend directement de leurs goûts personnels exprimés à travers les genres de musique écoutés en concert ou en privé. Remarquons toutefois qu'il n'y a que les genres musicaux « cultivés » qui montrent une correspondance entre les genres écoutés et les genres interprétés, en dehors du rock enregistré. Il n'y a pas de lien entre le goût pour les variétés ou le rap et la musique de variétés interprétée.

L'analyse met en évidence les corrélations entre l'interprétation de musique classique et le goût pour la musique classique enregistrée (Chi2 = 40,98, ddl = 20 -p = 99,63%), la musique classique vivante (Chi2 = 36,12, ddl = 15 -p = 99,83%), le goût pour l'opéra enregistré (Chi2 = 32,94, ddl = 20 -p = 96,58%) et en spectacle (Chi2 = 30,90, ddl = 15 -p = 99,09%). On remarque également une corrélation entre l'interprétation et l'écoute de la musique traditionnelle enregistrée (Chi2 = 36,53, ddl = 20 -p 98,67%) et vivante (Chi2 = 30,83, ddl = 15 -p = 99,07%), ainsi qu'entre l'interprétation du jazz et l'écoute du jazz enregistré (Chi2 = 54,77, ddl = 20 -p = 99,99%) et en concert (Chi2 = 44,65, ddl = 15 -p = 99,99%). On notera encore la relation avec le rock, mais seulement sous la forme enregistrée (Chi2 = 36,64, ddl = 20 -p = 98,71%) avec la préférence accordée au rock au cours des pratiques en amateur. Ces goûts exprimés par la voie de la consommation privée et du répertoire interprété confirment la distinction assez nette entre musique populaire et musique « cultivée ». Ainsi les amateurs de musique « cultivée » interprètent prioritairement de la musique classique mais aussi de la musique traditionnelle ou du jazz, et boudent majoritairement les variétés et le rock.

D'ailleurs, cette distinction est remarquable également quand il s'agit d'exprimer les raisons de faire de la musique. La culture est plébiscitée par les amateurs de jazz et de classique et la détente pas les amateurs de variétés et de rock (Chi2 = 20,37, ddl = 10 -p = 97,41%).

Les facteurs qui ont incité la pratique musicale

Quand on interroge l'enseignant sur ce qui a motivé son désir de faire de la musique, ni ses expériences antérieures, ni ses goûts musicaux ne permettent d'expliquer la différence entre ceux qui déclarent la famille et ceux qui déclarent les amis ou une œuvre particulière. En revanche, l'environnement et les traditions familiales semblent avoir laissé une empreinte, ce sont d'ailleurs les seuls facteurs qui distinguent les amateurs. C'est logiquement la famille qui a plutôt motivé le répondant à faire de la musique, quand le père (Chi2 = 14,76, ddl = 7,1-p = 96,08%), la mère (Chi2 = 15,71, ddl = 7 -p = 97,21%), et les frères et sœurs Chi2 = 50,52, ddl = 7 -p = 99,99%) pratiquaient eux-mêmes. La même dépendance s'observe avec la pratique instrumentale régulière (Chi2 = 38,98, ddl = 14 -p = 99,96%) et le goût prononcé pour la musique classique enregistrée (Chi2 = 26,86, ddl = 14 -p = 97,99%) et vivante (Chi2 = 98,21, ddl = 14 -p = 99,86%) de la famille au cours de l'enfance.

Le lien avec l'expérience scolaire est beaucoup plus ténu. Néanmoins, la scolarité comme élément déclencheur est davantage citée par les enseignants qui ont connu régulièrement la pratique instrumentale à l'école primaire (Chi2 = 27,01, ddl = 14 -p = 98,08%) et au collège (Chi2 = 26,42, ddl = 14 -p = 97,71%). C'est encore la famille qui est la plus citée lorsqu'il y a eu pratique de la musique au lycée (Chi = 21,05, ddl = 7 -p = 99,63%). Cette tendance peut s'expliquer par le fait que les enseignants qui ont connu la pratique musicale au lycée sont souvent des amateurs qui pratiquent depuis l'enfance ou l'adolescence.

Enfin, on remarque que l'influence du conjoint est logiquement plus citée par les enseignants dont le conjoint pratique lui-même. Même si la dépendance est significative (Chi2 = 26,59, ddl = 14 -p = 97,82%), les effectifs concernés restent toutefois assez faibles.

En résumé, c'est avant tout la famille qui représente un facteur incitatif à pratiquer la musique et c'est avec la tradition familiale que les liens sont les plus remarquables.

En revanche, ni les goûts musicaux, ni le rapport à l'objet d'enregistrement (cd) ne permettent d'expliquer la différence entre les différents facteurs de motivation à faire de la musique.

Les buts poursuivis par la pratique musicale

Aucune variable, parmi celles qui nous avons interrogées, ne permet d'expliquer la différence entre ceux qui privilégient la détente ou ceux qui privilégient le divertissement ou encore l'expression de la créativité à travers leur pratique en amateur. Une tendance, toutefois, montre que les passionnés de musique « cultivée » privilégieraient l'expression de la créativité à l'opposé des adeptes des musiques plus populaires. Mais les dépendances sont observées sur des échantillons trop petits (inférieurs à n = 10) pour être prises en compte.

Les diplômes musicaux

Les diplômes qui sanctionnent des études musicales sont la conséquence d'une pratique mais surtout d'une formation, qu'elle soient anciennes ou actuelles.

La pratique antérieure semble concernée par les diplômes puisque la majorité des diplômés en musique déclarent une activité musicale abandonnée (Chi2 = 21,39, ddl = 1 -p = 99,99%), mais plus des deux tiers dans ce cas déclarent également une pratique au moment de l'enquête. Il reste néanmoins un certain nombre d'enseignants qui ont un diplôme musical et qui ne pratiquent plus actuellement.

L'environnement familial au moment de l'enfance indique que les enseignants dont les proches pratiquaient la musique ont plus de chances d'être diplômés en musique. La dépendance est significative avec la pratique du père (Chi2 = 10,55, ddl = 1 -p = 99,88%), la pratique de la mère (Chi2 = 5,43, ddl = 1 -p = 98,02%) et celle des frères et sœurs (Chi2 = 59,46, ddl = 1 -p = 99,99%).

Les pratiques familiales au moment de l'enfance représentent également un facteur favorable à la probabilité de détenir des diplômes musicaux. En effet, les enseignants sont plus nombreux à posséder un diplôme quand la famille pratiquait les instruments (Chi2 = 62,86, ddl = 2 -p = 99,99%), le chant (Chi2 = 21,28, ddl = 2 -p = 99,99%), écoutait de la musique classique (Chi2 = 49,19, ddl = 2 -p = 99,99%, allait au concert classique (Chi2 = 123,30, ddl = 2 -p = 99,99%), ainsi qu'au concert de variétés (Chi2 = 21,53, ddl = 2 -p = 99,99%).

On remarque certaines corrélations avec les pratiques scolaires, mais celles-ci restent assez difficiles à interpréter. On note toutefois la dépendance significative avec la pratique instrumentale à l'école primaire (Chi2 = 15,57, ddl = 3 -p = 99,86%), ainsi qu'avec l'activité chant au collège (Chi2 = 10,15, ddl = 3 -p = 98,26%) et l'activité instrumentale au collège (Chi2 = 9,08, ddl = 3 -p = 97,17%) qui sont aussi des activités d'interprétation.

En revanche, la dépendance avec la pratique musicale au lycée est plus évidente (Chi2 = 113,45, ddl = 2 -p = 99,99%). On aurait même pu envisager que tous les diplômés aient présenté au moins l'option musique au baccalauréat, alors que la moitié exactement n'ont pas fait cette démarche et seulement 4% d'entre eux ont rejoint une section spécialisée.

Les diplômés en musique sont plus nombreux à faire pratiquer la musique à leurs propres enfants. La dépendance est significative avec la pratique du premier enfant (Chi2 = 12,53, ddl = 5 -p = 97,17%) et celle du deuxième enfant (Chi2 = 16,07, ddl = 5 -p = 99,34%).

En revanche le rapport avec le disque est assez faible, il n'y a qu'avec le nombre de cd possédés que la différence est significative (Chi2 = 12,43, ddl = 4 -p = 98,56%).

Enfin, même s'ils n'investissent pas particulièrement dans les cd, nous verrons que les diplômés sont plutôt amateurs de musique classique, de variétés françaises, d'opéra et de jazz enregistrés et qu'ils aiment aller de préférence au concert de musique classique, traditionnelle, de jazz et à l'opéra.

Il est difficile de décrire plus précisément les pratiques musicales actuelles. Si on observe quelques tendances, il est toutefois préférable de ne pas généraliser en raison des

différents facteurs qui peuvent interagir simultanément. Notons cependant la confirmation de l'influence favorable des pratiques familiales antérieures, notamment la pratique des parents et le rapport familial à la musique cultivée sur la probabilité de pratiquer la musique.

3.3. Les goûts musicaux

Pour ce troisième domaine, il s'agit de mettre en évidence les variables qui permettraient de distinguer les auditeurs qui préfèrent les musiques « cultivées » et ceux qui préfèrent les musiques populaires. En dehors des pratiques actuelles qui ont déjà fait l'objet d'une analyse, les préférences musicales peuvent être dépendantes de l'éducation, des expériences musicales antérieures (familiales, scolaires et personnelles) et de l'environnement direct de l'individu.

Rappelons le lien étroit entre les pratiques musicales actuelles et les goûts cultivés, ainsi que quelques autres dépendances, rares certes, mais toujours avec le goût pour la musique classique (la durée de la pratique), l'opéra (la formation personnelle) et celui pour l'opéra et le jazz et la fréquence de la pratique.

Le goût pour la musique classique

On observe une corrélation entre le goût pour la musique classique enregistrée (Chi2 = 19,91, ddl = 4 -p = 99,95%) et en concert (Chi2 = 55,53, ddl = 3 -p = 99,99%) et la pratique musicale antérieure. De plus, les auditeurs réguliers de musique classique font partie des anciens amateurs qui conservent les meilleures souvenirs de leurs anciennes activités musicales (Chi2 = 19,02, ddl = 8 -p = 98,53%).

La préférence pour la musique classique relève, semble-t-il, d'une éducation favorable à la musique. Avoir grandi dans un environnement où la pratique musicale était courante est également prédictif d'un goût pour la musique classique. La dépendance se vérifie avec la pratique musicale du père[31] la pratique de la mère, mais seulement dans le cas de la musique classique écoutée en concert (Chi2 = 7,96, ddl = 3 -p = 95,22%), comme la pratique des frères et sœurs (Chi2 = 25,60, ddl = 3 -p = 99,99%) ou encore la tradition instrumentale familiale (Chi2 = 29,04, ddl = 6 -p = 99,99%). La dépendance avec la tradition familiale du chant concerne à la fois l'écoute de musique classique enregistrée et vivante[32].

En toute logique, avoir baigné dans la culture musicale classique est prédictif d'un goût pour la musique classique. La dépendance est significative avec l'écoute familiale de musique classique enregistrée[33] et la fréquentation familiale du concert classique[34]. Enfin, de manière plus inattendue, on remarque une corrélation entre la fréquentation familiale régulière du

[31] La dépendance est significative avec l'écoute personnelle de musique classique enregistrée (Chi2 = 12,60, ddl = 4 -p = 98,66%), et en concert (Chi2 = 11,89, ddl = 3 -p = 99,22%).
[32] La dépendance est significative avec l'écoute personnelle de musique classique enregistrée (Chi2 = 25,00, ddl = 8 -p = 99,84%) et en concert (Chi2 = 27,31, ddl = 6 -p = 99,99%).
[33] La dépendance est significative avec l'écoute personnelle de musique classique enregistrée (Chi2 = 123,64, ddl = 8 -p = 99,99%) et en concert (Chi2 = 73,37, ddl = 6 -p = 99,99%).
[34] La dépendance est significative avec l'écoute personnelle de musique classique enregistrée (Chi2 = 86,17, ddl = 8 -p = 99,99%), et en concert (Chi2 = 127,30, ddl = 6 -p = 99,99%).

concert de variétés[35] et le goût pour la musique classique. On a déjà remarqué que la fréquentation familiale du concert de variétés pouvait avoir le même impact que les goûts « cultivés » de la famille (sur les pratiques en amateur, les diplômes musicaux), d'où l'hypothèse que la sortie au concert de variétés était, dans le passé, considérée comme une sortie réservée à une catégorie plus favorisée socialement.

En ce qui concerne l'éducation musicale à l'école, il n'y a qu'avec l'activité d'écoute régulière à l'école primaire (Chi2 = 30,06, ddl = 12 -p = 99,73%) que l'on observe une relation avec le goût pour la musique classique, mais enregistrée uniquement. On peut penser que la musique majoritairement étudiée en classe était d'origine classique également. Cependant, d'autres expériences scolaires pourraient-elles avoir un effet inverse sur la fréquentation du concert classique? En effet, la dépendance significative entre l'activité instrumentale au collège et la fréquentation du concert classique (Chi2 = 17,04, ddl = 9 -p = 95,20%) traduit une tendance contraire. Un quart des enseignants (25,1%) qui ont pratiqué régulièrement l'instrument au collège fréquentent le concert classique au moins une fois au cours des 12 derniers mois, alors qu'ils sont plus d'un tiers des enseignants (35,5%) de la catégorie de ceux qui n'ont jamais pratiqué l'instrument au collège. Cet exemple tend à confirmer que l'expérience scolaire explique assez peu la différence de goût entre les individus.

En revanche, la pratique musicale en lycée se montre prédictive d'un goût pour le classique à la fois enregistré (Chi2 = 25,08, ddl = 4 -p = 99,99%) et vivant (Chi2 = 34,04, ddl = 3 -p = 99,99%).

Nous avions vu la préférence des musiciens amateurs pour la musique classique, notons encore que les enseignants qui ont des diplômes sanctionnant des études musicales écoutent plus fréquemment de la musique classique (Chi2 = 28,96, ddl = 4 -p = 99,99%) que ceux qui n'ont pas de diplômes musicaux, qu'ils pratiquent ou non la musique au moment de l'enquête.

Si l'environnement passé est prédictif du goût pour le classique, l'environnement actuel joue un rôle similaire. La dépendance avec le goût pour la musique classique enregistrée se vérifie avec la pratique du premier enfant (Chi2 = 48,95, ddl = 20 -p = 99,97%) et celle du deuxième enfant (Chi2 72,13, ddl = 20 -p = 99,99%). La dépendance avec la fréquentation du concert classique se vérifie avec la pratique des trois premiers enfants[36]. L'influence du conjoint est également remarquable mais seulement quand on compare l'absence de pratique, la pratique antérieure et la pratique actuelle, toutes fréquences confondues et ne se montre discriminante que dans le cas de la musique classique enregistrée (Chi2 = 21,23, ddl = 6 -p = 99,83%).

Enfin, on note une corrélation entre l'objet d'enregistrement (cd) et l'écoute fréquente de la musique classique. On ne peut toutefois pas écarter l'hypothèse selon laquelle l'intensité

[35] La dépendance est significative avec l'écoute personnelle de musique classique enregistrée (Chi2 = 16,78, ddl = 8 -p = 96,75%) et en concert (Chi2 = 31,55, ddl = 6 -p = 99,99%).

[36] La dépendance est significative avec la pratique du premier enfant (Chi2 = 73,22, ddl = 15 -p = 99,99%), du deuxième enfant (Chi2 = 63,58, ddl = 15 -p = 99,99%) et celle du troisième enfant (Chi2 = 30,77, ddl = 15 -p = 99,06%).

de l'écoute agit sur le degré d'équipement de la discothèque personnelle. La dépendance est significative avec la fréquentation d'une médiathèque (Chi2 = 50,25, ddl = 12 -p = 99,99%), l'achat de cd (Chi2 = 56,72, ddl = 16 -p = 99,99%) et le nombre de cd possédés au domicile (Chi2 = 42,36, ddl = 16 -p = 99,97%). La même dépendance apparaît dans le cas de la fréquentation du concert classique. La dépendance est significative avec la fréquentation de la médiathèque (Chi2 = 28,68, ddl = 9 -p = 99,83%), l'achat de cd (Chi2 = 34,41, ddl = 12 -p = 99,94% et la densité de la discothèque personnelle (Chi2 = 55,40, ddl = 12 -p = 99,99%).

Le goût pour l'opéra

Fréquemment associé au genre « classique », l'opéra est souvent considéré comme un genre emblématique de la musique, réunissant des passionnés ou au contraire méconnu d'un large public.

Comme pour la musique classique, une activité musicale antérieure se montre prédictive du goût pour l'opéra enregistré (Chi2 = 14,52, ddl = 4 -p = 99,42%) et vivant (Chi2 = 18,53, ddl = 3 -p = 99,97%).

L'environnement familial apparaît également comme un facteur favorable. La dépendance est significative avec la pratique musicale du père de l'enseignant et le goût pour l'opéra enregistré (Chi2 = 12,27, ddl = 4 -p = 99,93%). La dépendance avec la pratique des frères et sœurs est significative dans le cas de l'opéra enregistré (Chi2 = 10,88, ddl = 4 -p = 97,20%) et en concert (Chi2 = 17,97, ddl = 3 -p = 99,96%). La pratique familiale du chant est également prédictive d'un goût pour l'opéra, à la fois enregistré (Chi2 = 30,67, ddl = 8 -p = 99,98%) et vivant (Chi2 = 25,15, ddl = 6 -p = 99,97%), alors que la dépendance avec la pratique instrumentale n'est significative que dans le cas de la sortie à l'opéra (Chi2 = 19,94, ddl = 6 -p = 99,72%).

Etre issu d'une famille mélomane, qu'elle écoute des variétés ou de la musique classique, est prédictif d'un goût pour l'opéra, à la fois enregistré et vivant. La dépendance est significative dans les quatre cas étudiés : écoute familiale de variétés enregistrées[37] et en concert[38], écoute familiale de musique classique enregistrée[39] et en concert[40].

En revanche, l'école ne forme vraisemblablement pas des amateurs d'opéra, aucune des activités musicales de l'école vécue régulièrement par le sujet ne se montre significativement discriminante. Il n'y a qu'avec la pratique musicale au lycée que l'on observe une dépendance significative avec le goût pour la musique d'opéra enregistrée (Chi2 = 30,03, ddl = 4 -p = 99,99%) et la sortie à l'opéra (Chi2 = 21,12, ddl = 3 -p = 99,99%), mais, dans ce cas encore, le lien est difficilement interprétable sans tenir compte des autres facteurs, notamment la pratique amateur.

---

[37] La dépendance est significative avec l'écoute d'opéra enregistré (Chi2 = 22,26, ddl = 8 -p = 99,55%) et vivant (Chi2 = 12,86, ddl = 6 -p = 95,46%).

[38] La dépendance est significative avec l'écoute d'opéra enregistré (Chi2 = 15,91, ddl = 8 -p = 95,63%) et vivant (Chi2 = 16,78, ddl = 6 -p = 98,99%).

[39] La dépendance est significative avec l'écoute d'opéra enregistré (Chi2 = 99,07, ddl = 8 -p = 99,99%) et vivant (Chi2 = 62,98, ddl = 6 -p = 99,99%).

[40] La dépendance est significative avec l'écoute d'opéra enregistré (Chi2 = 68,64, ddl = 8 -p = 99,99%) et vivant (Chi2 = 81,60, ddl = 6 -p = 99,99%).

Comme on observe une corrélation entre la pratique amateur et le goût pour l'opéra, il n'est pas étonnant que les enseignants qui détiennent un diplôme musical soient significativement plus nombreux à écouter de l'opéra (Chi2 = 27,18, ddl = 4 -p = 99,99%) et à le fréquenter (Chi2 = 19,21, ddl = 3 -p = 99,98%).

La pratique de l'environnement actuel se montre très favorable aussi, puisque la relation est remarquable avec la pratique du conjoint et la fréquence des sorties à l'opéra (Chi2 = 26,97, ddl = 15 -p = 97,10%), mais surtout la pratique des propres enfants et le goût pour l'opéra enregistré et vivant[41].

Enfin, on remarque un lien assez logique entre le goût pour l'opéra et la fréquentation d'une médiathèque en vue d'emprunter des cd[42], l'achat de cd[43] et le nombre de cd possédés au domicile[44].

Le goût pour le jazz

Même si le jazz a longtemps été boudé par les amateurs de musique savante, ce genre musical apparaît aujourd'hui davantage considéré comme une musique cultivée, en tout cas davantage apprécié par les populations intellectuellement supérieures (Donnat, 1998).

Les anciens amateurs sont significativement plus nombreux à écouter du jazz (Chi2 = 12,00, ddl = 4 -p = 98,26%) et à fréquenter les concerts de jazz (Chi2 = 14,67, ddl = 3 -p = 99,79%) que le reste de la population.

En revanche, le lien entre le goût pour le jazz et un environnement familial favorable à la musique est assez peu apparent. On remarque tout au plus une corrélation entre la pratique des frères et sœurs (Chi2 = 16,93, ddl = 3 -p = 99,93%) et la fréquentation du concert de jazz, de même qu'avec la pratique instrumentale familiale (Chi2 = 21,25, ddl = 6 -p = 99,83%).

Toutefois, avoir été éduqué dans un milieu mélomane est prédictif d'un goût pour le jazz, à condition que la famille écoute de la musique classique. On observe une corrélation entre la fréquence d'écoute familiale de musique classique et le goût pour le jazz enregistré (Chi2 = 24,34, ddl = 8 -p = 99,80%) et vivant (Chi2 = 23,38, ddl = 6 -p = 99,93%). La dépendance est également significative dans le cas des sorties familiales au concert classique avec le goût pour le jazz vivant (Chi2 = 24,89, ddl = 6 -p = 99,96%).

[41]La dépendance est significative avec la pratique du premier enfant et l'écoute d'opéra enregistré (Chi2 = 31,94, ddl = 20 -p = 95,61%) et vivant (Chi2 = 34,24, ddl = 15 -p = 99,68%) et la pratique du deuxième enfant et l'écoute d'opéra enregistré (Chi2 = 50,12, ddl = 20 -p = 99,98%) et vivant (Chi2 = 33,41, ddl = 15 -p = 99,99%).

[42] La dépendance est significative avec l'écoute d'opéra enregistré (Chi2 = 25,63, ddl = 12 -p = 98,79%) et vivant (Chi2 = 25,81, ddl = 9 -p = 99,78%).

[43] La dépendance est significative avec l'écoute d'opéra enregistré (Chi2 = 73,51, ddl = 16 -p = 99,99%) et vivant (Chi2 = 32,23, ddl = 12 -p = 99,87%).

[44] La dépendance est significative avec l'écoute d'opéra enregistré (Chi2 = 72,83, ddl = 16 -p = 99,99%) et vivant (Chi2 = 34,56, ddl = 12 -p = 99,94%).

Comme pour l'opéra, on ne remarque pas l'influence de l'éducation musicale à l'école sur le goût pour le jazz, excepté celle de la pratique musicale au lycée avec la fréquence des sorties au concert de jazz (Chi2 = 15,14, ddl = 3 -p = 99,83%).

Si la pratique amateur n'est pas prédictive du goût pour le jazz, en revanche, les enseignants qui ont un diplôme musical sont proportionnellement plus nombreux à écouter du jazz (Chi2 = 12,73, ddl = 4 -p = 98,73%) et à fréquenter les concerts de jazz (Chi2 = 21,20, ddl = 3 -p = 99,99%) que l'ensemble de la population.

On observe également une corrélation entre la fréquentation du concert de jazz et la pratique des proches au moment de l'enquête, particulièrement du premier (Chi2 = 29,91, ddl = 15 -p = 98,78%) et du deuxième enfant (Chi2 = 31,87, ddl = 15 -p = 99,33%).

Enfin, on remarque un lien entre le goût pour le jazz et le rapport à l'objet d'enregistrement. La dépendance est significative dans le cas de la fréquentation d'une médiathèque avec le goût pour le jazz enregistré (Chi2 = 67,41, ddl = 12 -p = 99,99%) et vivant (Chi2 = 71,81, ddl = 9 -p = 99,99%). La dépendance est également significative avec l'investissement dans les cd et le goût pour le jazz enregistré (Chi2 = 59,39, ddl = 16 -p = 99,99%) et vivant (Chi2 = 61,52, ddl = 12 -p = 99,99%) et enfin avec le nombre de cd possédés au domicile et le goût pour le jazz enregistré (Chi2 = 83,90, ddl = 16 -p = 99,99%) et vivant (Chi2 = 68,36, ddl = 12 -p = 99,99%). Il semblerait que le cd représente un moyen d'accès privilégié à la musique de jazz.

Le goût pour la musique traditionnelle

Plus difficile à classer, la musique traditionnelle est diversement appelée « musiques du monde », « musique folklorique », « folklore », autant d'appellations qui correspondent à un genre qui tend à se développer de manière internationale, alors que la tradition musicale a concerné très longtemps une dimension plutôt nationale ou régionale, particulièrement dans les pratiques familiales ou scolaires.

Les enseignants qui déclarent une activité musicale abandonnée se montrent plus amateurs de musique traditionnelle enregistrée (Chi2 = 18,46, ddl = 4 -p + 99,90%) et vivante (Chi2 = 28,67, ddl = 3 -p = 99,99%) que ceux qui n'ont pas fait de musique dans le passé.

Le goût pour la musique traditionnelle pourrait dépendre aussi des pratiques de l'environnement familial au cours de l'enfance. Quand les frères et sœurs ont pratiqué la musique, les répondants sont plus nombreux à afficher leur goût pour la musique traditionnelle enregistrée (Chi2 = 17,14, ddl = 4 -p = 99,82%) et vivante (Chi2 = 31,24, ddl = 6 -p = 99,99%). La dépendance dans ce dernier cas est également significative avec la pratique de la mère (Chi2 = 11,35, ddl = 3 -p = 99,00%).

Les pratiques familiales antérieures, particulièrement l'activité instrumentale, l'activité vocale, mais aussi les sorties au concert de variétés et classique sont prédictives d'un goût pour la musique traditionnelle enregistrée[45] et vivante[46].

[45] La dépendance est significative avec la pratique instrumentale familiale (Chi2 = 18,63, ddl = 8 -p = 98,30%), la pratique vocale familiale (Chi2 = 27,57, ddl = 8 -p = 99,94%), la fréquence de sortie au concert de variétés de la famille (Chi2 = 15,91, ddl = 8 -p = 95,63%) et au concert classique (Chi2 = 29,40, ddl = 8 -p = 99,97%).

L'expérience scolaire reste sans effet sur le goût pour la musique traditionnelle, en dehors toujours d'une dépendance entre la pratique musicale au lycée et la fréquence de sortie au concert (Chi2 = 9,99, ddl = 3 -p = 98,13%).

Nous avons remarqué une corrélation entre la pratique amateur et le goût pour la musique traditionnelle enregistrée et vivante, en revanche, la dépendance ne se vérifie avec les diplômés en musique que dans le cas du concert traditionnel (Chi2 = 12,24, ddl = 3 -p = 99,34%) qui est plus régulièrement fréquenté par les répondants qui déclarent un diplôme musical.

L'analyse indique aussi le lien entre le goût pour la musique traditionnelle et l'objet d'enregistrement, excepté dans le cas de l'achat pour lequel il ny a pas de corrélation avec la fréquence d'écoute de musique traditionnelle enregistrée[47].

Enfin, le goût pour la musique traditionnelle pourrait dépendre d'un environnement familial qui pratique la musique. On observe une relation entre la pratique du conjoint et le goût pour la musique traditionnelle enregistrée (Chi2 = 43,17, ddl = 20 -p = 99,81%) et vivante (Chi2 = 37,34, ddl = 15 -p = 99,89%), tout comme la pratique de ses propres enfants, mais seulement dans le cas du concert[48].

Le goût pour les variétés

Le questionnaire distingue les variétés françaises et les variétés internationales pour l'écoute de musique enregistrée, mais pas pour la musique vivante.

L'analyse indique des liens plutôt rares entre le passé musical de l'enseignant et son goût pour les variétés. Les enseignants qui déclarent une pratique musicale antérieure ne se distinguent pas de leurs collègues. On note une corrélation entre le goût pour les variétés françaises et la pratique de la mère (Chi2 = 10,24, ddl = 4 -p = 96,34). On remarque également que la tradition familiale du chant est prédictive d'un goût pour les variétés françaises (Chi2 = 24,99, ddl = 8 -p = 99,84%) et internationales (Chi2 = 29,89, ddl = 8 -p = 99,98%). De même, et c'est assez logique, le goût de la famille pour les variétés est prédictif du goût pour les variétés. La dépendance est significative dans le cas de l'écoute familiale des variétés pour le goût pour les variétés françaises (Chi2 = 84,40, ddl = 8 -p = 99,99%) et internationales (Chi2 = 74,76, ddl = 8 -p = 99,99%), tout comme avec la fréquence des sorties au concert de variétés de la famille et le goût pour les variétés françaises (Chi2 = 26,18, ddl = 8 -p = 99,90%) et internationales (Chi2 = 19,09, ddl = 8 -p = 98,56%) de l'enseignant.

---

[46] La dépendance est significative avec la pratique instrumentale familiale (Chi2 = 20,56, ddl = 6 -p = 99,78%), la pratique vocale familiale (Chi2 = 21,21, ddl = 6 -p = 99,83%), la fréquence de sortie au concert de variétés de la famille (Chi2 = 17,26, ddl = 6 -p = 99,16%) et au concert classique (Chi2 = 28,14, ddl = 6 -p = 99,99%).

[47] La dépendance significative est observée entre la fréquence d'écoute et la fréquentation d'une médiathèque (Chi2 = 35,42, ddl = 12 -p = 99,96%) et le nombre de cd possédés (Chi2 = 36,77, ddl = 16 -p = 99,77%). Il y a également une dépendance significative entre la fréquentation du concert de musique traditionnelle et la fréquentation d'une médiathèque (Chi2 = 34,14, ddl = 9 -p = 99,99%), le nombre de cd acheté (Chi2 = 30,63, ddl = 12 -p = 99,78%) et le nombre de cd possédés au domicile (Chi2 = 42, 12, ddl = 12 -p = 99,99%).

[48] La dépendance est significative avec la pratique du premier enfant (Chi2 = 25,33, ddl = 15 -p = 95,43%) et du deuxième enfant (Chi2 = 34,41, ddl = 15 -p = 99,70%).

L'influence de l'expérience scolaire est plus marquée dans le cas des variétés. La dépendance est significative dans le cas des variétés françaises avec l'activité vocale (Chi2 = 29,89, ddl = 12 -p = 99,71%) et l'activité d'écoute au collège (Chi2 = 26,94, ddl = 12 -p = 99,21%). Dans le cas des variétés internationales, la dépendance est significative avec l'activité chant (Chi2 = 21,51, ddl = 12 -p = 95,66%), l'activité d'écoute (Chi2 = 21,62, ddl = 12 -p = 95,80%) et de la pratique instrumentale (Chi2 = 25,89, ddl = 12 -p = 98,89%) à l'école primaire, de même qu'avec les activités vocales (Chi2 = 28,57, ddl = 12 -p = 99,54%) et instrumentales (Chi2 = 35,06, ddl = 12 -p = 99,95%) au collège. En revanche, contrairement aux genres « cultivés », il n'y a pas de lien entre l'expérience de la musique au lycée et le goût pour les variétés.

Nous avons remarqué que les pratiques amateurs n'étaient pas prédictives du goût pour les variétés enregistrées, pas plus que les pratiques antérieures. Toutefois, les praticiens sanctionnés d'un diplôme musical écoutent significativement plus fréquemment des variétés françaises (Chi2 = 11,61, ddl = 4 -p = 97,95%).

Enfin, on note une dépendance significative de l'objet d'enregistrement (cd) par rapport au goût pour les variétés françaises et internationales.[49] Les amateurs de variétés apparaissent comme des consommateurs importants de cd, alors que c'est un répertoire facilement accessible par la radio et la télévision.

En ce qui concerne les sorties au concert de variétés qui sont, comme nous l'avons vu, majoritaires par rapport aux autres genres, les résultats montrent que leur fréquentation dépend assez peu de l'éducation ou des pratiques musicales personnelles. La fréquence des sorties aux concerts de variétés apparaît toutefois significativement dépendante de la pratique vocale de la famille (Chi2 = 16,01, ddl = 6 -p = 98,63%) et, assez logiquement, de ses pratiques d'écoute de variétés enregistrées (Chi2 = 26,33, ddl = 6 -p = 99,98%) et en concert (Chi2 = 41,12, ddl = 6 -p = 99,99%).

Enfin, on note également la dépendance significative entre la sortie au concert de variétés avec l'achat de cd (Chi2 = 91,89, ddl = 12 -p = 99,99%) et le nombre de cd possédés au domicile (Chi2 = 42,84, ddl = 12 -p = 99,99%).

Le goût pour le rock enregistré

En ce qui concerne l'histoire de l'enseignant, on remarque un lien entre certaines pratiques familiales antérieures et son goût pour le rock enregistré. La dépendance est significative avec la pratique vocale de la famille (Chi2 = 22,82, ddl = 8 -p = 99,64%), mais surtout avec son goût pour les variétés enregistrées (Chi2 = 32,62, ddl = 8 -p = 99,99%) et vivantes (Chi2 = 20,24, ddl = 8 -p = 99,05%).

Il y a peu de relation entre le goût pour le rock et l'expérience de la musique à l'école, en dehors de la pratique instrumentale à l'école primaire (Chi2 = 27,12, ddl = 12 -p =

[49] La dépendance est significative entre le goût pour le variétés françaises et l'achat de cd (Chi2 = 43,51, ddl = 16 -p = 99,98%) et le nombre de cd au domicile (Chi2 = 38,74, ddl = 16 -p = 99,88%).
La dépendance est significative entre le goût pour les variétés internationales et l'achat de cd (Chi2 = 28,80, ddl = 16 -p = 99,99%) et le nombre de cd au domicile (Chi2 = 41,14, ddl = 16 -p = 99,95%).

99,26%) et au collège (Chi2 = 21,74, ddl = 12 -p = 95,95%). Il est assez difficile d'interpréter une telle relation, vu les répertoires qui sont abordés à l'école à la flûte à bec par exemple.

En ce qui concerne l'environnement actuel, seule la pratique du conjoint aurait un effet sur la fréquence d'écoute de la musique rock (Chi2 = 41,54, ddl = 20 -p = 99,68%).

Les amateurs de rock entretiennent un rapport étroit avec l'enregistrement puisque les résultats de l'enquête montrent un lien entre la fréquence d'écoute du rock et l'emprunt et l'achat de cd. La dépendance est significative avec la fréquence de fréquentation d'une médiathèque (Chi2 = 24,17, ddl = 12 -p = 98,07%), l'achat de cd (Chi2 = 44,83, ddl = 16 -p = 99,99%) et le nombre de cd personnels (Chi2 = 59,73, ddl = 16 -p = 99,99%).

Aucune relation n'a été mise en évidence avec une pratique de la musique, qu'elle soit actuelle ou antérieure, alors qu'on aurait pu penser que les guitaristes, notamment, sont plus intéressés par le rock.

Le goût pour les musiques amplifiées vivantes (rock, rap, techno)

On désigne par musique « amplifiée », la musique dont les sons nous sont transmis, non plus par la vibration d'une corde ou de l'air, comme c'est le cas des instruments « acoustiques », mais par une amplification électrique (guitares électriques, basses, claviers, boites à rythme, etc.). L'hypothèse d'une fréquentation relativement faible de la population des enseignants des concerts de musiques populaires « amplifiées » nous a conduit à regrouper le rock, la techno et le rap.

Il est difficile de comprendre ce qui distingue cette catégorie en raison du peu de liens avec les variables caractérisant l'univers musical du sujet. On note une dépendance significative avec la fréquence d'écoute familiale des variétés en concert (Chi2 = 20,43, ddl = 6 -p = 99,77%) et avec l'activité d'écoute à l'école primaire (Chi2 = 22,75, ddl = 9 -p = 99,32%).

Mais, comme pour l'écoute de rock enregistré, les amateurs de concerts de musiques amplifiées semblent privilégier également l'accès à la musique par le cd. La dépendance est significative avec la fréquence d'emprunt (Chi2 = 22,87, ddl = 9 -p = 99,35%), d'achat (Chi2 = 73,29, ddl = 12 -p = 99,99%) et la possession de cd (Chi2 = 64,01, ddl = 12 -p = 99,99%).

Le goût pour le rap enregistré

Musique assez nouvelle, comparée à l'univers des musiques amplifiées, le rap apparaît souvent comme l'expression d'une adolescence qui peine à trouver sa place dans la société. Arrivé dans les années 1980 à Paris (Green, 1997), on peut penser que les plus jeunes enseignants ont pu baigner dans cet univers musical aussi. Toutefois, rappelons qu'il n'y a guère plus d'un tiers de l'échantillon (38,6%) qui déclarent écouter du rap et, pour près de la moitié des enseignants, son écoute est très rare.

Les variables caractérisant le rapport personnel de l'individu à la musique ne permettent pas de comprendre ce qui distingue les amateurs de rap des autres membres de l'échantillon.

Seuls, le goût familial pour le concert de variétés (Chi2 = 17,07, ddl = 8 -p = 97,06%) et la pratique instrumentale régulière au collège (Chi2 = 27,14, ddl = 12 -p = 99,26%) indiquent une dépendance significative avec la fréquence d'écoute du rap enregistré.

Notons qu'à la différence de tous les autres genres musicaux, le goût pour le rap enregistré ne se manifeste pas par un rapport étroit avec le cd, que ce soit pour emprunter ou acheter. On peut penser que l'accès au rap se fait davantage par la radio ou le téléchargement.

Le goût pour le karaoké

Autre phénomène musical de ces dernières années, la pratique du karaoké est liée à la fois au désir de rencontrer des amis et au goût pour les variétés, puisque c'est la musique qui y est largement diffusée. En ce qui concerne notre échantillon, c'est une pratique quasi marginale puisqu'il n'y a guère qu'un enseignant sur cent qui fréquente régulièrement le karaoké : 1,3% y vont plusieurs fois dans l'année.

Comment interpréter l'influence de l'environnement familial, quand l'analyse montre que ce sont les enseignants dont les frères et sœurs ont pratiqué la musique qui fréquentent plus régulièrement le karaoké (Chi2 = 13,02, ddl = 3 -p = 99,54%) ?

Les résultats de l'analyse montrent également un lien avec la fréquentation familiale du concert de variétés (Chi2 = 21,35, ddl = 6 -p = 99,84%), comme pour le goût pour les autres genres de musiques populaires.

Enfin, le lien avec la pratique instrumentale au collège (Chi2 = 26,60, ddl = 9 -p = 99,84%), comme pour le goût pour le rock et le rap enregistrés, reste assez obscur.

Conclusion

Il est toujours intéressant de pouvoir dresser une description assez précise des pratiques d'une population, surtout quand ce type de présentation est rare. L'exposé des données de l'enquête nous permet, à ce stade de l'analyse, une description des pratiques, des comportements et des goûts musicaux des enseignants du premier degré à partir d'un échantillon de 1022 sujets. En dressant ce tableau, un certain nombre d'hypothèses ont émergé concernant le rapport des enseignants à la musique et l'effet possible sur leurs pratiques d'enseignement au sein de la classe.

En revanche, l'hypothèse que ce serait une population particulièrement sensible à la musique qui aurait répondu à l'enquête n'est pas tout à fait validée. En témoignent les résultats obtenus qui sont proches des autres études consacrées aux enseignants du premier degré ou aux individus des professions intermédiaires ou intellectuelles supérieures auxquelles appartiennent les professeurs des écoles selon la nomenclature de l'INSEE.

L'échantillon se caractérise par une forte habitude de l'écoute musicale privée, particulièrement des musiques de variétés, mais une faible fréquentation des concerts, sauf des concerts de variétés. La pratique musicale en amateur est tout à fait conforme à celle des populations analogues questionnées antérieurement. D'ailleurs, lorsqu'on interroge les

enseignants de l'échantillon sur leurs motivations à faire de la musique dans le cadre privé, les préoccupations professionnelles ne sont pas majoritairement annoncées, au profit de la détente et du divertissement, alors que la musique fait partie des disciplines que les enseignants ont à enseigner obligatoirement.

Le lien entre un environnement favorable à la musique et les expériences anciennes ou actuelles prouve que les enseignants issus d'un milieu où existe une tradition musicale familiale ont une activité musicale plus intense, de même que les goûts sont assez dépendants des préférences familiales. En revanche, l'influence de la scolarité reste assez difficile à mesurer.

Enfin, c'est particulièrement la distinction entre goûts « cultivés » et goûts populaires qui semble caractériser le rapport que les enseignants entretiennent avec la musique, ce qui laisse envisager l'importance de ce facteur dans l'analyse des pratiques professionnelles en dehors des facteurs plus attendus comme la pratique amateur. On remarque un goût pour la musique « cultivée » assez dépendant de l'éducation et des pratiques en amateur, et un goût pour les musiques populaires plus fréquent mais moins dépendant des expériences et des contacts avec la musique au cours de la vie. Ce résultat confirme une certaine universalisation du goût pour les musiques populaires, au-delà des clivages sociaux, même dans les milieux initiés.

Le tableau qui suit permet de proposer une synthèse des variables qui apparaissent plus ou moins fortement impliquées dans le rapport des enseignants à la musique et donc susceptibles de nous éclairer quant à leurs pratiques enseignantes de la musique.

Tableau 37 : Variables retenues comme variables dépendantes

Type de variables	Variables explicatives	Critères retenus
SOCIO DEMOGRAPHIQUES	***Sexe***	Homme/Femme
	Age	- 35 ans/36-45 ans/+ 46 ans
	Origine sociale	Niveau d'études des parents
	Niveau d'études	Niveau licence ou non
PRATIQUES MUSICALES	***Situation dans le temps***	Actuelles
		Antérieures
	Type d'activité	Instrumentale/vocale
	Intensité	Cumul d'activités musicales
		Fréquence de la pratique
		Durée (< ou > à 10 ans)
	Compétences acquises	Formation
		Diplômes musicaux
		Apport des pratiques abandonnées
GOÛTS	***Répertoire exécuté***	Cultivé/populaire
	Répertoire écouté	Cultivé/populaire
	Sorties	Cultivées/populaires
	Rapport au cd	Emprunt/achat/possession
FACTEURS EXTERIEURS	***Environnement***	Pratique du conjoint
		Pratique des enfants
	Tradition familiale	Pratique père/ mère
		Instrumentale/vocale
		Classique/ Variétés (écoute et sorties)
	Scolarité	Primaire (chant / écoute / instrument)
		Collège (chant/écoute / instrument)
		Lycée

III. LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Le rapport à la musique de l'enseignant du premier degré ne s'arrête pas à ses pratiques de loisir, mais concerne également un des aspects de son métier puisque la musique y apparaît comme une discipline à enseigner. Analyser le rapport à la musique du professeur des écoles constitue également, dans le cadre de cette thèse, le moyen d'obtenir des données pour décrire, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes de la musique à l'école primaire pour lesquelles les études restent rares. Pour cette raison, nous proposons dans cette troisième partie de développer une présentation qui, bien qu'elle ne puisse être considérée comme représentative de la population enseignante du premier degré permet, avec d'autres études du même type (Suchaut, 2000) et en raison du nombre important d'enseignants ayant répondu à notre enquête, d'avoir un ensemble non négligeable d'informations susceptibles de nous éclairer sur la situation de l'enseignement de la musique à l'école primaire. Bien entendu, la description des pratiques enseignantes dans cette étude a d'abord pour objectif de faire émerger un corpus de variables nécessaires à la compréhension et à l'explication de la diversité des pratiques.

Recueillir des informations caractérisant au plus près les pratiques enseignantes répond toujours au même souci d'obtenir, même en dehors d'une observation directe, des données factuelles les plus proches de ce qui se passe en classe et moins sur ce que l'enseignant aimerait faire ou pense qu'il serait bon de faire pour être au plus près de la norme. La difficulté est d'autant plus importante que les pratiques en éducation musicale ne s'appuient pas sur des outils didactiques comme des manuels ou des fichiers qui proposent à la fois des activités et une progression. L'éducation musicale semble davantage relever des choix personnels de l'enseignant générant ainsi, comme on peut le deviner, une diversité d'un enseignant à l'autre, et un écart avec les prescriptions. Afin de délimiter un cadre permettant de cerner au mieux les pratiques, il était important de s'appuyer sur différentes expériences pour construire notre outil d'investigation : études exploratoires (Maizieres, 2003, 2004), rencontres lors des formations initiales et continues, échanges avec les conseillers pédagogiques. Pour notre enquête, il s'agissait en tout cas de demeurer assez explicite dans les consignes mais également dans les formulations et d'éviter les aspects trop techniques, d'où le choix de limiter le questionnaire au travail dans la classe (la durée, les activités et leur fréquence, les projets, les outils, l'évaluation, les sorties organisées), en développant plus particulièrement la question des activités vocales et de l'écoute qui représentent les domaines les plus familiers et les plus couramment mis en œuvre, tout simplement parce que beaucoup d'enseignants ignorent encore ce que l'on peut faire avec des instruments en dehors de la répétition de simples rythmes, et avouent leur incapacité de mener des activités d'improvisation. Le questionnaire fait aussi une large place aux sentiments que l'enseignant éprouve face à la discipline (sa motivation personnelle, sa perception de ses propres compétences, son intérêt personnel, sa connaissance des programmes, l'évolution de sa pratique, les finalités qu'il vise), que nous aborderons ultérieurement dans une analyse qui se voudra plus qualitative. Enfin, si certaines questions, notamment sur les finalités, peuvent

apparaître redondantes, c'est un moyen pour nous de vérifier ou de préciser la validité de certaines réponses.

Pour présenter d'abord les pratiques enseignants telles qu'elles sont déclarées par les enseignants, nous tiendrons compte de la distinction entre les pratiques en maternelle et les pratiques en élémentaire (cycles 2 et 3), en raison de la différence assez marquée par les instructions. Enfin nous interrogerons ces pratiques au regard des caractéristiques professionnelles retenues (la situation de l'école, le service, les fonctions occupées et l'ancienneté), pressenties comme des variables pouvant influencer les pratiques, en dehors des facteurs personnels.

Afin de recueillir les informations destinées à mettre en évidence la variété des pratiques enseignantes en éducation musicale à l'école primaire, nous avons sélectionné 26 questions fermées, qui pouvaient être éventuellement complétées ou précisées par des remarques complémentaires ou des justifications.

Toutes les questions concernent, sinon les pratiques d'enseignement de la musique, au moins l'attitude professionnelle des enseignants face à la musique. C'est pourquoi nous distinguons d'emblée l'enseignant qui conduit lui même l'éducation musicale dans sa classe et celui qui engage un partenariat avec un collègue ou un intervenant extérieur, mais qui, dans les deux cas, garantit un enseignement musical à ses élèves. Nous opposons à ces deux profils l'enseignant qui occulte complètement cette discipline de sa pratique de classe. De ce fait, il ne répond pas aux attentes institutionnelles et prive les élèves dont il a la charge d'un enseignement auquel ils ont droit. Ainsi, nous ouvrons sur la possibilité d'une absence totale d'enseignement de la musique, ce qui nous paraît tout à fait plausible. Pour ce cas, nous avons choisi de ne pas demander directement à l'enseignant de se justifier afin d'éviter au maximum les questions ouvertes ou qui renverraient brutalement l'interviewé à des choix douloureux ou culpabilisants parfois, mais les questions concernant sa motivation, ses compétences, et son intérêt pour les disciplines artistiques en général et la musique en particulier devraient permettre d'approcher ces raisons.

Ainsi, l'enquête vise à mettre en évidence les variables susceptibles de caractériser au mieux la diversité des pratiques de classe en vue de les analyser au regard des variables hypothétiquement posées comme indépendantes que sont les pratiques musicales en amateur, les comportements d'écoute, les goûts et l'éducation.

1. Les caractéristiques professionnelles

1.1. La situation de l'école

Les études sur les pratiques culturelles indiquent une dépendance avec le facteur géographique quand il s'agit d'étudier le comportement dans la vie privée (Donnat, 1998, p.287). Qu'en est-il des pratiques professionnelles ? Si la différence devrait être peu sensible entre un milieu professionnel rural et des villes de taille relativement réduite, comme c'est le cas dans le département de la Meuse, par exemple, en revanche, la proximité avec des structures culturelles de taille importante (opéra, conservatoire, corps de ballet) devrait représenter un avantage significatif pour la mise en place de projets culturels dans des villes plus importantes comme Nancy et Metz. Plus globalement, la présence d'une école de musique ou d'une salle de spectacle, comme c'est le cas dans toutes les villes, y compris les

villes de taille moyenne, permet aux enseignants de travailler avec l'aide de professionnels susceptibles d'intervenir dans leur classe, et d'accéder plus facilement à des spectacles de qualité, sans la contrainte du déplacement.

Avant de présenter la répartition par sexe dans les secteurs géographiques, rappelons notre souci de diversifier la situation des écoles concernées par l'enquête, qui nous a amené à sélectionner des circonscriptions plutôt rurales et des circonscriptions entièrement urbaines (Nancy 1, par exemple) (Tableau n°38).

Tableau 38 : Répartition des écoles par sexe

	Homme	Femme	**Total**
Rurale (- 1000 habitants)	22,4% (33)	24,9% (211)	**24,5% (244)**
Urbaine (- 10 000 habitants)	33,3% (49)	32,2% (273)	**32,4% (322)**
Urbaine (- 25 000 habitants)	19,7% (29)	18,0% (153)	**18,3% (182)**
Urbaine (+ 25 000 habitants)	24,5% (36)	24,9% (211)	**24,8% (247)**
Total	**100% (147)**	**100% (848)**	**100% (995)**

Comme on peut le lire dans le tableau n° 38, notre échantillon se divise en quatre catégories : près d'un quart des enseignants (24,5%) travaillent en milieu rural (moins de 1000 habitants), 43,1% en zone urbaine (plus de 10 000 habitants), qui se répartissent pour une bonne moitié dans une ville de plus de 25000 habitants, soit 24,8% de l'échantillon total, et 18,3% de l'échantillon total, dans une ville moyenne de 10 000 à 25 0000 habitants. Enfin, un tiers des enseignants de l'échantillon (32,4%) ont une classe en milieu que l'on peut considérer comme semi-urbain puisqu'il s'agit d'écoles situées dans des zones de 1000 à 10 0000 habitants. La répartition par sexe ne fait pas apparaître de différence significative, contrairement à la répartition par âge (chi2 = 26,82, ddl = 6 –p = 99,98%) (Tableau n° 39).

Tableau 39 : Répartition des écoles par âge

	Moins de 35 ans	De 36 à 45 ans	Plus de 46 ans	**Total**
Rurale (- 1000 habitants)	31,4% (111)	23,5% (77)	17,8% (56)	**24,5% (244)**
Urbaine (- 10 000 habitants)	33,6% (119)	33,6% (110)	29,6% (93)	**32,4% (322)**
Urbaine (-25 000 habitants	16,4% (58)	17,7% (58)	21,0% (66)	**18,3% (182)**
Urbaine (+ 25 000 habitants)	18,6% (66)	25,1% (82)	31,5% (99)	**24,8% (247)**
Total	**100% (354)**	**100% (327)**	**100% (314)**	**100% (995)**

Il apparaît très clairement que plus les enseignants sont jeunes et plus ils occupent les postes dans les communes rurales et, inversement, que plus ils sont âgés plus ils exercent dans les grandes agglomérations. En comparant les écoles rurales et les écoles urbaines de plus de 25 000 habitants, on remarque un rapport inverse entre les plus jeunes enseignants qui sont 31,4% en milieu rural contre 18,6% en grande agglomération, et les plus âgés qui sont au contraire 31,5% à occuper des postes en grandes agglomérations contre 17,8% qui travaillent en milieu rural. Cette différence n'est un secret pour personne, du moins en ce qui concerne

l'Académie de Nancy-Metz ; ce sont les plus jeunes enseignants qui occupent prioritairement les postes les moins convoités, c'est-à-dire éloignés des grandes agglomérations.

1.2. Le temps de travail de l'enseignant et ses autres fonctions

Il nous paraissait important d'insérer deux questions quant au service dû par l'enseignant, en raison du temps de travail qui peut être choisi ou d'une fonction qui peut décharger partiellement l'enseignant de sa classe, deux situations susceptibles de modifier le comportement des enseignants face à la discipline musicale. L'absence ponctuelle dans la classe, due au temps partiel ou à une décharge pour fonction autre que l'enseignement, peut tout à fait justifier l'absence d'activités musicales, prises en charge dans ce cas par la personne qui complète le service. L'échange de service peut également amener un enseignant à confier certaines disciplines à un collègue en raison de ses compétences particulières dans le domaine. L'enseignement des langues, par exemple, mais aussi celui des disciplines artistiques s'inscrivent assez couramment dans le cadre d'un échange de service entre différents types de compétences. Toutes ces situations qui tendent à se multiplier représentent autant de cas où la musique, comme d'autres disciplines, pourrait ne pas être enseignée par l'enseignant de la classe, tout en étant bien réelle pourtant.

Le tableau n° 40 présente les résultats relatifs au temps de travail qui est partiel pour un enseignant sur 7.

Tableau 40 : Répartition Temps de travail/Sexe

	Homme	Femme	**Total**
Temps plein	93,4% (142)	83,7% (725)	**85,2% (867)**
Temps partiel	6,6% (10)	16,3% (141)	**14,8% (151)**
Total	**100% (152)**	**100% (866)**	**100% (1018)**

La différence entre les hommes et les femmes est significative (chi2 = 9,64, ddl = 1 –p = 99,81%) et révèle que le temps partiel concerne davantage les femmes, situation qui, comme nous l'avons souligné, pourrait expliquer certaines différences dans la prise en charge de la discipline. De même, ce sont les enseignants de moins de 45 ans qui prennent majoritairement un temps partiel (Chi2 = 6,63, ddl = 2 -p = 96,36%).

En revanche, les résultats présentés dans le tableau n°41 qui concernent les autres fonctions assurées dans l'école indiquent une différence significative au profit des hommes cette fois (chi2 = 13,34, ddl = 5 -p = 97,96%).

Tableau 41 : Répartition Fonctions/Sexe

	Homme	Femme	**Total**
Non-réponse	50,3% (83)	60,5% (550)	**58,9% (633)**
Maître formateur (PEMF)	6,1% (10)	3,4% (31)	**3,8% (41)**
Direction avec décharge partielle	17,0% (28)	10,9% (99)	**11,8% (127)**
Direction sans décharge	9,7% (16)	10,9% (99)	**10,7% (115)**
Maître d'accueil	12,1% (20)	12,1% (110)	**12,1% (130)**
Autre	4,8% (8)	2,3% (20)	**2,7% (28)**
Total	**100% (165)**	**100% (909)**	**100% (1074)**

Les hommes apparaissent plus concernés, particulièrement par les fonctions de maître formateur et de direction avec décharge. Précisons que le nombre de citations dépassent l'effectif total en raison d'un certain nombre d'enseignants qui cumulent plusieurs fonctions. Enfin, le rapport de l'âge indique que ce sont les plus âgés qui occupent des postes de direction, à condition qu'ils soient avec décharge, et que ce sont les plus jeunes qui se limitent à la seule fonction d'enseignant (Chi2 = 81,94, ddl = 8 -p = 99,99%).

On peut penser que l'implication dans un dispositif de formation (maître d'accueil ou maître formateur) représente un engagement sur le plan institutionnel, notamment en respectant les prescriptions et en adoptant une pratique jugée digne d'être montrée en exemple et qui ne devrait pas être sans incidence sur les activités artistiques. Les « autres » fonctions déclarées étant de manière générale très rares, il reste difficile de les prendre en compte. Sur les 28 (2,7%) qui déclarent d'autres fonctions, 8 sont investis dans l'enseignement des langues et 5 interviennent en musique dans d'autres classes, particulièrement en chant (la chorale), les autres se répartissent sur des tâches d'animation diverses (syndicat, formation, intérim de direction, etc.)

1.3. L'ancienneté dans le métier

Dans une discipline dont la mise en oeuvre semble dépendre de l'enseignant plus que des prescriptions, on peut penser que l'ancienneté représente une variable explicative importante. Un certain nombre d'auteurs mettent en évidence l'importance du « *savoir d'expérience* » dans la construction des compétences professionnelles (Tardif et Lessard, 1999, Perrenoud, 2001, etc.,). Lahire (1998) explique, par exemple, comment l'individu au travail construit des « *schèmes d'action* » qu'il transfert ensuite dans les situations similaires nouvelles. Dubar (1998) montre encore comment les expériences acquises auprès d'autrui peuvent contribuer à la construction identitaire professionnelle. Or, dans le cas de la musique, les situations d'enseignement partenarial ne sont pas rares (chorale, intervenant, atelier de pratique artistique) et représentent autant d'expériences que l'enseignant peut partager avec un professionnel de la culture : artiste, dumiste[50], ou encore un collègue spécialiste.

[50] Dumiste : titulaire du Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant (DUMI).

Le tableau n° 42 présente la répartition par rapport à l'ancienneté professionnelle et le sexe des enseignants qui ont répondu à l'enquête (chi2 = 33,16, ddl = 9 –p = 99,99%). Nous regroupons les différentes tranches proposées dans le questionnaire en raison du faible effectif de certaines catégories.

Tableau 42 : Distribution Ancienneté / Sexe

	Homme	Femme	**Total**
1 à 5 ans d'ancienneté	18,3% (28)	21,0% (182)	**20,6% (210)**
6 à 15 ans d'ancienneté	18,3% (28)	34,8% (302)	**32,4% (330)**
16 à 25 ans d'ancienneté	26,8% (41)	24,9% (216)	**25,2% (257)**
Plus de 25 ans d'ancienneté	36,6% (56)	19,3% (167)	**21,9% (223)**
Total	**100% (153)**	**100% (867)**	**100% (1020)**

On peut remarquer une population diversifiée, avec une moitié des enseignants qui ont moins de 15 années d'expérience (52,8%) et un peu moins qui affichent plus de 15 années d'exercice professionnel (47%). Comme pour l'âge, la répartition indique une proportion plus forte d'hommes qui ont plus de 20 années d'expérience et au contraire une proportion plus importante de femmes plus nouvellement entrées dans le métier.

1.4. Le niveau d'enseignement

Les programmes distinguent assez nettement l'éducation musicale en maternelle et en élémentaire, notamment en ce qui concerne le volume horaire. Non précisé en maternelle, celui-ci s'élève à 3 heures hebdomadaires pour les enseignements artistiques dans les cycles 2 et 3 (arts visuels et éducation musicale). Si les objectifs et les contenus s'inscrivent logiquement dans une continuité, ce sont plutôt l'organisation des activités et les outils qui distinguent les deux niveaux maternelle et élémentaire. Des activités moins longues sollicitent davantage l'approche sensorielle en cycle 1 à partir de textes courts et simples (comptines, paysages sonores, par exemple), tandis que les activités musicales dans les autres cycles nécessitent un engagement plus intense au niveau du temps, des capacités cognitives et des résultats attendus. D'ailleurs, l'analyse de Suchaut (2000) montre une différence très nette entre les pratiques en maternelle et dans les classes élémentaires, plus particulièrement au niveau du volume horaire, des activités mises en œuvre, du nombre et de la difficulté des chansons proposées.

Avant d'exposer les résultats concernant la répartition des enseignants par cycle, il est nécessaire d'expliquer aux lecteurs quelques modifications que nous avons dû opérer, en raison de la question qui demandait le niveau d'enseignement et non le cycle. La multiplicité des réponses ne rendait pas la répartition par cycle aisée, notamment pour les niveaux CE1 et Grande Section. Si ce dernier appartient au cycle 2, il se trouve dans la répartition des classes souvent associé avec la Petite et la Moyenne Section et ils forment ensemble ce qu'on appelle communément la maternelle. Nous avons, de ce fait, opté pour une répartition regroupant les enseignants dans l'un des trois cycles. Lorsque le niveau Grande Section est le seul niveau d'enseignement déclaré ou lorsqu'il se trouve associé aux autres classes de la maternelle nous l'avons considéré comme appartenant au cycle 1. En revanche, lorsqu'il est associé aux

niveaux CP et CE1, nous l'avons considéré comme appartenant au cycle 2. Les classes des cours élémentaires (CE1-CE2) ont également posé le même problème, parce qu'un certain nombre d'enseignants opèrent sur ces deux niveaux qui appartiennent pourtant à deux cycles différents. De la même manière, lorsqu'il s'est agi de considérer le cycle d'enseignement, nous avons classé les enseignants de CE1 en cycle 2 lorsque cette classe était seule ou associée au CP, mais nous l'avons rattachée au cycle 3 lorsque celle-ci était associée aux autres niveaux de cycle 3.

Enfin, quelques réponses n'ont pu être prises en compte (14/1022), en raison du nombre de classes déclaré. En dehors d'une erreur toujours possible, il semble subsister quelques classes dites « uniques », c'est-à-dire qui regroupent beaucoup de niveaux sur deux cycles (n = 9). Ces cas de figure représentent un taux relativement faible d'individus pour lesquels nous ne prenons pas en compte le cycle et considérons qu'il y a « non-réponse ».

La répartition par cycle indique que les trois cycles sont représentés : 37,7% des répondants ont en charge une classe en maternelle, 23, 2% une classe en cycle 2 et 35,3% une classe en cycle 3. Enfin 25 enseignants (2,3% de l'échantillon) enseignent dans des classes spécialisées (CLIS).

Comme l'indiquent les résultats du tableau n° 43 qui présentent la distribution de l'échantillon selon le sexe, nous remarquons sans surprise que les élèves les plus jeunes sont davantage confiés aux enseignantes et que les enseignants prennent très majoritairement en charge les élèves de cycle trois (chi2 = 98,80, ddl = 4 -p = 99,99%).

Tableau 43 : Répartition Cycle/Sexe

	Homme	Femme	**Total**
Cycle 1	10,1% (15)	43,1% (370)	**32,8% (385)**
Cycle 2	19,5% (29)	24,2% (208)	**23,5% (237)**
Cycle 3	61,7% (92)	31,3% (269)	**35,8% (361)**
Spécialisé (CLIS)	8,7% (13)	1,4% (12)	**2,5% (25)**
Total	**100% (149)**	**100% (859)**	**100% (1008)**

Le tableau suivant (n° 44), qui présente la répartition des cycles par tranches d'âge, met en évidence une différence significative (Chi2 = 14,86%, ddl = 6 –p = 97,86%).

Tableau 44 : Répartition Cycle / Age

	Moins de 35 ans	De 36 à 45 ans	Plus de 46 ans	**Total**
Cycle 1	31,1% (112)	43,8% (147)	40,4% (126)	**38,2% (385)**
Cycle 2	26,9% (97)	22,0% (74)	21,2% (66)	**23,5% (237)**
Cycle 3	39,2% (141)	32,7% (110)	35,3% (110)	**35,8% (361)**
Spécialisé (CLIS)	2,8% (10)	1,5% (5)	3,2% (10)	**2,5% (25)**
Total	**100% (360)**	**100% (336)**	**100% (312)**	**100% (1008)**

On remarque que les plus jeunes enseignent majoritairement en cycle 3 (39,2% contre 31,1% en cycle 1), ceux de la catégorie intermédiaire (36-45 ans) prennent davantage en

charge la maternelle (43,8%) au détriment du cycle 3 (32,7%), et les plus âgés se répartissent proportionnellement à peu près également entre les trois cycles.

En conclusion, on remarque que l'analyse des caractéristiques professionnelles met en évidence une certaine diversité de la population qui a répondu, comme on pouvait l'espérer : une population répartie sur des secteurs géographiques divers, qui se partage presque également sur les trois cycles d'enseignement et dont chaque catégorie d'ancienneté est bien représentée.

Précisons, avant de poursuivre l'analyse, qu'en raison du faible taux de réponses concernant les classes spécialisées (n = 25), l'étude ne les prendra pas en compte quand il s'agira d'établir des comparaisons avec les autres niveaux.

2. La prise en charge de la musique dans la classe

97,8% des enseignants qui ont répondu à l'enquête déclarent que leur classe bénéficie d'un enseignement musical. Seuls 21 enseignants, soit 2,1% de l'échantillon total, déclarent l'absence totale de musique dans leur classe. Les 21 classes concernées sont pour les trois quarts des classes élémentaires conduites par des enseignants de plus de 46 ans où les hommes apparaissent légèrement majoritaires. Il est utile de rappeler que les enseignants étaient libres de répondre au questionnaire, ce qui garantit, à notre avis, la sincérité des réponses, mais nous prive sans aucun doute d'une population qui ne souhaitait pas déclarer qu'elle n'enseigne pas une discipline obligatoire en ne répondant pas au questionnaire.

Sur les 1001 enseignants qui déclarent enseigner la musique dans leur classe, ils sont plus de 9 sur 10 à y participer au moins partiellement (93,5%). Près des trois quarts déclarent assurer seuls cet enseignement (74,3%) et un peu plus de 6% ne pas y contribuer du tout et confier celui-ci à un collègue (5,4%) ou à un intervenant (1,1%). Enfin près d'un enseignant sur cinq (19,2%) partage cet enseignement avec une autre personne, collègue ou intervenant. A ces résultats, il faut ajouter le cas de 11,8% des maîtres de l'échantillon qui déclarent « enseigner seul » la musique, mais qui évoquent des interventions irrégulières, voire rares. Celles-ci semblent correspondre à des actions limitées de musiciens extérieurs qui n'interviennent que sporadiquement dans l'année ou épisodiquement sur une courte période (6 semaines, par exemple). D'autres cas de figure correspondent à l'intervention exceptionnelle de musiciens de l'école de musique locale qui, le plus souvent, font des présentations d'instruments, ou encore à la participation d'un collègue de l'école qui réunit plus ou moins régulièrement plusieurs classes pour constituer ce qu'on appelle la chorale de l'école à partir d'un répertoire parfois travaillé séparément dans les classes avec l'enseignant titulaire. Ces informations, que l'enquête ne nous permet pas de vérifier, ont été glanées au cours de conversations nouées avec les directeurs d'école ou les enseignants lors de la diffusion du questionnaire, évoquant des situations locales spécifiques (cas des interventions de 6 ou 12 semaines, par exemple dans une circonscription) ou encore expliquée par certains répondants soucieux de rendre leur réponse intelligible. Authelain (2003) évoque le cas des interventions courtes qui semblent résulter d'une politique locale économe ; à ce sujet, il

rappelle qu'aucun texte ne définit la durée d'intervention des partenaires culturels, qui reste soumise à la seule décision des collectivités qui financent.

Dans le tableau n° 45, nous présentons les modalités de prise en charge relatives à la maternelle et à l'élémentaire.

Tableau 45 : Répartition prise en charge par cycle[51]

	Maternelle	Elémentaire	**Total**
Vous, seul	74,8% (285)	55,3% (321)	**63,1% (606)**
Vous seul, plus intervention (s)	11,0% (42)	12,4% (72)	**11,9% (114)**
Vous et un tiers en partage	5,2% (20)	7,2% (42)	**6,5% (62)**
Vous en collaboration avec intervenant	8,1% (31)	15,0% (87)	**12,3% (118)**
Un collègue	0,8% (3)	8,4% (49)	**5,4% (52)**
Un intervenant	0,0% (0)	1,6% (9)	**0,9% (9)**
Total	**100% (381)**	**100% (580)**	**100% (961)**

Soulignons que la question de la prise en charge illustre la diversité des pratiques enseignantes, rendant confuses les données recueillies et difficile leur interprétation. En effet, un certain nombre d'enseignants déclarent enseigner seuls la musique mais indiquent à un autre moment des activités conduites par d'autres personnes, de manière irrégulière le plus souvent, ce qui nous a amené à proposer deux catégories supplémentaires par rapport au questionnaire initial : « vous seul, plus intervention (s) » et « vous et un tiers en partage ». Nous mesurons que cette adaptation puisse rendre le résultat fragile, toutefois nous pouvons considérer que les trois quarts des enseignants prennent en charge seuls la musique (75%). Les résultats indiquent également que près d'un cinquième de l'échantillon (18,8%) déclarent collaborer avec un intervenant, et que parmi les enseignants qui ont répondu, rares sont ceux qui délèguent totalement (6,3%).

On remarque toutefois que c'est en maternelle que les enseignants prennent davantage la totalité de l'enseignement de la musique à leur charge, et que ce sont les enseignants des classes élémentaires qui collaborent ou délèguent le plus l'enseignement de la musique. Cette différence entre maternelle et élémentaire est-elle due aux compétences requises qui paraîtraient moins importantes en maternelle ou à une sélection « naturelle » entre les enseignants qui choisissent d'enseigner avec les plus petits et qui seraient davantage attirés par les activités de la sensibilité ? C'est une tendance également mise en évidence par l'enquête de Suchaut, qui souligne qu'il y a collaboration d'un tiers dans 38% des classes élémentaires en Côte d'Or en 1999/2000, dont 23% avec l'enseignant, alors que ce n'est le cas que dans 5% des classes de maternelle (Suchaut, 2000, p.14). Les résultats de notre enquête indiquent qu'il y a collaboration d'un tiers dans 32,2% des classes élémentaires, dont 22,2% avec l'enseignant, pour seulement 14,1% en maternelle dont 13,3% avec l'enseignant. Notons qu'en maternelle les élèves ne peuvent être confiés à un intervenant extérieur sans la présence de l'enseignant.

[51] Chi2 = 50,39, ddl = 2, p=> 99,99%.

Les enseignants qui occupent une fonction de direction délèguent davantage l'éducation musicale à un collègue ou un intervenant, ce qui paraît logique dans le cas d'une direction avec décharge. Les enseignants qui assurent une fonction de formation (maître formateur ou maître d'accueil) collaborent davantage avec les intervenants extérieurs. Ils sont 35,4% dans ce cas, alors que la moyenne des enseignants qui collaborent avec un professionnel de la musique se situe autour de 15,5%.

Dans le cas d'une réponse positive concernant la présence effective d'un enseignement de la musique dans la classe, le questionnaire s'intéressait ensuite aux autres dimensions choisies pour caractériser le plus précisément cet enseignement (la durée, les activités, les projets, les outils, les sorties et l'évaluation).

Notons que la durée hebdomadaire des activités musicales de la classe, le projet qui oriente éventuellement ces activités, l'évaluation, ainsi que les sorties organisées peuvent être traitées indifféremment que ce soit l'enseignant ou non qui prenne en charge l'éducation musicale dans sa classe. L'enseignant titulaire de la classe, même s'il n'assure pas directement l'enseignement de la musique, doit rendre compte d'une évaluation en fin de trimestre. De la même façon, il peut organiser des sorties musicales en dehors ou en complément de cet enseignement, comme il détermine le volume horaire dévolu à celui-ci en accord ou non avec un projet.

3. La durée hebdomadaire accordée aux activités musicales

Les informations sur la durée hebdomadaire accordée aux activités musicales étaient recueillies à partir d'une échelle graduée (Moins de 30 minutes/30 minutes/45 minutes/1 heure/1heure 30/2 heures/Plus de 2 heures) en vue d'estimer l'intensité des pratiques enseignantes de la musique, au sujet de laquelle l'étude de Suchaut nous apporte d'utiles précisions (2000). La durée allouée aux enseignement de la musique à l'école primaire apparaît comme une variable particulièrement caractéristique de la pratique enseignante à l'école primaire, parce qu'elle est définie par les prescriptions et quantifiée par l'enseignant.

Le tableau n° 46 qui présente les résultats concernant la durée accordée à l'éducation musicale propose d'emblée la distinction entre la maternelle et l'élémentaire.

Tableau 46 : Volume horaire hebdomadaire accordé à la musique en maternelle et en élémentaire[52]

	Maternelle	Elémentaire	**Total**
Plus de 2 heures	4,5% (17)	1,0% (6)	**2,4% (23)**
2 heures	10,1% (38)	2,8% (16)	**5,7% (54)**
1 heure 30 minutes	21,1% (79)	14,3% (82)	**17,0% (161)**
1 heure	29,9% (112)	28,7% (165)	**29,2% (277)**
45 minutes	14,4% (54)	23,7% (136)	**20,0% (190)**
30 minutes	13,9% (52)	18,3% (105)	**16,5% (157)**
Moins de 30 minutes	6,1% (23)	11,1% (64)	**9,2% (87)**
Total	**100% (375)**	**100% (574)**	**100% (949)**

[52] La dépendance est significative (Chi2 = 57,84, ddl = 6 –p =>99, 99%).

Les résultats révèlent une grande diversité, même si une proportion importante d'enseignants déclarent accorder une heure hebdomadaire à l'éducation musicale (29,2%). Le temps consacré à la musique peut être de plus de deux heures dans 2,4% des cas, ou moins de trente minutes dans 9,2% des cas. Le total fait apparaître une diversité que l'on pourrait synthétiser en 4 catégories : un quart des enseignants (25,1%) accordent au moins 1 heure 30 à l'éducation musicale, un peu plus (29,2%) y consacrent une heure, un cinquième des enseignants (20%) limitent le temps accordé à la musique à 45 minutes et enfin un quart d'entre-eux (25,7%) ne dépassent pas trente minutes. La distinction entre la maternelle et l'élémentaire modifie cette répartition, particulièrement pour les horaires supérieurs ou inférieurs à l'heure hebdomadaire qui est majoritaire dans les deux cycles. Les enseignants de maternelle sont plus nombreux à accorder au moins 1 heure 30 à la musique (35,7%) et beaucoup moins à lui accorder moins d'une heure (34,4%) que les enseignants des classes élémentaires qui sont plus de la moitié (53,1%) à accorder moins d'une heure à la musique et, *a contrario*, peu nombreux à dépasser une heure d'activités musicales avec leur classe (18,1%). La différence peut s'expliquer, comme nous l'avons précisé, par les horaires affectés à la discipline dans les programmes. Toutefois, la diversité demeure entre les enseignants à l'intérieur de chaque groupe (élémentaire et maternelle). Une telle hétérogénéité n'est pas sans nous questionner sur les raisons qui mènent à des différences aussi marquées.

Remarquons encore que les enseignants de cycle 2 et de cycle 3 qui doivent 1 heure 30 d'éducation musicale hebdomadaire sont moins de un sur cinq à respecter cet horaire (18,1%).

Le tableau n° 47 présente la répartition de l'horaire alloué à la discipline musicale en distinguant cette fois les cycles, afin de montrer l'évolution dans la prise en charge de la discipline entre le cycle 2, dit « cycle des apprentissages fondamentaux » et le cycle 3 dit « cycle des approfondissements ».

Tableau 47 : Répartition de la durée hebdomadaire allouée à l'éducation musicale par cycles

	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	**Total**
Plus de 2 heures	4,5% (17)	1,3% (3)	0,9% (3)	**2,4% (23)**
2 heures	10,1% (38)	2,7% (6)	2,9% (10)	**5,7% (54)**
1 heure 30 minutes	21,1% (79)	14,6% (33)	14,1% (49)	**17,0% (161)**
1 heure	29,9% (112)	30,1% (68)	27,9% (97)	**29,2% (277)**
45 minutes	14,4% (54)	22,6% (51)	24,4% (85)	**20,0% (190)**
30 minutes	13,9% (52)	19,9% (45)	17,2% (60)	**16,5% (157)**
Moins de 30 minutes	6,1% (23)	8,8% (20)	12,6% (44)	**9,2% (87)**
Total	**100% (375)**	**100% (226)**	**100% (348)**	**100% (949)**

Ces résultats montrent une certaine stabilité entre les deux cycles de l'école élémentaire, même si on perçoit une légère érosion de la durée allouée à la musique au cycle 3.

Les programmes prévoient un volume horaire de 3 heures hebdomadaires pour les deux disciplines, à charge pour l'enseignant de les répartir en fonction de son projet. C'est la raison pour laquelle nous considérons l'horaire alloué conjointement aux deux disciplines par les seuls enseignants des cycles 2 et 3 qui ont répondu à la question (n= 519), et que nous présentons dans le tableau n° 48.

Tableau 48 : Répartition horaire hebdomadaire des disciplines artistiques en cycles 2 et 3. Arts visuels (AV) et Education musicale (EM)

	Plus de 2 h d'AV.	2 h d'AV.	1 h 30 d'AV.	1 h d'AV.	45' au plus d'AV.	Total
Plus de 2h d'EM.	0,0% (0)	0,2% (1)	0,4% (2)	0,0% (0)	0,6% (3)	1,2% (6)
2 h d'EM.	0,2% (1)	0,4% (2)	1,0% (5)	0,8% (4)	0,4% (2)	2,7% (14)
1 h 30 d'EM.	0,4% (2)	0,8% (4)	8,1% (42)	3,5% (18)	1,0% (5)	13,7% (71)
1 h d'EM.	0,4% (2)	3,1% (16)	10,0% (52)	11,6% (60)	4,6% (24)	29,7% (154)
45' au plus d'EM.	0,4% (2)	3,1% (16)	11,6% (60)	20,8% (108)	17,0% (88)	52,8% (274)
Total	1,3% (7)	7,5% (39)	31,0% (161)	36,6% (190)	23,5% (122)	100% (519)

Le croisement entre les deux disciplines montre que les arts visuels viennent rarement compléter les 3 heures affectées aux disciplines artistiques. Il n'y aurait que 8,1% de l'échantillon concerné qui déclarent respecter les horaires prescrits de manière égalitaire, c'est-à-dire 1 heure 30 pour chaque discipline (cadre grisé foncé). A ces enseignants, il faut ajouter ceux qui privilégient une des deux disciplines mais qui restent dans le cadre des 3 heures hebdomadaires et qui représentent moins de 10% (7,7%) des répondants, ce qui revient à conclure qu'il n'y a guère plus d'un enseignant sur 6 de l'école élémentaire (15,8%) parmi les répondants qui respecterait ou approcherait l'horaire prescrit de l'éducation artistique dans leur classe (cadre grisé clair). Ce résultat ne tient pas compte des non-réponses qui représentent 13,2% de l'échantillon et qui pourraient encore accentuer l'écart avec les prescriptions.

En conclusion, on peut d'abord noter que les enseignants de l'académie de Nancy-Metz accordent moins de temps à l'enseignement musical en 2006 que ceux de la Côte d'Or en 1999, alors que les prescriptions auraient pu inverser cette tendance. Rappelons qu'en Côte d'Or, en 1999, les horaires déclarés indiquaient une moyenne de 2 heures en maternelle et d'une heure 15 minutes en élémentaire, alors que les documents d'accompagnement diffusés la même année programmaient environ une heure pour chaque discipline (arts plastiques et éducation musicale) (Suchaut, 2000)[53]. Cette précision nous conforte dans l'idée que les enseignants qui ont répondu à notre enquête n'ont pas cherché à masquer une réalité en surestimant leur pratique.

D'autre part, les résultats font apparaître une grande variabilité d'intensité et de fréquence des pratiques enseignantes de la musique à l'école primaire que le cycle est loin

[53] Les textes de 1995 fixaient un horaire global hebdomadaire de 6 h au cycle 2et 5 h 30 au cycle 3 pour les deux champs disciplinaires suivants : éducation physique et sportive (EPS) et éducation artistique (éducation musicale et arts plastiques) Des documents d'accompagnement diffusés en 1999 apportent un complément d'information ou plutôt une interprétation possible de ces horaires pour les cycles 2 et 3 : « *L'éducation artistique à l'école repose sur deux disciplines obligatoires : les arts plastiques et l'éducation musicale. L'horaire alloué dépasse rarement deux heures hebdomadaires (une heure pour chaque discipline)* » (B.O. spécial n°7 du 26 août 1999).

d'expliquer en totalité. Un nombre relativement peu important d'enseignants respectent les prescriptions, mais nous observons surtout des écarts importants avec ces dernières qui confirment la place aléatoire que la discipline a, semble-t-il, toujours connue. D'où l'hypothèse confortée d'un lien entre les pratiques professionnels et le rapport personnel de l'enseignant à la musique.

Le questionnaire ne posait pas explicitement la question de la fréquence de l'activité musicale, mais la fréquence de mise en œuvre, par l'enseignant lui-même, des différentes activités nous apportera d'utiles informations.

4. Les activités mises en œuvre

En ce qui concerne l'analyse des résultats relatifs aux activités, à leur contenu et aux outils utilisés, il est nécessaire de distinguer au préalable les modalités de prise en charge de la discipline, qui peut être assurée par l'enseignant seul, par un tiers ou en collaboration, comme le présentait le tableau n° 45. Bien que le questionnaire pose la question des activités mises en œuvre par un tiers, notre étude s'intéresse, bien entendu, aux activités conduites par l'enseignant lui-même. Mais il était important que le répondant distingue les deux cas de figure et ne privilégie pas une réponse qui corresponde plus à ce que ses élèves font, plutôt qu'à sa véritable pratique. Les activités proposées par le questionnaire appartiennent au contenu des programmes et permettent de cerner les axes privilégiés par les enseignants, notamment en ce qui concerne les compétences attendues d'un élève en fin de scolarité primaire : interpréter, écouter et inventer. La fréquence des activités nous paraît également être un indicateur important pour apprécier la prise en compte de la musique en tant que discipline d'enseignement, en distinguant des pratiques régulières, émanant d'un projet et d'une progression cohérente, d'un ensemble d'exercices plus sporadiques relevant davantage d'activités d'animation et ne conduisant pas toujours à des apprentissages clairement identifiables.

Les activités musicales de la classe ont été répertoriées au nombre de six. On aurait pu s'en tenir à la distinction des programmes : « Voix et chant », « Ecoute », « Pratiques instrumentales » et « Réalisation de projets musicaux » (MENMR, 2002, pp. 90-91), mais la dénomination de cette quatrième activité apparaît assez peu explicite. De plus elle convoque un ensemble de pratiques qui peuvent être les mêmes que les précédentes. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour des dénominations plus familières que nous avons soumises à une appréciation dans le cadre d'un travail exploratoire[54]. Ces six activités retiennent la danse et l'activité corporelle davantage affectée dans les programmes à l'éducation physique, même si elles y constituent toujours un axe de l'éducation musicale. Par exemple, les programmes évoquent « *les activités chorégraphiques* » qui « *s'inscrivent naturellement* » dans le cadre des « *réalisations de projets musicaux* » (MENMR, 2002, p. 61). En ce qui concerne les activités de création, elles semblent moins ignorées aujourd'hui, et un certain nombre de stages de formation continue leur sont consacrés depuis plusieurs décennies déjà. Enfin

[54] Le questionnaire a été testé durant l'année 2005 auprès d'une vingtaine de professeurs des écoles avec lesquels nous avons étudié la pertinence de certaines questions et de leur formulation, à l'issue de leurs réponses.

l'improvisation, bien que faisant partie du processus de création, concerne également tout le travail d'exploration vocale et instrumentale nécessaire à la découverte de ces outils, souvent envisagé sous la forme de « jeux ».

Pour cette analyse, nous nous intéressons aux enseignants qui participent en totalité ou partiellement à l'éducation musicale dans leur classe. Nous excluons, à ce stade de l'analyse, les activités conduites dans les classes où l'enseignant titulaire n'intervient pas du tout**.** Le tableau n° 49 présente les données concernant la fréquence des différentes activités mises en œuvre.

Tableau 49 : Fréquence des différentes activités musicales mises en œuvre par l'enseignant lui-même.

	Chant	Ecoute	Instrument	Improvisation	Création	Activités corporelles
Tous les jours	37,2% (380)	8,9% (91)	0,4% (4)	1,4% (14)	0,1% (1)	1,3% (13)
1 ou 2 fois par semaine	43,4% (444)	40,2% (411)	8,6% (88)	11,1% (113)	2,4% (25)	25,1% (257)
1 ou 2 fois par mois	6,8% (69)	29,1% (297)	19,0% (194)	18,2% (186)	9,3% (95)	23,9% (244)
2 ou 3 fois par an	1,6% (16)	9,8% (100)	15,3% (156)	15,8% (161)	17,8% (182)	22,8% (233)
Jamais	1,7% (17)	2,5% (26)	43,2% (442)	39,2% (401)	54,0% (552)	14,8% (151)
Non-réponse	9,4% (96)	9,5% (97)	13,5% (138)	14,4% (147)	16,3% (167)	12,1% (124)
Total	**100% (1022)**	**100% (1022)**	**100% (1022)**	**100% (1022)**	**100% (1022)**	**100% (1022)**

Précisons que les non-réponses devraient correspondre aux enseignants qui délèguent tout ou partie des activités musicales dans leur classe. L'analyse montre que c'est un peu inégal, et que cela se vérifie au moins pour la moitié des non-réponses, ce qui prouve qu'une proportion non négligeable correspond à une absence de pratique.

Les résultats indiquent que l'activité chant est largement dominante, puisque 80% des enseignants qui conduisent les activités dans leur classe font chanter leurs élèves toutes les semaines. L'écoute est une activité courante, mais sa mise en œuvre est moins fréquente. Les autres activités ne sont pas totalement ignorées, mais elles sont abordées beaucoup plus sporadiquement, voire rarement pour la création. Deux enseignants sur cinq déclarent ne jamais faire pratiquer les instruments à leurs élèves ou l'improvisation, et c'est le cas de plus d'un sur deux pour la création. Il apparaît clairement deux catégories de pratiques distinguées par leur présence et leur fréquence : les activités fréquentes (chant et écoute) et les activités rares (pratique instrumentale, improvisation et création)

Il semble, à la lecture de ces résultats, que l'on pourrait s'appuyer sur l'analyse de l'activité vocale pour estimer la fréquence de l'enseignement musical dans la classe puisque c'est l'activité qui concerne la presque totalité de l'échantillon, sachant que, dans ce cas, 75% des non-réponses correspondent aux enseignants qui délèguent entièrement l'éducation musicale à une personne extérieure à la classe.

Pour l'activité chant, la distinction entre les cycles est là encore très marquée, comme on peut le lire dans le tableau n° 50[55].

Tableau 50 : Fréquence de l'activité chant en maternelle et en élémentaire

	Maternelle	Elémentaire	**Total**
Tous les jours	87,0% (327)	9,3% (48)	**41,9% (375)**
1 ou 2 fois par semaine	12,5% (47)	72,8% (377)	**47,4% (424)**
1 ou 2 fois par mois	0,5% (2)	12,0% (62)	**7,2% (64)**
2 ou 3 fois par an	0,0% (0)	2,9% (15)	**1,7% (15)**
Jamais	0,0% (0)	3,1% (16)	**1,8% (16)**
Total	**100% (376)**	**100% (518)**	**100% (894)**

Si plus de quatre classes sur cinq de maternelle chantent « tous les jours ou presque », elles ne sont plus qu'une sur 8 en cycle 2 (13,2%) et une sur 15 en cycle 3 (6,5%), soit environ une sur 10 en élémentaire. A seul titre de comparaison, l'activité d'écoute quotidienne concerne 20% des élèves de cycle 1 et un peu plus de 2% des classes de cycles 2 et 3. L'enquête de Suchaut mettait également en évidence cette « dichotomie » entre l'école maternelle et l'école élémentaire, puisque dans 70% des classes de maternelle la musique était quotidienne, contre seulement 20% en élémentaire (Suchaut, 2000, p 9).

Si nous considérons la fréquence hebdomadaire qui apparaît comme la plus courante dans les cycles 2 et 3, on peut dire que 95% des enseignants de cycle1 font chanter leurs élèves au moins une ou deux fois par semaine, ainsi que les trois quarts des enseignants de cycle 2 et un peu plus des deux tiers de ceux qui ont en charge des élèves de cycle 3. En examinant les résultats uniquement à partir des enseignants qui déclarent prendre en charge seuls la musique (n = 624), on peut dire que 100% des enseignants de cycle 1 qui ont répondu font chanter leurs élèves au moins une fois par semaine, 87,3% des enseignants de cycle 2 et 83,9% des enseignants de cycle 3[56].

[55] Chi 2 = 542,81, ddl = 4, p=> 99,99%.

[56] Répartition fréquence de l'activité chant par cycle avec l'échantillon des enseignants qui déclarent assurer seuls l'éducation musicale dans leur classe (n = 624)

	Maternelle	Elémentaire	**Total**
Tous les jours	88,0% (250)	10,9% (35)	**47,2% (285)**
1 ou 2 fois par semaine	12,0% (34)	74,4% (238)	**45,0% (272)**
1 ou 2 fois par mois	0,0% (0)	10,9% (35)	**5,8% (35)**
2 ou 3 fois par an	0,0% (0)	3,1% (10)	**1,7% (10)**
Jamais	0,0% (0)	0,6% (2)	**0,3% (2)**
Total	**100% (284)**	**100% (320)**	**100% (604)**

En ce qui concerne l'activité d'écoute, qui fait également partie des usages courants, le tableau n° 51 montre la différence entre les classes maternelles et les classes élémentaires[57].

Tableau 51 : Fréquence de l'activité d'écoute en maternelle et en élémentaire

	Maternelle	Elémentaire	**Total**
Tous les jours	20,5% (77)	2,7% (14)	**10,2% (91)**
1 ou 2 fois/semaine	51,2% (192)	39,1% (202)	**44,2% (394)**
1 ou 2 fois/mois	23,2% (87)	38,1% (197)	**31,8% (284)**
2 ou 3 fois/an	3,7% (14)	16,1% (83)	**10,9% (97)**
Jamais	1,3% (5)	4,1% (21)	**2,9% (26)**
Total	**100% (375)**	**100% (517)**	**100% (892)**

Si l'activité chant est très majoritairement quotidienne en maternelle et hebdomadaire en élémentaire, l'activité d'écoute apparaît plutôt hebdomadaire en maternelle, et elle se répartit également en élémentaire à une fréquence hebdomadaire ou mensuelle. Cette activité, comme la précédente, fait partie intégrante de l'enseignement de la musique car très peu d'enseignants parmi ceux qui déclarent participer à la musique dans leur classe occultent cette activité.

Comme on peut le voir avec le tableau n° 52, il en est tout autrement avec l'activité instrumentale, qui apparaît beaucoup plus rare[58].

Tableau 52 : Fréquence de l'activité instrumentale en maternelle et en élémentaire

	Maternelle	Elémentaire	**Total**
Tous les jours	1,1% (4)	0,0% (0)	**0,5% (4)**
1 ou 2 fois/semaine	14,1% (51)	6,9% (34)	**10,0% (85)**
1 ou 2 fois/mois	34,6% (125)	12,4% (61)	**21,8% (186)**
2 ou 3 fois/an	18,8% (68)	16,5% (81)	**17,5% (149)**
Jamais	31,3% (113)	64,2% (319)	**50,2% (428)**
Total	**100% (361)**	**100% (491)**	**100% (852)**

L'absence de pratique instrumentale est majoritaire dans les classes élémentaires, et lorsqu'elle est mise en œuvre c'est davantage à une fréquence mensuelle, voire même majoritairement bi ou tri-annuelle. L'activité instrumentale est davantage pratiquée en maternelle, mais la fréquence reste mensuelle pour plus de la moitié des enseignants qui se sont exprimés.

[57] Chi2 = 124,99, ddl = 4, p => 99,99%.
[58] Chi2 = 108,58, ddl = 4, p => 99,99%.

L'activité d'improvisation est souvent associée à l'activité instrumentale et à l'activité de création, dont elle représente une phase incontournable. C'est ce que semblent confirmer les résultats qui présentent la répartition par cycle (tableau n° 53)[59].

Tableau 53 : Fréquence de l'activité improvisation en maternelle et en élémentaire

	Maternelle	Elémentaire	**Total**
Tous les jours	3,9% (14)	0,0% (0)	**1,7% (14)**
1 ou 2 fois/semaine	19,8% (71)	8,0%% (39)	**13,0% (110)**
1 ou 2 fois/mois	30,1% (108)	15,5% (75)	**21,7% (183)**
2 ou 3 fois/an	15,3% (55)	20,2% (98)	**18,1% (153)**
Jamais	30,9% (111)	56,3% (273)	**45,5% (384)**
Total	**100% (359)**	**100% (485)**	**100% (844)**

Légèrement plus fréquente que les pratiques instrumentales, l'activité d'improvisation reste une démarche pédagogique peu exploitée, et c'est son absence qui est majoritaire en élémentaire.

L'activité de création, associée ou non aux démarches d'écoute, est une activité encore peu répandue dans les pratiques de classe, alors qu'elle parait évidente en arts visuels. Le tableau n° 54 permet de mesurer la difficulté pour cette activité d'entrer dans l'éducation au monde des sons[60].

Tableau 54 : Fréquence de l'activité création en maternelle et en élémentaire

	Maternelle	Elémentaire	**Total**
Tous les jours	0,3% (1)	0,0% (0)	**0,1% (1)**
1 ou 2 fois/semaine	4,7% (16)	1,9% (9)	**3,0% (25)**
1 ou 2 fois/mois	13,4% (46)	9,6% (46)	**11,2% (92)**
2 ou 3 fois/an	23,9% (82)	20,0% (96)	**21,6% (178)**
Jamais	57,7% (198)	68,5% (329)	**64,0% (527)**
Total	**100% (343)**	**100% (480)**	**100% (823)**

L'activité de création est encore rare dans les pratiques, à tel point que près des deux tiers des enseignants ne la mettent jamais en œuvre. Un cinquième des enseignants qui ont répondu déclarent des pratiques de création dans leur classe 2 ou 3 fois par an. Il semble assez difficile de s'impliquer dans une activité qui nécessite du temps en s'y attelant aussi rarement.

[59] Chi2 = 92,95, ddl = 4, p => 99,99%.
[60] Chi2 = 14,21, ddl = 4, -p = 99,34%.

Même si les activités corporelles appartiennent à la fois au domaine de l'éducation physique et à celui de la musique, il nous semblait important de questionner les enseignants sur ces pratiques dans le cadre de cette enquête. Les résultats présentés dans le tableau n° 55 illustrent davantage encore la dichotomie entre la maternelle et les classes élémentaires[61].

Tableau 55 : Fréquence de l'activité corporelle en maternelle et en élémentaire

	Maternelle	Elémentaire	**Total**
Tous les jours	3,2% (12)	0,2% (1)	**1,5% (13)**
1 ou 2 fois/semaine	55,1% (207)	9,3% (46)	**29,1% (253)**
1 ou 2 fois/mois	30,9% (116)	24,2% (119)	**27,1% (235)**
2 ou 3 fois/an	9,3% (35)	39,0% (192)	**26,2% (227)**
Jamais	1,6% (6)	27,7% (134)	**16,1% (140)**
Total	**100% (376)**	**100% (492)**	**100% (869)**

Sans surprise, l'activité corporelle apparaît liée à l'école maternelle, où les rondes et jeux dansés semblent pratiqués par plus de la moitié des enseignants concernés à une fréquence hebdomadaire au moins. Il n'y a guère qu'un enseignant sur 10 en maternelle, parmi ceux qui participent à l'éducation musicale, qui ne proposent jamais ou que très rarement des activités musicales avec le corps. En revanche, avec les plus grands élèves de l'élémentaire, cette absence de pratique ou cette rareté concerne plus d'un enseignant sur deux parmi ceux qui ont répondu. On remarque que, plus on avance dans les cycles de l'école primaire, moins l'activité corporelle fait partie des pratiques, au moins lorsqu'elle est en lien avec la musique.

Les résultats de l'enquête montrent que certaines activités sont véritablement négligées. En dehors du chant qui fait l'unanimité, toutes les activités qui font plus particulièrement appel à l'imaginaire et à l'expression personnelle sont peu développées. La différence peut s'expliquer aussi par la forme de l'activité. Ainsi, l'activité quotidienne du chant est tout à fait envisageable temporellement et pertinente par rapport au travail de la voix. En revanche, il semblerait difficile au regard des programmes et des contraintes de l'école de mettre les enfants en création musicale tous les jours.

Comme nous l'avons souligné, c'est l'activité chant qui représente ce que l'on pourrait considérer la « clé de voûte » de l'éducation musicale à l'école primaire. Suchaut remarquait déjà que c'était l'activité « dominante » déclarée par 81,3% de son échantillon (Suchaut 2000). L'enquête montre aussi que les activités corporelles (danse, expression corporelle) relèvent essentiellement de la maternelle et que les autres activités musicales (pratique instrumentale, improvisation et création) restent des activités plutôt sporadiques, même si elles semblent admises dans les habitudes de l'école primaire, au moins pour les instruments et l'improvisation. Peut-être que le terme création fait encore peur à des enseignants qui se disent majoritairement peu compétents pour conduire des activités musicales.

Il est difficile de faire une comparaison avec l'étude de Suchaut qui limitait son analyse au nombre d'activités sans précision de leur fréquence, et qui ne distinguait pas l'expérience

[61] Chi2 = 327,77, ddl = 4 , p => 99,99%.

de la création incorporée plus ou moins implicitement avec la pratique instrumentale. Nous retenons encore que les activités musicales sont parfois confiées à une personne extérieure à la classe, ce qui donne à ces chiffres un caractère indicatif que nous précisons en sélectionnant l'échantillon d'enseignants qui assurent seuls l'éducation musicale dans leur classe (624/1022), comme le montre le tableau n° 56.

Tableau 56 : **Fréquence des activités musicales mises en œuvre par l'enseignant seul**

	Tous les jours	1 ou 2 fois/semaine	1 ou 2 fois/mois	2 ou 3 fois/an	Jamais	Non-réponse	Total
Chant	46,0% (287)	45,5% (284)	6,1% (38)	1,8% (11)	0,3% (2)	0,3% (2)	100% (624)
Ecoute	10,1% (63)	45,2% (282)	31,3% (195)	10,1% (63)	2,6% (16)	0,8% (5)	100% (624)
Instrument	0,3% (2)	9,0% (56)	22,6% (141)	17,6% (110)	45,5% (284)	5,0% (31)	100% (624)
Improvisation	1,4% (9)	12,0% (75)	21,2% (132)	16,7% (104)	43,1% (269)	5,6% (35)	100% (624)
Création	0,0% (0)	2,4% (15)	10,3% (64)	19,1% (119)	59,8% (373)	8,5% (53)	100% (624)
Danse	1,9% (12)	28,2% (176)	28% (175)	23,4% (146)	15,1% (94)	3,4% (21)	100% (624)

On remarque que la fréquence de certaines activités se trouve encore renforcée. Ainsi l'activité chant est conduite chaque semaine par neuf enseignants sur dix (91,5%) de cet échantillon, contre 80% dans l'échantillon total, donc élargi aux enseignants qui collaborent avec des intervenants. La différence est moins marquée pour les autres activités : l'écoute est mise en œuvre au moins chaque semaine par 55,3% de l'échantillon, et l'activité corporelle par 30,1%. On avait respectivement, avec l'échantillon élargi, 49,1% pour l'écoute et 26,4% pour les activités corporelles. Enfin la différence est nulle pour les activités instrumentales, l'improvisation et la création, qui sont conduites à une fréquence hebdomadaire respectivement par 9,3% de l'échantillon, 13,4% et 2,4%. Rappelons que, pour l'échantillon élargi aux enseignants qui font intervenir ponctuellement d'autres personnes, les résultats donnaient 9,2% pour les instruments, 12,5% pour l'improvisation et 2,5% pour la création. Il est assez paradoxal de remarquer que, d'une manière générale, lorsqu'il y a collaboration avec une personne extérieure, la fréquence et la mise en œuvre des activités sont légèrement inférieures, alors qu'on aurait pu penser le contraire. Toutefois, nous avons vu que c'était dans les classes élémentaires que le taux d'intervention était le plus important et que c'était aussi dans ces mêmes classes que la fréquence des activités musicales était inférieure à celle des classes de cycle 1. D'ailleurs, en comparant la représentation des cycles dans l'échantillon réduit aux enseignants qui enseignent seuls, on remarque un taux beaucoup plus élevé d'enseignants de maternelle, ce qui peut aussi expliquer la différence.

Les enseignants avaient la possibilité d'ajouter d'autres activités à celles proposées par le questionnaire. Les « autres » activités déclarées sont suffisamment rares pour ne pas donner lieu à une analyse (n = 20), d'autant qu'en dehors de l'histoire de la musique, les réponses

concernent essentiellement des secteurs proposés par le questionnaire, puisqu'il s'agissait d'activités rythmiques que l'on pourrait facilement intégrer aux pratiques instrumentales (n = 12/20) et d'un travail sur les paramètres de la voix qui semble correspondre à des exercices d'improvisation.

Dans le but de décrire plus précisément l'investissement de l'enseignant par rapport à ses choix (fréquence, quantité, répertoire), nous avons limité l'analyse du contenu des enseignements aux activités vocales et d'écoute. Nous avons insisté sur cette attitude, plus particulièrement dans les domaines où la sélection des outils didactiques relève majoritairement du choix personnel de l'enseignant, en dehors de quelques références citées comme exemples d'œuvres à écouter dans les documents d'accompagnement.

4.1. L'activité chant

L'évaluation du nombre de chants appris au cours d'une année scolaire représente également un indicateur potentiel d'intensité des pratiques. Les programmes de l'éducation musicale à l'école primaire prévoient l'apprentissage d'un répertoire d'environ une dizaine de chansons. Plus qualitativement, la question du répertoire vise à apprécier la variété attendue par les programmes et la cohérence en fonction des cycles. Les comptines étant davantage le domaine de la maternelle, alors que les chansons dites « à texte » sont plutôt abordées au cycle 3. Enfin nous pouvons mesurer l'investissement de l'enseignant et sa maîtrise dans l'exercice vocal, ainsi que l'attention qu'il porte aux textes qu'il propose à ses élèves par le choix des chansons : elles peuvent être toujours les mêmes, ou au contraire montrer un souci de renouvellement, ou être plus simplement proposées par les élèves eux-mêmes.

Le tableau n° 57 propose la distribution du nombre de chants appris en une année, en maternelle et en élémentaire, sachant que les attentes y sont assez différentes[62].

Tableau 57 : Distribution du nombre de chants en maternelle et en élémentaire

	Maternelle	Elémentaire	**Total**
Moins de 2 chants/an	0,0% (0)	1,2% (6)	**0,7% (6)**
2 ou 3 chants/an	0,0% (0)	4,2% (21)	**2,4% (21)**
4 ou 5 chants/an	1,1% (4)	18,5% (93)	**11,1% (97)**
6 ou 7 chants/an	5,7% (21)	26,2% (132)	**17,6% (153)**
8 ou 9 chants/an	9,5% (35)	24,3% (122)	**18,0% (157)**
10-12 chants /an	33,0% (121)	18,9% (95)	**24,8% (216)**
Plus de 12 chants/an	50,7% (186)	6,8% (34)	**25,3% (220)**
Ne se prononcent pas	2,4% (9)	2,1% (11)	**2,2 (20)**
Total	100% (376)	100% (514)	**100% (890)**

Comme on chante plus fréquemment au cycle 1, le nombre de chants appris est, en conséquence, plus important.

Le nombre le plus souvent cité se situe autour de 10-12 chants et plus en maternelle, et de 6-7 en élémentaire. Les résultats sont inférieurs aux moyennes de la Côte d'Or qui se

[62] Chi2 = 332,41, ddl = 6, p => 99,99%.

situent autour de 13 chants en maternelle et de 9 en élémentaire, alors que la fréquence de l'activité musicale est sensiblement la même (Suchaut, 2000). Mais il est vrai que le temps accordé à l'éducation musicale apparaît aussi inférieur dans l'académie de Nancy-Metz. Toutefois, la comparaison n'est possible que dans le cas de l'école élémentaire puisque l'analyse de Suchaut ne prenait pas en compte les comptines pour la maternelle. Or celles-ci représentent une large part du répertoire interprété avec les plus jeunes élèves.

Le répertoire abordé est tout à fait conforme aux instructions, encore qu'aucune liste de référence n'en précise le contenu depuis une circulaire de 1980 (Circulaire n°80-009 du 7 janvier 1980) qui proposait une liste assez exemplifiée d'outils intéressants en fonction des cycles. Nous pouvons considérer que cette circulaire reste d'actualité puisque aucune autre n'est véritablement venue la remplacer.

La chanson pour enfants tient une place prépondérante dans le répertoire abordé par les enseignants qui se sont exprimés, notamment au cycle1 et au cycle2. Elle est suivie de la chanson traditionnelle et de la chanson dite « à texte », mais cette dernière est interprétée essentiellement en cycle3. Les chansons « à la mode », entendons par là les chansons qui font le succès des émissions de variétés, ne sont que rarement utilisées en classe. A ce répertoire il convient d'ajouter la comptine qui occupe une place à part puisqu'elle est essentiellement destinée aux plus jeunes élèves. Elle représente un outil privilégié pour les enseignants de maternelle avec la chanson pour enfants et la chanson traditionnelle. En revanche elle n'est pratiquement plus chantée dès le cycle2, qui s'appuie essentiellement sur la chanson pour enfants et la chanson traditionnelle. Au cycle3, la chanson dite « à texte » complète le répertoire engagé au cycle 2.

Lorsqu'il s'agit de choisir le répertoire, plus de deux enseignants sur cinq préfèrent changer régulièrement tous les ans (42,6% des répondants), alors qu'un enseignant sur deux gardent souvent les mêmes chants, soit pour en avoir une bonne maîtrise (34,5%) soit parce qu'ils manquent de répertoire (21%). La mode musicale n'intervient pas dans le choix du répertoire, pas plus que les enseignants ne s'appuient sur les chansons proposées par les élèves eux-mêmes, situations qui concernent 16 enseignants, soit moins de 2% de l'échantillon qui s'est exprimé sur ce sujet (884/1001).

4.2. L'activité d'écoute

En ce qui concerne l'activité d'écoute, il nous parait utile de distinguer les écoutes en fond sonore dans la classe des auditions accompagnées d'activités dirigées avec de réels objectifs d'apprentissage. Même si l'écoute « pour le plaisir » représente un enjeu fondamental et semble dominer très largement dans les pratiques déclarées (Suchaut, 2000), les programmes, sans nier la dimension du plaisir, annoncent aussi des objectifs plus analytiques comme le repérage des éléments caractéristiques de la musique et des éléments d'organisation du temps et de l'espace musical.

La question relative au nombre d'œuvres écoutées dans la classe est destinée, comme pour le chant, à fournir des indications d'intensité, alors que les informations attendues sur le choix des œuvres permettent davantage de mesurer la diversité des supports d'enseignement. On comprend qu'un enseignant ait envie de partager ses émotions musicales avec ses élèves,

mais son projet de chant et d'écoute peut-il se limiter à cette seule intention ? Le questionnaire fait également mention de la possibilité de supports proposés par les élèves eux-mêmes. Si cette pratique ne semble pas étonner en éducation musicale (Maizieres, 2004), peut-on imaginer pareille démarche en lecture où ce serait les élèves qui apporteraient les textes ?

Pour la question de l'écoute, une nouvelle fois l'investissement de l'enseignant est questionné par rapport aux choix et aux outils de référence qui sont les siens et qui expriment plus ou moins explicitement la manière dont il conçoit l'activité.

La majorité des enseignants qui ont répondu à l'enquête consacrent du temps à l'activité d'écoute mais ils ne poursuivent pas tous les mêmes objectifs, comme l'illustre les résultats présentés dans le tableau n° 58.

Tableau 58 : Type d'écoutes mises régulièrement en œuvre en maternelle et en élémentaire

	Régulièrement	Occasionnel.	Jamais	Non-réponse	**Total**
Ecoute plaisir en maternelle	52,7% (203)	38,2% (147)	4,4% (17)	4,7% (18)	**100% (385)**
Ecoute plaisir en élémentaire	20,9% (125)	49,7% (297)	12,5% (75)	16,9% (101)	**100% (598)**
Total écoute plaisir	**33,4% (328)**	**45,2% (444)**	**9,4% (92)**	**12,1% (119)**	**100% (983)**
Ecoute analytique en maternelle	20,0% (77)	38,2% (147)	27,3% (105)	6,2% (24)	**100% (385)**
Ecoute analytique en élémentaire	27,8% (166)	42,8% (256)	14,0% (84)	15,4% (92)	**100% (598)**
Total écoute analytique	**24,7% (243)**	**44,3% (435)**	**19,2% (189)**	**11,8% (116)**	**100% (983)**
Ecoute -création en maternelle	10,9% (42)	46,5% (179)	36,6% (141)	6,0% (23)	**100% (385)**
Ecoute -création en élémentaire	7,4% (44)	32,3% (193)	41,3% (247)	19,1% (114)	**100% (598)**
Total écoute -création	**8,7% (86)**	**37,8% (372)**	**39,5% (388)**	**13,9% (137)**	**100% (983)**
Ecoute retour au calme en maternelle	57,7% (222)	30,4% (117)	7,5% (29)	4,4% (17)	**100% (385)**
Ecoute retour au calme en élémentaire	12,7% (76)	33,9% (203)	34,1% (204)	19,2% (115)	**100% (598)**
Total écoute retour au calme	**30,3% (298)**	**32,6% (320)**	**23,7% (233)**	**13,4% (132)**	**100% (983)**

L'écoute « plaisir » semble représenter un enjeu privilégié, puisque près de huit enseignants sur dix, parmi ceux qui ont répondu, déclarent la mettre en œuvre. Mais c'est plus particulièrement en maternelle que l'écoute pour le plaisir est proposée de manière régulière par plus d'un enseignant sur deux, alors qu'ils ne sont pas la moitié à proposer régulièrement ce type d'activité en élémentaire.[63]

[63] (Chi2 = 88,23, ddl = 2, p=> 99,99%).

En revanche, et c'est tout à fait légitime, l'écoute analytique est davantage envisagée en élémentaire, où les trois quarts des enseignants pratiquent cet exercice dans leur classe, mais surtout occasionnellement. Toutefois, l'activité n'est pas occultée en maternelle puisque plus de la moitié des enseignants la mettent en œuvre, même si c'est plutôt occasionnellement.[64]

Proposer des écoutes pour le « retour au calme » s'adresse essentiellement aux plus jeunes élèves. Près de 90% des enseignants de maternelle peuvent concevoir l'activité d'écoute comme telle. L'évolution décroissante des résultats montre que l'activité est de moins en moins proposée au fur et à mesure que l'on s'adresse à des élèves plus âgés.[65]

Enfin, comme l'activité de création, l'écoute associée à des pratiques créatives est peu abordée de manière générale, puisque moins d'un enseignant sur deux envisage l'activité d'écoute en s'appuyant sur la production des élèves. C'est encore en maternelle que l'activité est la plus fréquente, mais elle est davantage occasionnelle.[66]

On peut toutefois penser que le type d'activité aura une incidence sur le nombre d'œuvres proposées à l'écoute ; une œuvre destinée à l'analyse devrait faire l'objet de plusieurs écoutes sur plusieurs séances.

Comme le montre le tableau n° 59, le nombre d'œuvres ou de documents sonores proposés à l'écoute est très variable d'un cycle à l'autre.[67]

Tableau 59 : Nombre d'extraits proposés en maternelle et en élémentaire

	Maternelle	Elémentaire	**Total**
Aucun	0,8% (3)	2,9% (15)	**2,0% (18)**
Moins de 5 extraits	25,9% (97))	32,4% (169)	**29,7% (266)**
De 5 à 10 extraits	32,1% (120)	33,9% (177)	**33,1% (297)**
Plus de 10 extraits	31,3% (117)	26,8% (140)	**28,7% (257)**
Ne sait pas vraiment	9,9% (37)	4,0% (21)	**6,5% (58)**
Total	**100% (374)**	**100% (522)**	**100% (896)**

Les résultats mettent en évidence une répartition des enseignants de l'échantillon en trois catégories. Il y a pratiquement autant d'enseignants qui proposent moins de 5 extraits musicaux à leurs élèves dans l'année que d'enseignants qui en font écouter plus de 10 ou entre 5 et 10. Mais c'est la différence entre cycle qui est plus discriminante. On écoute plus d'œuvres en maternelle, mais ce sont aussi les enseignants du cycle 1 qui ont plus de difficulté à préciser la quantité, ce qui semble assez logique au vu des activités proposées. En effet, quels points communs y a-t-il entre un exercice d'écoute analytique et une simple écoute musicale en vue d'un retour au calme ?

Il aurait été effectivement intéressant d'observer la différence due au type d'activité menée dans le cadre de l'écoute musicale, mais l'enquête ne nous permet pas de le vérifier. Un enseignant peut faire à la fois de l'écoute pour le simple plaisir d'écouter et de l'écoute

[64] (Chi2 = 25,01, ddl = 2, p => 99,99%).
[65] (Chi2 = 214,46 ddl = 2, p => 99,99%).
[66] (Chi2 = 12,09, ddl = 2 -p = 99,77%).
[67] (Chi2 = 8,73, ddl = 3-p = 96,68%).

pour une activité d'analyse. Notons seulement que le nombre d'œuvres varie significativement entre la maternelle et l'élémentaire, de même que le type d'activité.

Le répertoire proposé à la classe fait une large place à la musique classique, plus de la moitié des enseignants la citent. Vient ensuite la musique traditionnelle, citée par plus d'un tiers des enseignants (41,4%). Les autres genres (jazz, musique contemporaine et musiques actuelles), sont cités par un peu plus d'un cinquième de l'échantillon. C'est le paysage sonore qui distingue les cycles puisqu'il est pratiquement majoritaire en maternelle (53,5% le citent) mais minoritaire en élémentaire (22,7% le citent).

La sélection se fait en fonction des objectifs, comme cela semble évident, pour plus de deux enseignants sur cinq parmi ceux qui ont répondu à la question, alors qu'un sur quatre déclarent manquer de répertoire et près d'un sur trois (30,1%) se laissent porter par ses « coups de cœur ».

Toutefois, on peut être « rassuré » par rapport à l'hypothèse que certains enseignants s'appuieraient sur les cd apportés par leurs élèves pour proposer des activités d'écoute dans leur classe puisque moins de 1% de l'échantillon total déclarent y avoir recours.

Si la différence entre la maternelle et les classes élémentaires marque durablement les résultats de cette enquête, la diversité à l'intérieur des cycles montre que cette variable est loin d'expliquer en totalité la diversité des pratiques enseignantes en éducation musicale.

5. Les sorties organisées

Les sorties musicales organisées au profit des élèves et leur fréquence représentent également un indicateur permettant de préciser l'investissement de l'enseignant au profit de l'éducation musicale à l'école primaire. Même dans le cas où l'enseignant ne conduit pas personnellement les activités musicales dans sa classe, il peut organiser des sorties avec ses élèves pour se rendre à des spectacles musicaux (opéra, spectacle jeune public, concert classique, spectacle de danse et rencontre d'artistes). Il semble que l'offre se soit développée, notamment avec l'implantation des écoles de musique qui assurent souvent un relais entre les artistes et l'école. Il n'est pas rare que les professeurs des écoles de musique interviennent dans les classes pour faire une présentation d'instruments, par exemple. Des conventions entre l'Education Nationale et l'opéra permettent également l'ouverture de ces structures aux jeunes élèves de l'école primaire. Tous ces dispositifs représentent autant de possibilités pour l'école de s'ouvrir sur l'extérieur.

Il apparaît très nettement que la majorité des enseignants n'organisent pas, ou que peu, de sorties musicales. Le concert jeune public représente la sortie la plus fréquente, bien que la moitié des enseignants n'y emmènent jamais leurs élèves, comme on peut le lire dans le tableau n° 60.

Tableau 60 : Fréquence des sorties scolaires

	Régulièrement plusieurs fois/an	Plus rarement 1 ou 2 fois/an	Très rarement	Jamais + Non-réponse	**Total**
Concert jeune public	5,5% (56)	22,8% (233)	21,2% (217)	50,5% (516)	**100% (1022)**
Spectacle danse	1,9% (19)	12,9% (132)	23,2% (237)	62,0% (634)	**100% (1022)**
Rencontres artistes	2,2% (22)	12,1% (124)	20,8% (213)	64,9% (663)	**100% (1022)**
Concert classique	1,4% (14)	10,5% (107)	18,0% (184)	70,2% (717)	**100% (1022)**
Opéra	0,4% (4)	4,6% (47)	10,5% (107)	84,5% (864)	**100% (1022**

Comme pour les autres questions du même type, nous considérons les non-réponses comme l'expression d'une absence de pratique non formulée, en raison des questionnaires partiellement remplis et de l'absence de sortie peu renseignée. Moins d'un enseignant sur 3 (28,3%) déclarent emmener ses élèves au moins une fois dans l'année à un concert jeune public et seulement 11,9% à un concert classique. Les spectacles de danse et les rencontres avec des artistes ne sont guère plus programmés, puisqu'ils concernent respectivement 14,8% et 14,3% des enseignants, soit environ un sur 7. Enfin, remarquons que la fréquentation de l'opéra par le public scolaire est encore très rare, puisque 5% seulement des répondants emmènent régulièrement leurs élèves pour assister à un spectacle lyrique au moins une fois par an. L'organisation d'une telle sortie fait partie souvent d'un projet spécifique comme l'explique une enseignante en commentaire (803).

L'analyse indique une différence entre l'école maternelle et l'école élémentaire plus particulièrement pour le concert classique et l'opéra. Pour cette analyse, il semble difficile de considérer la fréquence « très rarement » qui peut correspondre à une exception dans le parcours professionnel. Aussi, nous considérons les sorties organisées au moins une fois dans l'année. Nous aurions pu interroger les enseignants sur les pratiques de la seule année 2005-2006, mais il nous semblait intéressant d'avoir une image plus globale et de ne pas limiter à une seule expérience, qui peut être exceptionnelle et ne pas relever du choix de l'enseignant mais d'un projet d'école par exemple.

Ainsi, les enseignants titulaires d'une classe élémentaire sont 5 fois plus nombreux à organiser des sorties au concert classique que leurs collègues de maternelle (17,1% contre 3,4%) [68]et 4 fois plus nombreux à organiser des sorties à l'opéra (6,4% contre 1,6%).[69] En revanche, les enseignants de maternelle organisent davantage de rencontres avec des artistes que les enseignants de l'école élémentaire (17,9% contre 11,7%).[70] En dehors de ces trois cas, les différences ne sont pas significatives.

[68] (Chi2 = 58,19, ddl = 3 -p = 99,99%)
[69] (Chi2 = 29,24, ddl = 3 -p = 99,99%)
[70] (Chi2 = 8,56, ddl = 3 -p = 96,42%)

6. Les projets

La question du projet s'adresse à tous les enseignants qui inscrivent l'éducation musicale dans les activités obligatoires de leurs élèves, même dans le cas d'une collaboration ou d'un échange pour sa prise en charge. Le projet nous semble être l'expression concrète de l'implication de l'enseignant pour la discipline musicale. A la liste des projets internes à l'école, la chorale et le spectacle de fin d'année, nous associons les projets plus spécifiques à la classe de l'enseignant : la classe à projet artistique et culturel (PAC), le recours aux intervenants extérieurs et l'atelier de pratique artistique, trois dispositifs qui sont soumis à l'élaboration d'une convention engageant l'Education Nationale, les professionnels de la culture et les partenaires financiers (collectivités locales, DRAC[71]). Enfin, nous envisageons pour certains enseignants la possibilité de participer à un projet d'établissement sans y être vraiment investi. L'initiative, le type et la fréquence des projets apportent donc d'utiles informations complémentaires.

Avant de préciser les différents projets, les enseignants ont déclaré qu'ils étaient 43,2% à participer « régulièrement » à des projets en éducation musicale. Le tableau n° 61 montre que la répartition entre la maternelle et l'élémentaire est inégale.[72]

Tableau 61 : participation régulière à des projets maternelle/élémentaire

	Maternelle	Elémentaire	**Total**
Participation régulière	35,2% (133)	50,4% (290)	**44,4% (423)**
Pas de participation régulière	64,8% (245)	49,6% (285)	**55,6% (530)**
Total	**100% (378)**	**100% (575)**	**100% (953)**

Si, en élémentaire, la moitié des enseignants déclarent mettre en œuvre des projets de manière régulière (50,4%), ils ne sont plus qu'un tiers dans ce cas (35,2%) en maternelle, alors que la musique y est pourtant très présente.

Or, même dans le cas d'une réponse négative à cette première question, la plupart des enseignants ont complété le tableau qui correspondait aux différents projets (classe à « PAC », intervenant extérieur, atelier de pratique artistique, chorale, spectacle de fin d'année et rencontre avec des artistes) et à leur fréquence, ce qui montre qu'ils ont pris bonne note qu'il s'agissait pour la question précédente de participer « régulièrement » à des projets, n'excluant pas la participation occasionnelle. Toutefois, les réponses semblent indiquer que certaines propositions ne résultent pas, aux yeux des enseignants, d'un véritable projet. C'est notamment le cas du spectacle de fin d'année. 442 enseignants déclarent participer « régulièrement » à des projets et 525 ont un projet de spectacle « régulier ». Ce qui semble davantage distinguer les enseignants qui ont répondu positivement, c'est qu'ils sont à 41,1% à l'origine du projet quand ils déclarent une participation régulière, et seulement 19,3% dans le cas contraire. Devons-nous attribuer ce résultat à la valeur symbolique du projet qui amène

[71] DRAC : Direction Régionale des Affaires Culturelles
[72] (Chi2 = 21,49, ddl = 1, -p => 99,99%).

des enseignants à considérer certains aspects de leur travail (chorale, spectacle) comme un exercice ne relevant pas forcément d'un dispositif particulier, mais davantage comme une activité habituelle de l'éducation musicale à l'école primaire, ou bien à ce que le fait d'être impliqué dans un dispositif de manière plus ou moins volontaire ne concerne pas l'enseignant de la même façon ?

Le tableau n° 62 présente le taux de mise en place des projets dans l'ordre décroissant et montre ainsi la grande diversité des approches. Nous avons associé les non réponse à la fréquence « jamais », qui expriment, nous semble-t-il, toutes deux l'absence de mise en place des dispositifs concernés.

Tableau 62 : Fréquence de mise en place des projets

	Régulièrement	Irrégulièrement	Rarement	Jamais + Non-réponse	**Total**
Spectacle fin d'année	51,4% (525)	19,0% (194)	8,7% (89)	20,9% (214)	**100% (1022)**
Chorale	20,6% (211)	14,9% (152)	10,3% (105)	54,2% (554)	**100% (1022)**
Intervenant extérieur	11,8% (121)	14,4% (147)	21,1% (216)	52,6% (538)	**100% (1022)**
Rencontres inter-écoles	10,1% (103)	9,9% (101)	9,2% (94)	70,8% (724)	**100% (1022)**
Atelier de pratique	2,1% (21)	5,4% (55)	7,1% (73)	85,4% (873)	**100% (1022)**
Classe PAC	1,8% (18)	5,5% (56)	7,8% (80)	84,9% (868)	**100%((1022)**

Deux dispositifs apparaissent très minoritaires, c'est la classe à projet artistique et culturelle (PAC) et les ateliers de pratique artistique qui semblent s'être davantage développés au niveau du second degré. Ces deux dispositifs concernent tout au plus 15% de l'échantillon, mais de manière irrégulière, voire rare, le plus souvent. En revanche près de la moitié des enseignants ont fait appel à un moment de leur carrière à un intervenant extérieur, mais seulement 11,8% y recourent régulièrement.

Malgré tout, c'est le spectacle de fin d'année qui reste le projet le plus courant, puisque un peu plus de la moitié des enseignants qui se sont exprimés y consacrent du temps, tous cycles confondus.

Alors que l'on a remarqué une dépendance significative entre la participation régulière à des projets et le cycle dans lequel les enseignants évoluent, l'implication dans les différents projets proposés dépend peu du cycle, excepté dans le cas du projet choral où les enseignants des classes élémentaires sont deux fois plus nombreux à participer régulièrement chaque année à la chorale d'école que leurs collègues de maternelle (30,7% contre 14,1%)[73]. Cette différence peut s'expliquer par le fait que la chorale est souvent associée à un travail polyphonique qui ne s'adresse pas aux très jeunes enfants. On peut donc penser que c'est le cas de la chorale qui change la distribution concernant la participation régulière à des projets musicaux de manière globale avec le cycle d'enseignement relevé ci-dessus.

En revanche, il n'y a pas de lien entre l'implication dans un projet choral et le fait que l'enseignant en soit à l'initiative, tout comme pour le projet de rencontre entre les écoles,

[73] La différence avec le cycle n'est significative que dans le cas de la chorale (Chi2 = 34,35, ddl = 3,1-p = 99,99%)

alors que la dépendance est significative dans le cas de la classe PAC (Chi2 = 28,92, ddl = 6,1-p = 99,99%), de l'atelier de pratique artistique (Chi2 = 16,45, ddl = 6,1-p = 98,85%), du projet partenarial (Chi2 = 53,92, ddl = 6,1-p = 99,99%) et du spectacle de fin d'année (Chi2 29,30, ddl = 6,1-p = 99,99%), où l'on remarque que ce sont proportionnellement les enseignants qui sont impliqués dans ces projets musicaux qui en sont le plus souvent à l'initiative, ce qui tend à confirmer l'hypothèse d'un lien entre l'initiative et la déclaration même d'une participation régulière à un projet, mais surtout dans le cas des projets rares et soumis à l'écriture d'une convention.

La situation concernant les projets reste encore très traditionnelle. En dehors du spectacle de fin d'année qui concerne la majorité des enseignants, les autres projets sont encore assez peu développés, notamment ceux qui nécessitent des compétences spécifiques (la chorale) ou l'apport de financements extérieurs (dispositifs partenariaux).

Si le projet est assez diversement abordé par la population qui a répondu à l'enquête, l'organisation de sorties musicales le demeure tout autant.

Conclusion : une situation contrastée

L'analyse des pratiques déclarées permet de dresser un premier descriptif des pratiques enseignantes en éducation musicale à l'école primaire, au moins des activités mises en place, de la fréquence et de l'intensité des pratiques. Le nombre important de réponses et les résultats relativement proches des autres études (Suchaut, 2000) nous permettent, semble-t-il, de rendre compte des pratiques de manière satisfaisante. Les résultats de l'enquête montrent que, contrairement à l'image assez couramment répandue, un nombre non négligeable de classes de l'école primaire bénéficient d'un enseignement de la musique. Toutefois, il faut nuancer ce constat car il est assez aisé de deviner que ce sont majoritairement les enseignants qui sont impliqués dans la discipline qui ont répondu à l'enquête.

L'enseignant du premier degré apparaît encore comme classiquement attaché au principe de la polyvalence puisque c'est lui seul, qui, dans la majorité des cas, enseigne la discipline, même si les dispositifs partenariaux ou les échanges de service existent, notamment dans les classes élémentaires.

De manière générale, l'enseignement de la musique reste assez traditionnellement ancré sur les activités vocales et auditives. N'en déplaise aux plus pessimistes, il semblerait que l'on chante dans les écoles primaires françaises. Néanmoins, les enseignants négligeraient dans la plupart des cas les activités d'expression et de création. L'enseignement de la musique semble avoir du mal à s'ouvrir aux dispositifs mis à la disposition des disciplines artistiques : projets, dispositifs partenariaux, ouverture sur l'extérieur, etc., ainsi qu'aux activités issues des méthodes actives et des nouvelles conceptions de l'activité artistique à l'école, davantage destinées à développer le potentiel créatif de l'élève par l'exploration et la création de sa propre musique.

Toutefois, si l'activité musicale est bien présente à l'école primaire, elle se caractérise par une forte diversité. Assez logiquement, la différence est marquée au niveau des cycles, particulièrement entre le cycle 1 et les cycles 2 et 3. Pourtant, on remarque que cette variable

ne peut expliquer à elle seule la différence de pratique à la fois en maternelle et dans les classes élémentaires.

Même si les résultats montrent une discipline qui n'est pas aussi boudée qu'elle peut le paraître, en revanche on remarque qu'elle a encore du mal à sortir des modèles du passé qui la confinent aux seules activités vocales et d'audition. La description met également en évidence l'écart important entre les pratiques et les prescriptions. Le tableau n° 63 qui suit nous permet de proposer une synthèse des variables qui apparaissent fortement impliquées dans la diversité des pratiques d'enseignement de la musique à l'école primaire, que cette thèse vise à comprendre et à expliquer.

Tableau 63 : Variables retenues comme variables à expliquer (dépendantes)

Type de variables	Variables dépendantes	Critères retenus
INDICATEURS GENERAUX	***Durée***	1h30 au moins/1h/45'/30' au plus
	Prise en charge	L'enseignant seul/ en collaboration/ un tiers
LES ACTIVITES	***Fréquence de l'activité chant***	Hebdomadaire/plus rare/absence
	Fréquence de l'activité d'écoute	Hebdomadaire/plus rare/absence
	Fréquence de l'activité instrumentale	Hebdomadaire/plus rare/absence
	Fréquence de l'activité d'improvisation	Hebdomadaire/plus rare/absence
	Fréquence de l'activité de création	Hebdomadaire/plus rare/absence
	Fréquence de l'activité corporelle/danse	Hebdomadaire/plus rare/absence
L'ACTIVITE CHANT	***Densité (nombre de chants/an)***	5 au plus/6-9/10 et plus
	Sélection des chants	maîtrise/ manque/ goût du changement
L'ACTIVITE D'ECOUTE	***Fréquence de l'activité « écoute-plaisir »***	Régulière/occasionnelle/absence
	Fréquence de l'écoute analytique	Régulière/occasionnelle/absence
	Fréquence de l'activité « écoute-création »	Régulière/occasionnelle/absence
	Fréquence de l'activité « écoute retour au calme »	Régulière/occasionnelle/absence
	Densité (nombre d'extraits/an)	0/moins de 5/5à10/plus de 10
	Sélection des extraits	Manque/par objectif/coup de cœur
LES SORTIES	***Sortie à l'opéra***	Tous les ans/plus rare/absence
	Sortie au concert classique	Tous les ans/plus rare/absence
	Sortie au concert jeune public	Tous les ans/plus rare/absence
	Sortie au spectacle de danse	Tous les ans/plus rare/absence
	Rencontres avec des artistes	Tous les ans/plus rare/absence
LES PROJETS	***Participation***	Oui/non
	Initiative	Personnelle ou non
	Projet PAC	Régulière/occasionnelle/absence
	Partenariat extérieur	Régulière/occasionnelle/absence
	Atelier de pratique	Régulière/occasionnelle/absence
	Chorale	Régulière/occasionnelle/absence
	Projet spectacle fin d'année	Régulière/occasionnelle/absence
	Rencontres inter-établissement	Régulière/occasionnelle/absence

IV. ANALYSE DES PRATIQUES DE LA MUSIQUE A L'ECOLE

Nous sommes arrivés au terme de la description des relations que les enseignants entretiennent avec la musique, quelles soient personnelles (pratiques en amateur, écoute, sorties, goûts), professionnelles (pratiques d'enseignement), ou qu'elles concernent le contexte dans lequel ont émergé les différentes expériences (environnement, éducation, scolarité). Les variables retenues pour caractériser le rapport privé à la musique ont été analysées grâce aux facteurs socio-démographiques habituels (sexe, âge, origine sociale et niveau d'études). Les pratiques musicales professionnelles ont été mises en relation avec le cycle d'enseignement, en raison d'une distinction bien marquée par les programmes entre ces deux niveaux.

C'est dans l'hypothèse d'un effet des pratiques personnelles de la musique sur les pratiques professionnelles que nous poursuivons la description. Il s'agit dans ce deuxième niveau d'analyse de vérifier la relation entre les variables représentatives des pratiques enseignantes en éducation musicale (le volume horaire, les activités (nature, fréquence, outils), les sorties musicales organisées et les projets musicaux) et les variables retenues pour caractériser le rapport personnel à la musique. Les résultats de l'analyse variable par variable seront précisé par le « Chi 2 », chaque fois que la relation sera significative et donc indiquera la probabilité statistique de l'effet positif de la variable indépendante (rapport personnel à la musique) sur la variable dépendante mesurée (pratiques enseignantes de la musique)

A. L'HORAIRE ACCORDE A L'EDUCATION MUSICALE

Le premier indicateur de la pratique enseignante en éducation musicale que nous choisissons d'analyser concerne le temps accordé aux activités musicales dans la classe. Cet indicateur est d'autant plus intéressant qu'il peut être comparé avec d'autres études (Suchaut 1996, 1998, 2000). Rappelons que les prescriptions donnent des précisions à ce sujet pour les cycles 2 et 3. Afin d'avoir des catégories plus comparables entre elles, nous avons choisi, pour cette analyse, de regrouper les durées en 4 tranches : 1 heure 30 au moins, 1 heure, 45 minutes et 30 minutes au plus.

Rappelons que les résultats font apparaître une diversité importante que le cycle est loin de permettre d'expliquer en totalité. Un quart des enseignants déclarent accorder 1 heure 30 au moins à l'éducation musicale, pendant qu'une proportion identique de l'échantillon affirme ne pas dépasser 30 minutes hebdomadaires.

C'est l'hypothèse d'un lien entre le rapport personnel à la musique et les pratiques enseignantes qui nous conduit à l'analyse suivante.

1. Le passé musical de l'enseignant

1.1. Les pratiques musicales antérieures

Nous avons vu que l'expérience personnelle de la musique ne se limitait pas aux seules pratiques du moment, mais que nombre d'enseignants avaient pratiqué et reçu une formation au cours de leur enfance, de leur adolescence, ou même à l'entrée à l'âge adulte pour certains. Si cette pratique est abandonnée, on peut penser que son bénéfice n'est pas perdu à tout

jamais et qu'il est susceptible d'influencer le rapport à la musique de l'individu devenu adulte et donc son comportement vis-à-vis de la discipline à enseigner. L'analyse confirme partiellement, pour la question de la durée, que l'enseignant qui a pratiqué la musique dans le passé accorde davantage de temps aux activités musicales dans sa classe (Chi2 = 9,24, ddl = 3 -p = 97,37%). En revanche qu'il ait pratiqué une ou plusieurs activités musicales, que sa pratique ait été vocale ou instrumentale, quel que soit l'instrument joué, ne modifie pas son comportement par rapport au temps qu'il accorde à la discipline musicale.

Si l'on compare les enseignants qui ont abandonné leur pratique musicale de leur propre initiative et dont on peut penser que celles-ci ne leur a pas beaucoup apporté de satisfaction avec ceux qui ont abandonné pour d'autres raisons, la différence est assez peu marquée également.

Une différenciation entre une longue pratique et une pratique courte aurait été intéressante, mais on peut penser que les individus qui ont une solide pratique antérieure n'ont jamais véritablement abandonné la pratique musicale et qu'ils appartiennent à la catégorie de ceux qui déclarent une activité musicale actuelle longue. C'est la raison pour laquelle nous avons de nouveau interrogé la variable concernant la pratique antérieure, mais en écartant cette fois de l'échantillon les enseignants qui pratiquent de nouveau actuellement. Or, en questionnant l'impact des pratiques musicales abandonnées uniquement pour la catégorie des enseignants qui ne pratiquent plus actuellement, la dépendance avec la durée accordée à la musique dans la classe disparaît. Ce résultat indique donc que la pratique musicale amateur abandonnée n'a pas autant d'impact sur les pratiques enseignantes de la musique qu'on aurait pu le penser, au moins en ce qui concerne la durée accordée aux activités musicales dans la classe. Il indique également que l'influence relevée précédemment dépendait sans doute des enseignants qui déclarent à la fois une pratique abandonnée et une pratique amateur actuelle.

1.2. La famille au cours de l'enfance

L'influence de la tradition familiale sur le propre rapport à la culture de l'individu n'est plus à démontrer, mais de là à penser que la pratique des parents ou que les pratiques familiales antérieures de l'enseignant influencent sa propre pratique pédagogique, il y a un pas. Néanmoins, c'est seulement avec la pratique du père que l'on mesure une dépendance significative par rapport au temps que l'enseignant accorde à l'éducation musicale dans sa classe (Chi2 = 11,33, ddl = 3 -p = 98,99%). Ainsi, les enseignants sont proportionnellement plus nombreux à accorder une heure et plus aux activités musicales dans leur classe quand leur père est musicien amateur (67,5%), comparés à ceux dont le père n'est pas musicien (52,3%) et, en toute logique, ces derniers sont plus nombreux (47,7%) à n'accorder que 45 minutes au plus à la musique que leurs collègues dont le père est musicien amateur (32,5%).

L'influence d'un environnement éducationnel favorable montre également la probabilité pour un enseignant issu d'une famille où l'on pratiquait la musique d'accorder plus de temps aux activités musicales dans sa classe. La dépendance est significative avec la tradition familiale du chant (Chi2 = 14,14, ddl = 6 -p = 97,48%), avec celle de l'écoute de musique de variétés (Chi2 = 14,04, ddl = 6 -p = 97,08%) et l'écoute de musique classique (Chi2 = 14,61, ddl = 6 -p = 97,65%), ainsi qu'avec la fréquentation du concert classique (Chi2 = 15,33, ddl =

6 -p = 98,22%). En revanche, ni la tradition instrumentale, ni la fréquentation du concert de variétés n'indiquent cette même tendance.

1.3. La scolarité

L'influence de la scolarité est également vérifiable, plus particulièrement au niveau des activités vocales et instrumentales. Les résultats indiquent une dépendance significative avec la pratique du chant qu'a connue l'enseignant dans sa scolarité primaire (Chi2 = 30,49, ddl = 6 –p = 99,99%). Le même effet est observé avec l'expérience du chant que l'enseignant a connue au collège (Chi2 = 26,07, ddl = 9 -p = 99,80%). La dépendance se montre également significative avec la pratique instrumentale à l'école primaire (Chi2 = 17,62, ddl = 9 -p = 96,02%) et au collège (Chi2 = 20,81, ddl = 9 -p = 98,65%). On remarque donc un effet significatif des activités vocales et instrumentales. En revanche, les expériences de l'écoute musicale que l'enseignant a connues à l'école primaire et au collège ne jouent pas sur le temps qu'il accorde à la musique avec sa classe. Peut-on penser que ce sont les activités d'interprétation qui marquent davantage le souvenir, même lorsque celles-ci ne sont pas toujours régulières (activité instrumentale à l'école primaire par exemple), alors que les activités de réception que l'enseignant a connues au cours de sa scolarité auraient moins d'impact sur son rapport professionnel à la musique ?

La dépendance significative avec le suivi d'un enseignement en lycée (Chi2 = 10,71, ddl = 3 -p = 98,66%) indique également la probabilité d'accorder plus de temps à la musique dans sa classe pour un enseignant dont l'expérience scolaire s'est poursuivie au-delà du collège. Les deux tiers des enseignants qui ont suivi un enseignement au lycée, sous quelque forme que ce soit, accordent au moins une heure à la musique dans leur classe (67,5%), alors qu'ils ne sont guère plus de la moitié (53,2%) parmi ceux qui n'ont pas suivi cet enseignement. *A contrario*, ces derniers sont 26,5% à ne pas dépasser 30 minutes, alors que ceux qui ont suivi une option musicale au lycée ne sont que 17%.

2. L'actualité musicale de l'enseignant

2.1. Les pratiques musicales actuelles

Faire de la musique dans sa vie personnelle apparaît comme un facteur favorable à la durée accordée à la musique dans la classe (Chi2 = 48,82, ddl = 3 -p = 99,99%). La différence est assez marquée, ainsi, 68,4% des enseignants qui pratiquent la musique en amateur accordent au moins une heure à l'éducation musicale contre seulement 48,6% des enseignants qui ne pratiquent pas la musique. En revanche, il n'y a pas de différence significative entre celui qui pratique une activité et celui qui en pratique 2 ou 3 simultanément.

Malgré l'effet « pratiques musicales actuelles », les caractéristiques de l'activité personnelle ne permettent pas d'expliquer plus précisément la différence de temps que les enseignants accordent à la discipline musicale dans leur classe, en dehors de la formation personnelle.

On pouvait prétendre observer une différence plus importante entre l'enseignant qui joue d'un instrument ou celui qui chante régulièrement, en raison de l'importance de l'activité vocale à l'école primaire, par exemple, mais celle-ci n'apparaît pas.

De la même façon, on pouvait penser que celui qui a une pratique personnelle intense de la musique et inscrite dans la durée développe des connaissances et une appétence pour l'enseigner, le distinguant ainsi de ses collègues débutant une pratique en amateur. Or les résultats ne montrent pas de différence entre une pratique rare et une pratique fréquente, ni entre une pratique courte (1 ou 2 ans) et une pratique longue (plus de 10 ans), pas plus qu'entre une activité collective et une activité individuelle.

En revanche la différence est nette entre les enseignants qui ont une formation et les autodidactes (Chi2 = 13,45, ddl = 3 -p = 99,62%). Les enseignants qui déclarent une formation musicale personnelle sont 72,5% à accorder au moins une heure à la musique dans leur classe, contre 59,3% des musiciens autodidactes, alors que ces derniers sont 40, 7% à consacrer moins d'une heure, contre 27,3% des amateurs qui ont suivi une formation. Les résultats obtenus laissent entrevoir l'impact, assez logique, de la formation personnelle et donc des compétences acquises, d'autant plus importantes que nous avons souligné l'extrême insuffisance de la formation professionnelle dans le domaine des arts en général et de la musique en particulier.

Enfin, lorsque les enseignants pratiquent la musique dans un but de divertissement et de partage avec des amis, ils consacrent plus de temps aux activités musicales avec leurs élèves que ceux qui pratiquent en amateur dans un but de développement personnel. Doit-on y voir un lien avec la manière de concevoir les enseignements artistiques à l'école, davantage considérés comme une activité divertissante que comme une discipline scolaire ? Bien que la dépendance soit significative (Chi2 = 17,82, ddl = 9 -p = 96,26%), le faible effectif dans certaines catégories, particulièrement celle concernant la préoccupation professionnelle, nous oblige à une certaine prudence.

2.2. Les diplômes musicaux

A la fois expression de pratiques antérieures ou actuelles, les diplômes musicaux sanctionnent une formation musicale personnelle dont on peut penser qu'elle fut conséquente. L'analyse montre que les amateurs diplômés sont aussi les enseignants qui accordent plus de temps aux activités musicales dans leur classe (Chi2 = 18,77, ddl = 3 -p = 99,97%). Les diplômés en musique sont deux fois plus nombreux à accorder 1 heure 30 au moins à la musique dans leur classe que les enseignants qui ne possèdent pas de diplôme musicaux. Cette dépendance est d'autant plus affirmée que, parmi les non-diplômés, il y a un certain nombre d'enseignants qui pratiquent aussi la musique. Et d'ailleurs, si l'on ne considère que les amateurs, les résultats indiquent que 75% des diplômés accordent au moins une heure à l'éducation musicale, contre 67,5% des praticiens non diplômés (Chi2 = 15,88, ddl = 3 –p = 99, 88%). Ces résultats sont donnés avec réserve, car l'effectif des diplômés est relativement faible (n = 50, dont 40 qui pratiquent encore la musique au moment de l'enquête)

2.3. Les pratiques d'écoute

Les résultats de l'enquête montrent que la pratique de l'écoute de musique enregistrée est, de manière générale, très répandue chez les enseignants, et concerne tout autant les

musiciens amateurs que les enseignants qui n'ont aucune pratique. Plus d'un enseignant sur neuf (94%) déclarent écouter de la musique au moins à une fréquence hebdomadaire, les variétés étant le genre préféré par une forte majorité.

La fréquence de l'écoute privée

C'est sans doute la raison pour laquelle la fréquence de l'écoute privée ne joue pas sur la durée accordée aux activités de l'éducation musicale.

Les goûts

Si la fréquence à laquelle les enseignants écoutent de la musique en privé n'influe pas sur la durée qu'il consacre à la musique dans leur classe, en revanche la préférence pour certains genres de musique permettent de mettre en évidence des différences. Ainsi, un enseignant qui écoute de la musique classique (Chi2 = 33,88, ddl = 12 -p = 99,93%) ou de la musique traditionnelle régulièrement (Chi2 = 24,28, ddl = 12 -p = 98,14%) consacre plus de temps aux activités musicales avec ses élèves que ceux qui n'en n'écoutent jamais ou rarement. En revanche, la dépendance ne s'observe pas avec les autres genres musicaux (opéra, variétés françaises et internationales, rock, jazz et rap), ni avec les raisons pour lesquelles l'enseignant pratique l'écoute.

Le rapport aux supports d'enregistrement (cd)

En observant les résultats de l'enquête concernant l'emprunt, l'achat et la possession de cd et les goûts musicaux, nous avons émis l'hypothèse d'un lien entre les pratiques d'écoute en tant que pratiques « actives » et délibérées et un rapport particulier avec les supports musicaux de type cd. Les résultats ne mettent pas en évidence l'influence des goûts musicaux sur les pratiques d'emprunt, d'achat et sur le nombre de cd possédés au domicile. En toute logique, les enseignants qui consomment le plus de musique, empruntent, achètent et possèdent plus de cd, quelle que soit la musique écoutée.

L'analyse montre que ceux qui investissent le plus dans l'achat de cd sont également les enseignants qui consacrent significativement le plus de temps aux activités musicales dans leur classe (Chi2 = 27,90, ddl = 12 -p = 99,43%). Il en va de même pour les enseignants qui possèdent le plus de cd à leur domicile (Chi2 = 24,09, ddl = 12 -p = 98,03%). On observe donc un lien logique entre la fréquence de consommation de la musique, l'investissement dans les cd et le temps accordé aux activités musicales dans la classe.

Les sorties au concert

Nous avons observé qu'en dehors du concert de variétés, les sorties musicales étaient plutôt inégalement et rarement fréquentées par les enseignants de l'échantillon.

Les enseignants qui multiplient les sorties musicales font proportionnellement plus de musique avec leurs élèves. Toutefois la dépendance n'est significative que dans les cas du concert classique (Chi2 = 25,78, ddl = 9 -p = 99,78%), du concert de jazz (Chi2 = 17,30, ddl = 9 -p = 95,58%), et du concert de variétés (Chi2 = 19,20, ddl = 9 -p = 97,65%).

2.4. L'environnement familial

Il nous a paru intéressant d'interroger d'autres facteurs que ceux relatifs aux comportements musicaux de l'individu, notamment son environnement familial, passé mais aussi présent, même s'il semble plus difficile de mesurer l'impact de l'environnement proche sur les pratiques professionnelles.

Il serait légitime de penser que pour l'enseignant, l'activité musicale fait partie de l'éducation de l'individu, que ce soit celui dont il a la charge dans le cadre professionnel ou son propre enfant. Toutefois, avoir ses enfants qui pratiquent la musique n'influence pas significativement les choix pédagogiques de l'enseignant en ce qui concerne la durée qu'il consacre aux activités musicales dans sa classe.

Ce n'est pas non plus la pratique amateur de la musique d'un conjoint qui modifie le temps qu'il accorde à la musique dans sa classe.

Bien que la dépendance entre ce que nous avons défini comme le rapport personnel à la musique de l'enseignant et ses pratiques pédagogiques soit observable à bien des niveaux (écoute musicale, sorties musicales, pratiques amateurs), il n'est pas possible de généraliser les résultats sans prendre en compte les variables personnelles et professionnelles générales qui caractérisent l'enseignant et dont nous avons mesuré également les effets sur son propre rapport à la musique.

3. Les variables socio-démographiques

Le sexe

L'étude de Suchaut relevait la différence entre les pratiques enseignantes des hommes et celles des femmes, particulièrement en ce qui concerne la durée accordée aux activités musicales dans la classe (2000). Le tableau n° 64 présente la répartition par sexe et la durée accordée à la musique dans la classe qui met en évidence une différence nette entre les sexes (Chi2 = 8,52, ddl = 3 - p=> 96,35%).

Tableau 64 : Durée accordée aux activités musicales et sexe de l'enseignant

	Homme	Femme	**Total**
1 heure 30 au moins	15,9% (23)	26,2% (220)	**24,6% (243)**
1 heure	29,7% (43)	29,8% (251)	**29,8% (294)**
45 minutes	24,8% (36)	18,9% (159)	**19,8% (195)**
30 minutes au plus	29,7% (43)	25,1% (211)	**25,8% (254)**
Total	**100% (145)**	**100% (841)**	**100% (986)**

Les femmes accordent davantage de temps à la musique au sein de leur classe. Plus d'un quart d'entre elles (26,2%) consacrent 1 heure 30 au moins aux activités musicales alors que les hommes ne sont que 15,9%. *A fortiori* les durées inférieures à une heure, et donc en dessous de l'horaire prescrit, sont davantage le fait des hommes qui, pour plus de la moitié d'entre eux (54,5%), consacrent 45 minutes au plus aux activités musicales, alors que les femmes sont 44%. Enfin, il y a autant de femmes que d'hommes qui consacrent une heure

hebdomadaire à la discipline musicale (respectivement 29,8% et 29,7%), volume horaire le plus couramment déclaré.

Toutefois, si les femmes accordent plus de temps à la discipline musicale dans leur classe, nous avons vu qu'elles étaient aussi très majoritaires à enseigner en cycle 1 et c'est aussi au cycle1 que les élèves bénéficient d'un enseignement musical plus long. Ceci pourrait-il expliquer cela ?

L'âge

La différence entre les tranches d'âge indique également une dépendance significative (chi2 = 18,13, ddl = 6 -p = 99,41%).

Les résultats montrent que ce sont les plus jeunes qui accordent le plus de temps aux activités musicales dans leur classe : 27,5% des moins de 35 ans y consacrent 1 heure 30 au moins, pour seulement 22% des plus de 46 ans. En revanche, 31,2% des plus âgés (Plus de 46 ans) limitent l'horaire de musique à 30 minutes au plus, alors qu'ils ne sont que 19,3% parmi les plus jeunes. Il semble que ce sont les plus expérimentés qui prennent le plus de distance avec les instructions. A l'inverse du sexe, nous avions vu que les plus âgés étaient majoritaires en cycle 1 où le temps consacré à la musique est supérieur aux autres cycles, ce qui donne à penser que l'effet cycle n'expliquerait pas toute la différence.

L'origine sociale : le niveau d'études des parents

Que ce soit le niveau d'études du père ou celui de la mère de l'enseignant, celui-ci n'a pas d'incidence sur la durée accordée aux activités musicales dans la classe. Choisi pour caractériser l'origine sociale de l'enseignant, ce critère, par ailleurs montré comme discriminant dans le cas des pratiques culturelles, n'indique pas de différence statistiquement exploitable dans la durée accordée aux activités musicales dans le cadre professionnel.

Le niveau d'études de l'enseignant

En revanche, le niveau d'études de l'enseignant fait apparaître une différence significative (Chi2 = 11,11, ddl = 3, 1-p = 98,88%).

La différence entre les enseignants titulaires d'une licence et les non-titulaires apparaît davantage sur les horaires faibles. Il n'y a pas de différence en ce qui concerne les enseignants qui consacrent au moins 1 heure 30 hebdomadaire à la musique. En revanche, plus on s'intéresse aux faibles durées, plus les différences s'accentuent et indiquent que ce sont plutôt les moins diplômés qui sont dans ce cas.

4. Les caractéristiques professionnelles

La situation de l'école

Quelle que soit la situation de l'école, l'horaire hebdomadaire accordé à la musique ne subit pas de différence relative à la taille de l'agglomération où travaille l'enseignant.

Les fonctions de l'enseignant

L'implication de l'enseignant dans une fonction de formation ou de direction est un facteur qui influence significativement ses choix pédagogiques en ce qui concerne l'horaire accordé à la musique dans la classe (Chi2 = 39,49, ddl = 6 –p = 99,99%).

La différence est assez nette entre les enseignants qui sont impliqués dans la formation (maître formateur et maître d'accueil) qui sont 65,7% à consacrer au moins 1 heure à l'éducation musicale, tout comme ceux qui ont une fonction de direction et qui sont 62,1% dans ce cas, alors que les enseignants qui n'ont pas d'autre fonction ne sont que 48,6%. *A contrario*, ces derniers sont près de 30% à ne pas dépasser 30 minutes pour les activités musicales, alors que les enseignants investis dans la formation ou la direction ne sont pas 20%. Il semblerait que la fonction de formateur ou de directeur induise certains comportements professionnels, notamment celui de respecter les horaires.

Cette différence est d'autant plus remarquable que nous avons vu que les fonctions, notamment de direction, sont occupées majoritairement par les enseignants plus âgés, qui sont aussi ceux qui accordent le moins de temps à la musique dans leur classe.

L'ancienneté

Même si la tendance affiche une certaine cohérence avec l'âge de l'enseignant qui montre que ce sont les plus jeunes qui accordent le plus de temps aux activités musicales dans leur classe, la dépendance se révèle toutefois peu significative avec l'ancienneté.

La prise en charge de l'éducation musicale

Il apparaît que c'est dans la situation où l'enseignant intervient, seul ou en collaboration, que le volume horaire accordé aux activités musicales est le plus important (Chi2 = 17,87, ddl = 6 -p = 99,34%). Nous avons vu que c'est en maternelle que l'enseignant assure majoritairement seul l'éducation musicale, et c'est aussi en maternelle que le temps accordé aux activités musicales est le plus long. En revanche, la collaboration se développe davantage en élémentaire et l'on peut penser que l'horaire est d'abord déterminé par le contrat qui lie le partenaire à l'enseignant de la classe. Authelain (2003), entre autres, rappelle toutefois que la collaboration avec un intervenant n'a jamais été envisagée comme une substitution et que l'intervention du professionnel ne devrait pas occuper en totalité l'espace dévolu aux activités musicales qui existent aussi en dehors de la présence de l'intervenant. On peut donc supposer, dans ce cas, que l'enseignant prend en charge seul aussi une partie des activités musicales.

La formation continue

Si la dépendance est significative dans le cas de la formation continue (chi2 = 12,76, ddl = 3 -p = 99,48%), la relation reste difficile à interpréter. On peut se demander si les enseignants font davantage de musique avec leurs élèves parce qu'ils bénéficient de la formation continue ou bien si c'est parce que l'enseignant fait beaucoup de musique avec ses élèves qu'il participe plus volontiers à la formation continue.

Pour les mêmes raisons, on peut se demander si la formation continue en dehors de l'Education Nationale génère des pratiques enseignantes différentes ou bien si ce sont les pratiques enseignantes qui suscitent un besoin de formation continue. Beaucoup plus

développée, il y a une vingtaine d'années les formations continues proposées au niveau national concernent assez peu d'enseignants car celles-ci demandent un investissement en dehors du temps de travail et nécessitent, de surcroît, des déplacements. De plus, nous avons pu remarquer que les enseignants qui choisissent de se former par leurs propres moyens sont pour la plupart des musiciens amateurs (70,4% exactement), d'où la difficulté d'identifier les bénéfices sur les choix pédagogiques de la formation continue suivie en dehors du cadre professionnel.

Il n'est pas surprenant de remarquer qu'il y a près de deux fois plus d'enseignants dans la catégorie de ceux qui suivent des stages qui accordent au moins 1 heure 30 à la discipline musicale (40,6% contre 23,0% de ceux qui ne suivent pas de stage). Le rapport inverse se vérifie pour ce qui est de consacrer 30 minutes au plus aux activités musicales dans sa classe.

Conclusion

Un récapitulatif des variables qui se montrent corrélées avec la durée que les enseignants accordent pour les activités musicales dans leur classe nous permet de dessiner, à la fois, un premier profil de l'enseignant qui assure l'éducation musicale dans sa classe et d'identifier plus précisément l'effet de certaines variables. Le tableau n° 65 récapitule les différentes dépendances mesurées en ce qui concerne la durée accordée aux activités musicales.

Tableau 65 : Récapitulatif des variables susceptibles d'expliquer la diversité du temps accordé à l'éducation musicale

	Horaire accordé à la musique
Les pratiques musicales antérieures	
• Pratiques antérieures	**s**
• Type d'activités	ns
• Age	ns
• Bénéfice perçu	ns
• Raisons d'abandon	ns
La famille au cours de l'enfance	
• Pratique du père	**s**
• Pratique de la mère	ns
• Pratique des frères et sœurs	ns
• Tradition familiale instrumentale	ns
• Tradition familiale du chant	**s**
• Ecoute familiale de musique classique	**s**
• Ecoute familiale de variétés	**s**
• Fréquentation du concert classique	**s**
• Fréquentation du concert de variétés	ns
La scolarité	
• Chant en primaire	**s**
• Ecoute en primaire	ns
• Pratique instrumentale en primaire	**s**
• Chant au collège	**s**
• Ecoute au collège	ns
• Pratique instrumentale au collège	**s**
• Pratique musicale au lycée	**s**

Les pratiques musicales actuelles	
• Activités musicales actuelles	**s**
• Nombre d'activités	ns
• Type d'activités (vocale/instrumentale)	ns
• Durée de la pratique	ns
• Fréquence de la pratique	ns
• Mode de pratique	ns
• Formation	**s**
• Raisons	**s**
Les diplômes musicaux	**s**
Les pratiques d'écoute privée	
• Fréquence de l'écoute	ns
• Ecoute de musique classique	**s**
• Ecoute de musique traditionnelle	**s**
• Ecoute d'opéra	ns
• Ecoute de variétés françaises	ns
• Ecoute de variétés internationales	ns
• Ecoute de rock	ns
• Ecoute de jazz	ns
• Ecoute de rap	ns
Rapport au cd	
• Emprunt de cd en médiathèque	ns
• Achat de cd	**s**
• Nombre de cd au domicile	**s**
Raisons d'écouter de la musique	
Les sorties	
• Concert classique	**s**
• Concert de jazz	**s**
• Concert de variétés	**s**
• Concert folk	ns
• Concert rock	ns
• Opéra	ns
• Karaoké	ns
La famille actuelle	
• Pratique des enfants	ns
• Pratique du conjoint	ns
Les caractéristiques socio-démographiques	
• Sexe	**s**
• Age	**s**
• Niveau d'études du père	ns
• Niveau d'études de la mère	ns
• Niveau d'études (niveau licence)	**s**
Les caractéristiques professionnelles	
• Situation de l'école (rurale/urbaine)	ns
• Fonctions de l'enseignant	**s**
• Ancienneté	ns
• Prise en charge de l'éducation musicale	**s**
• Formation continue Education Nationale	**s**
• Formation hors Education Nationale	**s**
• Cycle	**s**

s : Significatif au seuil de 5%.

En résumé, il apparaît que les différentes catégories de variables sélectionnées pour caractériser le rapport à la musique de l'enseignant (pratiques, éducation, goûts) semblent influencer à des degrés divers le temps accordé aux activités musicales dans la classe.

Toutefois on remarque, à l'intérieur des groupes de variables, des différences qui permettent difficilement d'affirmer le poids de telle ou telle variable ou tel groupe de variables de façon définitive. En effet, si l'influence de la tradition familiale antérieure est assez visible, la pratique de la mère, par exemple n'intervient pas. L'expérience scolaire apparaît également mais de façon irrégulière. Et que dire des pratiques musicales personnelles qui distinguent les pratiques professionnelles mais dont les caractéristiques (type d'activités, durée, fréquence, etc.), en dehors de la formation, n'indiquent pas d'effet significatif sur la durée que l'enseignant accorde à la musique dans sa classe ?

D'autre part, nous comprenons que le lien entre de nombreuses variables, évident ou non, nous oblige à considérer ces résultats avec une certaine prudence. Si le lien entre la scolarité au lycée et la pratique personnelle ne peut pas échapper à l'analyse, en revanche comment expliquer que le temps que l'enseignant accorde aux activités musicales dans sa classe dépende de la pratique du père et pas de celle de la mère, alors que ce dernier facteur influence la pratique en amateur dont nous avons mesuré le poids dans les choix pédagogiques de l'enseignant ? Enfin, la différence entre le cycle d'intervention, le sexe et l'âge de l'enseignant montre la nécessité de considérer ces variables dans une analyse multivariée pour déterminer l'effet « net », alors que leur effet « brut » suscite des interrogations (cf. V, p. 285).

B. LA FREQUENCE DES ACTIVITES MUSICALES DANS LA CLASSE

Au nombre de six, les activités musicales (le chant, l'écoute, la pratique instrumentale, l'improvisation, la création et les activités corporelles) sont dans cette analyse considérées par rapport à leur mise en œuvre par l'enseignant, leur fréquence et leur complémentarité les unes par rapport aux autres. En raison du faible effectif des pratiques quotidiennes de certaines activités (instrument, improvisation et création), nous distinguons, pour cette analyse, la fréquence régulière (hebdomadaire), rare (2 ou 3 fois par mois) ou très rare (2 ou 3 fois par an). C'est la fréquence des activités musicales dans la classe que nous analysons à présent au regard du rapport personnel à la musique de l'enseignant, et tout d'abord de son passé musical.

1. Le passé musical

1.1. Les pratiques musicales antérieures

Avoir fait de la musique antérieurement n'a semble-t-il pas beaucoup d'incidence sur la fréquence des activités pédagogiques que l'enseignant met en œuvre, en dehors de l'activité instrumentale (Chi2 = 9,70, ddl = 3 -p = 97,87%), quel que soit le nombre d'activités personnelles pratiquées.

Il apparaît également une différence entre les pratiques abandonnées de la « propre initiative » de l'enseignant, dont on peut penser qu'il n'en garde pas un bon souvenir ou pas de souvenir du tout, et celles abandonnées pour d'autres raisons (études, déménagement, vie familiale, etc.) avec la fréquence de l'activité d'improvisation (Chi2 = 9,64, ddl = 3 -p = 97,81%). Les professeurs des écoles qui n'ont pas abandonné leurs pratiques musicales antérieures de leur propre initiative font proportionnellement plus d'improvisation avec leurs élèves. Cette dépendance ne se retrouve pas avec les bénéfices déclarés de ces mêmes pratiques antérieures, alors que 41% de ceux qui sont concernés par une pratique antérieure, déclarent que leurs anciennes activités leur ont, entre autres, « beaucoup apporté sur le plan professionnel ». Or cet apport ne se mesure pas à l'aune des différentes activités qu'ils peuvent mettre en place avec leurs élèves, même celles qui subissent l'influence des pratiques musicales personnelles abandonnées (activités instrumentales et improvisation).

1.2. La famille au cours de l'enfance

L'influence de la pratique en amateur des parents apparaît peu. C'est encore la pratique du père qui est la plus discriminante. Les enseignants qui ont un père musicien amateur font proportionnellement plus souvent des activités d'improvisation (Chi2 = 8,46, ddl = 3 -p = 96,26%) et de création (Chi2 = 13,04, ddl = 3 -p = 99,55%). L'influence de la mère est remarquable avec l'activité de création uniquement (Chi2 = 11,13, ddl = 3 -p = 98,90%). De manière plus exceptionnelle, la pratique des frères et sœurs de l'enseignant se montre prédictive d'une activité instrumentale plus fréquente dans la classe (Chi2 = 12,38, ddl = 3 -p = 99,38%).

Enfin, on observe aussi l'impact des pratiques familiales antérieures, tout particulièrement sur les activités déjà mises en évidence par les analyses précédentes : l'activité instrumentale, l'improvisation et la création. Les professeurs des écoles qui sont

issus d'une famille où l'on pratiquait les instruments lorsqu'ils étaient enfants abordent plus régulièrement la pratique instrumentale dans leur classe (Chi2 = 22,90, ddl = 6 -p = 99,92%), de même que les enseignants issus d'une famille dans laquelle on chantait (Chi2 = 13,08, ddl = 6 -p = 95,83%). L'influence de la pratique familiale du chant est également remarquable au niveau des activités d'improvisation (Chi2 = 25,65, ddl = 6 -p = 99,97%) et de création (Chi2 = 21,38, ddl = 6 -p = 99,84%). Il y a également un lien entre les habitudes d'écoute familiale, particulièrement l'écoute de musique classique, et la fréquence des activités de création dans la classe (Chi2 = 20,47 ddl = 6 -p = 99,77%). C'est encore la fréquentation familiale du concert classique qui serait prédictive d'une pratique enseignante plus intense, plus particulièrement en ce qui concerne l'activité instrumentale (23,53, ddl = 6 -p = 99,94%), l'improvisation (Chi2 = 14,60, ddl = 6 -p = 97,64%) et la création (Chi2 = 15,51, ddl = 6 -p = 98,34%). On remarque également la dépendance de cette dernière activité avec les sorties familiales en concert de variétés (Chi2 = 17,55, ddl = 6 -p = 99,25%).

En revanche, aucune dépendance n'est observée avec la fréquence des activités vocales, d'écoute et les activités corporelles.

1.3. La scolarité

L'influence des modèles se vérifie relativement peu si l'on considère les expériences scolaires qu'a pu connaître l'enseignant lorsqu'il était lui-même élève, que ce soit à l'école primaire, au collège ou encore au lycée. C'est avec l'activité instrumentale que l'enseignant a pratiqué à l'école primaire qui l'on observe une dépendance significative avec les activités que celui-ci met en œuvre dans sa classe, particulièrement l'activité instrumentale (Chi2 = 32,37, ddl = 9 -p = 99,98%), l'improvisation (Chi2 = 20,21, ddl = 9 -p = 98,33%) et l'activité de création (Chi2 = 18,66, ddl = 9 -p = 97,18%). On remarque également le lien tout aussi logique entre l'expérience de l'écoute à l'école primaire et l'activité d'écoute mise en œuvre par l'enseignant (Chi2 = 31,51, ddl = 9 -p = 99,98%), ainsi que celui entre l'expérience du chant en collège et l'activité vocale pratiquée dans la classe (Chi2 = 17,72, ddl = 9 -p = 96,14%). On note enfin deux relations qui ne concernent pas, cette fois, la même activité ou le même domaine d'activités et dont il est difficile d'analyser les liens : il s'agit de l'expérience du chant en primaire avec la pratique de la création (Chi2 = 18,24, ddl = 6 -p = 99,43%) et de l'expérience du chant en collège avec les pratiques corporelles (Chi2 = 24,93, ddl = 9 -p = 99,70%). En revanche, on aurait pu penser que l'expérience de l'écoute et la pratique des instruments au collège qui paraissaient importantes auraient une influence plus positive sur les activités que l'enseignant met en place dans sa classe. Or, il n'en est rien.

Enfin, l'influence d'un enseignement au lycée s'observe avec l'activité instrumentale (Chi2 = 12,26, ddl = 3 -p = 99,35%) et l'activité de création (Chi2 = 14,70, ddl = 3 -p = 99,79%).

Si la référence aux modèles scolaires que l'enseignant a pu connaître n'est pas générale, en revanche, on remarque que l'effet est plus sensiblement mesuré avec les activités moins courantes (instrument, improvisation, création).

2. L'actualité musicale de l'enseignant

2.1. Les pratiques musicales actuelles

Il serait légitime de penser que l'activité personnelle influence significativement les pratiques enseignantes, plus encore lorsqu'il y a concomitance entre les deux. Qu'il pratique le chant ou l'instrument dans la sphère privée ne devrait pas être sans conséquence sur les pratiques professionnelles, ne serait-ce qu'en raison d'une aisance susceptible d'être acquise dans le domaine.

On remarque effectivement un effet significatif des pratiques en amateur sur la fréquence des activités vocales (Chi2 = 8,18, ddl = 3 –p = 95,76%), instrumentales (Chi2 = 19,88, ddl = 3 -p = 99,98%), ainsi que sur la fréquence des activités de création (Chi2 = 20,24, ddl = 3 -p = 99,98%). Même si on pouvait supposer l'impact des pratiques personnelles plus marquantes, nous notons que c'est d'abord avec l'activité de production (interprétation et création) que la dépendance se vérifie et moins avec les activités de réception.

En revanche lorsqu'on s'intéresse au cumul des activités, comme le prévoyait le questionnaire, la dépendance ne se vérifie plus avec l'activité chant, mais demeure bien présente dans le cas des pratiques instrumentales (Chi2 = 39,44, ddl = 9 -p = >99,99%) et des activités de création (Chi2 = 31,62, ddl = 9 -p = 99,98%).

Toutefois, au-delà de la dépendance observée entre les pratiques musicales personnelles des enseignants et certaines activités qu'ils mettent en œuvre dans leur classe, ainsi que la durée horaire consacrée à la discipline musicale, les caractéristiques des pratiques personnelles (type, durée, modalités de pratique, formation, fréquence et raisons) ne permettent pas d'expliquer les différences de pratiques. On ne remarque qu'un lien entre la formation personnelle et l'activité instrumentale (Chi2 = 10,08, ddl = 3 -p = 98,21%), qui indique que ce sont les enseignants qui ont une formation musicale personnelle qui mettent proportionnellement plus et plus fréquemment en œuvre l'activité instrumentale dans leur classe.

Enfin, l'hypothèse d'un lien entre le type de pratique personnelle et l'activité pédagogique ne se vérifie pas. Parmi les musiciens amateurs, les enseignants qui chantent ne font pas plus chanter leurs élèves, de même que les enseignants qui se consacrent uniquement à la pratique instrumentale ne privilégient pas l'activité instrumentale dans leur classe.

2.2. Les diplômes musicaux

Posséder des diplômes sanctionnant des études musicales n'est pas prédictif d'une pratique pédagogique plus intense, en dehors de l'activité de création qui est mise en œuvre, plus et plus fréquemment, par les enseignants titulaires d'un diplôme musical (Chi2 = 12,72, ddl = 3 -p = 99,48%). Alors que le manque de compétences est souvent avancé pour justifier l'absence d'activités musicales dans la classe, une des marques les plus emblématiques des connaissances acquises ne joue que très partiellement sur la fréquence de mise en œuvre des activités pédagogiques musicales.

2.3. Les pratiques d'écoute

La fréquence de l'écoute privée

En dehors de toute préférence, la fréquence de l'écoute privée distingue peu les enseignants, sauf dans le cas de la pratique pédagogique de l'écoute, ce qui est, somme toute, assez logique. Celle-ci est plus régulièrement mise en œuvre par les enseignants qui déclarent une écoute privée plus soutenue (Chi2 = 16,36, ddl = 6 -p = 98,81%).

Les goûts

C'est davantage le goût pour les musiques classiques, traditionnelles et le jazz que les enseignants écoutent en privé régulièrement qui semble avoir un effet sur les pratiques de classe, notamment les activités d'écoute, les activités instrumentales, l'improvisation et la création. Si on analyse plus particulièrement la relation entre les préférences musicales et la fréquence des activités pédagogiques, on peut parler d'influence significative sur l'activité d'écoute en classe de l'écoute personnelle de la musique classique (Chi2 = 37,79, ddl = 12 -p = 99,98%), de la musique traditionnelle (Chi2 = 25,36, ddl = 12 -p = 98,68%) et du jazz (Chi2 = 21,88, ddl = 12 -p = 96,11%). On retrouve l'influence des mêmes genres musicaux écoutés en privé sur la fréquence de l'activité instrumentale que l'enseignant met en œuvre dans sa classe, c'est-à-dire, l'écoute de la musique classique (Chi2 = 28,42, ddl = 12 -p = 99,52%), l'écoute de la musique traditionnelle (Chi2 = 25,24, ddl = 12 -p = 98,63%) et l'écoute privée du jazz (Chi2 = 27,66, ddl = 12 -p = 99,38%). En ce qui concerne l'activité d'improvisation, sa fréquence dépend également de l'écoute privée de la musique classique (Chi2 = 36,26, ddl = 12 -p = 99,97%), de la musique traditionnelle (Chi2 = 42,85, ddl = 12 -p = 99,99%), du jazz (Chi2 = 28,15, ddl = 12 -p = 99,47%), mais aussi, de manière plus inattendue, de l'écoute du rock (Chi2 = 26,03, ddl = 12 -p = 98,94%). Enfin, on remarque encore la dépendance sur l'activité de création, de l'écoute personnelle de la musique classique (Chi2 = 28,93, ddl = 9 -p = 99,93%), de la musique traditionnelle (Chi2 = 17,77, ddl = 9 -p = 96,21%), du jazz (Chi2 = 21,25, ddl = 9 -p = 98,84%), mais aussi de l'opéra (Chi2 = 25,04, ddl = 9 -p= 99,71%), et du rap (Chi2 = 19,58, ddl = 9 -p = 97,93%).

L'analyse des activités mises en œuvre dans la classe par l'enseignant au regard de ses propres goûts musicaux met en évidence de façon très nette l'influence des musiques dites « cultivées » sur les pratiques pédagogiques. En effet, en dehors du lien entre le goût pour la musique rock et l'activité d'improvisation et celui du rap et l'activité de création, toutes les autres dépendances s'établissent avec le goût pour la musique cultivée : la musique classique, la musique traditionnelle, le jazz et l'opéra. Quatre activités se trouvent significativement dépendantes des pratiques d'écoute de l'enseignant : les activités d'écoute, l'improvisation, la création et la pratique des instruments. Aucune dépendance n'est observée avec l'écoute des variétés qui sont, de manière générale, les plus écoutées et les plus accessibles. On remarque enfin qu'il n'y a pas de relation entre les goûts personnels et la fréquence des activités vocales et corporelles dans la classe.

En conclusion, deux tendances semblent émerger de cette analyse. D'une part, le goût pour la musique « cultivée » qui se montre davantage discriminant, et d'autre part certaines activités musicales qui semblent distinguer les enseignants plus que d'autres. L'analyse

montre que ce sont les activités instrumentales, l'improvisation et la création qui semblent davantage dépendantes des goûts musicaux de l'enseignant. Le lien entre ces trois activités est d'ailleurs assez évident, nous en avons fait état précédemment. Plutôt inscrite dans des démarches d'exploration et de création, la pratique instrumentale n'est guère admise à l'école primaire dans l'objectif de l'interprétation.

Ainsi, à la lumière de ces résultats, une relation entre le goût pour les musiques cultivées et certaines pratiques pédagogiques, comme l'écoute mais surtout la pratique instrumentale, l'improvisation, et la création semble pouvoir être avancée.

Le rapport aux supports d'enregistrement (Cd)

Assez logiquement, c'est avec l'activité d'écoute que l'on mesure un lien entre le rapport à l'objet d'enregistrement et les pratiques pédagogiques. Les enseignants qui achètent plus de cd (Chi2 = 24,93, ddl = 12 -p = 98,49%) et donc qui en possèdent plus dans leur discothèque privée (Chi2 = 38,31, ddl = 12 -p = 99,99%) proposent proportionnellement plus d'écoute à leurs élèves. Le lien avec le support cd est toutefois assez peu marqué mais il s'établit en toute logique avec l'activité d'écoute.

Les sorties au concert

La relation entre le goût pour la musique « cultivée » et les pratiques pédagogiques semble se vérifier également avec les sorties au concert. Pour analyser les relations entre les activités mises en œuvre et la fréquentation des concerts, nous opérons les regroupements nécessaires à la production de résultats sur des échantillons plus comparables, c'est-à-dire la fréquence « au moins une fois au cours des 12 derniers mois », « au moins une fois dans la vie » et « jamais ».

Ce sont les concerts classiques, les concerts de musique traditionnelle, de jazz et l'opéra qui se montrent davantage discriminants, et c'est l'activité de création qui semble la plus influencée. La relation entre les sorties musicales de l'enseignant et la fréquence des activités pédagogiques s'observe par exemple pour l'activité d'écoute, mais seulement avec la fréquentation du concert classique (Chi2 = 14,18, ddl = 6 -p = 97,23%). En ce qui concerne l'activité instrumentale, la dépendance est significative avec la sortie au concert de musique traditionnelle (Chi2 = 21,54, ddl = 6 -p = 99,85%) et de jazz (Chi2 = 19,08, ddl = 6 -p = 99,60%). Les activités d'improvisation et de création, dont nous avons souligné les liens, sont proportionnellement plus fréquemment mises en œuvre par les enseignants qui privilégient également les sorties musicales dans leur vie privée. Ainsi, on observe une dépendance significative entre l'activité d'improvisation et le concert classique (Chi2 = 14,51, ddl = 6 -p = 97,55%), le concert de musique traditionnelle (Chi2 = 43,25, ddl = 6 -p = 99,99%), le concert de variétés (Chi2 = 20,48, ddl = 6 -p = 99,77%), le concert de jazz (Chi2 = 23,64, ddl = 6 -p = 99,94%), la sortie à l'opéra (Chi2 = 18,90, ddl = 6 -p = 99,57%) et la fréquentation du karaoké (Chi2 = 19,63, ddl = 6 -p = 99,68%).

La dépendance est également significative entre l'activité de création et la sortie au concert classique (Chi2 = 40,48, ddl =6 -p = 99,99%), de musique traditionnelle (Chi2 = 44,95, ddl = 6 -p = 99,99%), de variétés (Chi2 = 12,74, ddl = 6 -p = 95,26%), de jazz (Chi2 = 23,41, ddl = 6 -p = 99,93%), à l'opéra (Chi2 = 19,42, ddl = 6 -p = 99,65%) et au concert rock

(Chi = 14,60, ddl = 6,1-p = 97,64%). Enfin, mais de manière moins sensible, les enseignants qui fréquentent le concert classique (Chi2 = 12,83, ddl = 6 -p = 95,41%) et le karaoké (Chi2 = 15,84, ddl = 6 -p = 98,54%) mettent proportionnellement plus fréquemment des activités corporelles en œuvre avec leurs élèves.

Au-delà d'un effet durable de certaines variables caractérisant plus particulièrement le goût pour la musique « cultivée », notamment la musique classique, le jazz et la musique traditionnelle, l'analyse des sorties musicales des enseignants montre que certaines activités, dont nous avons déjà souligné la rareté (improvisation et création), sont davantage pratiquées par les enseignants mélomanes qui privilégient l'écoute de musique vivante, tous genres confondus. D'autre part, cette analyse confirme la distinction entre les activités avec lesquelles on observe davantage de dépendance avec le rapport personnel à la musique de l'enseignant face à des activités qui apparaissent à la fois plus pratiquées de manière générale et moins discriminantes (le chant et l'écoute). Enfin, la distinction entre goûts « cultivés » et goûts populaires est toujours aussi présente dans cette analyse, même si les résultats laissent apparaître quelques dépendances avec le concert de variétés et la fréquentation du karaoké. Celles-ci sont plus rares et ne renversent pas la tendance. Elles confirment plutôt qu'une pratique n'est pas exclusive.

2.4. L'environnement familial

En revanche, il semblerait qu'avoir des enfants qui pratiquent la musique n'influence pas significativement les pratiques pédagogiques des parents. Observée à partir de l'échantillon réduit aux enseignants qui déclarent avoir des enfants (n = 729), en dépit de quelques tendances favorables, aucune dépendance significative n'a pu être notée.

Il est par ailleurs difficile d'interpréter la dépendance significative qui apparaît entre la pratique du conjoint, fréquente ou rare, et l'activité instrumentale (Chi2 = 16,63, ddl = 6 -p = 95,07%).

3. Les variables socio-démographiques

Le sexe

Nous avons pu mesurer la différence entre les hommes et les femmes quant à leur rapport personnel à la musique, mais aussi leurs pratiques enseignantes. Si, dans le deuxième cas, le cycle représente un facteur explicatif important, qu'en est-il de la différence entre les hommes et les femmes quant à la prise en charge des activités (tableau n° 66) ?

Tableau 66 : Fréquence des activités musicales mises en œuvre dans la classe par sexe

	Homme	Femme	**Total**
Chant régulièrement	81,5% (106)	90,2% (718)	**89,0% (824)**
Chant occasionnellement	12,3% (16)	8,7% (69)	**9,2% (85)**
Jamais	6,2% (8)	1,1% (9)	**1,8% (17)**
Total	**100% (130)**	**100% (796)**	**100% (926)**
Ecoute régulièrement	43,1% (56)	56,1% (446)	**54,3% (502)**
Ecoute occasionnellement	51,5% (67)	41,5% (330)	**42,9% (397)**
Jamais	5,4% (7)	2,4% (19)	**2,8% (26)**
Total	**100% (130)**	**100% (795)**	**100% (925)**
Instrument régulièrement	12,7% (16)	10,0% (76)	**10,4% (92)**
Instrument occasionnellement	23,8% (30)	42,2% (320)	**39,6% (350)**
Jamais	63,5% (80)	47,8% (362)	**50,0% (442)**
Total	**100% (126)**	**100% (758)**	**100% (884)**
Improvisation régulièrement	7,2% (9)	15,7% (118)	**14,5% (127)**
Improvisation occasionnellement	32,0% (40)	40,9% (307)	**39,7% (347)**
Jamais	60,8% (76)	43,3% (325)	**45,8% (401)**
Total	**100% (125)**	**100% (750)**	**100% (875)**
Création régulièrement	*1,6% (2)*	*3,3% (24)*	***3,0% (26)***
Création occasionnellement	*27,6% (35)*	*33,2% (242)*	***32,4% (277)***
Jamais	*70,9% (90)*	*63,5% (462)*	***64,6% (552)***
Total	***100% (127)***	***100% (728)***	***100% (855)***
Activités corporelles régulièrement	9,7% (12)	33,3% (258)	**30,1% (270)**
Activités corporelles occasionnellement	50,0% (62)	53,6% (415)	**53,1% (477)**
Jamais	40,3% (50)	13,0% (101)	**16,8% (151)**
Total	**100% (124)**	**100% (774)**	**100% (898)**

Notons au préalable que, pour une meilleure lisibilité, le tableau ne présente que les résultats concernant la fréquence régulière (au moins hebdomadaire), et la fréquence occasionnelle (1 ou 2 fois par mois au plus). Tel que le questionnaire se présentait, on peut supposer que l'absence de réponse correspond aux enseignants qui délèguent tout ou partie de l'éducation musicale. C'est la raison pour laquelle nous ne tenons pas compte, dans ce cas, des non-réponses. En revanche, l'absence de pratique déclarée et la fréquence permettent de mettre en évidence une différence significative entre les hommes et les femmes pour la quasi-totalité des activités : l'activité chant (Chi2 = 17,91 , ddl = 2 -p = 99,99%), l'activité d'écoute (Chi2 = 9,68, ddl = 2 -p = 99,21%), l'activité instrumentale (Chi 2 = 15,34, ddl = 2 -p = 99,95%), l'activité d'improvisation (Chi2 = 14,66, ddl = 2 -p = 99,93%) et l'activité corporelle (Chi 2 = 67,43, ddl = 2 -p = 99,99%). Seule l'activité de création n'apparaît pas significativement dépendante du sexe de l'enseignant (en italiques dans le tableau). De manière générale, les activités musicales dans la classe sont abordées plus fréquemment par les femmes et les hommes sont plus nombreux à déclarer une absence de pratique. Nous avons vu que les femmes accordaient aussi plus de temps à la discipline musicale, ce qui logiquement se retrouve sur la fréquence et le nombre des activités mises en place. Nous avons vu également que les hommes déléguaient davantage l'éducation musicale à une personne extérieure à la classe, ce qui peut expliquer aussi partiellement la différence entre les sexes.

L'âge

Si le sexe distingue les enseignants quant à leurs pratiques enseignantes, en revanche il y a peu de différences entre les jeunes enseignants et les plus âgés. On remarque tout au plus une différence significative en ce qui concerne la fréquence des activités d'écoute (Chi2 = 14,26, ddl = 4 -p = 99,43%) et celle des activités corporelles (Chi 2 = 18,36, ddl = 4 -p = 99,89%). Dans les deux cas, les enseignants plus âgés mettent en œuvre plus régulièrement dans leur classe les activités concernées, et les plus jeunes pratiquent davantage mais plutôt occasionnellement. Toutefois, ces résultats restent difficiles à interpréter en l'état : une catégorie d'enseignants (les plus jeunes) fait plus mais de façon occasionnelle, l'autre (les enseignants plus âgés) fait moins mais, pour ceux qui sont concernés, la fréquence est plus régulière.

L'origine sociale

L'origine sociale questionnée à partir du niveau d'études des parents ne permet pas de distinguer les pratiques enseignantes en ce qui concerne la fréquence des activités musicales.

Le niveau d'études de l'enseignant

Toujours comparé au niveau licence, le niveau d'études des enseignants influence significativement leur pratique enseignante en ce qui concerne la fréquence de mise en œuvre des activités d'écoute (Chi2 = 11,24, ddl = 2 -p = 99,64%), des activités d'improvisation (Chi2 = 11,24, ddl = 2 -p = 99,64%) et des activités corporelles (Chi2 = 11,84, ddl = 2 -p = 99,73%). Comme pour l'âge, facteur avec lequel il est assez aisé de faire un lien, ce sont les enseignants qui sont titulaires d'une licence qui pratiquent dans leur classe davantage les activités avec lesquelles la dépendance est observée, mais ils pratiquent plutôt occasionnellement. En revanche les enseignants qui ne sont pas titulaires d'une licence apparaissent moins nombreux à mettre en place ces activités dans leur classe mais, pour ceux qui les pratiquent, la fréquence est plus régulière. La dépendance s'observe d'ailleurs, en dehors de l'activité d'improvisation, avec les mêmes activités que pour l'âge.

4. Les caractéristiques professionnelles

La situation de l'école

Il n'y a que pour l'activité chant que la situation de l'école représente un facteur différenciateur (Chi2 = 14,67, ddl = 6 -p = 97,70%). Il semblerait que l'on fasse moins de chant dans les grandes agglomérations. Nous avons observé une répartition inégale qui montre que les enseignants plus âgés et plus expérimentés étaient majoritaires dans les grandes agglomérations. Or l'âge n'apparaît pas comme un facteur différenciateur dans le cas de l'activité chant, pas plus que l'ancienneté. Le lien apparaît donc ici difficile à interpréter.

Les fonctions de l'enseignant

Si la situation de l'école a peu d'effet sur les pratiques, en dehors de la fréquence de l'activité chant, en revanche les différentes fonctions qu'assurent les enseignants influencent significativement la mise en œuvre de l'ensemble des activités : le chant (Chi2 = 10,79, ddl =

4 -p = 97,10%), l'écoute (Chi2 = 25,83, ddl = 4 -p = 99,99%), la pratique des instruments (Chi2 = 13,60, ddl = 4 -p = 99,13%), l'improvisation (Chi2 = 15,58, ddl = 4 -p = 99,64%), la création (Chi2 = 19,96, ddl = 4 -p = 99,95%) et les activités corporelles (Chi2 = 22,42, ddl = 4 -p = 99,98%). En dehors de l'activité chant pour laquelle il est difficile d'interpréter les résultats, les autres activités sont davantage pratiquées par les directeurs (activité instrumentale) ou par les enseignants investis dans la formation (l'improvisation et la création). Pour ce qui est des activités d'écoute et avec le corps, les enseignants investis dans la formation et dans des missions de direction se différencient des enseignants qui n'occupent pas d'autre fonction en mettant en œuvre ces activités de manière plus régulière dans leur classe. Dans le cas des activités corporelles, on pourrait faire un lien avec l'âge et l'ancienneté qui apparaissent également comme des facteurs différenciateurs, étant entendu que ce sont logiquement les enseignants plus expérimentés qui ont des charges de direction et de formation.

L'ancienneté

L'ancienneté ne permet pas de vérifier cette hypothèse puisque, même si ce sont les activités d'écoute, de création et les activités avec le corps qui apparaissent plus particulièrement dépendantes de ce facteur, le pourcentage des enseignants qui ne pratiquent pas ces activités est supérieur dans la catégorie des plus expérimentés. Ainsi, par exemple, près de 3 enseignants sur 4 (72,2%) parmi les plus expérimentés (plus de 26 ans d'ancienneté) ne pratiquent pas les activités de création, contre 59,3% des enseignants plus nouvellement entrés dans le métier. En ce qui concerne les activités corporelles, la différence est moins importante, mais 1 enseignant sur 4 parmi les plus expérimentés déclarent ne jamais pratiquer les activités corporelles dans leur classe, pour seulement 14,7% des plus jeunes. Toutefois, les enseignants plus expérimentés mettent en œuvre de manière plus régulière l'activité d'écoute (Chi2 = 16,30, ddl = 6 -p = 98,78%), l'activité de création (Chi2 = 14,12, ddl = 6 -p = 97,16%) et les activités corporelles (Chi2 = 27,98, ddl = 6 -p = 99,99%). Si, dans ce dernier cas, nous avons vu que le cycle pourrait être déterminant et donc empêchait d'interpréter les résultats « bruts », en revanche, un lien semble se préciser entre l'expérience acquise et donc les compétences de l'enseignant et la pratique de l'écoute, ainsi qu'avec l'activité de création, mais dans ce dernier cas l'âge ne confirme pas. Toutefois, l'hypothèse de l'expérience demanderait à être vérifiée, parce que si certaines activités sont plus régulièrement mises en œuvre par les enseignants les plus expérimentés, il apparaît aussi que c'est parmi cette catégorie d'enseignants que l'absence de pratique est la plus importante.

En dehors du chant qui reste majoritaire dans tous les cas, certaines activités apparaissent encore très peu, même dans la classe d'enseignants plus chevronnés, sauf peut-être dans le cas où celui-ci est investi dans une fonction de formation ou de direction.

La prise en charge

Seule, la fréquence de l'activité vocale varie en fonction de la prise en charge de la discipline (Chi2 = 39,71, ddl = 4 -p = 99,99%). C'est davantage quand le titulaire de la classe enseigne la musique seul que l'on chante quotidiennement, alors que, dans le cas d'une intervention, on chante plutôt à une fréquence hebdomadaire qui correspond aussi à la fréquence des interventions le plus souvent. C'est aussi en maternelle, cycle où c'est

l'enseignant qui assure majoritairement seul les enseignements de la musique, que l'on chante quotidiennement, d'où un lien avec le cycle qui semble assez évident.

La formation continue

Même si le lien entre les pratiques enseignantes et la formation continue reste difficile à interpréter dans un rapport de cause à effet, on aurait pu penser une corrélation plus importante entre ces deux facteurs. Or, il n'y a qu'avec l'activité de création que la relation avec la formation continue se montre significativement dépendante (Chi2 = 9,13, ddl = 2 -p = 98,96%).

En revanche, les enseignants qui ont suivi à un moment donné de leur vie des stages en dehors de l'Education Nationale se montrent significativement plus actifs dans leur classe au niveau des activités instrumentales (Chi2 = 13,74, ddl = 2 -p = 99,90%), de l'improvisation (Chi2 = 8,90, ddl = 2 -p = 98,83%) et de la création (Chi2 = 8,94, ddl = 2 -p = 98,85%).

Malgré le nombre important de stages en formation continue qui ont pour thème les pratiques vocales, c'est encore avec les activités d'improvisation et de création que la dépendance s'observe.

Conclusion

Si les enseignants de l'école primaire de l'Académie de Nancy-Metz semblent relativement actifs dans leur classe, l'éducation musicale apparaît encore très traditionnellement axée sur les activités vocales et l'écoute d'œuvres musicales, et moins sur des activités de production. C'est la raison pour laquelle nous avons développé l'enquête au niveau de ces deux principales activités, devinant que des informations sur les activités de création auraient été difficiles à collecter et suffisamment rares pour rendre l'analyse statistique malaisée et peu exploitable.

Le tableau n° 67 présente un récapitulatif des variables susceptibles d'expliquer la diversité des pratiques enseignantes, particulièrement au niveau de la fréquence des activités musicales.

Tableau 67 : Récapitulatif des variables statistiquement identifiées comme déterminant la fréquence des activités musicales dans la classe

	Chant	Ecoute	Instrument	Impro.	Création	Activités corporelles
Les pratiques musicales antérieures						
• Pratiques antérieures	ns	ns	**s**	ns	ns	ns
• Type d'activités	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• L'âge	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Le bénéfice perçu	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Raisons d'abandon	ns	ns	ns	**s**	ns	ns
La famille au cours de l'enfance						
• Pratique du père	ns	ns	ns	**s**	**s**	ns
• Pratique de la mère	ns	ns	ns	ns	**s**	ns
• Pratique des frères et sœurs	ns	ns	**s**	ns	ns	ns
• Tradition familiale instrumentale	ns	ns	**s**	ns	ns	ns
• Tradition familiale du chant	ns	ns	**s**	**s**	**s**	ns
• Ecoute familiale de musique classique	ns	ns	ns	ns	**s**	ns
• Ecoute familiale de variétés	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Fréquentation du concert classique	ns	ns	**s**	**s**	**s**	ns
• Fréquentation du concert de variétés	ns	ns	ns	ns	**s**	ns
La scolarité						
• Chant en primaire	ns	ns	ns	ns	**s**	ns
• Ecoute en primaire	ns	**s**	ns	ns	ns	ns
• Pratique instrumentale en primaire	ns	ns	**s**	**s**	**s**	ns
• Chant au collège	**s**	ns	ns	ns	ns	**s**
• Ecoute au collège	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Pratique instrumentale au collège	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Pratique musicale au lycée	ns	ns	**s**	ns	**s**	ns
Les pratiques musicales actuelles						
• Activités musicales actuelles	**s**	ns	**s**	ns	**s**	ns
• Nombre d'activités	ns	ns	**s**	ns	**s**	ns
• Type d'activités (vocale/instrumentale)	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Durée de la pratique	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Fréquence de la pratique	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Mode de pratique	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Formation	ns	ns	**s**	ns	ns	ns
• Raisons	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Les diplômes musicaux	ns	ns	ns	ns	**s**	ns
Les pratiques d'écoute privée						
• Fréquence de l'écoute	ns	**s**	ns	ns	ns	ns
• Ecoute de musique classique	ns	**s**	**s**	**s**	**s**	ns
• Ecoute de musique traditionnelle	ns	**s**	**s**	**s**	**s**	ns
• Ecoute d'opéra	ns	ns	ns	ns	**s**	ns
• Ecoute de variétés françaises	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Ecoute de variétés internationales	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Ecoute de rock	ns	ns	ns	**s**	ns	ns
• Ecoute de jazz	ns	**s**	**s**	**s**	**s**	ns
• Ecoute de rap	ns	ns	ns	ns	**s**	ns
Rapport au cd						
• Emprunt de cd en médiathèque	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Achat de cd	ns	**s**	ns	ns	ns	ns
• Nombre de cd au domicile	ns	**s**	ns	ns	ns	ns
Raisons d'écouter de la musique	ns	ns	ns	ns	ns	ns

Les sorties						
• Concert classique	ns	**s**	ns	**s**	**s**	**s**
• Concert de jazz	ns	ns	**s**	**s**	**s**	ns
• Concert de variétés	ns	ns	ns	**s**	**s**	ns
• Concert folk	ns	ns	**s**	**s**	**s**	ns
• Concert rock	ns	ns	ns	ns	**s**	ns
• Opéra	ns	ns	ns	**s**	**s**	ns
• Karaoké	ns	ns	ns	**s**	ns	**s**
La famille actuelle						
• Pratique des enfants	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Pratique du conjoint	ns	ns	**s**	ns	ns	ns
Les caractéristiques socio-démographiques						
• Sexe	**s**	**s**	**s**	**s**	ns	**s**
• Age	ns	**s**	ns	ns	ns	**s**
• Niveau d'études du père	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Niveau d'études de la mère	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Niveau d'études (niveau licence)	ns	**s**	ns	**s**	ns	**s**
Les caractéristiques professionnelles						
• Situation de l'école (rurale/urbaine)	**s**	ns	ns	ns	ns	ns
• Fonctions de l'enseignant	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**
• Ancienneté	ns	**s**	ns	ns	**s**	**s**
• Prise en charge de l'éducation musicale	**s**	ns	ns	ns	ns	ns
• Formation continue Education Nationale	ns	ns	ns	ns	**s**	ns
• Formation continue hors Educ. Nationale	ns	ns	**s**	**s**	**s**	ns
• Cycle[74]	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**

s : Significatif au seuil de 5%

L'analyse met en évidence des activités plus courantes, particulièrement le chant pour lequel le rapport à la musique de l'enseignant ne semble pas beaucoup jouer. On remarque essentiellement l'impact des variables professionnelles, particulièrement le cycle et le sexe. En ce qui concerne l'activité d'écoute qui est également assez présente dans les pratiques enseignantes, le rapport à la musique apporte là encore peu d'explication, en dehors d'un goût assez prononcé pour les genres musicaux plus « cultivés » mais surtout lorsqu'il est question d'écoute personnelle enregistrée. Le fort attachement que nous avons hypothétiquement associé aux pratiques de sorties ne semble pas beaucoup jouer ici, en dehors du concert classique.

L'analyse fait apparaître ensuite un lien assez étroit entre les activités instrumentales, l'improvisation et la création, lien assez logique puisque ces activités s'inscrivent dans une démarche de production inventée plutôt que d'interprétation. Il semble que ces activités dépendent davantage du propre rapport à la musique de l'enseignant, même si les dépendances demeurent assez éparses et permettent difficilement d'envisager des conclusions. Le lien entre ces activités et la pratique personnelle de l'enseignant apparaît davantage, tout comme l'environnement dans lequel se sont déroulées son éducation et l'expérience à l'école primaire qu'il a pu avoir de la pratique avec les instruments. Mais c'est encore, et surtout, le goût pour les musiques majoritairement « cultivées » qui marquent la différence entre les enseignants.

[74] Pour le cycle, se reporter à la description des pratiques enseignantes (III.4.)

Enfin, les activités avec le corps semblent dépendre davantage des facteurs professionnels (fonctions, ancienneté, cycle) que du rapport à la musique des enseignants, ce qui, d'une certaine manière, peut apparaître assez logique puisque les programmes de l'école primaire attribuent ces activités essentiellement au domaine de l'éducation physique et sportive, les éloignant ainsi des préoccupations musicales.

C. L'ACTIVITE CHANT

La fréquence de l'activité chant se montre peu discriminante en raison de son caractère dominant dans les pratiques enseignantes, tous cycles confondus. C'est l'activité dont la mise en œuvre par l'enseignant dépend le moins des variables qui nous ont permis de définir le rapport personnel à la musique. En dehors de la pratique de la musique en amateur ou de la pratique régulière du chant au collège, les expériences musicales personnelles n'influencent pas la fréquence des activités vocales. Ce sont davantage les variables socio-démographiques et professionnelles, notamment le sexe, la situation de l'école, les fonctions de l'enseignant, les modalités de prise en charge et le cycle, qui montrent que c'est en cycle 1, quand l'enseignant prend en charge seul la musique dans une école de petite agglomération où il assure des fonctions de direction, et que l'enseignant est une femme, que l'activité chant est statistiquement la plus fréquente.

Toutefois, le questionnaire nous permet d'approfondir l'analyse des pratiques enseignantes au niveau de l'activité chant en interrogeant le nombre de chants engagés au cours d'une année scolaire, le répertoire et les critères de sélection des chants (maîtrise, préférences, référence à la mode). La description précédente confirmait le lien logique du répertoire et sa cohérence avec le cycle, notamment le choix des comptines en cycle 1 et celui des chansons à texte en cycle 3. C'est la raison pour laquelle nous n'analysons pas davantage cette variable. En effet, le répertoire des chansons est fondamentalement différent d'un cycle à l'autre, en raison des capacités vocales mais aussi cognitives et affectives de l'enfant. Il parait, dans ce cas, difficile de mesurer l'impact réel des autres facteurs.

1. Le passé musical de l'enseignant

1.1. Les pratiques musicales antérieures

L'impact des anciennes pratiques amateurs sur les pratiques pédagogiques du chant apparaît assez faiblement. En effet, en dehors du choix des chansons qui semblent varier davantage dans le cas d'une ancienne pratique (Chi2 = 12,41, ddl = 3 -p = 99,39%), ainsi que le nombre de chants qui est plus élevé quand l'enseignant déclare que sa pratique antérieure lui a laissé des souvenirs (Chi2 = 13,15, ddl = 4 -p = 98,94%), la pratique musicale antérieure ne permet guère d'expliquer la différence entre les enseignants. Ce qui semble paradoxal dans cette relation, c'est que les pratiques antérieures ne font pas apparaître de réelle dépendance. En revanche, leur bénéfice perçu influence bien la pratique pédagogique en ce qui concerne la densité du répertoire.

1.2. La famille au cours de l'enfance

On remarque le lien entre une acculturation à la musique classique par la voie de l'écoute familiale privée (Chi2 = 16,57, ddl = 4 -p = 99,77%) ou en concert (Chi2 = 10,13, ddl = 4 -p = 96,18 %) et le nombre de chants proposés pendant une année scolaire qui est, dans ce cas, supérieur. En ce qui concerne la sélection des chants, celle-ci se révèle plus variée selon que l'environnement familial a été favorable ou non à la musique. Ainsi, la dépendance est significative avec la pratique musicale des frères et soeurs (Chi2 = 12,35, ddl = 2 -p =

99,79%), l'activité instrumentale familiale (Chi2 = 12,13, ddl = 4 -p = 98,36%), et le goût de la famille pour la musique classique (Chi2 = 14,37, ddl = 4 -p = 99,41%).

1. 3. La scolarité

L'expérience scolaire ne semble pas avoir beaucoup d'impact sur les activités vocales que l'enseignant met en œuvre et qui ne sont pas différentes, qu'il ait connu lui-même ou non la pratique de la musique à l'école. Assez paradoxalement, c'est l'activité d'écoute (Chi2 = 16,70, ddl =6 -p = 98,95%) et la pratique instrumentale (Chi2 = 14,12, ddl = 6 -p = 97,17%) à l'école primaire qui montrent une dépendance significative pour le choix des chants. Dans le premier cas, les enseignants qui ont pratiqué régulièrement l'activité d'écoute lorsqu'ils étaient élèves gardent souvent le même répertoire de chants pour en avoir une bonne maîtrise, comme les enseignants qui semblent manquer d'aisance dans l'activité si l'on se réfère aux autres résultats. En revanche, dans le cas d'une expérience scolaire des instruments, l'enseignant change majoritairement de chants tous les ans, comme semblent le faire les enseignants qui se montrent plus à l'aise.

Enfin, ce sont aussi les enseignants qui ont suivi un enseignement de la musique au lycée qui déclarent le moins manquer de supports pour les activités vocales de la classe (Chi2 = 11,76, ddl = 2 -p = 99,72%).

2. L'actualité musicale de l'enseignant

2.1. Les pratiques musicales actuelles

Le nombre de chants appris dans une année scolaire n'est pas dépendant de la pratique personnelle de l'enseignant, en dehors de la formation qui accompagne cette pratique. En effet on remarque une plus forte probabilité pour les enseignants bénéficiant d'une formation personnelle de faire apprendre plus de chants pendant une année scolaire (Chi2 = 14,24, ddl = 2 -p = 99,92%). Ceux qui pratiquent la musique en autodidacte sont 19,2% à ne pas dépasser 5 chants dans l'année contre seulement 8% de ceux qui déclarent une pratique amateur accompagnée d'une formation. Ces derniers sont 58,9% à apprendre au moins 10 chants à leurs élèves contre seulement 34,6% de ceux qui ne reçoivent pas de formation. En dehors de ce facteur les caractéristiques de la pratique amateur actuelle n'influencent pas le nombre de chansons que l'enseignant apprend dans l'année, confirmant l'absence de dépendance entre la pratique personnelle du chant et les activités vocales mises en œuvre dans la classe, alors qu'on aurait pu penser le contraire.

La seconde variable interrogée concerne la sélection des chants pour la classe. Celle-ci se montre dépendante de la pratique amateur (Chi2 = 34,65, ddl = 2 -p = 99,77%) et indique que l'enseignant qui pratique dans sa vie personnelle change plus facilement de répertoire d'une année à l'autre. En revanche, les enseignants qui ne pratiquent pas la musique manque davantage de répertoire.

2.2. Les diplômes musicaux

Assez logiquement, les diplômes musicaux ont la même influence que la pratique amateur, c'est-à-dire que les enseignants diplômés ne font pas significativement plus de

chants que leurs collègues, mais ils changent davantage de répertoire et se plaignent moins de manquer de supports (Chi2 = 13,63, ddl = 2 -p = 99,89%).

2.3. Les pratiques d'écoute

La fréquence de l'écoute privée

La fréquence d'écoute indique une dépendance significative avec la sélection des chants pour la classe (Chi2 = 19,83, ddl = 6 -p = 99,70). Toutefois, la différence apparaît entre les auditeurs quotidiens qui changent souvent et les auditeurs hebdomadaires qui, au contraire, sont ceux qui changent de répertoire le moins souvent. Assez paradoxalement, l'écoute privée plus rare n'accentue pas cette dépendance, mais indique que les enseignants qui écoutent rarement de la musique manquent davantage de répertoire pour la classe.

Les goûts

On remarque peu de dépendance entre les préférences musicales des enseignants et les activités vocales qu'ils mettent en place dans leur classe. Il n'y a que le goût pour la musique traditionnelle qui montre une dépendance avec le nombre de chants engagés pendant une année scolaire (Chi2 = 19,94, ddl = 8 -p = 98,94%). On remarque davantage de dépendance entre les préférences de l'enseignant et la manière de sélectionner son répertoire de chants pour la classe, mais la relation est parfois complexe. Les critères de sélection du répertoire dépendent du goût pour la musique classique (Chi2 = 23,85, ddl = 8 -p = 99,76%) et pour l'opéra (Chi2 = 19,92, ddl = 8 -p = 98,90%), en ce sens que plus l'enseignant est amateur de musique classique et d'opéra, plus son répertoire de chansons pour la classe est varié. En revanche, la dépendance significative avec l'écoute de variétés internationales (Chi2 = 20,52, ddl = 8 -p = 99,17%) montre un rapport plutôt inverse. Parmi ceux qui manquent de répertoire, le pourcentage est le plus fort dans la catégorie des auditeurs fréquents de variétés internationales (26,2%), et inversement ceux qui manquent le moins sont ceux qui appartiennent à la catégorie des enseignants qui n'écoutent jamais de variétés internationales ou qui n'ont pas répondu (12,5%). La dépendance avec le goût pour le rap (Chi2 = 17,22, ddl = 8 -p = 97,21%) apparaît complexe et ne permet pas de tirer de réelles conclusions.

Les sorties

En ce qui concerne les habitudes d'écoute de la musique vivante, la dépendance du nombre de chants proposés en classe est remarquable uniquement avec la sortie au concert classique (Chi2 = 29,93, ddl = 8 -p = 99,99%), à la différence de l'écoute de musique enregistrée qui montrait une dépendance avec le goût pour la musique traditionnelle.

En revanche, la sélection des chants est différente selon que l'on effectue régulièrement certaines sorties musicales. La dépendance est observable avec la sortie au concert de musique classique (Chi2 = 32,10, ddl = 6 -p = 99,99%), le concert de musique traditionnelle (Chi2 = 18,24, ddl = 6 -p = 99,43%), le concert de jazz (Chi2 = 20,39, ddl = 6 -p = 99,76%), ainsi qu'avec les sorties au concert de variétés (Chi2 = 13,01, ddl = 6 -p = 95,72%). Les enseignants qui manquent de répertoire sont aussi ceux qui fréquentent moins les concerts, particulièrement des genres dont nous venons de citer l'influence. Les plus mélomanes se

répartissent entre ceux qui aiment changer tous les ans et ceux qui conservent le même répertoire parce qu'ils préfèrent en avoir une bonne maîtrise.

Même si les dépendances entre les goûts musicaux et l'activité pédagogique du chant sont assez rares, elles confirment, en partie, la relation plus forte des pratiques enseignantes avec la préférence pour les musiques « cultivées ». Nous avons noté d'ailleurs que la dépendance entre le goût pour les variétés internationales et le choix des chansons de la classe mettait en évidence un rapport inverse, et que ceux qui déclarent écouter plus fréquemment des variétés internationales disent manquer souvent de répertoire.

Le rapport aux supports d'écoute

La relation aux supports d'enregistrement est sans doute moins attendue, dans le cas du chant mais, parce que nous le considérons comme une marque de l'attachement à la musique, nous l'interrogeons tout de même. Ce sont les enseignants qui possèdent le moins de cd à leur domicile qui sont les plus nombreux à n'apprendre que 5 chants au plus au cours de l'année scolaire et, au contraire, ceux qui possèdent une discothèque plus fournie sont proportionnellement plus nombreux à apprendre un plus grand nombre de chants à leurs élèves (Chi2 = 19,35, ddl = 8 -p = 98,69%). Ce sont également les enseignants qui achètent le plus de cd (Chi2 = 18,38, ddl =8 -p = 98,14%) de même que ceux qui possèdent le plus grand nombre de cd (Chi2 = 21,79, ddl = 8 -p = 99,47%) qui éprouvent moins le manque de répertoire et qui préfèrent changer tous les ans.

2.4. L'environnement familial

On n'observe pas de lien entre les activités vocales proposées dans la classe et la pratique de l'environnement proche (enfants, conjoint).

3. Les variables socio-démographiques

Le sexe

En ce qui concerne plus particulièrement l'activité chant, les caractéristiques démographiques et professionnelles de l'enseignant montrent une différence très nette entre la pratique des hommes et celle des femmes, sans doute liée, au moins en partie, comme nous l'avons déjà suggéré, au cycle dans lequel ils évoluent. Rappelons que les femmes font chanter plus et plus fréquemment leurs élèves que les hommes, et que le répertoire qu'elles déclarent aborder est davantage axé sur les comptines et les chansons pour enfants alors que leurs collègues masculins s'appuient davantage sur les chansons traditionnelles et les chansons à texte, comme au cycle 3.

Le tableau n° 68, qui présente la répartition du nombre de chants annuels en fonction du sexe de l'enseignant, illustre la différence entre les hommes et les femmes.

Tableau 68 : répartition du nombre de chant par sexe

	Homme	Femme	**Total**
5 chants au plus par an	27,2% (34)	12,7% (98)	**14,7% (132)**
De 6 à 9 chants par an	47,2% (59)	34,2% (264)	**36,0% (323)**
10 chants et plus par an	25,6% (32)	53,1% (410)	**49,3% (442)**
Total	**100% (125)**	**100% (772)**	**100% (897)**

La dépendance est très significative. chi2 = 36,96, ddl = 2, 1-p = >99,99%.

Il apparaît que 27,2% des hommes, parmi ceux qui ont répondu à la question, n'abordent que 5 chansons au plus, alors que les femmes ne sont que 12,7%, tous cycles confondus. Rappelons que ni en maternelle, ni dans les cycles de l'école élémentaire, une somme de 5 chants pour une année scolaire ne représente un répertoire suffisant. Nous avons vu que pour l'échantillon total, le nombre de chants le plus souvent cité par cycle était respectivement de 10-12 en maternelle et 6-7 en élémentaire.

On remarque que plus de 50% des enseignantes se situent autour de 10 chants et plus, comme en cycle 1, et les enseignants davantage entre 6 et 9 chants pour près de la moitié d'entre-eux (47,2%), comme en cycles 2 et 3, d'où la difficulté de mesurer l'impact de la variable sexe sur la densité du répertoire de chants, sans tenir compte du cycle.

En revanche, le sexe de l'enseignant n'entraîne pas de différence dans la manière de sélectionner les chants pour la classe.

L'âge

Contrairement au sexe, l'âge de l'enseignant n'influence pas le nombre de chants proposés dans l'année mais, assez logiquement d'ailleurs, la manière de sélectionner les chants. La différence qui indique que les plus jeunes manquent majoritairement de répertoire, les enseignants de la tranche d'âge intermédiaire diversifient plutôt, et les plus anciens conservent leur répertoire pour en avoir une bonne maîtrise, est significative (Chi2 = 65,56, ddl = 4 -p = 99,99%).

L'origine sociale : le niveau d'études des parents

Assez obscurément, le niveau d'études de la mère indique une différence significative avec la manière de sélectionner les chants pour la classe (Chi 2 = 16,59, ddl = 6 -p = 98,91%). Les enseignants dont la mère est moins diplômée manquent davantage de chants que ceux dont la mère a un niveau d'études supérieur, qui eux en revanche diversifiant davantage leur répertoire d'une année à l'autre.

Le niveau d'études de l'enseignant

On comprend mieux la relation qu'il peut y avoir avec le niveau d'études de l'enseignant qui montre une différence significative entre celui qui a un niveau licence et qui manque davantage de chants, et celui qui n'a pas le niveau de la licence (Chi2 = 25,94, ddl = 2 -p = 99,99%). Le lien avec l'âge de l'enseignant permet de comprendre cette relation, puisque ce sont les plus jeunes qui déclarent manquer d'outils pour l'activité vocale.

4. Les caractéristiques professionnelles

La situation de l'école

De la situation de l'école dépendrait également la manière de sélectionner les chants pour la classe. C'est en tous cas ce que semble montrer la dépendance significative entre les deux variables (Chi2 = 23,13, ddl = 6 -p = 99, 92%). On peut comprendre que c'est dans les écoles rurales que le manque de répertoire se fait davantage sentir puisque nous avons vu aussi que ce sont les plus jeunes enseignants qui y sont majoritairement affectés.

Les fonctions de l'enseignant

La dépendance avec les fonctions de direction et de formation montre que ce sont les directeurs et les enseignants impliqués dans la formation qui font plus de chants avec leurs élèves (Chi2 = 15,82, ddl = 6 -p = 98,53%). Ces derniers déclarent également moins manquer de répertoire, alors que les directeurs diversifient davantage d'une année à l'autre (Chi2 = 10,17, ddl = 4 -p = 96,24%).

L'ancienneté

Si l'âge n'a pas d'influence sur le nombre de chants que l'enseignant propose dans une année scolaire, en revanche le facteur de l'ancienneté se montre discriminant. La différence est significative entre les moins expérimentés qui sont les moins nombreux à faire 10 chants et plus et parmi les plus nombreux à ne pas dépasser 5 chants (Chi2 =.13,57, ddl = 6-p = 96,52%). Comme l'âge, le facteur de l'ancienneté joue sur la manière de sélectionner ces chants. La dépendance est significative (Chi2 = 61,36, ddl = 6 -p = 99,99%) entre les moins expérimentés qui déclarent manquer de chants, alors que les plus expérimentés aiment conserver le même répertoire en vue d'une meilleure maîtrise, tandis que les enseignants moyennement expérimentés diversifient davantage d'une année à l'autre.

La prise en charge

Que ce soit l'enseignant qui conduise seul les activités musicales ou que ce soit une personne extérieure, ou qu'il y ait collaboration, cela n'entraîne pas de différence au niveau des activités vocales.

La formation continue

Si la formation continue influence les activités vocales, c'est dans la manière de sélectionner les supports pédagogiques. On remarque que, dans le cas où l'enseignant déclare avoir participé à des stages, il manque moins de répertoire et diversifie davantage d'une année à l'autre (Chi2 = 20,30, ddl = 2 -p = 99,99%).

Enfin, il apprend davantage de chants à ses élèves lorsqu'il participe à des stages en dehors de l'Education Nationale (Chi2 = 9,08 ddl = 2 -p = 98,93%).

Conclusion

Nous pouvons, au regard de ces différents résultats, confirmer en partie l'hypothèse que l'activité chant dépend peu des activités musicales personnelles de l'enseignant et de ses

goûts musicaux, même si des liens entre l'attachement à la musique et le nombre et la manière de sélectionner les chants pour la classe montrent l'effet positif du propre rapport à la musique de l'enseignant dans certains cas. Ce sont davantage les facteurs professionnelles comme le cycle, l'ancienneté ou les fonctions de l'enseignant qui semblent déterminer les pratiques vocales.

Notons que, pour cette analyse, nous n'avons pas tenu compte de deux items prévus dans le questionnaire, « suivre la mode musicale » et « les cd apportés par les élèves » qui, trop peu cités, rendaient le calcul de la dépendance aléatoire. Remarquons toutefois que c'est dans le cas où l'enseignant n'est pas diplômé en musique, qu'il ne pratique pas la musique et que sa famille n'écoutait jamais de musique classique et ne jouait pas d'instrument, qu'il suit la mode musicale ou que ce sont les élèves qui proposent les chansons à interpréter. *A contrario*, les enseignants qui déclarent les pratiques précédemment citées ne manifestent jamais cette attitude.

Tableau 69 : récapitulatif des variables susceptibles d'expliquer la diversité de l'activité chant

	Nombre de chants/an	**Sélection des chants**
Les pratiques musicales antérieures		
• Pratiques antérieures	ns	**s**
• Type d'activités	ns	ns
• Age	ns	ns
• Bénéfice perçu	**s**	ns
• Raisons d'abandon	ns	ns
La famille au cours de l'enfance		
• Pratique du père	ns	ns
• Pratique de la mère	ns	ns
• Pratique des frères et sœurs	ns	**s**
• Tradition familiale instrumentale	ns	**s**
• Tradition familiale du chant	ns	ns
• Ecoute familiale de musique classique	**s**	**s**
• Ecoute familiale de variétés	ns	ns
• Fréquentation du concert classique	**s**	ns
• Fréquentation du concert de variétés	ns	ns
La scolarité		
• Chant en primaire	ns	ns
• Ecoute en primaire	ns	**s**
• Pratique instrumentale en primaire	ns	**s**
• Chant au collège	ns	ns
• Ecoute au collège	ns	ns
• Pratique instrumentale au collège	ns	ns
• Pratique musicale au lycée	ns	**s**
Les pratiques musicales actuelles		
• Activités musicales actuelles	ns	**s**
• Nombre d'activités	ns	ns
• Type d'activités (vocale/instrumentale)	ns	ns
• Durée de la pratique	ns	ns
• Fréquence de la pratique	ns	ns
• Mode de pratique	ns	ns
• Formation	**s**	ns
• Raisons	ns	ns

Les diplômes musicaux	ns	**s**
Les pratiques d'écoute privée		
• Fréquence de l'écoute	ns	**s**
• Ecoute de musique classique	ns	**s**
• Ecoute de musique traditionnelle	**s**	ns
• Ecoute d'opéra	ns	**s**
• Ecoute de variétés françaises	ns	ns
• Ecoute de variétés internationales	ns	**s**
• Ecoute de rock	ns	ns
• Ecoute de jazz	ns	ns
• Ecoute de rap	ns	**s**
Rapport aux supports d'écoute		
• Emprunt de cd en médiathèque	ns	ns
• Achat de cd	ns	**s**
• Nombre de cd au domicile	**s**	**s**
Raisons d'écouter de la musique		
Les sorties		
• Concert classique	**s**	**s**
• Concert de jazz	ns	**s**
• Concert de variétés	ns	**s**
• Concert folk	ns	**s**
• Concert rock	ns	ns
• Opéra	ns	ns
• Karaoké	ns	ns
La famille actuelle		
• Pratique des enfants	ns	ns
• Pratique du conjoint	ns	ns
Les caractéristiques socio-démographiques		
• Sexe	**s**	ns
• Age	ns	**s**
• Niveau d'études du père	ns	ns
• Niveau d'études de la mère	ns	**s**
• Niveau d'études (niveau licence)	ns	**s**
Les caractéristiques professionnelles		
• Situation de l'école (rurale/urbaine)	ns	**s**
• Fonctions de l'enseignant	**s**	**s**
• Ancienneté	**s**	**s**
• Prise en charge de l'éducation musicale	ns	ns
• Formation continue Education Nationale	ns	**s**
• Formation continue hors Educ. Nationale	**s**	ns
• Cycle[75]	**s**	ns

s : Significatif au seuil de 5%.

Les résultats nous permettent de conclure à la prédictivité de l'effet « culture classique » sur les pratiques enseignantes du chant. Les enseignants qui affichent un goût pour la musique classique, mais aussi qui ont reçu une formation personnelle, sont susceptibles de faire apprendre davantage de chants à leurs élèves. Les pratiques personnelles, la formation et le goût pour la musique cultivée auraient également un effet bénéfique sur la manière de sélectionner les chants, qui poserait moins problème dans le cas d'un rapport personnel à la musique positif.

[75] Pour le cycle se reporter à la description des pratiques enseignantes (III.4.1.)

D. L'ACTIVITE D'ECOUTE

Comme le chant, l'activité d'écoute est mise en œuvre par une majorité d'enseignants de l'échantillon qui ont répondu au questionnaire. La moitié d'entre eux déclarent faire entendre de la musique à leurs élèves au moins une fois par semaine (49,1%). Près d'un tiers de l'échantillon déclare une activité d'écoute mensuelle (29%), et un cinquième (21,8%) déclare une activité très rare (2 ou 3 fois par an), absente ou n'ont pas répondu. Parmi les 12% de l'échantillon qui déclarent une absence de pratique ou qui n'ont pas répondu, plus d'un tiers (44/123) déclarent que leurs élèves écoutent régulièrement de la musique avec une autre personne chargée de l'éducation musicale, ce qui conforte un peu plus la place de cette activité. Mais, au-delà de la mise en œuvre, ce qui distingue davantage encore les enseignants, c'est le contenu et l'enjeu de l'activité d'écoute.

Lors de la description des activités, nous avons distingué des activités d'écoute active (écoute analytique ou liées à des activités de création), et des activités plus passives où il est davantage question d'écouter la musique pour le plaisir, voire pour le « retour au calme ». Ces dernières sont davantage mises en œuvre dans les classes de maternelle alors que les activités d'analyse sont plutôt proposées aux élèves des classes élémentaires. Enfin, l'écoute d'œuvres musicales liées à des activités de création est manifestement mise en œuvre autant en maternelle qu'en élémentaire, mais elle reste en général assez rare, puisque moins d'un enseignant sur dix déclarent cette activité comme une pratique régulière. Les résultats de l'enquête révélaient aussi que le nombre d'œuvres proposées à l'écoute au cours de l'année était sensiblement supérieur en maternelle, mais les déclarations indiquaient également que l'écoute y était moins souvent associée à un travail d'analyse et se limitait plutôt à des écoutes passives. Le répertoire proposé se montre peu différent d'un cycle à l'autre, en dehors du paysage sonore et de la musique traditionnelle qui sont davantage présents en maternelle. Enfin la sélection des supports ne distingue pas les enseignants selon qu'ils ont en charge une classe de maternelle ou élémentaire.

En posant l'hypothèse d'un lien entre les pratiques personnelles et les pratiques professionnelles au départ de cette étude, il est évident que c'est d'abord aux pratiques de consommation et aux goûts personnels de l'enseignant que nous pensions, dans le cas de l'exercice d'écoute, sans toutefois négliger les autres variables sélectionnées pour caractériser plus largement le rapport à la musique de l'enseignant et qui concernent ses pratiques personnelles et celle de sa famille ou encore ses expériences scolaires.

1. Le passé musical de l'enseignant

1.1. Les pratiques musicales antérieures

Il apparaît très peu de lien entre une pratique musicale antérieure et la mise en œuvre des activités d'écoute dans la classe. On remarque tout au plus une dépendance avec l'écoute pour des activités de création (Chi2 = 9,32, ddl = 2 -p = 99,05%) et le choix des œuvres, qui dépend davantage des coups de cœur de l'enseignant quand celui-ci déclare une pratique dans le passé (Chi2 = 15,57, ddl = 3 -p = 99,86%).

1.2. La famille au cours de l'enfance

C'est l'exercice d'écoute lié à des activités de création qui est le plus influencé par les pratiques familiales avec lesquelles l'enseignant a été confronté lorsqu'il était enfant, et c'est d'abord avec l'écoute familiale de la musique classique que la dépendance se vérifie. Elle apparaît dans le cas de l'écoute plaisir (Chi2 = 19,79, ddl = 4 -p = 99,94%), de l'écoute analytique (Chi2 = 14,03, ddl = 4 -p = 99,28%), de l'écoute liée à des activités de création (Chi2 = 17,59, ddl = 4 -p = 99,85%), avec le nombre d'œuvres proposées (Chi2 = 17,44, ddl = 8 -p = 97,42%) et la sélection des œuvres (Chi2 = 19,89, ddl = 6 -p = 99,71%). Le deuxième facteur qui apparaît également fortement discriminant, c'est la pratique familiale du chant. La dépendance est significative dans le cas de l'écoute plaisir (Chi2 = 14,95, ddl = 4 -p = 99,52%), de l'écoute liée à des activité de création (Chi2 = 16,55, ddl = 4 -p = 99,76%), de l'écoute pour le retour au calme (Chi2 = 12,95, ddl = 4 -p = 98,85%) et la sélection des œuvres (Chi2 = 21,39, ddl = 6 -p = 99,84%). L'écoute familiale de variétés est également une variable qui indique une dépendance avec la fréquence de mise en œuvre de l'écoute plaisir (Chi2 = 24,82, ddl = 4 -p = 99,99%), de l'écoute liée à des activités de création (Chi2 = 11,04, ddl = 4 -p = 97,38%) et de l'écoute pour le retour au calme (Chi2 = 12,37, ddl = 4 -p = 98,52%). Les autres variables relatives à la tradition musicale familiale qui montrent une dépendance avec les pratiques pédagogiques d'écoute indiquent une influence positive dans le cas, seulement, de l'exercice d'écoute liée à des activités de création. La dépendance est significative avec la pratique du père (Chi2 = 6,11, ddl = 2 -p = 96,51%), la pratique des frères et sœurs (Chi2 = 9,95, ddl = 2 -p 99,31%), la pratique instrumentale familiale (Chi2 = 14,62, ddl = 4 -p = 99,95%) et la fréquentation familiale des concerts classiques (Chi2 = 13,12, ddl = 4 -p = 98,93%). C'est quand ces pratiques ont été vécues de manière régulière par l'enseignant au cours de son éducation que l'on observe la mise en œuvre la plus fréquente de l'exercice d'écoute pour des activités de création dans sa classe.

En dehors de la relation prévisible entre une culture de l'écoute familiale et les différentes activités pédagogiques d'écoute mises en œuvre, les autres dépendances apparaissent plus délicates à analyser, tant elles sont à la fois intermittentes et moins prévisibles. Toutefois, les dépendances observées montrent que l'enseignant qui est issu d'une culture familiale mélomane a une forte probabilité de mettre en œuvre des activités d'écoute liées à la création.

1.3. La scolarité

En ce qui concerne l'expérience scolaire, on aurait pu penser un lien plus direct avec l'expérience de l'écoute à l'école primaire et au collège. Or c'est davantage avec l'expérience du chant à l'école primaire que l'on observe une dépendance. Ainsi la dépendance est significative dans le cas de l'écoute plaisir (Chi2 = 17,18, ddl = 6 -p = 99,13%), de l'écoute analytique (Chi2 = 12,81, ddl = 6 -p = 95,38%) et de l'écoute liée à des activités de création (Chi2 = 15,76, ddl = 6 -p = 98,49%). C'est toutefois dans le cas de l'écoute plaisir que l'on note une dépendance avec l'expérience de l'écoute en primaire (Chi2 = 19,12, ddl = 6 -p = 99,60%). On remarque encore que l'expérience instrumentale en primaire a un impact sur la manière de sélectionner les œuvres (Chi2 = 21,14, ddl = 9 -p = 98,80%).

Enfin, avoir eu des cours de musique au lycée aurait une influence sur la mise en place de l'activité d'écoute plaisir (Chi2 = 12,24, ddl 2 -p = 99,78%) et sur la sélection des œuvres qui se ferait davantage par objectifs dans ce cas (Chi2 = 8,08, ddl = 3 -p = 97,57%).

Ces quelques résultats ne permettent pas d'attribuer à l'expérience scolaire une influence très nette sur les pratiques pédagogiques d'écoute.

2. L'actualité musicale de l'enseignant

2.1. Les pratiques musicales actuelles

Si la pratique musicale antérieure ne montre pas beaucoup de liens avec les pratiques pédagogiques de l'écoute, la dépendance avec les pratiques actuelles est tout aussi rare. Pratiquer la musique en amateur aurait un impact sur la mise en œuvre de l'écoute liée à des activités de création (Chi2 = 12,59, ddl = 2 -p = 99,82%), sur le nombre d'œuvres qui serait plus important (Chi2 = 11,50, ddl = 4 -p = 97,85%) et sur la sélection de ces œuvres qui serait plus variée et plus liée aux coups de cœur de l'enseignant (Chi2 = 17,50, ddl = 3 -p = 99,94%). Cette dernière dépendance est d'autant plus remarquable si l'enseignant cumule les activités musicales personnelles (Chi2 = 13,33, ddl = 4 -p = 99,02%). On remarque encore la dépendance entre le répertoire de prédilection des pratiques amateurs et l'écoute analytique (Chi2 = 16,51, ddl = 8 -p = 96,44%). Ce sont les enseignants qui interprètent majoritairement du jazz, de la musique traditionnelle et de la musique classique qui conduisent plus régulièrement cette activité, au contraire des amateurs qui interprètent des variétés et du rock. Enfin, on observe une dépendance entre la manière de sélectionner les extraits et la motivation à pratiquer la musique (Chi2 = 28,06, ddl = 16 -p = 96,89%). Les amateurs qui sont motivés par les amis, quel que soit l'âge, choisissent plus en suivant leur « coup de cœur », alors que ceux qui ont été amenés à la musique par la scolarité sélectionnent davantage par les objectifs. Mais dans ce cas encore, il est difficile de conclure à une influence nette des pratiques personnelles sur la mise en œuvre des activités d'écoute dans la classe.

2.2. Les diplômes musicaux

Les enseignants qui possèdent un diplôme musical et qui peuvent donc attester de compétences acquises s'investissent plus régulièrement dans les activités d'écoute active : l'écoute analytique (Chi2 = 6,92, ddl = 2 -p = 96,86%) et l'écoute liée à des activité de création (Chi2 = 9,00, ddl = 2 -p = 98,89%). Ils sélectionnent également les œuvres d'un point de vue pédagogique (Chi2 = 9,26, ddl = 3 -p = 97,40%). Il est à noter que tous les enseignants qui déclarent ne faire écouter que des cd apportés par les enfants appartiennent à la catégorie des individus qui n'ont pas de diplômes musicaux et ils n'ont jamais pratiqué la musique. Mais le faible effectif (7/1022) ne permet pas de valider une telle remarque.

On peut toutefois conclure à la forte probabilité de mettre en œuvre des activités d'écoute plus pédagogiquement ciblées (analytiques, liées à la création et en fonction d'un objectif) de la part des diplômés en musique. Il est pourtant surprenant que le même effet ne soit pas mesuré avec la formation personnelle.

2.3. Les pratiques d'écoute

La fréquence de l'écoute privée

La fréquence de l'écoute privée ne distingue pas les enseignants par rapport aux pratiques pédagogiques musicales de l'écoute, mais il est vrai que, tous genres confondus, les enseignants déclarent, de manière générale, une écoute fréquente de la musique enregistrée en privé.

Les goûts

Nous avons observé assez peu de liens entre les pratiques pédagogiques de l'écoute et le passé musical de l'enseignant, ou encore avec sa pratique personnelle de la musique. En revanche, on peut supposer davantage de liens avec les habitudes d'écoute privée et les goûts musicaux.

C'est ce que tendent à confirmer les résultats de l'analyse, qui semblent également préciser certaines tendances, notamment l'impact plus important des goûts musicaux « cultivés » sur les pratiques pédagogiques. Ainsi les enseignants qui affichent un goût prononcé pour la musique classique, l'opéra, la musique traditionnelle ou le jazz apparaissent plus actifs dans bien des cas, alors que le goût pour les musiques populaires se manifeste majoritairement au niveau des pratiques d'écoute plus passives (pour le plaisir et pour le retour au calme).

Si l'on considère tout d'abord la question du nombre d'œuvres, on remarque que les enseignants qui écoutent plus fréquemment de la musique classique (Chi2 = 53,68, ddl = 16 -p = 99,99%), de l'opéra (Chi2 = 41,14, ddl = 16 -p = 99,95%), de la musique traditionnelle (Chi2 = 42,32, ddl = 16 -p = 99,96%) et du jazz (Chi2 = 44,35, ddl = 16 -p = 99,98%) ont tendance à faire entendre plus d'œuvres à leurs élèves dans une année.

On observe des liens de même type avec les enseignants qui déclarent moins manquer de répertoire et faire une sélection des œuvres par objectifs. La dépendance est significative avec l'écoute privée de la musique classique (Chi2 = 61,15, ddl = 12 -p = 99,99%), de l'opéra (Chi2 = 33,03, ddl = 12 -p = 99,90%), de la musique traditionnelle (Chi2 = 25,73, ddl = 12 -p = 98,83%) et du jazz (Chi2 = 29,06, ddl = 12 -p = 99,61%).

Comme nous le soulignions, l'analyse indique une dépendance entre les activités d'écoute active et les goûts « cultivés ». L'écoute analytique est plus régulière quand l'enseignant écoute en privé de la musique classique (Chi2 = 17,20, ddl = 8 -p = 97,19%), de l'opéra (Chi2 = 25,54, ddl = 8 -p = 99,87%) et du jazz (Chi2 = 18,25, ddl = 8 -p = 98,06%). L'écoute liée à des activités de création est plus fréquente quand l'enseignant écoute en privé de la musique classique (Chi2 = 22,71, ddl = 8 -p = 99,62%), de l'opéra (Chi2 = 18,36, ddl = 8 -p = 98,13%), de la musique traditionnelle (Chi2 = 19,01, ddl =8 -p = 98,52%), du jazz (Chi2 = 49,61, ddl = 8 -p = 99,99%), mais aussi du rap (Chi2 = 18,46, ddl =8 -p = 98,20%).

En ce qui concerne les activités d'écoute pour le plaisir et le retour au calme, les liens sont indistinctement observés avec les goûts « cultivés » et les goûts populaires. La mise en œuvre de l'écoute plaisir semble liée à un goût pour la musique enregistrée, tous genres confondus, puisque la dépendance est observée dans tous les cas, à l'exception du rap. La dépendance est significative avec le goût pour la musique classique (Chi2 = 48,75, ddl =8 -p

= 99,99%), pour l'opéra (Chi2 = 27,53, ddl = 8 -p = 99,94%), pour la musique traditionnelle (Chi2 = 27,18, ddl = 8 -p = 99,93%), pour le jazz (Chi2 = 23,47, ddl = 8 -p = 99,72%), mais aussi pour les variétés françaises (Chi2 = 20,41, ddl = 8 -p = 99,11%) et internationales (Chi2 = 19,84, ddl = 8 -p = 98,91%) ainsi que pour le rock (Chi2 = 18,72, ddl = 8 -p = 98,35%). L'activité d'écoute pour le retour au calme est plus régulièrement mise en œuvre par les amateurs de musique classique (Chi2 = 16,77, ddl = 8 -p = 96,74%), de variétés françaises (Chi2 = 38,32, ddl =8 -p = 99,99%) et internationales (Chi2 = 19,81, ddl = 8 -p = 98,89%).

Enfin, on notera le seul lien entre le goût personnel pour la musique de jazz et une propension à faire entendre du jazz à ses élèves (Chi2 = 54,43, ddl = 20 -p = 99,99%), quant à la question du répertoire proposé.

Il apparaît assez clairement qu'existe un lien entre une culture de l'écoute personnelle et la mise en œuvre de l'activité pédagogique d'écoute, au-delà de certaines tendances qui montrent que les enseignants qui écoutent prioritairement des musiques « cultivées » sont plus nombreux à conduire des activités d'écoute active, ce que confirme le goût pour les musiques vivantes.

Les sorties au concert

Ce sont encore les préférences pour les musiques « cultivées » écoutées en concert qui se montent plus discriminantes. On remarque une propension des enseignants qui fréquentent régulièrement les concerts classiques, les concerts de musique traditionnelle, l'opéra ou les concerts de jazz à s'investir davantage dans les activités d'écoute active, à diversifier plus leurs supports et à présenter plus d'œuvres que leurs collègues qui affichent une préférence pour les musiques populaires.

Ce sont les enseignants qui fréquentent plus régulièrement les concerts classiques (Chi2 = 29,14, ddl = 12 -p = 99,62%), les concerts de musique traditionnelle (Chi2 = 26,79, ddl = 12 -p = 99,17%), l'opéra (Chi2 = 24,94, ddl = 12 -p = 98,91%), les concerts de jazz (Chi2 = 39,58, ddl = 12 -p = 99,99%), mais aussi de rock (Chi2 = 21,79, ddl = 12 -p = 96,00%), qui présentent le plus grand nombre d'œuvres à leurs élèves pendant l'année scolaire.

Les écoutes actives sont plus influencées par le goût des enseignants pour les musiques « cultivées ». Ainsi, on remarque une dépendance significative entre l'écoute analytique et le concert traditionnel (Chi2 = 14,71, ddl = 12 -p = 97,74%) et de jazz (Chi2 = 12,87, ddl = 12 -p = 95,48%). La dépendance est significative aussi entre l'écoute liée à des activités de création et la fréquentation du concert classique (Chi2 = 31,24, ddl = 12 -p = 99,99%), du concert de musique traditionnelle (Chi2 = 21,42, ddl = 12 -p = 99,85%), du concert de jazz (Chi2 = 27,40, ddl = 12 -p = 99,99%), de l'opéra (Chi2 = 16,45, ddl = 12 -p = 98,84%) et du concert de variétés (Chi2 = 20,23, ddl = 12 -p = 99,75%).

L'écoute pour le plaisir reste une activité prisée par les amateurs de musique, tous genres confondus. La dépendance est vérifiée avec la fréquentation du concert classique (Chi2 = 20,39, ddl = 12 -p = 99,76%), du concert traditionnel (Chi2 = 13,59, ddl = 12 -p = 96,54%), du concert de variétés (Chi2 = 19,13, ddl = 12 -p = 99,61%), du concert de jazz (Chi2 = 19,61, ddl = 12 -p = 99,68%) de l'opéra (Chi2 = 16,33, ddl = 12 -p = 98,79%) et du concert rock (Chi2 = 18,12, ddl = 12 -p = 99,41%). En revanche, on n'observe aucune dépendance dans le cas de l'écoute pour le retour au calme avec les sorties musicales.

L'analyse indique encore que ce sont les amateurs de concerts classiques (Chi2 = 34,12, ddl = 12 -p = 99,99%), de variétés (Chi2 = 19,72, ddl = 12 -p = 98,03%), de jazz (Chi2 = 32,34, ddl = 12 -p = 99,98%) qui manquent le moins de supports pédagogiques et qui sélectionnent davantage en suivant leur coup de cœur.

Enfin, comme pour l'écoute enregistrée, ce sont les amateurs de concerts de jazz qui font davantage entendre du jazz à leurs élèves (Chi2 = 29,81, ddl = 12 -p = 98,74%). En dehors de cette relation, on n'observe pas d'autres correspondances entre les goûts personnels et le répertoire proposé aux élèves.

Le rapport aux supports d'enregistrement (cd)

Bien que les variables exprimant les goûts et la fréquence d'écoute privée indiquent un certain nombre de dépendances pour les pratiques pédagogiques d'écoute, la relation aux supports d'enregistrement (cd) est irrégulièrement vérifiée. Les enseignants qui achètent personnellement plus de cd que leurs collègues font plus régulièrement écouter de la musique à leurs élèves pour le plaisir (Chi2 = 20,16, ddl = 8 -p = 99,02%). De même, les enseignants qui fréquentent davantage les médiathèques (Chi2 = 13,16, ddl = 6 -p = 95,94%) et possèdent plus de cd à leur domicile (Chi2 = 32,49, ddl = 8 -p = 99,99%) proposent plus régulièrement des écoutes analytiques dans leur classe. On remarque encore un lien significatif entre la mise en œuvre de l'exercice d'écoute lié à des activités de création et le nombre de cd possédés au domicile (Chi2 = 29,11, ddl = 8 -p = 99,97%).

Les enseignants qui achètent plus de cd (Chi2 = 43,66, ddl = 16 -p = 99,98%) et donc qui en possèdent plus à leur domicile (Chi2 = 46,16, ddl = 16 -p = 99,99%), mais aussi en empruntent régulièrement dans une médiathèque (Chi2 = 30,31, ddl = 12 -p = 99,75%) font écouter un nombre plus important d'œuvres à leurs élèves. De manière tout aussi cohérente, les enseignants qui empruntent régulièrement des cd dans une médiathèque (Chi2 = 24,76, ddl = 9 -p = 99,67%), qui achètent plus de cd (Chi2 = 49,99, ddl = 12 -p = 99,99%) ou qui en possèdent plus à leur domicile (Chi2 = 91,49, ddl = 12 -p = 99,99%) déclarent moins manquer de supports que leurs collègues et varier davantage les œuvres en fonction de leurs coups de cœur. Il n'y a que dans le cas de la sélection des œuvres pour la classe que l'on remarque un lien, somme toute logique, avec les raisons d'écouter la musique dans la vie privée. Les enseignants qui privilégient la culture dans la démarche d'écoute privée sélectionnent les œuvres en fonction des objectifs pédagogiques, alors que ceux pour qui la détente est l'objectif principal, déclarent davantage manquer de supports et ceux qui recherchent avant tout le plaisir sélectionnent les supports d'écoute en fonction de leurs coups de cœur (Chi2 = 25,19, ddl = 6 -p = 99,97%).

Enfin, on observe une seule relation entre le nombre de cd possédés au domicile et les genres musicaux privilégiés dans la classe (Chi2 = 32,82, ddl = 20 -p = 96,75%), qui indique que les enseignants qui possèdent plus de cd font écouter davantage de jazz et au contraire ceux qui possèdent moins de cd privilégient la musique classique.

L'analyse des pratiques pédagogiques d'écoute au regard des goûts et des habitudes d'écoute personnelles, que ce soit de la musique enregistrée ou de la musique vivante, montre un certain nombre de liens, illustrant un investissement plus important dans la classe de la part

des mélomanes, et particulièrement de ceux qui affichent une préférence pour les musiques « cultivées ». On remarque également que c'est aussi avec les pratiques actives que les liens sont plus fréquents. Certaines relations avec les goûts musicaux plus populaires et les pratiques pédagogiques montrent que les goûts personnels des enseignants ne sont pas, d'une part, exclusifs, et d'autre part que certaines relations intermittentes ne permettent pas d'expliquer la diversité des pratiques enseignantes.

2.4. L'environnement familial

Il aurait été assez étonnant que la pratique des proches se montre discriminante, étant donné le faible impact des propres pratiques de l'enseignant lui-même, ce que confirment les résultats qui n'indiquent aucune dépendance significative.

3. Les variables socio-démographiques

Le sexe

Depuis le début de l'analyse nous avons observé une certaine réserve des hommes concernant les pratiques enseignantes de la musique par rapport à leurs collègues féminines. Cette tendance ne s'inverse pas lorsqu'il s'agit des pratiques d'écoute musicale. Toutefois, la propension des femmes à mettre plus régulièrement en place des pratiques pédagogiques ne s'observe que pour l'écoute pour le plaisir (Chi2 = 12,43, ddl = 2 -p = 99,80%), l'écoute liée à des activités de création (Chi2 = 6,28, ddl = 2 -p = 95,67%) et l'écoute pour le retour au calme (Chi2 = 21,54, ddl = 2 -p = 99,99%), qui sont aussi les activités majoritairement conduites en maternelle, d'où l'hypothèse d'un lien possible avec le cycle qui reste bien présente. On note également une différence entre le répertoire proposé par les hommes qui fait une place plus importante à la musique actuelle, quand les femmes font entendre plus de paysages sonores (Chi2 = 17,39, ddl = 5 -p = 99,62%), différence qui pourrait également être dépendante du cycle.

L'âge

L'âge est un facteur qui distingue peu les enseignants par rapport à leurs pratiques pédagogiques d'écoute musicale, et les quelques dépendances observées ne concernent que l'écoute pour le plaisir (Chi2 = 10,46, ddl = 4 -p = 96,66%), qui semble moins régulièrement mise en œuvre par les plus jeunes contrairement à l'écoute analytique (Chi2 = 19,76, ddl = 4 -p = 99,94%). Ce sont les jeunes qui manquent davantage de répertoire, alors que les plus âgés choisissent plus les œuvres en fonction d'objectifs pédagogiques (Chi2 = 18,16, ddl = 6 -p = 99,42%).

L'origine sociale : le niveau d'études des parents

Il est difficile de conclure sur l'impact de l'origine sociale à partir des trois dépendances observées. On note une dépendance significative entre l'écoute plaisir et le niveau d'études de la mère (Chi2 = 21,52, ddl = 6 -p = 99,85%), l'écoute analytique et le niveau d'études du père (Chi2 = 20,79, ddl = 6 -p = 99,80%) et le nombre d'œuvres avec le niveau d'études du père (Chi2 = 27,46, ddl = 12 -p = 99,34%). La dépendance indique une intensification de la pratique qui est proportionnelle au niveau d'études des parents.

Le niveau d'études de l'enseignant

Le lien avec le niveau d'études de l'enseignant est tout aussi rare et concerne les mêmes activités. L'activité d'écoute plaisir est plus régulière quand l'enseignant n'est pas titulaire de la licence (Chi2 = 7,31, ddl = 2,1-p = 97,42%), au contraire de l'écoute analytique qui est plus régulière quand l'enseignant détient une licence (Chi2 = 8,04, ddl = 2,1-p = 98,20%).

4. Les caractéristiques professionnelles

La situation de l'école

Que l'enseignant travaille en milieu rural ou dans une agglomération importante n'influence pas les pratiques d'écoute musicale qu'il met en œuvre dans sa classe.

Les fonctions de l'enseignant

Les enseignants qui occupent une fonction de formation proposent davantage d'œuvres à écouter à leurs élèves que leurs collègues qui n'occupent pas d'autres fonction que l'enseignement (Chi2 = 22,16, ddl = 8 -p = 99,54%), et ces derniers déclarent manquer davantage de répertoire que les enseignants formateurs ou directeurs (Chi2 = 12,74, ddl = 6 -p = 95,26%). Un lien avec l'expérience ou avec le fait d'avoir à rendre compte de son expérience est assez visible ici.

L'ancienneté

La dépendance avec l'ancienneté montre que les enseignants qui ont de l'expérience conduisent moins régulièrement l'écoute analytique (Chi2 = 22,28, ddl = 6 -p = 99,89%), mais au contraire plus d'écoute pour le retour au calme (Chi2 = 16,53, ddl = 6 -p = 98,88%). Enfin, naturellement les plus expérimentés déclarent moins manquer de répertoire et sélectionnent davantage en fonction des objectifs (Chi2 = 12,65, ddl = 6 -p = 95,10%) que les enseignants nouvellement entrés dans le métier.

La prise en charge de l'éducation musicale

Quelle que soit la prise en charge de la discipline, on ne note aucune différence significative quant aux types d'écoute et au répertoire proposés.

La formation continue

On aurait pu penser l'impact des stages plus important. Or il n'y a que deux activités qui semblent dépendantes de la formation continue. L'écoute pour le plaisir (Chi2 = 10,04, ddl = 2 -p = 99,34%) et l'écoute liée à des activités de création (Chi2 = 6,29, ddl = 2 -p = 95,70%) apparaissent plus régulièrement mises en œuvre par les enseignants qui déclarent avoir suivi un stage de formation continue, en dehors de l'Education Nationale. C'est encore l'écoute liée à des activités de création qui est plus régulièrement pratiquée quand l'enseignant a suivi un stage de l'Education Nationale (Chi2 = 18,26, ddl = 2 -p = 99,99%).

Conclusion

En dehors des pratiques d'écoute et des goûts musicaux, on remarque assez peu l'impact du rapport personnel à la musique de l'enseignant sur ses pratiques enseignantes de l'écoute musicale. Certes le lien est assez naturel et il apparaît assez nettement que les enseignants qui ont un goût pour la musique, particulièrement la musique « cultivée », s'investissent d'autant plus dans les activités d'écoute active. Toutefois, on aurait pu s'attendre à une dépendance plus importante avec les pratiques amateurs et, l'expérience scolaire pour expliquer la diversité des pratiques pédagogiques, notamment en raison de la difficulté que les enseignants disent rencontrer dans cette activité particulièrement.

Comme pour les autres critères choisis pour caractériser la pratique enseignante, le tableau n° 70 rend compte des variables qui se révèlent significativement dépendantes.

Tableau 70 : Analyse de la variabilité des pratiques d'écoute musicales

	Nombre	Ecoute plaisir	Ecoute analytique	Ecoute création	Retour au calme	Répertoire	Sélection
Les pratiques musicales antérieures							
• Pratiques antérieures	ns	ns	ns	**s**	ns	ns	**s**
• Type d'activités	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Age	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Bénéfice perçu	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Raisons d'abandon	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
La famille au cours de l'enfance							
• Pratique du père	ns	ns	ns	**s**	ns	ns	ns
• Pratique de la mère	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Pratique / frères et sœurs	ns	ns	ns	**s**	ns	ns	ns
• Trad. fam. instrument.	ns	ns	ns	**s**	ns	ns	ns
• Trad. fam. du chant	ns	**s**	ns	**s**	**s**	ns	**s**
• Ecoute de musique classique	**s**	**s**	**s**	**s**	ns	ns	**s**
• Ecoute de variétés	ns	**s**	ns	**s**	**s**	ns	ns
• Concert classique	ns	ns	ns	**s**	ns	ns	ns
• Concert de variétés	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
La scolarité							
• Chant en primaire	ns	**s**	**s**	**s**	ns	ns	ns
• Ecoute en primaire	ns	**s**	ns	ns	ns	ns	ns
• Pratique instrumentale	ns	ns	ns	ns	ns	ns	**s**
• Chant au collège	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Ecoute au collège	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Pratique instrumentale	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Pratique musicale au lycée	ns	**s**	ns	ns	ns	ns	**s**
Les pratiques musicales actuelles							
• Activités actuelles	**s**	ns	ns	**s**	ns	ns	**s**
• Nombre d'activités	ns	ns	ns	ns	ns	ns	**s**
• Type d'activités	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• durée de la pratique	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Fréquence de la pratique	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Mode de pratique	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns

• Formation	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Raisons	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Les diplômes musicaux	ns	ns	**s**	**s**	ns	ns	**s**
Les pratiques d'écoute privée							
• Fréquence de l'écoute	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Ecoute de musique classique	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**	ns	**s**
• Ecoute de musique traditionnelle	**s**	**s**	ns	**s**	ns	ns	**s**
• Ecoute d'opéra	**s**	**s**	**s**	**s**	ns	ns	**s**
• Ecoute de variétés françaises	ns	**s**	ns	ns	**s**	ns	ns
• Ecoute de variétés internationales	ns	**s**	ns	ns	**s**	ns	ns
• Ecoute de rock	ns	**s**	ns	ns	ns	ns	ns
• Ecoute de jazz	**s**	**s**	**s**	**s**	ns	**s**	**s**
• Ecoute de rap	**ns**	**ns**	**ns**	**s**	ns	ns	ns
Rapport aux supports d'écoute							
• Emprunt de cd en médiathèque	**s**	ns	**s**	ns	ns	ns	**s**
• Achat de cd	**s**	**s**	ns	ns	ns	ns	**s**
• Nombre de cd au domicile	**s**	ns	**s**	**s**	ns	**s**	**s**
Raisons d'écouter de la musique	ns	ns	ns	ns	ns	ns	**s**
Les sorties							
• Concert classique	**s**	**s**	ns	**s**	ns	ns	**s**
• Concert de jazz	**s**	**s**	**s**	**s**	ns	**s**	**s**
• Concert de variétés	ns	**s**	ns	**s**	ns	ns	**s**
• Concert folk	**s**	**s**	**s**	**s**	ns	ns	ns
• Concert rock	**s**	**s**	ns	ns	ns	ns	ns
• Opéra	**s**	**s**	ns	**s**	ns	ns	ns
• Karaoké	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
La famille actuelle							
• Pratique des enfants	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Pratique du conjoint	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Les caractéristiques socio-démographiques							
• Sexe	ns	**s**	ns	**s**	**s**	**s**	ns
• Age	ns	**s**	**s**	ns	ns	ns	**s**
• Niveau d'études père	**s**	ns	**s**	ns	ns	ns	ns
• Niveau d'études mère	ns	**s**	ns	ns	ns	ns	ns
• Niveau d'études (niveau licence)	ns	**s**	**s**	ns	ns	ns	ns
Les caractéristiques professionnelles							
• Situation de l'école	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Fonctions de l'enseignant	**s**	ns	ns	ns	ns	ns	**s**
• Ancienneté	ns	ns	**s**	ns	**s**	ns	**s**
• Prise en charge de l'éducation musicale	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• F C Education Nationale	ns	**s**	ns	ns	ns	ns	ns
• F C hors E. N.	ns	**s**	ns	**s**	ns	ns	ns
• Cycle[76]	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**	ns

s : significatif au seuil de 5%.

[76] Pour le cycle se reporter à la description des pratiques enseignantes (III.4.2.)

Les résultats montrent, d'une part, que le rapport personnel à la musique peut avoir un effet sur le nombre d'écoutes annuelles, particulièrement le rapport à la musique « cultivée » (écoute, concert, éducation familiale), les pratiques personnelles actuelles et le rapport au cd. D'autre part, il apparaît que c'est l'écoute liée à des activités de création qui est susceptible d'être plus dépendante du rapport à la musique de l'enseignant, notamment les pratiques familiales antérieures et les pratiques personnelles actuelles et antérieures de l'enseignant. L'activité d'écoute pour le plaisir se montre également dépendante du rapport à la musique de l'enseignant, plus spécifiquement avec les comportements d'écoute, tous genres confondus, mais aussi des caractéristiques socio-démographiques et professionnelles de l'enseignant, rendant l'effet des pratiques musicales personnelles plus aléatoire. L'écoute analytique semble moins déterminée par le rapport à la musique de l'enseignant. Toutefois les dépendances observées confirment l'effet « musique cultivée » précédemment montré. Enfin, les autres variables concernant les pratiques d'écoute apparaissent moins dépendantes du rapport personnel à la musique de l'enseignant qui les met en place, particulièrement le répertoire dont nous avons vu la dépendance forte avec le cycle.

E. LES SORTIES MUSICALES

A la fois ouverture sur l'extérieur et lien direct avec la musique, les sorties à caractère musical représentent également un aspect de la pratique enseignante. Relativement peu développées de manière générale, elles ne concernent guère plus d'un enseignant sur quatre qui emmène ses élèves au moins une fois par an à un concert jeune public, et à peine plus d'un sur dix quand il s'agit d'un concert classique. Pour des questions de transport souvent onéreux, certains expriment le regret de ne pouvoir multiplier les sorties culturelles. C'est la raison pour laquelle les enseignants apprécient d'autant plus les sorties locales, comme certains ont tenu à le préciser.

Distinguée des activités habituelles de l'éducation musicale, l'organisation des sorties musicales relève de l'enseignant titulaire de la classe, indépendamment de la prise en charge de la discipline. Toutefois, il nous semble que l'hypothèse d'un lien entre l'organisation de sorties musicales et le rapport à la musique de l'enseignant est envisageable. C'est donc également à partir des variables caractérisant le rapport personnel à la musique de l'enseignant que nous interrogeons la diversité des pratiques enseignantes en ce qui concerne les sorties pédagogiques musicales.

1. Le passé musical de l'enseignant

Que ce soit avec la pratique personnelle de l'enseignant ou celle de son entourage proche, ou encore son expérience scolaire de la musique, l'analyse indique assez peu de liens qui permettent d'expliquer la différence entre les enseignants.

1.1. Les pratiques musicales antérieures

Il n'y a que l'organisation de rencontres avec un artiste qui apparaît plus régulière quand l'enseignant a pratiqué la musique dans le passé (Chi2 = 9,27, ddl = 2 -p = 99,03%).

1.2. La famille au cours de l'enfance

Il semble que les enseignants qui ont été sensibilisés très jeune à la musique classique au sein de la famille organisent plus régulièrement des sorties classiques avec leurs élèves. La dépendance est significative dans le cas de la sortie au concert classique avec l'écoute familiale de musique classique enregistrée (Chi2 = 11,58, ddl = 4 -p = 97,92%) et vivante (Chi2 = 13,91, ddl = 4 -p = 99,24%). La dépendance est également significative dans le cas de la sortie à l'opéra avec l'écoute familiale de musique classique enregistrée (Chi2 = 14,81, ddl = 4 -p = 99,49%).

En dehors de l'influence d'une culture familiale classique sur l'organisation de sorties musicales plutôt classiques, on note la dépendance entre la sortie jeune public et la fréquentation familiale du concert de variétés (Chi2 = 12,09, ddl = 4 -p = 98,33%), ainsi qu'entre la rencontre avec un artiste et la pratique instrumentale dans la famille lorsque l'enseignant était enfant ou adolescent (Chi2 = 12,58, ddl = 4 -p = 98,65%).

1.3. La scolarité

Les liens entre l'organisation de sorties pédagogiques et la propre expérience scolaire de l'enseignant sont à la fois rares et peu éclairants. La dépendance entre l'organisation de sorties à l'opéra et l'expérience du chant au collège (Chi2 = 29,44, ddl = 6 -p = 99,99%), tendrait à montrer que ce sont les enseignants qui n'ont jamais chanté au collège qui organisent plus régulièrement des sorties à l'opéra pour leurs élèves. Il est difficile de comprendre une telle relation, qui ne s'établit toutefois que sur 22 sujets.

On note enfin la dépendance significative entre la sortie jeune public que l'enseignant organise et l'expérience qu'il a connue de l'écoute musicale à l'école primaire (Chi2 = 16,54, ddl = 6 -p = 98,88%), mais cette fois la relation est positive.

2. L'actualité musicale de l'enseignant

2.1. Les pratiques musicales actuelles

La différence entre les enseignants qui pratiquent la musique en amateur et les autres n'est remarquable que dans le cas de la sortie au concert classique (Chi2 = 11,90, ddl = 2 -p = 99,74%) et du concert jeune public (Chi2 = 11,23, ddl = 2 -p = 99,64%). Néanmoins si les enseignants qui pratiquent la musique organisent plus régulièrement des sorties classiques et jeune public, rien dans ce qui caractérise les pratiques amateurs (durée, formation, cumul, etc.) ne permet d'expliquer davantage cette relation.

2.2. Les diplômes musicaux

Sans surprise, étant donné le lien entre le diplôme musical et les pratiques amateurs, l'analyse indique une relation du même type avec l'organisation des sorties pédagogiques musicales. Les enseignants qui détiennent un diplôme musical organisent plus régulièrement des sorties classiques (Chi2 = 7,90, ddl = 2 -p = 98,08%) et des sorties jeune public (Chi2 = 7,14, ddl = 2 -p = 97,19%) avec leurs élèves.

2.3. Les pratiques d'écoute

Si les pratiques et les expériences familiales et scolaires ne permettent pas de comprendre la différence entre les enseignants, on peut certainement envisager une influence plus importante des habitudes et des préférences d'écoute par rapport à l'organisation des sorties musicales.

La fréquence de l'écoute privée

Qu'un enseignant écoute de la musique à une fréquence quotidienne, hebdomadaire, ou plus rarement, ne joue pas significativement sur la fréquence des sorties musicales qu'il organise pour sa classe.

Les goûts

En revanche, il apparaît que les goûts musicaux distinguent davantage les enseignants. Toutefois, il n'est pas toujours évident de comprendre la relation entre les goûts personnels et les sorties pédagogiques organisées. Mais, comme nous l'avons remarqué précédemment lorsqu'il s'est agi des pratiques pédagogiques d'écoute, les goûts pour des genres musicaux

variés ne sont pas incompatibles. Cette analyse a toutefois l'avantage de dessiner des tendances qui semblent se confirmer au fur et à mesure de la description. L'analyse montre que certains goûts sont particulièrement discriminants, notamment celui pour l'opéra et le jazz.

Les enseignants qui fréquentent plus régulièrement l'opéra organisent plus fréquemment des sorties à l'opéra (Chi2 = 29,40, ddl = 8 -p = 99,97%), au concert classique (Chi2 = 39,99, ddl = 8 -p = 99,99%), au concert jeune public (Chi2 = 26,83, ddl = 8 -p = 99,92%), au spectacle de danse (Chi2 = 20,34, ddl = 8 -p = 99,09%), et des rencontres avec des artistes (Chi2 = 27,91, ddl = 8 -p = 99,95%).

Les amateurs de jazz sont plus nombreux à emmener régulièrement leurs élèves au concert classique (Chi2 = 38,70, ddl = 8 -p = 99,99%), au concert jeune public (Chi2 = 16,89, ddl = 8 -p = 96,87%), au spectacle de danse (Chi2 = 27,47, ddl = 8 -p = 99,94%) et rencontrer des artistes (Chi2 = 23,48, ddl = 8 -p = 99,72%).

La dépendance avec le goût pour le rock se vérifie dans le cas de la sortie à l'opéra (Chi2 = 20,68, ddl = 8 -p = 99,20%), du concert classique (Chi2 = 33,56, ddl = 8 -p = 99,99%) et de la rencontre avec un artiste (Chi2 = 19,97, ddl = 8 -p = 98,95%).

Le goût pour le rap, pourtant peu écouté de manière générale, apparaît aussi discriminant dans un certain nombre de cas, notamment la sortie au concert classique (Chi2 = 24,78, ddl = 8 -p = 99,83%), au spectacle de danse (Chi2 = 16,76, ddl = 8 -p = 96,73%) et la rencontre avec un artiste (Chi2 = 20,36, ddl = 8 -p = 99,10%).

Les enseignants qui écoutent fréquemment de la musique classique organisent plus régulièrement des sorties au concert classique (Chi2 = 29,78, ddl = 8 -p = 99,98%) et des rencontres avec des artistes (Chi2 = 16,37, ddl = 8 -p = 96,26%).

Enfin, la corrélation avec le goût pour la musique traditionnelle ne s'observe que dans le cas de la rencontre avec des artistes (Chi2 = 18,70, ddl = 8 -p = 98,35%), et celui pour les variétés internationales dans le cas du concert classique (Chi2 = 18,94, ddl = 8 -p = 98,48%).

Le rapport aux supports d'enregistrement (cd)

L'analyse a mis en évidence un certain nombre de dépendances montrant que les préférences d'écoute de l'enseignant pouvaient influencer son investissement dans l'organisation des sorties pédagogiques. Nous considérons maintenant son rapport aux supports d'enregistrement, particulièrement celui avec le cd, que ce soit l'emprunt, l'achat ou la densité de la discothèque personnelle.

On note une dépendance significative entre l'organisation de sorties pédagogiques au concert classique et la fréquentation personnelle d'une médiathèque par l'enseignant (Chi2 = 21,82, ddl = 6 -p = 99,87%), le nombre de cd qu'il achète en une année (Chi2 = 30,48, ddl = 8 -p = 99,98%) et le nombre de cd qu'il possède personnellement (Chi2 = 23,55, ddl = 8 -p = 99,73%).

On remarque également un lien entre la sortie au concert jeune public et la fréquentation personnelle d'une médiathèque (Chi2 = 13,90, ddl = 6 -p = 96,92%) et le nombre de cd possédés au domicile (Chi2 = 20,73, ddl = 8 -p = 99,21%). L'analyse indique encore une dépendance significative entre l'organisation de sorties à des spectacles de danse et la fréquentation d'une médiathèque par l'enseignant (Chi2 = 20,96, ddl = 6 -p = 99,81%) et le

nombre de cd qu'il achète dans une année (Chi2 = 21,20, ddl = 8 -p = 99,34%). Enfin, on remarque un lien significatif entre l'organisation de rencontres avec des artistes et la fréquentation privée par l'enseignant d'une médiathèque (Chi2 = 13,78, ddl = 6 -p = 96,78%).

Les sorties au concert

Assez logiquement, l'analyse montre que les enseignants qui sortent relativement fréquemment dans le cadre privé ont tendance à organiser plus de sorties que leurs collègues. Ce sont davantage les concerts « cultivés » qui se montrent discriminants ainsi que le concert de rock. On ne remarque la dépendance avec le concert de variétés qu'une seule fois, dans le cas du concert jeune public (Chi2 = 16,49, ddl = 6,1-p = 98,86%).

La fréquentation régulière du concert classique apparaît discriminante dans tous les cas : la sortie pédagogique au concert classique (Chi2 = 59,83, ddl = 6 -p = 99,99%), à l'opéra (Chi2 = 18,46, ddl = 6 -p = 99,48%), au concert jeune public (Chi2 = 39,54, ddl = 6 -p = 99,99%), au spectacle de danse (Chi2 = 19,25, ddl = 6 -p = 99,62%) et la rencontre avec des artistes (Chi2 = 42,22, ddl = 6 -p = 99,99%).

On remarque la même dépendance avec la fréquentation personnelle de l'opéra, particulièrement l'organisation de sorties à l'opéra (Chi2 = 56,40, ddl = 6 -p = 99,99%), au concert classique (Chi2 = 42,88, ddl = 6 -p = 99,99%), au concert jeune public (Chi2 = 29,84, ddl = 6 -p = 99,99%), au spectacle de danse (Chi2 = 30,06, ddl = 6 -p = 99,99%) et la rencontre avec un artiste (Chi2 = 29,47, ddl = 6 -p = 99,99%).

Les enseignants qui fréquentent régulièrement le concert de jazz sont aussi particulièrement actifs pour organiser des sorties avec leurs élèves, notamment au concert classique (Chi2 = 44,49, ddl = 6 -p = 99,99%), à l'opéra (Chi2 = 13,70, ddl = 6 -p = 96,68%), au concert jeune public (Chi2 = 26,27, ddl = 6 -p = 99,98%), au spectacle de danse (Chi2 = 20,40, ddl = 6 -p = 99,76%) et pour des rencontres avec des artistes (Chi2 = 29,65, ddl = 6 -p = 99,99%).

La fréquentation personnelle du concert de musique traditionnelle se montre discriminante dans le cas du concert classique (Chi2 = 17,81, ddl = 6 -p = 99,33), du concert jeune public (Chi2 = 18,25, ddl = 6 -p = 99,44%), du spectacle de danse (Chi2 = 15,83, ddl = 6 -p = 98,53%) et de la rencontre avec des artistes (Chi2 = 15,04, ddl = 6 -p = 98,01%).

Enfin, on remarque une corrélation entre la fréquentation personnelle par l'enseignant des concerts de rock et l'organisation de sorties au concert classique (Chi2 = 15,26, ddl = 6 -p = 98,17%), au concert jeune public (Chi2 = 13,52, ddl = 6 -p = 96,45%), au spectacle de danse (Chi2 = 13,75, ddl = 6 -p = 96,74%) et l'organisation de rencontres avec des artistes (Chi2 = 18,44, ddl = 6 -p = 99,48%).

Dans ce cas encore, les résultats mettent en évidence des corrélations nombreuses avec le goût personnel de l'enseignant pour la musique « cultivée » et tout particulièrement avec son goût pour les concerts « cultivés ».

2.4. L'environnement familial

La pratique éventuelle des membres de l'entourage proche de l'enseignant n'influence pas son attitude vis-à-vis des sorties musicales qu'il peut organiser pour sa classe.

3. Les variables socio-démographiques

Le sexe

Les hommes ont tendance à organiser davantage de sorties au concert classique pour leurs élèves que leurs collègues féminines (Chi2 = 9,84, ddl = 2 -p = 99,27%). Les résultats montrent que 40% des hommes emmènent leurs élèves au concert classique même rarement, contre seulement 28% des femmes. En revanche, on pouvait s'attendre à une différence opposée pour le spectacle de danse, étant donné la féminisation de cette activité dans le cadre personnel mais aussi professionnel en raison du cycle. Or il n'en est rien.

L'âge

Il y a peu de différence entre les enseignants des diverses tranches d'âge, en dehors des plus âgés qui organisent davantage de rencontres avec des artistes (Chi2 = 14,09, ddl = 4 -p = 99,30%). Toutefois, dans les autres cas, on remarque que les jeunes sont nombreux à déclarer une absence de sorties alors que les plus âgés sont plus nombreux à ne pas répondre. Comme nous avons pris le parti de considérer les non-réponses comme un aveu d'absence, les résultats n'indiquent plus, dans ce cas, de dépendance, alors que la tendance générale donnait un avantage aux plus âgés qui organiseraient plus de sorties pédagogiques.

L'origine sociale : le niveau d'études des parents

Même si l'analyse ne fait pas apparaître de dépendance statistiquement significative, on remarque une tendance assez nette qui montre que ce sont les enseignants issus des classes supérieures qui organisent le plus de sorties au concert.

Le niveau d'études de l'enseignant

Aucune différence n'est ici observée entre les enseignants qui ont le niveau licence et ceux qui ont un niveau inférieur.

4. Les caractéristiques professionnelles

La situation de l'école

La situation de l'école est un facteur discriminant. En effet, en dehors de la sortie à l'opéra et de la rencontre avec des artistes, on observe un nombre plus grand des sorties pédagogiques musicales de la part des professeurs des écoles qui enseignent dans une agglomération importante. La différence est nette dans le cas du concert classique (Chi2 = 29,12, ddl = 6 -p = 99,99%), du concert jeune public (Chi2 = 50,96, ddl = 6 -p = 99,99%) et du spectacle de danse (Chi2 = 16,53, ddl = 6 -p = 98,88%). Par exemple, les résultats indiquent que 17,4% des enseignants en milieu urbain (+ 25000 habitants) emmènent régulièrement leurs élèves à un concert classique contre seulement 4,5% des enseignants en milieu rural (- 1000 habitants). En revanche, on aurait pu s'attendre à cette même différence dans le cas de l'opéra étant donné l'implantation géographique de ces structures. Or il n'en est rien.

Les fonctions de l'enseignant

Il n'y a que la rencontre avec un artiste qui est plus régulièrement organisée par les enseignants investis dans une mission de formation ou de direction (Chi2 = 31,12, ddl = 8 -p = 99,99%).

L'ancienneté

L'ancienneté dans le métier n'est pas non plus un facteur qui distingue significativement les enseignants, en dehors de la sortie au concert jeune public qui est plus régulièrement organisée par les enseignants qui ont plus de 5 ans d'ancienneté (Chi2 = 22,57, ddl = 6 -p = 99,90%).

La prise en charge de l'éducation musicale

C'est encore avec le concert jeune public que la prise en charge de la discipline se montre discriminante (Chi2 = 20,84, ddl = 6 -p = 99,80%). C'est lorsque la discipline est assurée partiellement ou en totalité par une personne extérieure à l'école, et donc très certainement un professionnel de la culture, que l'organisation de telles sorties est plus fréquente. L'intervenant ne limite pas, semble t-il, le lien avec l'extérieur en apportant ses compétences au sien de la classe uniquement, mais en favorisant aussi la sortie de cette dernière vers les lieux de la culture.

La formation continue

Les enseignants qui ont suivi des stages de formation continue dans le cadre professionnel sont plus nombreux à organiser des sorties au concert jeune public (Chi2 = 8,79, ddl = 2 -p = 98,77%) au spectacle de danse (Chi2 = 7,21, ddl = 2 -p = 97,28%) et à organiser des rencontres avec des artistes (Chi2 = 16,76, ddl = 2 -p = 99,28%).

En ce qui concerne les stages musicaux en dehors du cadre de l'Education Nationale, il n'y a que dans le cas du concert jeune public que l'on remarque une différence significative entre les enseignants qui ont suivi des stages et l'organisation plus régulière des sorties musicales avec leurs élèves (Chi2 = 6,10, ddl = 2 -p = 95,26%)

Conclusion

Ce sont assez logiquement les pratiques d'écoute, la fréquentation des sorties musicales privées et les goûts musicaux qui distinguent les enseignants par rapport à leur implication dans l'organisation de sorties au concert avec leurs élèves. Le lien entre le goût personnel de l'enseignant pour les musiques « cultivées » et son investissement pédagogique se vérifie encore dans ce cas, particulièrement en ce qui concerne la musique vivante.

Comme pour les autres critères choisis pour caractériser la pratique enseignante, le tableau n° 71 rend compte des variables significatives permettant d'expliquer certaines différences entre les enseignants.

Tableau 71 : Analyse de la variabilité des sorties musicales organisées

	Opéra	Classique	Jeune public	Danse	Rencontre artiste
Les pratiques musicales antérieures					
• Pratiques antérieures	ns	ns	ns	ns	**s**
• Type d'activités	ns	ns	ns	ns	ns
• Age	ns	ns	ns	ns	ns
• Bénéfice perçu	ns	ns	ns	ns	ns
• Raisons d'abandon	ns	ns	ns	ns	ns
La famille au cours de l'enfance					
• Pratique du père	ns	ns	ns	ns	ns
• Pratique de la mère	ns	ns	ns	ns	ns
• Pratique des frères et sœurs	ns	ns	ns	ns	ns
• Tradition familiale instrumentale	ns	ns	ns	ns	**s**
• Tradition familiale du chant	ns	ns	ns	ns	ns
• Ecoute familiale de musique classique	**s**	**s**	ns	ns	ns
• Ecoute familiale de variétés	ns	ns	ns	ns	ns
• Fréquentation du concert classique	ns	**s**	ns	**s**	ns
• Fréquentation du concert de variétés	ns	ns	**s**	ns	ns
La scolarité					
• Chant en primaire	ns	ns	ns	ns	ns
• Ecoute en primaire	ns	ns	**s**	ns	ns
• Pratique instrumentale en primaire	ns	ns	ns	ns	ns
• Chant au collège	**s**	ns	ns	ns	ns
• Ecoute au collège	ns	ns	ns	ns	ns
• Pratique instrumentale au collège	ns	ns	ns	ns	ns
• Pratique musicale au lycée	ns	ns	ns	ns	ns
Les pratiques musicales actuelles					
• Activités musicales actuelles	ns	**s**	**s**	ns	ns
• Nombre d'activités	ns	ns	ns	ns	ns
• Type d'activités (vocale/instrumentale)	ns	ns	ns	ns	ns
• Durée de la pratique	ns	ns	ns	ns	ns
• Fréquence de la pratique	ns	ns	ns	ns	ns
• Mode de pratique	ns	ns	ns	ns	ns
• Formation	ns	ns	**s**	ns	ns
• Raisons	ns	ns	ns	ns	ns
Les diplômes musicaux	ns	**s**	**s**	ns	ns
Les pratiques d'écoute privée					
• Fréquence de l'écoute	ns	ns	ns	ns	ns
• Ecoute de musique classique	ns	**s**	ns	ns	**s**
• Ecoute de musique traditionnelle	ns	ns	ns	ns	**s**
• Ecoute d'opéra	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**
• Ecoute de variétés françaises	ns	ns	ns	ns	ns
• Ecoute de variétés internationales	ns	**s**	ns	ns	ns
• Ecoute de rock	**s**	**s**	ns	ns	**s**
• Ecoute de jazz	ns	**s**	**s**	**s**	**s**
• Ecoute de rap	ns	**s**	ns	**s**	**s**
Rapport au cd					
• Emprunt de cd en médiathèque	ns	**s**	**s**	**s**	**s**
• Achat de cd	ns	**s**	ns	**s**	ns
• Nombre de cd au domicile	ns	**s**	**s**	ns	ns
Raisons d'écouter de la musique	ns	ns	ns	ns	ns

Les sorties					
• Concert classique	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**
• Concert de jazz	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**
• Concert de variétés	ns	ns	**s**	ns	ns
• Concert folk	ns	**s**	**s**	**s**	**s**
• Concert rock	ns	**s**	**s**	**s**	**s**
• Opéra	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**
• Karaoké	ns	ns	ns	ns	ns
La famille actuelle					
• Pratique des enfants	ns	ns	ns	ns	ns
• Pratique du conjoint	ns	ns	ns	ns	ns
Les caractéristiques socio-démographiques					
• Sexe	ns	**s**	ns	ns	ns
• Age	ns	ns	ns	ns	**s**
• Niveau d'études du père	ns	ns	ns	ns	ns
• Niveau d'études de la mère	ns	ns	ns	ns	ns
• Niveau d'études (niveau licence)	ns	ns	ns	ns	ns
Les caractéristiques professionnelles					
• Situation de l'école (rurale/urbaine)	ns	**s**	**s**	**s**	ns
• Fonctions de l'enseignant	ns	ns	ns	ns	**s**
• Ancienneté	ns	ns	**s**	ns	ns
• Prise en charge de l'éduc. mus.	ns	ns	**s**	ns	ns
• Formation continue Education N.	ns	ns	**s**	**s**	**s**
• Formation continue hors Educ. N.	ns	ns	**s**	ns	ns
• Cycle[77]	**s**	**s**	ns	ns	**s**

s : Significatif au seuil de 5%.

En dehors des goûts personnels, plus particulièrement des goûts « cultivés », avec lesquels l'analyse met en évidence un certain nombre de corrélations, les sorties scolaires que l'enseignant organise avec sa classe dépendent assez peu de son propre rapport à la musique. Le passé musical de l'enseignant, par exemple, que ce soient son éducation, ses expériences scolaires ou ses pratiques, ne permettent pas d'apporter un éclairage sur la diversité des pratiques enseignantes quant à l'organisation des sorties, pas plus que les facteurs socio-démographiques. En dehors du concert jeune public, les variables professionnelles n'apportent guère d'éléments d'explication supplémentaires. On aurait pu penser que la situation de l'école joue favorablement, pour la sortie à l'opéra par exemple, mais il n'en est rien.

[77] Pour le cycle se reporter à la description des pratiques enseignantes (III.6.)

F. LES PROJETS MUSICAUX

S'il semble légitime d'accorder une attention particulière au projet comme le témoin d'un investissement certain dans un domaine, on peut souligner toutefois qu'un enseignant peut être engagé dans un projet sans en être la cheville ouvrière ou même y adhérer totalement. Ainsi nombre de projets d'école peuvent impliquer les activités musicales, plus particulièrement la chorale, associant de cette façon les différentes classes autour d'un même objectif, sans pour autant impliquer tous les enseignants de la même manière. Certains d'entre eux, de façon plus passive, peuvent se contenter d'accompagner leurs élèves à la chorale ou même les confier ponctuellement à l'enseignant chef de chœur. C'est la raison pour laquelle nous apporterons un crédit particulier à la fréquence régulière d'un projet qui permet de rendre compte, à notre avis, d'un investissement de l'enseignant dans le domaine concerné.

Dans l'enquête, l'implication dans un projet en musique est questionnée par rapport aux différents types de dispositifs mis en œuvre et à leur fréquence : la classe à projet artistique et culturel (PAC), l'intervention d'un professionnel de la culture, l'atelier de pratique artistique, la chorale, le spectacle de fin d'année et la rencontre inter-écoles. Enfin, dans le questionnaire, il est question de l'initiative du projet qui peut relever de l'enseignant, de l'équipe ou des structures partenaires.

Plus d'un tiers des enseignants de l'échantillon (43,2%) déclarent participer régulièrement à un projet musical, résultats qui est conforté par le chiffre de 51,4% des enseignants qui disent participer tous les ans à un projet de spectacle musical. On retiendra aussi qu'un quart des enseignants de l'échantillon sont à l'initiative des projets qu'ils mènent en musique (25,2%).

Tous les projets ne sont pas concernés de la même façon, et l'on remarque qu'il y a une grande différence entre le spectacle de fin d'année qui domine très largement puisqu'il concerne régulièrement la moitié des enseignants et les ateliers de pratique artistique ou les classes PAC qui restent rares. Mais nous avons vu que ces dispositifs ne dépendaient pas seulement de la volonté de l'enseignant, mais aussi du financement des collectivités locales (la commune, le département) et des partenaires (la Culture et l'Education). Moins rares, la chorale ne concerne toutefois qu'un cinquième de l'échantillon, et les projets d'intervention extérieure et de rencontres entre les écoles touchent respectivement un dixième de l'échantillon.

La mise en œuvre des projets musicaux révèle une grande diversité que nous allons, comme pour les autres caractéristiques des pratiques pédagogiques, confronter aux variables caractérisant le rapport à la musique de l'enseignant, ainsi qu'aux variables socio-démographiques et professionnelles classiques, pour tenter d'expliquer la différence d'investissement d'un enseignant à l'autre.

1. Le passé musical de l'enseignant

1.1. Les pratiques musicales antérieures

On observe un lien entre les pratiques antérieures de l'enseignant et sa participation régulière aux projets musicaux. Les enseignants qui ont pratiqué la musique dans le passé participent plus régulièrement aux projets musicaux (Chi2 = 12,87, ddl = 1 -p = 99,97%),

d'autant plus qu'ils n'ont pas abandonné ces pratiques de leur propre initiative (Chi2 = 10,57, ddl = 1 -p = 99,89%) et qu'ils en ressentent un bénéfice (Chi2 = 15,70, ddl = 2 -p = 99,96%).

L'analyse montre la dépendance de la pratique amateur antérieure avec le projet de spectacle de fin d'année (Chi2 = 8,07, ddl = 3 -p = 95,55%) et le projet de rencontre inter-écoles (Chi2 = 11,51, ddl = 3 -p = 99,08%). La pratique antérieure se montre également discriminante par rapport à l'initiative, qui se révèle être davantage le fait des enseignants qui ont pratiqué la musique dans le passé (Chi2 = 11,78, ddl = 3 –p = 99,18%).

On remarque aussi que les enseignants qui n'ont pas abandonné leurs pratiques musicales de leur propre initiative sont plus nombreux à mettre en œuvre des projets de rencontre entre les écoles que ceux qui ont abandonné ces mêmes pratiques de leur propre initiative (Chi2 = 9,44, ddl = 3 -p = 97,61%). Enfin les enseignants qui déclarent avoir gardé des souvenirs positifs de leur ancienne pratique se déclarent plus nombreux à être à l'initiative des projets musicaux que ceux qui n'ont pas gardé de souvenir marquant (Chi2 = 16,19, ddl = 6 –p = 98,72%).

1.2. La famille au cours de l'enfance

L'influence d'un environnement culturellement favorable au cours de l'éducation n'est pas très remarquable. Toutefois, certaines variables semblent distinguer les enseignants plus que d'autres, notamment le rapport familial avec la musique classique.

Au niveau des pratiques familiales, on remarque la dépendance significative de la pratique des frères et sœurs (Chi2 = 5,23, ddl = 1 -p = 97,78%) et de la pratique familiale du chant (Chi2 = 8,53, ddl = 2 -p = 98,59%) pour la fréquence des projets musicaux de manière générale. De même, les enseignants qui écoutaient de la musique classique enregistrée (Chi2 = 11,77, ddl = 2 -p = 99,72%) et en concert (Chi2 = 8,15, ddl = 2 -p = 98,30%) avec leur famille sont plus nombreux à s'impliquer régulièrement dans un projet que leurs collègues qui n'ont pas baigné dans cette culture.

Les enseignants qui ont fréquenté les concerts classiques en famille sont également plus nombreux à s'investir dans un projet de classe PAC (Chi2 = 22,62, ddl = 6 -p = 99,91%), dans un projet de spectacle (Chi2 = 14,96, ddl = 6 -p = 97,94%). Ils sont également plus nombreux à être à l'initiative des projets musicaux (Chi2 = 14,91, ddl = 6 -p = 97,90%).

On remarque encore le lien de l'écoute familiale de la musique classique avec le projet chorale (Chi2 = 12,88, ddl = 6 -p = 95,50%) et celui de la pratique familiale du chant avec le projet spectacle (Chi2 = 13,88, ddl = 6 -p = 96,90%).

Dans ce cas encore, on note l'influence plus marquée de la culture classique.

1.3. La scolarité

L'influence de l'expérience scolaire est assez difficile à interpréter à travers les quelques dépendances qui se révèlent significatives.

On remarque, par exemple, la dépendance significative de la pratique du chant à l'école primaire (Chi2 = 14,77, ddl = 3 -p = 99,80%), ainsi que celle de la pratique musicale au lycée (Chi2 = 16,28, ddl = 1 -p = 99,99%) pour la participation régulière à des projets musicaux.

C'est encore avec l'expérience en lycée que l'on observe une dépendance significative dans le cas de la classe PAC (Chi2 = 15,09, ddl = 3 -p = 99,83%). Le lien significatif entre la pratique du chant au collège lorsqu'on était élève et la collaboration régulière avec un

intervenant extérieur (Chi2 = 21,42, ddl = 9 -p = 98,91%) est tout aussi difficile à interpréter en l'état. Il est sans doute plus facile de comprendre le lien entre la mise en œuvre régulière de spectacle de fin d'année et l'expérience du chant (Chi2 = 30,58, ddl = 9 -p = 99,97%) et des instruments (Chi2 = 24,91, ddl = 9 -p = 99,69%) qu'a pu connaître l'enseignant à l'école primaire, étant donné que ce sont les activités qui sont surtout sollicitées pour nourrir le contenu du spectacle de fin d'année.

On notera enfin, le lien entre l'initiative des projets et la pratique musicale au lycée (Chi2 = 9,32, ddl = 3 -p = 97,46%).

2. L'actualité musicale de l'enseignant

2.1. Les pratiques musicales actuelles

La pratique musicale personnelle, hypothétiquement posée comme un facteur favorable à la conduite des activités musicales dans la classe, confirme dans le cas du projet son effet positif dans presque tous les cas. Les enseignants qui pratiquent la musique en amateur sont plus nombreux à participer régulièrement à des projets pédagogiques (Chi2 = 31,63, ddl = 1 -p = 99,99%), dont le projet de classe PAC (Chi2 = 15,17, ddl = 3 -p = 99,83%), l'atelier de pratique artistique (Chi2 = 17,15, ddl = 3,1-p = 99,83%), la chorale (Chi2 = 23,22, ddl = 3 -p = 99,99%) et le spectacle scolaire (Chi2 = 13,56, ddl = 3 -p = ,99,64%). En outre, on remarque que l'enseignant qui pratique la musique en amateur, est plus souvent à l'initiative des projets auxquels il participe (chi2 = 25,82, ddl = 3 -p = 99,99%).

C'est dans le cas des projets ouverts vers l'extérieur (intervention et rencontre) que la dépendance ne se vérifie pas. Est-ce à dire que les enseignants qui pratiquent la musique éprouvent moins le besoin de faire appel à un professionnel pour conduire les activités musicales ?

2.2. Les diplômes musicaux

Assez logiquement, on retrouve les mêmes dépendances avec les diplômes musicaux, sauf dans le cas du spectacle et de l'atelier de pratique artistique. Les résultats de l'analyse montre que les enseignants titulaires d'un diplôme musical participent régulièrement à des projets musicaux (Chi2 = 23,70, ddl = 1 -p = 99,99%) pour plus des deux tiers d'entre eux (78%), contre seulement 43% des enseignants qui ne sont pas diplômés. Les enseignants diplômés s'impliquent plus régulièrement dans le projet de classe PAC (Chi2 = 10,34, ddl = 3 -p = 98,49%), dans le projet chorale (Chi2 = 10,91, ddl = 3 -p = 98,78%) et ils sont aussi plus souvent à l'initiative eux-mêmes des projets (Chi2 = 13,03, ddl = 3 -p = 99,54%).

2.3. Les pratiques d'écoute

La fréquence de l'écoute privée

La fréquence d'écoute de musique enregistrée, tous genres confondus, s'était montrée peu discriminante par rapport aux pratiques enseignantes de la musique. Elle ne l'est pas davantage dans le cas des projets. En revanche, les genres musicaux distinguent sensiblement les enseignants entre eux.

Les goûts

Ce sont très nettement les goûts « cultivés » qui distinguent l'implication des enseignants dans les projets musicaux, plus particulièrement le goût pour la musique classique, le jazz et l'opéra.

Les enseignants qui écoutent régulièrement de la musique classique sont proportionnellement plus nombreux à participer régulièrement à des projets (Chi2 = 11,81, ddl = 4 -p = 98,12%), notamment, la classe PAC (Chi2 = 48,47, ddl = 12 -p = 99,99%), le projet d'intervention extérieure, (Chi2 = 25,52, ddl = 12 -p = 98,74%), le projet choral (Chi2 = 23, 76, ddl = 12 -p = 97,81%) et le spectacle de fin d'année (Chi2 = 24,24, ddl = 12 -p = 98,11%). Enfin, l'analyse indique que plus les enseignants écoutent fréquemment de la musique classique, plus ils sont souvent à l'initiative des projets dans leur classe (Chi2 = 34,14, ddl = 12 -p = 99,94%).

Les amateurs d'opéra montrent le même intérêt pour le projet musical (Chi2 = 14,93, ddl = 4 -p = 99,51%), particulièrement le projet de classe PAC (Chi2 = 54,92, ddl = 12 -p = 99,99%), le projet choral (Chi2 = 26,97, ddl = 12 -p = 99,22%), le spectacle de fin d'année (Chi2 = 21,05, ddl = 12 -p = 95,03%). Les auditeurs réguliers d'opéra sont également plus souvent à l'initiative des projets qu'ils conduisent avec leur classe, comparés à ceux qui n'écoutent que rarement de l'opéra (Chi2 = 30,27, ddl = 12 -p = 99,75%).

Les amateurs de jazz ne sont pas plus nombreux à participer régulièrement à des projets, mais leur implication est supérieure dans le projet de classe PAC (Chi2 = 25,11, ddl = 12 -p = 98,57%), le projet avec un intervenant extérieur (Chi2 = 29,15, ddl = 12 -p = 99,63%), l'atelier artistique (Chi2 = 26,47, ddl = 12 -p = 99,08%), la chorale (Chi2 = 22,49, ddl = 12 -p = 96,77%) et le spectacle de fin d'année (Chi2 = 22,56, ddl = 12 -p = 96,83%).

L'analyse montre que les enseignants qui affichent un goût pour la musique traditionnelle, que nous avons associée au répertoire « cultivé », sont plus nombreux à participer régulièrement à des projets (Chi2 = 13,85, ddl = 4 -p = 99,22%). Toutefois, la dépendance ne se vérifie pas avec les différents types de projets.

Le goût pour les genres populaires (rock, variétés, rap) distingue peu les enseignants, en dehors des amateurs de rock qui s'investissent particulièrement dans le spectacle de fin d'année (Chi2 = 34,29, ddl = 12 -p = 99,94%).

La dépendance observée avec l'initiative des projets montrent que les amateurs réguliers de rock sont moins fréquemment à l'initiative des projets qu'ils mènent dans leur classe (Chi2 = 21,60, ddl = 12 -p = 95,78%). On remarque la même dépendance avec le goût pour les variétés françaises (Chi2 = 26,63, ddl = 12 -p = 99,13%) et les variétés internationales (Chi2 = 24,24, ddl = 12 -p = 98,11%). Ces résultats renforcent le caractère différenciateur des goûts « cultivés » puisqu'on observe que plus les enseignants écoutent fréquemment du rock ou des variétés et moins il y a de probabilité qu'ils soient à l'initiative des projets musicaux auxquels ils participent et dont l'initiative revient, dans ce cas, à l'équipe enseignante.

Les sorties au concert

On remarque une tendance similaire avec le goût pour la musique vivante. Ce sont les goûts « cultivés » qui distinguent davantage les enseignants par rapport à leur implication dans les projets.

Les enseignants amateurs de concerts cultivés (classique, folk, jazz et opéra) participent plus régulièrement à des projets musicaux. La dépendance s'observe avec la fréquentation du concert classique (Chi2 = 29,60, ddl = 3 -p = 99,99%), de musique traditionnelle (Chi2 = 22,74, ddl = 3 -p = 99,99%), de jazz (Chi2 = 18,90, ddl = 3 -p = 99,97%) et l'opéra (Chi2 = 20,18, ddl = 3 -p = 99,98%).

On remarque également une implication plus forte dans le projet de classe PAC de la part des enseignants qui fréquentent régulièrement les concerts classiques (Chi2 = 23,07, ddl = 9 -p = 99,40%), les concerts de jazz (Chi2 = 21,13, ddl = 9 -p = 98,79%) et l'opéra (Chi2 = 28,29, ddl = 9 -p = 99,91%). Ces mêmes préférences ont un impact significatif sur la chorale. Les amateurs de concert classique (Chi2 = 22,81, ddl = 9 -p = 99,97%), de concert de jazz (Chi2 = 27,46, ddl = 9 -p = 99,88%) et d'opéra (Chi2 = 32,99, ddl = 9 -p = 99,99%) sont plus nombreux à participer régulièrement à une chorale.

Ce sont encore les amateurs de musique classique vivante (Chi2 = 29,91, ddl = 9 -p = 99,95%) et de jazz vivant (Chi2 = 27,77, ddl = 9 -p = 99,90%) qui s'investissent significativement plus que leurs collègues dans les projets de collaboration avec un intervenant extérieur.

En ce qui concerne les ateliers artistiques, dont nous avons souligné pourtant la rareté, la dépendance se vérifie également avec la fréquentation du concert classique (Chi2 = 21,93, ddl = 9 -p = 99,09%), du concert de musique traditionnelle (Chi2 = 22,88, ddl = 9 -p = 99,35%), de jazz (Chi2 = 26,15, ddl = 9 -p = 99,81%), la fréquentation de l'opéra (Chi2 = 22,57, ddl = 9 -p = 99,27%) et du concert rock (Chi2 = 22,90, ddl = 9 -p = 99,36%).

L'implication dans le projet de spectacle de fin d'année est plus importante de la part des enseignants qui fréquentent régulièrement le concert classique (Chi2 = 22,81, ddl = 9 -p = 99,34%), de musique traditionnelle (Chi2 = 18,64, ddl = 9 -p = 97,15%), de jazz (Chi2 = 27,48, ddl = 9 -p = 99,88%), mais aussi de variétés (Chi2 = 19,08, ddl = 9 -p = 97,55%).

En revanche, l'organisation de rencontres avec d'autres écoles se montre assez peu dépendante des sorties musicales des enseignants en dehors du concert classique (chi2 = 20,41, ddl = 9 -p = 98,45%).

Remarquons encore que plus les enseignants fréquentent les concerts classiques (Chi2 = 36,45, ddl = 9 -p = 99,99%) et l'opéra (Chi2 = 18,79, ddl = 9 -p = 97,29%), plus ils sont à l'initiative des projets auxquels ils participent.

Enfin, il apparaît que les enseignants qui déclarent écouter de la musique dans une perspective culturelle sont plus nombreux à s'investir régulièrement dans les projets avec leur classe que ceux qui écoutent pour se détendre ou se divertir (Chi2 = 10,22, ddl = 3 -p = 98,32%).

Le rapport aux supports d'enregistrement (cd)

On remarque que plus l'enseignant achètent de cd, plus il participe régulièrement à des projets (Chi2 = 11,58, ddl = 4 -p = 97,92%), particulièrement avec des intervenants extérieurs (Chi2 = 22,38, ddl = 12 -p = 96,65%), ou encore des ateliers artistiques (Chi2 = 38,21, ddl = 12 -p = 99,99%), la chorale (Chi2 = 27,27, ddl = 12 -p = 99,29%) ou le spectacle de fin d'année (Chi2 = 22,38, ddl = 12 -p = 96,65%). Enfin, on remarque que plus les enseignants

possèdent de cd à leur domicile, plus ils s'impliquent régulièrement dans des projets musicaux (Chi2 = 9,68, ddl = 4 -p = 95,39%) de manière générale.

2.4. L'environnement familial

Il est assez difficile d'interpréter la relation entre la pratique musicale du premier (Chi2 = 30,08, ddl = 5,1-p = 99,99%) et du deuxième enfant (Chi2 = 11,77, ddl = 5,1-p = 96,19%) de l'enseignant et son investissement régulier dans les projets musicaux, d'autant qu'avec les différents types de projets la dépendance n'apparaît pas significative.

3. Les variables socio-démographiques

Le sexe

Il n'y a pas de différence entre les hommes et les femmes quant à leur investissement dans les projets musicaux.

L'âge

En revanche, l'âge indique que plus les enseignants sont âgés, plus ils s'impliquent régulièrement dans les projets musicaux (Chi2 = 10,50, ddl = 2 -p = 99,48%). On observe cette tendance avec le projet de classe PAC (Chi2 = 36,85, ddl = 6 -p = 99,99%), les projets avec des intervenants extérieurs (Chi2 = 26,65, ddl = 6 -p = 99,98%), les projets d'ateliers artistiques (Chi2 = 15,52, ddl = 6 -p = 98,34%), le spectacle (Chi2 = 26,05, ddl = 6 -p = 99,98%) et les rencontres inter-écoles (Chi2 = 19,73, ddl = 6 -p = 99,69%). De plus, on remarque que plus les enseignants sont âgés, plus souvent ils sont à l'initiative des projets alors que les jeunes s'impliquent dans les projets initiés par l'équipe enseignante (Chi2 = 22,20, ddl = 6 -p = 99,89%).

L'évolution due à l'âge est assez compréhensible. Nous avons souligné la relative instabilité professionnelle des plus jeunes, qui ne leur permet pas de s'impliquer toujours dans un projet qui dans bien des cas doit être envisagé dès la fin de l'année précédente pour être validé, notamment dans le cas d'un financement extérieur.

L'origine sociale : le niveau d'études des parents

L'origine sociale des enseignants ne distingue pas ces derniers par rapport à leur investissement dans les projets.

Le niveau d'études de l'enseignant

Le niveau d'études distingue les enseignants par rapport à leur implication dans les projets. Les moins diplômés s'engagent davantage dans certains projets que leurs collègues titulaires d'une licence. La dépendance apparaît dans le cas de la classe PAC (Chi2 = 11,72, ddl = 3 -p = 99,16%), de la collaboration avec un intervenant (Chi2 = 21,09, ddl = 3 -p = 99,99%), du spectacle (Chi2 = 10,85, ddl = 3 -p = 98,74%) et des rencontres inter-écoles (Chi2 = 7,98, ddl = 3 -p = 95,36%). De plus, les enseignants plus diplômés sont moins souvent à l'initiative des projets dans lesquels ils s'investissent que les enseignants qui ne sont pas titulaires d'une licence (Chi2 = 14,71, ddl = 3,1-p = 99,79%). Le lien avec l'âge, dans ce cas, semble assez évident.

4. Les caractéristiques professionnelles

La situation de l'école

Les résultats indiquent que plus l'agglomération dans laquelle travaillent les enseignants est importante, plus ils s'impliquent dans les projets musicaux. Nous avions souligné l'intérêt de la proximité avec les structures culturelles pour la conduite de certains projets, notamment quand il est question de collaborer avec un professionnel de la culture ou de rencontrer des artistes. Ainsi, il apparaît que plus l'école est située dans une agglomération importante, plus les enseignants participent régulièrement à des projets (Chi2 = 15,83, ddl = 3 -p = 99,88%), notamment avec un intervenant extérieur (Chi2 = 23,67, ddl = 9 -p = 99,51%) ou avec un artiste (Chi2 = 34,41, ddl = 9 -p = 99,99%), mais aussi la chorale (Chi2 = 31,97, ddl = 9 -p = 99,99%).

Les fonctions de l'enseignant

Les fonctions de formateur ou de directeur représentent également une variable discriminante. Ce sont les formateurs qui participent plus régulièrement aux projets musicaux (Chi2 = 29,97, ddl = 4 -p = 99,99%), particulièrement quand il s'agit de faire intervenir des professionnels de la culture (Chi2 = 39,87, ddl = 12 -p = 99,99%). Ils sont rejoints par les directeurs pour s'impliquer davantage dans les classes PAC (Chi2 = 39,65, ddl = 12 -p = 99,99%) et les spectacles musicaux (Chi2 = 24,81, ddl = 12 -p = 98,43%). On remarque également que ce sont les enseignants investis dans une mission de formation ou de direction qui sont davantage à l'initiative des projets auxquels ils participent, comparés à leurs collègues qui n'assurent pas d'autres fonctions que l'enseignement (Chi2 = 21,40, ddl = 12 -p = 95,52%).

L'ancienneté

Le facteur de l'ancienneté confirme la tendance qui montre que ce sont les enseignants plus âgés, ceux qui ont des fonctions de formation ou de direction, et ceux qui enseignent dans des plus grosses agglomérations qui sont davantage investis dans les projets musicaux (Chi2 = 16,14, ddl = 3 -p = 99,89%), particulièrement les classes PAC (Chi2 = 31,56, ddl = 9 -p = 99,98%), les projets avec des intervenants (Chi2 = 43,83, ddl = 9 -p = 99,99%), les spectacles (Chi2 = 41,31, ddl = 9 -p = 99,99%) et les rencontres inter-écoles (Chi2 = 52,54, ddl = 9 -p = 99,99%). Les résultats montrent encore l'avantage des enseignants expérimentés pour l'initiative des projets, alors que dans le cas des plus jeunes c'est davantage l'équipe enseignante (Chi2 = 20,29, ddl = 9 -p = 98,38%).

La prise en charge de l'éducation musicale

L'analyse montre assez logiquement que c'est quand il y a collaboration pour prendre en charge la musique dans la classe que la participation aux projets musicaux est la plus fréquente, d'autant que la majorité des projets concernés sont des projets partenariaux. La dépendance est significative pour la participation régulière aux projets (Chi2 = 61,47, ddl = 3 -p = 99,99%), le projet de classe PAC (Chi2 = 27,04, ddl = 9 -p = 99,86%), le projet d'atelier artistique (Chi2 = 20,04, ddl = 9 -p = 98,23%), le projet chorale (Chi2 = 27,67, ddl = 9 -p =

99,89%) et le projet d'intervention extérieure (Chi2 = 224,02, ddl = 9 -p = 99,99%), avec lequel la différence est particulièrement sensible.

En ce qui concerne l'initiative du projet, elle revient logiquement à l'enseignant quand c'est lui qui prend en charge seul la discipline, aux structures partenariales quand c'est un intervenant, et à l'équipe enseignante quand c'est un collègue qui prend en charge l'éducation musicale (Chi2 = 57,04, ddl = 9 -p = 99,99%).

La formation continue

L'analyse indique une influence incontestable de la formation continue sur l'implication dans les projets musicaux. La dépendance positive se vérifie avec tous les types de projets dans le cas de la formation continue à l'Education Nationale. Les enseignants ayant effectué des stages de formation sont plus nombreux à s'investir régulièrement dans le projet musical (Chi2 = 49,33, ddl = 1 -p = 99,99%), notamment le projet de classe PAC (Chi2 = 35,13, ddl = 3 -p = 99,99%), le projet partenarial (Chi2 = 36,12, ddl = 3 -p = 99,99%), l'atelier artistique (Chi2 = 13,82, ddl = 3 -p = 99,68%), la chorale (Chi2 = 16,66, ddl = 3 -p = 99,92%), le spectacle (Chi2 = 11,83, ddl = 3 -p = 99,24%) et les rencontres inter-écoles (Chi2 = 21,20, ddl = 3 -p = 99,99%). La formation continue a également un impact sur l'initiative des projets qui relève majoritairement des enseignants qui en ont bénéficié (Chi2 = 13,46, ddl = 3 -p = 99,63%).

Enfin, on relève également l'impact de la formation qui se déroule en dehors de l'Education Nationale. Les enseignants qui ont bénéficié de ce type de formation sont significativement plus nombreux à participer régulièrement à des projets en musique (Chi2 = 7,98, ddl = 1 -p = 99,53%). L'influence est remarquable dans le cas de la classe PAC (Chi2 = 8,12, ddl = 3 -p = 95,65%), de la collaboration avec un intervenant (Chi2 = 13,62, ddl = 3 -p = 99,65%) et de la chorale (Chi2 = 7,83, ddl = 3 -p = 95,02%). Quand les enseignants ont suivi des stages de formation continue en dehors de l'Education Nationale, ils se montrent majoritairement à l'initiative des projets (Chi2 = 19,39, ddl = 3 -p = 99,98%).

Conclusion

Une des marques de l'investissement pédagogique, le projet, est dans le cas de la musique encore très diversement abordé et il reste, le plus souvent, encore marqué par la tradition, notamment pour les chorales et les spectacles scolaires. Les nouveaux dispositifs censés ouvrir l'école et plus particulièrement la discipline sur l'extérieur ont encore du mal à s'imposer. Toutefois, les obstacles, notamment financiers, ne sont pas étrangers à la situation et conclure à une démission des enseignants serait hâtif.

L'implication dans un projet en musique montre, comme l'enseignement, une diversité que nous avons tenté d'analyser au regard des variables caractérisant le rapport à la musique de l'enseignant. On remarque, comme pour les autres variables choisies pour caractériser les pratiques enseignantes de la musique, une dépendance inégale avec les pratiques amateurs de l'enseignant, qu'elles soient antérieures ou actuelles, et l'influence tout aussi variable de l'éducation. En revanche, l'analyse révèle davantage la dépendance avec les goûts de l'enseignant. Le tableau n° 72 présente les variables qui se montrent significativement discriminantes dans le cas des projets pédagogiques à caractère musical.

Tableau 72 : Influence des différentes variables sur l'implication aux projets à caractère musical

	Projet	PAC	Inter.	APA	Chor.	Spect	Renc.	Init.
Les pratiques musicales antérieures								
• Pratiques antérieures	**s**	ns	ns	ns	ns	**s**	**s**	**s**
• Type d'activités	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Age	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Bénéfice perçu	**s**	ns	ns	ns	ns	ns	ns	**s**
• Raisons d'abandon	**s**	ns	ns	ns	ns	ns	**s**	ns
La famille au cours de l'enfance								
• Pratique du père	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Pratique de la mère	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Pratique des frères et sœurs	**s**	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Tradition familiale instrumentale	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Tradition familiale du chant	**s**	ns	ns	ns	ns	**s**	ns	ns
• Ecoute familiale de musique classique	**s**	ns	ns	ns	**s**	ns	ns	ns
• Ecoute familiale de variétés	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Fréquentation du concert classique	**s**	**s**	ns	ns	ns	**s**	ns	**s**
• Fréquentation du concert de variétés	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
La scolarité								
• Chant en primaire	**s**	ns	ns	ns	ns	**s**	ns	ns
• Ecoute en primaire	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Pratique instrumentale en primaire	ns	ns	ns	ns	ns	**s**	ns	ns
• Chant au collège	ns	ns	**s**	ns	ns	ns	ns	ns
• Ecoute au collège	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Pratique instrumentale au collège	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Pratique musicale au lycée	**s**	**s**	ns	ns	ns	ns	ns	**s**
Les pratiques musicales actuelles								
• Activités musicales actuelles	**s**	**s**	**s**	ns	**s**	**s**	ns	**s**
• Nombre d'activités	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Type d'activités (vocale/instrumentale)	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Durée de la pratique	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Fréquence de la pratique	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Mode de pratique	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	**s**
• Formation	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Raisons	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Les diplômes musicaux	**s**	**s**	ns	ns	**s**	ns	ns	**s**
Les pratiques d'écoute privée								
• Fréquence de l'écoute	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Ecoute de musique classique	**s**	**s**	**s**	ns	**s**	**s**	ns	**s**
• Ecoute de musique traditionnelle	**s**	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Ecoute d'opéra	**s**	**s**	ns	ns	**s**	**s**	ns	**s**
• Ecoute de variétés françaises	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	**s**
• Ecoute de variétés internationales	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	**s**
• Ecoute de rock	ns	ns	ns	ns	ns	**s**	ns	**s**
• Ecoute de jazz	ns	**s**	ns	ns	**s**	**s**	ns	ns
• Ecoute de rap	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Rapport aux supports d'écoute								
• Emprunt de cd en médiathèque	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Achat de cd	**s**	ns	**s**	**s**	**s**	**s**	ns	ns
• Nombre de cd au domicile	**s**	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Raisons d'écouter de la musique	**s**	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns

Les sorties								
• Concert classique	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**
• Concert de jazz	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**	ns	ns
• Concert de variétés	ns	ns	ns	ns	ns	**s**	ns	ns
• Concert folk	**s**	ns	ns	**s**	ns	**s**	ns	ns
• Concert rock	ns	ns	ns	**s**	ns	ns	ns	ns
• Opéra	**s**	**s**	ns	**s**	**s**	ns	ns	**s**
• Karaoké	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
La famille actuelle								
• Pratique des enfants	**s**	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Pratique du conjoint	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Les caractéristiques socio-démographiques								
• Sexe	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Age	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**
• Niveau d'études du père	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Niveau d'études de la mère	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
• Niveau d'études (niveau licence)	ns	**s**	**s**	ns	ns	**s**	**s**	ns
Les caractéristiques professionnelles								
• Situation de l'école (rurale/urbaine)	**s**	ns	**s**	ns	**s**	ns	**s**	ns
• Fonctions de l'enseignant	**s**	**s**	**s**	ns	ns	**s**	ns	**s**
• Ancienneté	**s**	**s**	**s**	ns	ns	**s**	**s**	**s**
• Prise en charge de l'éducation musicale	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**	ns	ns	**s**
• Formation continue Education Nationale	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**	**s**
• Formation continue hors Educ. Nationale	**s**	**s**	**s**	ns	**s**	ns	ns	**s**
• Cycle[78]	ns	ns	ns	ns	**s**	ns	ns	ns

s : Significatif au seuil de 5%.

Les résultats montrent, là encore, très nettement l'influence des goûts pour la musique « cultivée » ainsi que celle des caractéristiques professionnelles de l'enseignant. On peut considérer que les goûts pour la musique classique, le jazz et l'opéra sont prédictifs d'un investissement dans le projet musical. Que ce soit dans le cas de la musique enregistrée ou vivante, la dépendance est significative dans la plupart des cas. Les résultats indiquent également une évolution positive dans l'implication dans les projets musicaux au fur et à mesure que l'enseignant avance dans le métier. On peut donc supposer l'influence de la professionnalité acquise sur le rapport professionnel à la musique.

[78] Pour le cycle se reporter à la description des pratiques enseignantes (III.5.)

V. LE POIDS DES DIFFERENTS DETERMINANTS SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN EDUCATION MUSICALE

Il s'agit dans cette partie de dépasser les limites d'une approche bivariée telle qu'elle a été présentée dans les précédentes parties pour une approche multivariée qui permet davantage de redonner toute la complexité de ce qui se joue entre le rapport personnel à la musique de l'enseignant et ses pratiques de classe. Il ne faut pas pour autant sous-estimer l'approche bivariée qui présente l'intérêt de mettre en évidence les facteurs censés contribuer à l'explication de la diversité des pratiques enseignantes en éducation musicale, en permettant de voir et de comprendre ce qui se joue, ou pas, entre deux variables. Dans le cas de notre recherche, cette approche a permis de faire apparaître les relations parfois fragiles entre la pratique personnelle d'un instrument ou de la voix et les pratiques de classe. On remarque davantage l'influence de la formation personnelle et des pratiques de « consommation cultivée » (écoute privée et sorties au concert) ainsi que l'impact d'une éducation favorable à la musique. La prise en compte dans le questionnaire d'autres variables que celles relatives au rapport à la musique, le cycle, l'âge, le sexe, semblent jouer tout autant que les pratiques musicales personnelles, peut-être davantage même, d'où la question qui est de savoir quel est le poids du rapport personnel à la musique. Identifier un à un le rôle des différentes dimensions du rapport à la musique ne permet pas de savoir s'il y a des effets cumulés ou pas entre ces variables.

En effet, l'analyse qui consiste à croiser chaque variable dépendante retenue pour caractériser les pratiques enseignantes avec chacune des variables identifiées comme indépendantes permet de mettre en évidence certaines corrélations. Toutefois une analyse de ce type renvoie à des effets dits « bruts », c'est-à-dire, qui ne prennent pas en compte les autres variables susceptibles de faire évoluer la dépendance.

Ces phénomènes tiennent au fait que toutes les variables distinguables dans l'analyse, ne sont pas réparties aléatoirement entre les individus. Par exemple, si on observe que les enseignants qui pratiquent la musique au moment de l'enquête accordent plus de temps à la musique dans leur classe, il est important de faire la part de ce qui revient à l'activité musicale en amateur et de ce qui est dû à d'autres facteurs non explicités dans la formule « les amateurs accordent plus de temps à la musique dans leur classe » mais qui existent bien dans la réalité. En effet, les résultats montrent que les enseignants qui pratiquent majoritairement la musique en amateur appartiennent souvent à la catégorie des individus qui ont bénéficié d'une éducation familiale favorable à la musique ou encore de ceux qui ont des goûts musicaux « cultivés ». Il est possible qu'il y ait un « effet pratique personnelle» de la musique, mais pour le mesurer exactement il faut pouvoir l'isoler et le libérer de l'effet de l'interaction avec les autres variables. Par exemple, y a-t-il une différence de temps accordé à la musique dans la classe par les enseignants qui pratiquent la musique en amateur et qui écoutent majoritairement des variétés ou bien qui sont issus d'une famille dans laquelle la musique avait peu de place ? C'est grâce à la mesure de cette différence systématique que l'on peut attribuer son « poids » à la variable pratique personnelle, ou à la variable goût « cultivé », ou à celle relative à la culture familiale mais non à la différence « brute » incorporant les effets des relations avec les autres variables. Des modèles multivariés permettent d'obtenir des

écarts « toutes choses égales par ailleurs ». Il faut en effet se méfier du contenu implicitement causal de formules comme : « Les enseignants qui pratiquent la musique en amateur accordent plus de temps à la musique dans leur classe » qui peut donner à penser que la pratique personnelle a un rôle central dans la manière d'appréhender la musique dans sa classe.

Dans les enquêtes, les méthodes de régression multiple permettent d'établir une loi reliant un ensemble de variables indépendantes - ici le rapport personnel à la musique – à une variable considérée comme dépendante – la durée ou les activités mises en œuvre ou le nombre de chants ou le nombre d'œuvres, les sorties ou la participation à des projets – et de préciser l'importance des différentes variables dans l'explication de la variation de la variable dépendante (Bacher, 1982). Il est possible alors de préciser davantage le rôle respectif des différentes variables censées expliquer la diversité des pratiques enseignantes en éducation musicale à partir d'une analyse de régression multiple dont le but est de déterminer l'importance relative des variations des variables indépendantes dans la variation des pratiques enseignantes de l'éducation musicale à l'école primaire. La méthode de régression s'accompagne toutefois de quelques précautions, notamment celle de prendre en compte les seules variables quantitatives, d'où la nécessité de recoder certaines d'entre elles. Enfin, des regroupements entre plusieurs variables permettraient de donner un poids supplémentaire à un ensemble de variables dont les relations apparues au cours de l'analyse bivariée indiquaient des hypothèses d'effets explicatifs conjoints.

1. Les variables retenues pour l'analyse multivariée

La description des pratiques musicales fait apparaître des liens entre certaines activités et certaines tendances ou certaines préférences. Par exemple, nous avons vu que certaines pratiques étaient dépendantes à la fois du goût pour la musique classique, pour le jazz, la musique traditionnelle et l'opéra, mais pas des musiques populaires, nous amenant à fonder l'hypothèse d'un effet « musique cultivée ». Il apparaît alors intéressant de ne plus considérer les corrélations avec chacune des variables successivement mais de mesurer la dépendance avec l'ensemble des variables caractérisant une même attitude, des goûts voisins, des pratiques proches. Pour réaliser cette opération, il est nécessaire de créer une nouvelle variable qui consiste à agréger plusieurs variables entre elles dont l'analyse des corrélations indique leur dépendance. Ainsi, la nouvelle variable concernera, dans le cas de notre exemple, non plus l'écoute des musiques classiques, jazz, traditionnelles et lyriques séparément, mais le goût pour la musique « cultivée » qui sera distingué de celui pour la musique populaire parce que dans ce cas les corrélations positives indiquent la probabilité d'appartenir au même profil. L'analyse des corrélations entre les variables successives apporte les résultats statistiques nécessaires sous la forme de cœfficient de corrélation[79]. Ainsi, par exemple si on remarque une corrélation positive entre l'écoute de musique classique et celle de l'opéra, le résultat indique une probabilité forte des auditeurs de musique classique à écouter aussi de l'opéra.

[79] La corrélation est modérée si le taux se situe entre 0 et 30, elle est moyenne quand le taux se situe entre 30 et 50, elle est importante quand le taux est supérieur à 50 et très élevée quand celui-ci est supérieur à 80.

1.1. Les variables dépendantes

En ce qui concerne les variables dépendantes, les résultats de l'enquête nous autorisent à envisager la distinction entre les activités fréquentes (chant et écoute) et les activités rares (pratique instrumentale, improvisation et création). L'analyse de corrélations entre les activités musicales mises en œuvre dont les résultats sont présentés dans le tableau n°73 confirme partiellement les regroupements envisagés (tableau 1).

Tableau 73 : Corrélations entre les activités musicales dans la classe

	1	2	3	4	5
1. Conduisez-vous l'activité chant ?	1,000				
2. Conduisez-vous l'activité d'écoute ?	,359**	1,000			
3. Conduisez-vous des activités instrumentales ?	,324**	,271**	1,000		
4. Conduisez-vous des activités d'improvisation ?	,294**	,373**	,316**	1,000	
5. Conduisez-vous des activités de création ?	,166**	,213**	,260**	,476***	1,000

** : Significatif au seuil de 5%.

Légende : les chiffres des colonnes (1,2, 3, 4 et 5) correspondent à ceux des lignes

L'analyse des activités mises en œuvre indiquaient une forte dichotomie entre des activités majoritaires et fréquentes (le chant et l'écoute) et les activités plus marginales et plus sporadiques (les instruments, l'improvisation et la création). En corrélant les différentes activités, on remarque effectivement des relations qui permettent d'envisager de les regrouper en deux catégories, notamment la corrélation entre l'activité de création et l'improvisation, dont le coefficient de corrélation élevé (.476) confirme le lien entre ces deux démarches. Dans cette catégorisation, nous n'avons pas conservé les activités corporelles en raison de leur très forte dépendance aux pratiques en maternelle qui les rendaient, à la fois fréquentes en cycle 1, et rares dans les autres cycles (58,3% des enseignants déclarent des activités corporelles au moins hebdomadairement en cycle 1 contre seulement 9,5% des enseignants des classes élémentaires). En agrégeant ces 5 activités en 2 catégories qui distinguent les activités fréquentes et les activités rares, il nous est permis d'envisager des différences reposant, non plus sur des variables isolées, mais sur un ensemble pour lequel nous avons choisi de prendre en compte la moyenne de la fréquence de chacune des variables concernées.

La même démarche avec les variables relatives aux activités d'écoute nous permet d'envisager le regroupement en deux catégories, distinguant des activités où les objectifs pédagogiques sont clairement orientés vers les apprentissages (écoute analytique et écoute liées à des activités de création) et des activités d'écoute plus particulièrement destinées à créer une ambiance ou à provoquer des sensations spontanées (écoute pour le plaisir et écoute pour le retour au calme) (tableau n° 74).

Tableau 74 : Corrélations entre les activités d'écoute

	1	2	3	4
1. Pratiquez-vous l'écoute pour le plaisir uniquement	1,000			
2. Pratiquez-vous l'écoute pour des activités d'analyse	-,006	1,000		
3. Pratiquez-vous l'écoute pour des activités de création	,133**	,243**	1,000	
4. Pratiquez-vous l'écoute pour le retour au calme	,399**	-,104**	,122**	1,000

** : Significatif au seuil de 5%.

Les résultats confirment le lien entre l'écoute pour le plaisir et l'écoute pour le retour au calme (.399), alors que le lien avec l'écoute analytique se révèle négatif dans les deux cas (-.006 et -.104). Toutefois, les résultats montrent que des activités passives et des activités actives ne s'opposent pas systématiquement, puisqu'un lien s'établit entre l'écoute analytique et l'activité pour retrouver le calme, mais dans ce cas, la corrélation apparaît plus modérée (.122).

En ce qui concerne les sorties, les corrélations montrent un lien entre toutes les propositions de l'enquête (concert classique, jeune public, opéra, danse et rencontre avec un artiste). C'est la raison pour laquelle nous proposons d'agréger toutes les sorties en une seule variable, d'autant que nous avions remarqué que la pratique des sorties était assez peu répandue de manière générale. De ce fait, l'analyse multivariée mesurera l'effet « sorties musicales », toutes sorties confondues.

En revanche, les corrélations entre les différents projets sont faibles confirmant la description de cette variable qui indiquait qu'en dehors du spectacle de fin d'année les projets restaient rares, particulièrement ceux qui dépendent d'un professionnel de la culture (classe PAC, atelier de pratique artistique), aléatoires pour d'autres (le spectacle de fin d'année qui n'est pas toujours considéré comme relevant du projet). Pour cette raison, nous choisissons de ne retenir que la variable correspondant à la participation régulière à des projets à caractère musical.

Cette analyse nous permet de recenser les variables susceptibles de rendre compte quantitativement de la diversité des pratiques en éducation musicale à l'école primaire à partir des données de l'enquête : le temps accordé à la discipline, la fréquence des activités, en distinguant les activités fréquentes (chant et écoute) et les activités rares (pratique instrumentale, improvisation et création), le nombre de chants et le nombre d'œuvres écoutées en une année, le type d'écoute, en distinguant les écoutes actives (analytiques et liées à des activités de création) et les écoutes non reliées à des activités (plaisir et retour au calme). L'organisation de sorties musicales et la mise en place régulière de projets musicaux complètent cet ensemble présenté dans le tableau n°75.

Tableau 75 : Variables dépendantes retenues

Groupe de variables	Variables dépendantes	
La durée	Le temps accordé aux activités musicales	1
La fréquence des activités mises en oeuvre	Les activités fréquentes	2
	Les activités rares	3
L'activité chant	Le nombre de chants dans une année scolaire	4
L'activité d'écoute	Le nombre d'écoute dans une année	5
	L'écoute sans activité	6
	L'écoute avec activités	7
Les sorties	La fréquence toute sortie confondue	8
Les projets	La participation régulière à des projets musicaux	9

1.2. Les variables indépendantes

De la même façon, nous considérons les variables indépendantes susceptibles d'être prise en compte dans le modèle multivarié en vue d'expliquer le poids du rapport à la musique de l'enseignant sur la diversité des pratiques enseignantes. Celles-ci concernent les pratiques personnelles, actuelles et passées, de l'enseignant, son éducation et ses goûts. Comme nous le remarquions ci-dessus, la dépendance entre certaines variables permet d'envisager leur regroupement.

De plus, nous avons déjà souligné l'utilité limitée de conserver certaines variables en raison de leur caractère peu discriminant, comme c'est le cas par exemple de l'expérience scolaire dont les effets apparaissent rares, irréguliers et pas toujours cohérents. Il est vrai, que dans le cas des pratiques scolaires, les réponses appartiennent plutôt au registre du souvenir, et l'on peut se demander si c'est la propre pratique professionnelle qui ravive les souvenirs ou si l'expérience a véritablement laissé des traces durables dans le souvenir de l'enseignant. C'est la raison pour laquelle nous ne retenons pas ce critère, alors même que nous avions envisagé l'hypothèse de son influence.

Nous avons toutefois choisi de conserver l'expérience de la musique au lycée, en raison des nombreux liens mesurés avec la pratique professionnelle, qui lui donne ainsi une valeur différente.

En ce qui concerne les pratiques abandonnées, seule la variable concernant l'activité permet quantitativement de considérer la question, d'autant que l'analyse bivariée montrait le peu d'impact des autres variables (les raisons d'abandon, l'âge, le type d'instrument et les conséquences) sur les pratiques enseignantes.

En ce qui concerne les pratiques familiales antérieures, la variable « pratiques parentales » semble davantage jouer sur la pratique personnelle de l'enseignant et moins sur ses pratiques de classe, d'où la décision de ne pas la retenir pour l'analyse multivariée. En revanche, les corrélations positives, entre les autres variables relatives aux pratiques

familiales antérieures indiquent que l'une se veut prédictive de l'autre, justifiant le regroupement en une seule variable (tableau n°76).

Tableau 76 : Corrélations entre les pratiques familiales antérieures

	1	2	3	4	5	6	
1. Dans votre famille on pratiquait les instruments	1,000						
2. Dans votre famille on chantait	,362**	1,000					
3. Dans votre famille on écoutait des variétés	,154**	,425**	1,000				
4. Dans votre famille on écoutait du classique	,349**	,356**	,318**	1,000			
5. ans votre famille on allait au concert de variétés	,236**	,260**	,266**	,252**	1,000		
6. Dans votre famille on allait au concert classique	,402**	,283**	,144**	,507**	,478**	1,000	

** : Significatif au seuil de 5%.

Bien que l'on remarque les corrélations plus fortes dans le cas des pratiques cultivées (écoute de musique classique enregistrée et en concert), confirmant l'impact sans doute plus important de cette culture, les corrélations positives avec le concert de variétés rendent difficiles la distinction. Nous mesurerons donc l'effet « pratiques familiales antérieures », qui nous permettra de prendre en compte la moyenne de la fréquence de chacune des pratiques familiales retenues : le chant, l'instrument et l'écoute de musique enregistrée et vivante.

La description des quatre dimensions qui caractérisent l'actualité musicale de l'enseignant, ses pratiques musicales, ses pratiques d'écoute, ses sorties et les pratiques de son environnement proche, montre la nécessité d'effectuer la même démarche. Par exemple, la rareté des dépendances avec la pratique des proches (conjoint, enfants) indique la valeur explicative très faible de ces variables, justifiant le choix de ne pas les conserver. En revanche, la description des pratiques musicales personnelles de l'enseignant confirme l'importance de ce facteur, quel que soit le nombre d'activités, ainsi que la formation sur laquelle s'appuie cette pratique et la fréquence de l'activité, en revanche, il n'a pas été possible de mettre en évidence des liens avec les autres facteurs (type d'activités, durée, répertoire, motivation, etc), d'où la décision de conserver les trois variables : pratique en amateur, formation et fréquence de l'activité.

Mais c'est davantage encore l'effet des goûts personnels de l'enseignant qui indique une dépendance forte pour ses pratiques professionnelles, particulièrement le goût pour la musique « cultivée » enregistrée et vivante qui nous amène à reconsidérer cette dimension du rapport personnel à la musique. L'hypothèse d'un effet « goût cultivé » rend intéressante la création de cette nouvelle variable au niveau de l'écoute enregistrée et des sorties au concert. Les corrélations effectuées au niveau de ces deux groupes de variables (écoute privée et fréquentation de concerts) indiquent effectivement des dépendances positives différenciant les goûts cultivés d'une part et les goûts populaires d'autre part. Toutefois, les corrélations montrent aussi que les deux catégories ne s'opposent pas toujours et qu'un amateur de musique cultivée peut aussi écouter fréquemment des variétés, comme le souligne Coulangeon (2003), dont l'étude vise à mettre en évidence l'éclectisme des goûts, notamment dans les populations intellectuelles supérieures.

Les tableaux n°77 et n°78 présentent les résultats des corrélations entre les goûts musicaux dans le cas de l'écoute de musique enregistrée et vivante.

Tableau 77 : Corrélations entre les préférences d'écoute privée

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Musique classique	1,000							
2. Variétés française	,042	1,000						
3. Opéra	,626**	,041	1,000					
4. Musique traditionnelle	,300**	,121**	,194**	1,000				
5. Rock	-,054	,299**	-,045	,055	1,000			
6. Variétés internationales	-,114**	,573**	-,083*	,040	,517**	1,000		
7. Rap	-,013	,149**	,083*	,088*	,209**	,217**	1,000	
8. Jazz	,389**	,041	,297**	,238**	,162**	,062	,190**	1,000

** : Significatif au seuil de 5%.

On remarque les corrélations particulièrement fortes entre le goût pour la musique classique et l'opéra (.626), mais aussi, à un moindre degré entre le goût pour le classique et le jazz, (.389) et la musique traditionnelle (.300). En revanche les dépendances entre le goût pour la musique classique et celui pour la musique populaire ne sont pas significatives, voire négatives dans le cas des variétés internationales (-.114).

Tableau 78 : Corrélations entre les préférences d'écoute vivante

	1	2	3	4	5	6	7
1. Concerts de musique classique	1,000						
2. Concerts de musique folk	,326**	1,000					
3. Concerts de variétés	,198**	,214**	1,000				
4. Concerts de jazz	,444**	,334**	,274**	1,000			
5. Opéras	,503**	,191**	,180**	,379**	1,000		
6. Concerts de musiques rock, rap, techno	,069	,259**	,299**	,241**	,139**	1,000	
7. Assistez-vous à des karaokés ?	,002	,145**	,144**	-,072	,024	,092	1,000

** : Significatif au seuil de 5%.

Malgré une habitude relativement faible des sorties aux concerts, en dehors du concert de variétés, on peut lire dans le tableau n°78 les corrélations entre les différents types de concert qui indiquent une même tendance, à savoir une plus forte dépendance des goûts « cultivés » entre eux et des goûts populaires entre eux. Les corrélations positives montrent la forte probabilité pour un amateur de concert classique de fréquenter également le concert folk (.326), le concert de jazz (.444) et l'opéra (.503), alors qu'aucune relation significative n'apparaît avec le concert de musiques actuelles (rock, rap, techno) et le karaoké. La relation positive avec le concert de variétés confirme que ce dernier apparaît moins discriminant, en raison de son caractère plus fréquent, comparé aux autres sorties.

Enfin, nous avions également émis l'hypothèse d'un lien entre les goûts et le rapport à l'objet d'enregistrement (le cd) que l'on irait davantage se procurer dans le cas de la consommation « cultivée ». Nous avions interrogé l'enseignant sur ses comportements

d'emprunt, d'achat et sur la quantité de cd possédés. En corrélant les données correspondant aux comportements vis-à-vis du cd, on remarque également le lien entre les trois propositions ce qui permet d'agréger ces trois variables en une seule donnant la possibilité de mesurer l'effet « rapport au cd ».

L'analyse des variables indépendantes et les corrélations pressenties au cours de la description et confirmées à ce stade de l'analyse nous permettent de dresser la liste des variables susceptibles d'expliquer la diversité des pratiques enseignantes de la musique (tableau n°79).

Tableau 79 : Variables indépendantes retenues

Groupes de variables	Variables indépendantes	
Les pratiques antérieures	Le nombre d'activités	1
L'environnement antérieur	Les pratiques familiales antérieures	2
La scolarité	L'expérience de la musique au lycée	3
Les pratiques actuelles	Le nombre d'activités	4
	La fréquence d'activité	5
	La formation	6
	Les diplômes musicaux	7
Les goûts	Les goûts cultivés	8
	Les goûts populaires	9
	La fréquentation des concerts cultivés	10
	La fréquentation des Concerts populaires	11
	Le rapport au cd	12

2. La faible part de variance des pratiques enseignantes expliquée par le rapport à la musique de l'enseignant

A partir de ce cadrage méthodologique nous pouvons maintenant aborder l'analyse des résultats et examiner comment se structurent les facteurs explicatifs de la variabilité des pratiques enseignantes de la musique à l'école primaire. Nous avons pu observer les différences globales « brutes », nous abordons à présent la prise en compte simultanée des différentes variables indépendantes qui apparaissaient discriminantes et de leurs interactions afin de mesurer leur effet combiné.

Comme nous l'avons rappelé en introduction de ce texte, les différenciations brutes entre variables, pour intéressantes qu'elles soient, doivent être testées à l'épreuve des interactions pour séparer les effets nets des effets artificiels tenant aux liaisons qu'entretiennent des variables effectivement actives avec chacune des variables analysées. Pour traiter de ce problème, la méthode classique consiste à estimer des modèles multivariés traitant simultanément les variables analysées et mesurant les effets nets des variables, les autres variables étant maintenues constantes. Le modèle multivarié nous permet de chiffrer la part des différences de pratiques qui sont expliquées par l'ensemble des variables relatives au rapport personnel à la musique de l'enseignant.

Nous donnons d'abord quelques informations nécessaires à la lecture des résultats de l'analyse multivariée, notamment de la régression multiple. La régression multiple permet d'expliquer une variable par plusieurs autres variables indépendantes. On peut ainsi, si le modèle de régression est satisfaisant, prédire statistiquement les valeurs de la variable dépendante en fonction des valeurs des variables explicatives. Par exemple, cette application est très intéressante pour évaluer la variation du temps accordé à la musique au niveau de la classe en fonction des données relatives au rapport personnel de l'enseignant à la musique (pratiques personnelles, goût, éducation, etc.). La part de la variance de la variable expliquée dont les variables explicatives rendent globalement compte est exprimée par le coefficient de détermination multiple [R^2]. C'est ce coefficient qui calcule le pourcentage de variation de la variable à expliquer dû aux variables explicatives. Ainsi un R^2 de 0,11 signifie que les variables indépendantes ne contribuent qu'à 11% de la variation de la variable à expliquer, ce qui indique que la qualité du modèle obtenu est très faible, puisque 89% de la variation n'est pas expliquée par ce dernier.

Les résultats des estimations sont présentés dans le tableau n°80 qui rend compte de manière synthétique du poids des différentes variables relatives au rapport à la musique de l'enseignant.

Tableau 80 : Analyse de la variabilité des pratiques enseignantes selon le rapport à la musique de l'enseignant[80]

Variables	Temps		Activités fréquentes		Activités rares		Nombre de chants		Nombre d'écoutes		Ecoute sans activité		Ecoute avec activités		Sorties		Projets	
	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.
Pratique antérieure	,016	ns	,117	ns	,046	ns	,051	ns	,001	ns	,039	ns	,059	ns	,001	ns	,026	ns
Pratique familiale antérieure	-,050	ns	,057	ns	,051	ns	,108	ns	-,069	ns	,136	ns	-,008	ns	-,065	ns	-,039	ns
Pratique lycée	,039	ns	,114	ns	,044	ns	,045	ns	,036	ns	,133	ns	-,036	ns	,036	ns	,042	ns
Pratique actuelle	,024	ns	,071	ns	,081	ns	,087	ns	,040	ns	-,061	ns	,042	ns	-,028	ns	,024	ns
Fréquence de l'activité	-,035	ns	,115	ns	-,094	ns	,109	ns	,056	ns	,032	ns	-,026	ns	**-,152**	**s**	-,078	ns
Formation	**,146**	**s**	-,042	ns	,019	ns	**,175**	**s**	,024	ns	,047	ns	-,105	ns	-,091	ns	-,031	ns
Diplômes	**,226**	**s**	-,008	ns	,009	ns	-,035	ns	,038	ns	,024	ns	,141	ns	,055	ns	**,177**	**s**
Ecoute cultivée	,048	ns	,081	ns	,128	ns	-,061	ns	**,200**	**s**	,024	ns	,135	ns	,090	ns	**,164**	**s**
Ecoute populaire	,003	ns	-,041	ns	,072	ns	,029	ns	,053	ns	,008	ns	,006	ns	-,030	ns	**-,185**	**s**
Rapport au cd	-,115	ns	-,056	ns	-,016	ns	-,104	ns	,004	ns	,018	ns	,011	ns	,108	ns	,006	ns
Concert cultivé	,087	ns	-,077	ns	,111	ns	,051	ns	,029	ns	,050	ns	-,093	ns	**,209**	**s**	,074	ns
Concert populaire	,066	ns	-,056	ns	-,007	ns	-,144	ns	,017	ns	-,025	ns	,090	ns	,113	ns	,072	ns
% de variance expliquée	**12,9**		**7,5**		**9,0**		**10,9**		**7,3**		**7,8**		**5,5**		**14,4**		**12,7**	

[80] Rappelons que nous retenons la significativité au seuil de 5%, ce qui représente un seuil de confiance tout à fait correct.

Le tableau donne les résultats des neufs modèles. Chacun des modèles concerne un aspect de la pratique enseignante de l'éducation musicale. Dans chacune des dimensions analysées, le modèle prend en compte simultanément les variables relatives au rapport à la musique.

La première information fournie par l'estimation de ces modèles, c'est le faible impact du rapport personnel à la musique de l'enseignant sur ses pratiques enseignantes, alors que l'analyse bivariée indiquait l'hypothèse d'un effet plus marqué de certaines variables comme les pratiques en amateur, le goût pour la musique « cultivée » ou l'éducation familiale favorable à la musique. Or, toutes choses égales par ailleurs, cette influence apparaît particulièrement faible. Les résultats obtenus par la méthode de régression indiquent une part de variance expliquée par le rapport à la musique qui ne dépasse pas 15% dans le meilleur des cas (les sorties), ce qui représente un résultat faible au niveau statistique puisque ce pourcentage signifie qu'au minimum, plus de 85% de la variance n'est pas expliquée par ce groupe de facteurs. Examinons les autres résultats qui annoncent une part de variance expliquée par le rapport à la musique encore plus faible. Dans la plupart des cas, l'ensemble des variables relatives au rapport personnel à la musique explique moins de 10% de la variance, soit, pour la fréquence des activités rares (9,0%), pour la fréquence des activités fréquentes (7,5%), le nombre d'écoutes (7,3%), les pratiques d'écoute avec activités (5,5%) et les pratiques d'écoute sans activité (7,8%). La part de variance expliquée dépasse à peine les 10% dans le cas du temps accordé aux activités musicales dans la classe (12,9%), du nombre de chants annuels (10,9%), de la participation régulière aux projets musicaux (12,7%) et de l'organisation des sorties à caractère musical (14,4%).

De plus, l'analyse montre qu'assez peu de variables indépendantes se révèlent significativement explicatives. On note l'influence de la formation personnelle dans le cas de la durée accordée aux activités musicales (.146) et dans celui du nombre de chants qui serait supérieur quand l'enseignant bénéficie ou a bénéficié d'une formation (.175). Les diplômes spécifiquement musicaux, qui attestent d'une formation, influencent favorablement le temps des activités musicales (.226) et la participation régulière aux projets (.177). Nous avions noté l'impact relativement important de la culture « cultivée », celui-ci n'est confirmé que dans les cas du nombre d'œuvres proposées (.200), de la participation régulière à des projets (.164) et de l'organisation de sorties, mais dans ce dernier cas, il s'agit du rapport à la musique cultivée écoutée en concert (.209). On remarque aussi la dépendance négative avec le goût pour la musique populaire dans le cas du projet (-.185), et, de manière plus surprenante, on note aussi la dépendance négative avec la fréquence de la pratique personnelle dans le cas des sorties (-.152). Ainsi, il apparaît que l'ensemble des variables retenues pour caractériser le rapport à la musique de l'enseignant du premier degré ne permet pas d'expliquer notablement la diversité des pratiques enseignantes en éducation musicale, en ce qui concerne, le temps accordé, la fréquence des activités, le nombre de chants et d'écoutes, le type d'activité d'écoute, la participation aux projets et l'organisation de sorties.

Le faible taux d'explication des pratiques personnelles renvoie à la question des facteurs qui déterminent les pratiques enseignantes en éducation musicale. Bien que les différentes études sur la question de la pratique enseignante ne sous estiment pas le poids du choix

personnel de l'enseignant, d'autant plus important dans le cas des disciplines qui ne suscitent pas de véritables attentes à la différence des mathématiques ou du français par exemple, les résultats de l'enquête ont permis de mettre en évidence l'influence de certains facteurs démographiques et professionnels, particulièrement celle du cycle dans lequel intervient l'enseignant. En effet, la description des pratiques montrait une forte dichotomie entre l'enseignement de la musique en maternelle et en élémentaire. Toutefois, la différence des pratiques à l'intérieur même des différents niveaux indique que cette seule variable ne peut expliquer en totalité la différence entre les enseignants. Néanmoins, il peut être intéressant d'interroger les variables qui paraissaient plus discriminantes afin de ne pas laisser la place à certaines hypothèses. A côté de l'effet cycle qui apparaît particulièrement discriminant, l'ancienneté est un facteur qu'il semble légitime d'interroger dans le cas d'une discipline qui suscite des difficultés de mise en œuvre. On peut penser qu'un enseignant chevronné ait réussi à pallier certaines difficultés. Enfin, les variables démographiques traditionnelles (sexe et âge) se montrent discriminantes, à la fois au niveau des comportements et des goûts musicaux privés ainsi qu'au niveau des pratiques enseignantes. Les modèles suivants rendent compte de la part des différences de pratiques enseignantes en éducation musicale qui sont expliquées par les variables relatives à la fois au rapport à la musique de l'enseignant mais également aux caractéristiques démographiques et professionnelles retenues : le cycle, l'ancienneté, l'âge et le sexe (tableau n°81).

Tableau 81 : **Analyse de la variabilité des pratiques enseignantes selon le rapport à la musique de l'enseignant et ses caractéristiques démographiques (sexe et âge) et professionnelles (cycle et ancienneté).**

Variables		Temps		Activités fréquentes		Activités rares		Nombre de chants		Nombre d'écoutes		Ecoute sans activité		Ecoute avec activités		Sorties		Projets	
		Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.
Pratique antérieure		,042	ns	,086	ns	,030	ns	,010	ns	,003	ns	,025	ns	,097	ns	-,044	ns	,039	ns
Pratique familiale antérieure		-,121	ns	-,002	ns	-,008	ns	,034	ns	-,062	ns	,088	ns	-,029	ns	-,017	ns	-,087	ns
Pratique lycée		,002	ns	,069	ns	,028	ns	-,022	ns	,024	ns	,108	ns	-,049	ns	,052	ns	,037	ns
Pratique actuelle		,082	ns	,091	ns	,120	ns	,114	ns	,038	ns	-,029	ns	,033	ns	-,070	ns	,018	ns
Fréquence de l'activité		-,041	ns	-,003	ns	-,131	ns	-,037	ns	,042	ns	-,044	ns	,003	ns	**-,156**	**s**	-,101	ns
Formation		,081	ns	-,127	ns	-,064	ns	,101	ns	,040	ns	-,008	ns	-,097	ns	-,070	ns	,012	ns
Diplômes		**,215**	**s**	,013	ns	,002	ns	,026	ns	,035	ns	,056	ns	,123	ns	,071	ns	**,203**	**s**
Ecoute cultivée		,131	ns	**,168**	**s**	**,198**	**s**	,022	ns	**,213**	**s**	,072	ns	,148	ns	,052	ns	**,184**	**s**
Ecoute populaire		-,042	ns	-,010	ns	,019	ns	-,001	ns	,029	ns	,012	ns	-,007	ns	-,005	ns	**-,162**	**s**
Rapport au cd		-,110	ns	-,036	ns	,031	ns	-,095	ns	,021	ns	,031	ns	,037	ns	,123	ns	,021	ns
Concert cultivé		,126	ns	-,028	ns	,148	ns	,091	ns	,058	ns	,025	ns	-,048	ns	**,192**	**s**	,059	ns
Concert populaire		,064	ns	,003	ns	,007	ns	-,063	ns	,011	ns	,038	ns	,057	ns	,091	ns	,040	ns
Sexe	**H/F**	,050	ns	,032	ns	**,192**	**s**	,013	ns	-,100	ns	,047	ns	,124	ns	-,040	ns	,086	ns
Age	**- 35/ 36-45**	**-,250**	**s**	-,112	ns	-,076	ns	-,144	ns	,055	ns	-,023	ns	-,025	ns	,100	ns	-,193	ns
	- 35/ + 46	**-,347**	**s**	**-,314**	**s**	-,055	ns	**-,282**	**s**	,033	ns	-,014	ns	-,081	ns	,006	ns	-,143	ns
Ancienneté		,171	ns	,154	ns	-,013	ns	**,250**	**s**	-,035	ns	,034	ns	,018	ns	,201	ns	**,267**	**s**
Cycle	**C1/C2**	,010	ns	**-,414**	**s**	**-,195**	**s**	**-,361**	**s**	-,146	ns	**-,305**	**s**	,141	ns	,050	ns	,124	ns
	C1/C3	**-,174**	**s**	**-,515**	**s**	**-,351**	**s**	**-,556**	**s**	-,186	ns	**-,409**	**s**	**,272**	**s**	,130	ns	**,203**	**s**
% de variance expliquée		**20,2**		**33,3**		**24,7**		**35,5**		**11,5**		**22,4**		**11,0**		**23,4**		**19,2**	

La lecture des résultats confirme l'importance des variables démographiques et professionnelles. Ainsi, l'ensemble des variables retenues apporte certes une certaine explication, mais la part expliquée par ces variables reste modeste et dépasse à peine les 30% dans un tiers des cas (nombre de chants, nombre d'écoute et activités fréquentes), mais oscille le plus souvent autour des 20%. Par exemple, on explique 20% de la variance du temps hebdomadaire consacré à la musique ou de la participation régulière de l'enseignant à des projets à l'aide de l'ensemble des variables. Ces chiffres signifient que la plus grande part des variations des pratiques enseignantes en éducation musicale n'est pas expliquée par les variables prises en compte dans cette étude. Les résultats confirment le poids du cycle dans lequel évolue l'enseignant, sans toutefois expliquer en totalité la diversité des pratiques enseignantes. Examinons maintenant de façon plus spécifique l'influence des variables démographiques et professionnelles.

Il apparaît un effet cycle assez marqué dans trois cas : les activités fréquentes, le nombre de chants et les pratiques d'écoute sans activité, où la part de variance expliquée par l'ensemble des variables retenues est multipliée pratiquement par trois comparée à l'analyse avec les seules variables relatives au rapport à la musique, notamment sous l'effet du cycle. En effet, dans ces trois cas la différence des pratiques entre le cycle 1 et respectivement les cycles 2 et 3 indiquent que c'est cette variable qui joue le plus fortement à l'intérieur du modèle multivarié. Par exemple, les résultats montrent que le cycle contribue à 70% dans l'explication des 22,4% de variance expliquée par l'ensemble des variables dans le cas des écoutes sans activité (pour le plaisir et pour le retour au calme). Toutefois, l'effet cycle qui apparaissait durablement au cours de la description des pratiques enseignantes au niveau du nombre de chants n'est pas surprenant en raison de la moyenne des chants qui prenait en compte dans l'enquête la comptine dont nous avions souligné l'utilisation importante en maternelle pouvant expliquer, en partie, la différence. Enfin, la description de la pratique vocale montrait que sa fréquence était le plus souvent quotidienne en cycle 1 pour devenir majoritairement hebdomadaire dans les autres cycles. Ces deux résultats anticipaient l'influence du cycle sur le nombre de chants et les activités fréquentes.

Néanmoins, on remarque que le poids du cycle est moins important dans le cas du temps accordé aux activités musicales alors que la description mettait en évidence une différence assez grande et justifiée en partie par les prescriptions qui limitent celui-ci en élémentaire mais pas en maternelle où les activités sensori-motrices et les activités liées au langage, dont la musique, sont largement favorisées. Enfin, si le cycle est une variable qui contribue à justifier la diversité des pratiques enseignantes en éducation musicale, son influence est moins présente dans les autres cas et ne permet pas d'expliquer significativement la différence entre les enseignants quant à la participation à des projets, l'organisation des sorties, les pratiques d'écoute avec des activités, le nombre d'œuvres écoutées dans une année.

Notons encore que la variable « âge » indique que ce sont les plus jeunes qui accordent le plus de temps à la musique dans leur classe, aux activités fréquentes et qui apprennent plus de chants pendant une année à leurs élèves, mais la différence se mesure dans ces deux derniers cas uniquement avec les plus âgés. En revanche, l'ancienneté indique une participation plus régulière aux projets à caractère musical des enseignants plus expérimentés.

Conclusion : L'éducation musicale serait peu dépendante des pratiques personnelles, et ne relèverait donc pas toujours d'un problème de compétences.

L'hypothèse d'un lien étroit entre les pratiques musicales personnelles de l'enseignant et ses pratiques enseignantes en éducation musicale est loin d'être vérifiée. En effet, les résultats de l'enquête auprès des 1022 enseignants de l'Académie de Nancy-Metz montrent que, contrairement à l'hypothèse de départ, les enseignants qui font de la musique dans leur vie personnelle ne s'impliquent pas significativement davantage dans les activités musicales avec leurs élèves. Si la description des pratiques enseignantes en éducation musicale indiquait certaines relations entre la pratique musicale personnelle de l'enseignant et ses pratiques professionnelles, l'analyse montre, d'une part, que les dépendances sont souvent isolées, et, d'autre part, que d'autres facteurs peuvent atténuer significativement l'effet net des pratiques personnelles. En effet, l'analyse de régression multivariée indique que l'influence des pratiques personnelles est faible, voire insignifiante dans certains cas. Les résultats confirment que l'effet cycle joue davantage, assez logiquement d'ailleurs au regard des programmes qui sont différents. Toutefois l'ensemble des analyses montre que cette variable est loin d'expliquer en totalité la diversité des pratiques enseignantes.

L'argument communément admis que c'est l'absence de compétences et de formation, qui explique l'insuffisance de l'éducation musicale dans les classes de l'école primaire ne serait donc pas vraiment recevable. D'ailleurs, l'histoire de la musique à l'école (Alten, 1995) montre que la situation de l'éducation musicale n'a jamais vraiment évolué, alors que la formation initiale n'a pas toujours été aussi faible, même s'il est vrai qu'elle a toujours plus ou moins relevé d'un choix personnel du futur enseignant, même dans les anciennes Ecoles Normales. M. Alten remarque que la musique à l'école primaire est toujours restée une discipline aléatoire et dépendante de l'enseignant qui l'enseigne. B. Suchaut (2000) insiste sur la place du choix de l'enseignant qui relève de sa motivation et de sa volonté personnelle. Le dernier rapport des inspecteurs généraux déplore « *une situation qui demeure globalement insatisfaisante* » (MENESR, 2007-c, p. 70), où « *les projets dépendent de l'engagement des maîtres dans des actions soumises à des procédures particulières, parfois dissuasives, et/ou de l'existence de ressources aisément accessibles* » (p, 70). Le rapport décrit des situations très inégales, mettant en valeur l'engagement personnel de l'enseignant dans des « *pratiques de qualités* » ou « *des projets ambitieux* ». Les auteurs du rapport soulignent encore le manque de compétences et de formation des enseignants dans les domaines artistiques, en écartant ceux qui ont reçu une formation spécialisée « *et ceux qui ont des pratiques d'amateurs* » (p. 70). Pourtant, l'enquête conduite dans le cadre de cette thèse montre que ces derniers ne se distinguent pas véritablement. L'argument des compétences et de la formation n'est visiblement pas seul en cause et ne permet pas d'expliquer beaucoup la diversité des pratiques enseignantes en éducation musicale à l'école primaire.

VI. ANALYSE DES ELEMENTS QUALITATIFS

Outre les renseignements précis sur les pratiques de l'éducation musicale, le questionnaire nous donne l'occasion d'explorer des dimensions plus qualitatives sur des questions qui relèvent davantage des représentations de l'enseignant : les finalités de la discipline, sa motivation personnelle, ses compétences perçues, sa connaissance des instructions officielles, l'intérêt qu'il porte à la discipline et son degré de satisfaction et d'évolution personnelle. Ces deux dernières questions ont donné lieu à des commentaires sur les raisons qui ont permis à la pratique d'évoluer, et celles d'une relative satisfaction ou déception par rapport aux activités mises en oeuvre. Nous avons également posé la question de l'évaluation de la discipline, mais étant donné que les instructions comme l'institution restent très discrètes sur le sujet, l'analyse des résultats ne peut dépasser le simple exposé.

1. L'évaluation

Quelles que soient les modalités d'enseignement, l'éducation musicale en tant que discipline scolaire est susceptible d'être évaluée. Afin de mieux cerner la prise en compte de cette discipline dans le projet d'éducation de l'enseignant, nous avons proposé la question de l'évaluation, et de ses modalités : les compétences évaluées, la forme technique (note ou appréciation) et les situations spécifiques d'évaluation éventuellement mises en place (collectives ou individuelles).

Même si les textes disent peu de chose sur l'évaluation en éducation musicale, la musique semble donner lieu à une évaluation, le plus souvent sous la forme d'une appréciation visant à rendre compte des compétences vocales, auditives et comportementales de l'élève, chez un peu plus d'un tiers seulement des enseignants. Les enseignants de maternelle semblent évaluer un peu plus que leurs collègues de l'élémentaire (42% contre 36,4% des enseignants de l'élémentaire). Néanmoins, si deux tiers des enseignants n'évaluent pas la musique à l'école, c'est essentiellement parce qu'ils ne s'en sentent pas la capacité, pour la grande majorité, ou n'en éprouvent pas le besoin pour d'autres, particulièrement les enseignants en élémentaire. Enfin, c'est l'âge des élèves, qu'ils considèrent trop jeunes pour être évalués notamment dans les classes de petite section, qui retient les derniers.

Ce sont surtout les compétences vocales, auditives et comportementales qui sont évaluées par les enseignants, tous cycles confondus. Ce constat est assez logique comparé aux activités majoritairement mises en œuvre dans les classes. C'est l'appréciation qui est très largement préférée à la forme chiffrée de l'évaluation par près de 96% des enseignants qui évaluent l'éducation musicale. Enfin, c'est la situation d'évaluation collective qui est privilégiée par près de la moitié des enseignants qui évaluent (48,2%), contre 33% qui lui préfère la situation individuelle et 18,8% qui n'ont visiblement recours à aucune forme d'évaluation particulière, quel que soit le cycle.

2. Les finalités de l'éducation musicale

La question des finalités relève d'une certaine manière des représentations de l'enseignant, puisqu'il est amené à exprimer par là ses attentes par rapport aux activités qu'il

met en place. De plus, le questionnaire offrait la possibilité aux répondants de hiérarchiser leurs réponses si celles-ci étaient multiples, et un certain nombre ont effectivement exprimé plusieurs choix mais sans les classer, ce qui donne à ces résultats une valeur plutôt indicative, qu'il nous parait difficile, de ce fait, de confronter aux autres variables. Nous donnons les résultats concernant les valeurs totales de chaque item, sans tenir compte du rang, ni de la multiplicité des réponses, ainsi que les réponses concernant le rang n°1 uniquement, qui confirment les précédentes. Nous ne tenons pas compte des réponses complémentaires, en raison du faible effectif concerné. Retenons toutefois que 20 enseignants ont exprimé la volonté de citer d'autres finalités que celles proposées par le questionnaire, la moitié des réponses (11/20) donnent le plaisir comme but poursuivi.

Le tableau n°82 donne les résultats généralisés dans l'ordre décroissant et ceux du rang n°1.

Tableau 82 : Les finalités déclarées

	Valeurs totales	Réponses exprimées en rang n°1
Les compétences transversales	31,5% (699)	57,9% (464)
Les connaissances musicales	21,0% (465)	19,6% (157)
La fête de fin d'année	16,7% (370)	7,0% (56)
La détente après l'effort	16,6% (368)	9,2% (74)
Le développement de la créativité	14,5% (316)	6,4% (51)
Total		**N = 802**

Sans surprise, compte tenu des pratiques déclarées, le développement de la créativité arrive dans les deux cas en dernière position et ce sont les compétences transversales (l'attention, l'écoute, la mémoire, l'expression orale, etc.) qui représentent l'objectif privilégié. Les connaissances musicales sont en deuxième position, mais loin derrière les compétences transversales, et elles ne constituent l'objectif principal que pour un cinquième des enseignants. Enfin, contrairement à ce que nous aurions pu penser, la fête de fin d'année ne représente pas un objectif majeur, mais arrive quasiment à égalité avec la détente. Un enseignant sur 14 cite la détente comme objectif numéro 1 d'une discipline d'enseignement

Les finalités visées distinguent peu les enseignants de la maternelle et ceux de l'élémentaire. Toujours à partir des valeurs totales, le croisement avec le cycle indique une différence significative (Chi2 = 22,10, ddl = 4 -p = 99,98%), uniquement due au développement de la créativité, qui semble préoccuper davantage les enseignants de maternelle. En dehors de cet objectif, la différence n'est pas significative.

3. La perception que les enseignants ont de leur propre pratique d'enseignement

En dehors des choix didactiques et des buts poursuivis dans l'enseignement musical, nous avons souhaité recueillir le sentiment de l'enseignant sur sa situation personnelle face à la discipline (sa motivation personnelle, ses compétences perçues, sa connaissances des instructions, l'intérêt de la discipline, son sentiment sur l'évolution de ses pratiques et son degré de satisfaction personnelle). Pour les questions concernant l'évolution et la satisfaction, il était demandé de préciser les motifs et les raisons, tandis que pour les quatre autres items (motivation, compétences, connaissance des prescriptions et intérêt de la discipline), le

répondant devait se situer dans une échelle allant du plus négatif au plus positif (-- ; - ; + ; ++).

3.1. La motivation à enseigner la discipline

Une autre manière d'aborder la question de l'attachement à la musique, c'est de questionner la motivation personnelle de l'enseignant à mettre en place des activités musicales dans sa classe. Nous sommes conscient que la motivation relève, à la fois, du sens de l'action, de son utilité et des sentiments de compétence et de liberté du sujet.

La très grande majorité des enseignants qui ont répondu à l'enquête déclarent avoir une réelle motivation pour la discipline musicale, 55,7% se déclarent motivés et 23% très motivés. Moins d'un enseignant sur cinq indique une motivation moindre (16,2%), voire aucune motivation pour la discipline (3,4%). On ne remarque pas de différence significative entre les enseignants de maternelle et leurs collègues d'élémentaire, alors que les enseignants de cycles 2 et 3 accordent moins de temps à la discipline. Cette différence ne serait donc pas due à la motivation mais à d'autres raisons facteurs, semble-t-il, comme les horaires prescrits, les contenus des programmes, etc.

3.2. Les compétences perçues

Si la plupart des enseignants expriment une réelle motivation pour la musique, en revanche ils sont près des deux tiers à se percevoir incompétents (44,6%), voire très incompétents (18,7%) pour enseigner la discipline, alors que nous avons souligné le lien entre la motivation et les compétences perçues. Les résultats montrent effectivement que statistiquement ce sont les enseignants les plus motivés qui se perçoivent plus compétents (Chi2 = 455,38, ddl = 9 -p = 99,99%). Toutefois, une majorité d'enseignants se déclarent motivés ou même très motivés pour enseigner la discipline mais ne s'en sentent pas les compétences. On peut penser qu'un besoin fort de formation s'exprime par ce résultat.

Enfin, on ne remarque pas de différence entre les enseignants de la maternelle et ceux des classes élémentaires concernant les compétences perçues.

3.3. La connaissance des instructions officielles

L'analyse révèle à la fois une grande diversité des pratiques d'un enseignant à l'autre et une constance autour du chant et de l'écoute, laissant deviner une certaine ignorance des prescriptions. Un peu plus d'un tiers des enseignants (36,9%) déclarent mal connaître ou ne pas connaître les prescriptions concernant la discipline musicale. Il n'y a pas de différence entre les enseignants de la maternelle et ceux qui enseignent en primaire. La relation avec l'âge montre que ce sont les plus jeunes qui connaissent davantage les instructions officielles (Chi2 = 12,76, ddl = 6 -p = 95,30%). Les résultats de l'enquête laissent également apparaître une dépendance significative entre la connaissance des instructions et les compétences perçues (Chi2 = 140,03, ddl = 9 -p = 99,99%), indiquant que ce sont d'abord les enseignants qui se déclarent compétents qui affirment bien connaître les prescriptions. On aurait pu penser au contraire que ceux qui se perçoivent moins compétents approfondissent d'autant plus leur connaissance des instructions officielles.

3.4. L'intérêt de la discipline

Enfin, neuf enseignants sur dix reconnaissent l'intérêt de la discipline dans la formation de l'enfant. Ce sont majoritairement des enseignants d'élémentaire qui ne lui attribuent pas beaucoup d'intérêt (Chi2 = 17,28, ddl = 3 -p = 99,94%).

Les enseignants qui se déclarent motivés sont aussi ceux qui accordent le plus d'intérêt à la discipline (Chi2 = 321,40, ddl = 9 -p = 99,99%), illustrant le lien entre la motivation et le sens. L'analyse met en évidence également le lien entre l'intérêt pour la discipline et la connaissance des prescriptions (Chi2 = 127,02, ddl = 9 –p = 99,99%), ainsi qu'entre les compétences perçues et l'intérêt pour la discipline (Chi2 = 40,96, ddl = 9 -p = 99,99%).

Cette courte analyse corrobore les résultats de l'étude de Suchaut (2000) qui indiquaient un lien fort entre les pratiques d'enseignement et la motivation personnelle de l'enseignant à mettre en place des activités musicales. La motivation semble fortement dépendante des compétences perçues et de l'intérêt pour la discipline. On peut enfin penser que l'intérêt dépend de la valeur que l'enseignant accorde à la musique dans le projet global de l'éducation de l'élève.

3.5. L'évolution dans le métier

Le dernier point relatif à l'enseignant qui inscrit l'éducation musicale à l'emploi du temps de sa classe concerne l'évolution de sa pratique, les dimensions de cette évolution et ses raisons, considérant ainsi ce que les sociologues nomment les multiples processus de socialisation (Lahire) ou la socialisation « secondaire », c'est-à-dire les connaissances ou les « schèmes d'action » développés aux contacts professionnels ou personnels tout au long de la vie.

Une majorité d'enseignants de l'échantillon déclarent que leur pratique a évolué (60,3%), notamment au niveau de la diversité des activités, des outils utilisés et de la fréquence de la mise en oeuvre. Même si ce pourcentage est amplifié en raison de l'ancienneté (Chi2 = 13,18, ddl = 3 -p = 99,57%), considérant que la question ne concerne pas les nouveaux entrés dans le métier, les chiffres ne sont pas aussi différents selon cette ancienneté qu'on pouvait le penser. Il y a seulement 67,6% des enseignants qui ont plus de 26 ans de métier qui déclarent une évolution de leur pratique contre 55,06% de ceux qui ont moins de 5 années d'ancienneté. Ces chiffres permettent de faire l'hypothèse que c'est essentiellement en début de carrière que les pratiques évoluent.

Notons enfin, qu'il n'y a pas de différence entre les enseignants de cycle 1 et ceux qui ont en charge une classe élémentaire.

Les raisons de cette évolution sont, pour plus de la moitié d'entre eux, le travail avec une autre personne, que ce soit un collègue (201/587 = 29,6%) ou un intervenant (174/587 = 34,2%) ou même les deux à la fois. Pour 43,2% des enseignants qui déclarent une évolution (254/587), celle-ci est due à la pratique personnelle, et pour 41,9% (246/587) à la formation continue, sachant que plusieurs réponses étaient possibles. Remarquons que si l'enquête proposait la « pratique personnelle », il était question de l'expérience privée de la musique. Or, plus de la moitié de ceux qui ont coché cette réponse n'ont pas de pratique personnelle, ce qui nous amène à penser que la question était imprécise et que certains enseignants ont

compris qu'il s'agissait de la pratique « personnelle » d'enseignement. On peut y voir, dans ce cas, un processus d'auto-formation et observer que l'expérience professionnelle joue son rôle. De même 20% de l'échantillon qui ont donné comme raison la formation continue déclarent par ailleurs n'avoir jamais suivi de stage. S'agit-il des conférences pédagogiques que certains n'ont pas comptabilisées ? Un certain nombre ont cru bon de le préciser, toutefois.

Ce que l'on peut retenir de telles déclarations, c'est qu'il y a bien évolution des compétences au contact de la classe et des autres intervenants, et que ce sont même, dans le cas de la musique, les principales conditions qui amènent un enseignant à considérer que sa pratique a évolué. D'ailleurs, les 54 répondants qui ont souhaité préciser les raisons de l'évolution de leurs pratiques de classe, confirment l'influence d'une personne extérieure (professionnelle ou familiale), l'apport de l'expérience personnelle, mais aussi d'un travail de recherche personnelle au contact d'outils didactiques plus séduisants.

Toutefois, le faible effectif d'enseignants de l'échantillon qui a accepté de préciser l'évolution ne nous permet pas de considérer statistiquement ces données. Il sera intéressant de recueillir des informations complémentaires, lors d'entretiens par exemple, ce qui permettrait de clarifier d'une certaine manière les besoins en formation, mais aussi ce qui détermine un enseignant à mettre en place des activités musicales dans sa classe, au-delà de son rapport personnel à la musique qui joue, comme nous l'avons vu, un rôle plutôt faible.

3.6. La satisfaction face à la discipline.

Plus de la moitié des répondants expriment leur insatisfaction par rapport à leurs pratiques enseignantes en éducation musicale. 50% se déclarent « pas vraiment » satisfaits et 7% « pas du tout » satisfaits. La répartition par cycle n'indique pas de différence significative.

Plus qualitativement, c'est en « manque » de « compétences », de « connaissances », de « capacités », que l'essentiel des enseignants qui se sont exprimés vivent l'éducation musicale à l'école. Ce sentiment était mis en évidence également dans l'enquête de Suchaut qui soulignait une forte demande de formation justifiée par un manque de compétences techniques essentiellement (Suchaut, 2000). Une autre manière d'exprimer un déficit de compétences c'est de décrire sa pratique en termes peu élogieux (« inintéressante », « banale », « creuse », « répétitive », « succincte », etc.). La deuxième raison s'exprime en manque de temps face à des programmes « surchargés » et des « priorités » qui ne sont pas celles que l'enseignant souhaiterait mettre en avant, mais a-t-il le choix ? C'est en tout cas ce que laissent penser certaines réponses. Néanmoins, nous noterons que c'est pour exprimer son sentiment d'insatisfaction que l'enseignant est le plus bavard, mais il ne se considère pas responsable de sa pratique imparfaite, rejetant la faute à l'institution qui surcharge les programmes et forme peu ses enseignants. Enfin, même si le manque d'intérêt n'a pas été explicitement déclaré, la relation entre l'attachement porté à la discipline et le degré de satisfaction montre que ce sont les enseignants qui marquent le plus leur désintérêt pour l'éducation musicale qui sont les moins satisfaits de leurs pratiques pédagogiques (Chi2 = 46,56, ddl = 9 -p = 99,99%).

Si la majorité des enseignants se considèrent insatisfaits de leurs pratiques enseignantes en éducation musicale, plus de 2 enseignants sur 5 expriment néanmoins leur satisfaction, il y a respectivement 38,8% d'enseignants qui se disent « assez satisfaits et 4,2% qui se disent

« très satisfaits ». La satisfaction est vécue davantage à travers les qualités professionnelles, exprimées en pratiques diversifiées et en réactions positives des élèves. Notons cependant que sur les 145 réponses obtenues à cette question, 35 expriment encore un manque de temps et de compétences personnelles, ainsi que des souhaits de faire davantage, ce qui veut dire que pour un enseignant sur 10 qui se déclare « assez » satisfait, sa pratique ne le comble pas totalement.

3.7. La position face aux deux disciplines artistiques à enseigner (arts visuels et éducation musicale)

Il nous a paru important de faire un léger détour en considérant l'autre discipline relevant des programmes de l'éducation artistique. Rebaptisés « arts visuels » depuis 2002, les anciens « arts plastiques » qui ont eux-mêmes succédé au « dessin », englobent, en raison de leur nouvelle appellation et de leur nouvelle orientation d'autres disciplines sollicitant l'éducation du regard (cinéma, vidéo, documents numériques, etc.). Censés se partager le volume horaire dévolu au pôle artistique, l'éducation musicale et les arts visuels ont des objectifs sensiblement communs : culturels et esthétiques (la sensibilisation à la culture, la formation du jugement esthétique et le développement de la créativité).

Les enseignants qui ont participé à l'enquête sont un peu plus nombreux à enseigner les arts visuels que la musique (93% contre 90%). Le statut de plasticien intervenant est plus récent et demeure « *flottant* », ce qui explique que « *les partenariats restent rares* » en arts visuels (MJER, 2003, p.19). Aussi les enseignants sont-ils davantage amenés à enseigner seuls et personnellement cette discipline. Parmi les 71 enseignants qui déclarent ne pas enseigner les arts visuels dans leur classe, pour la quasi totalité d'entre eux cette discipline est prise en charge par un autre collègue dans le cadre d'un échange de services, ou d'un complément de service dans le cas d'un temps partiel ou d'une décharge de direction. Seuls quelques uns (0,8% de l'échantillon total) avouent une absence de compétences ou même de sensibilité, ou encore des raisons matérielles (absence de place, de matériel, etc.). Notons encore que seuls deux enseignants qui n'enseignent pas les arts visuels n'inscrivent pas l'éducation musicale dans leur classe, dont un qui déclare une décharge de direction, laissant supposer que la personne qui le remplace enseigne les arts visuels au moins. Comme pour la musique, le temps consacré aux arts visuels en classe est supérieur dans les petites classes, comme le montre le tableau n°83. Enfin, nous remarquons que le temps accordé aux arts visuels est, de manière générale, supérieur à celui de l'éducation musicale. Il semble plus aisé d'enseigner les arts visuels. En témoignent le peu d'enseignants qui se dérobent à leur pratique en raison de leur manque d'intérêt ou de compétences déclaré.

Tableau 83 : Horaire accordé aux arts visuels

	Maternelle	Elémentaire	**Total**
1 heure 30 au moins	79,7% (290)	39,7% (215)	**55,8% (505)**
1 heure	10,4% (38)	36,4% (197)	**26,0% (235)**
45 minutes	4,4% (16)	15,2% (82)	**10,8% (98)**
30 minutes au plus	5,5% (20)	8,7% (47)	**7,4% (67)**
Total	**100% (364)**	**100% (541)**	**100% (905)**

Si nous considérons la différence entre les cycles, nous remarquons, comme pour la musique, une dichotomie entre la maternelle et l'élémentaire qui se caractérise par un volume horaire plus élevé en maternelle, qui pour 8 enseignants sur 10 est d'1 heure 30 et plus, contre seulement la moitié dans la catégorie des enseignants de l'élémentaire (39,7%).

Sans surprise, la majorité des enseignants qui ont répondu à l'enquête accordent beaucoup ou assez d'importance aux disciplines artistiques (88,6%), avec toutefois, une différence assez marquée entre les enseignants de cycle 1 et leurs collègues d'élémentaire (Chi2 = 88,52, ddl = 3 -p = 99,99%). La moitié des enseignants en maternelle (50,3%) déclarent accorder « beaucoup » d'importance aux arts visuels, contre seulement un quart des enseignants de cycles 2 et 3 (23,4%). *A fortiori*, on trouve 15,6% de ces derniers qui déclarent ne pas accorder beaucoup d'importance à la discipline contre seulement 4,5% des enseignants de cycle 1.

Nous avons souhaité conclure ce questionnaire par une question qui peut paraître redondante puisqu'il s'agissait pour l'enseignant d'exprimer ce qui lui paraissait essentiel en éducation artistique, sachant que la question des objectifs est posée à plusieurs reprises dans le questionnaire.

Avant de vivre une expérience artistique qui représente le but essentiel pour un quart des enseignants qui se sont exprimés (25,5%), les disciplines artistiques font partie de « l'éducation intellectuelle de base » pour la moitié d'entre eux (51,8%). Ils sont encore un enseignant sur cinq à privilégier la communication et l'échange à travers les disciplines artistiques (20,6%). Enfin, considérer l'éducation artistique comme un espace de défoulement n'est pas dans la tradition enseignante de ceux qui ont répondu à l'enquête et ne concerne que 2% de l'échantillon. Contrairement à ce que l'on aurait pu penser, la différence entre les cycles n'est pas significative, alors que les enseignements y apparaissent différents. Ils semblent que les finalités soient d'abord intellectuelles, puis esthétiques et enfin morales.

Conclusion : pratiques professionnelles et pratiques personnelles : une relation complexe

Ces informations confirment ce que les données quantitatives nous apprenaient sur l'éducation artistique et plus particulièrement l'éducation musicale à l'école primaire. Celle-ci relève d'une réelle préoccupation des enseignants qui ont répondu au questionnaire. Nous restons bien conscient que l'on ne peut généraliser une telle observation, en raison du pourcentage de questionnaires non retournés (60%). Toutefois, les réponses apportent d'utiles informations sur les pratiques enseignantes de la musique qui mettent en évidence une diversité importante, mais aussi le caractère plutôt traditionnel d'un enseignement qui reste axé fortement sur les activités du chant et de l'écoute.

Alors que la musique à enseigner représente une difficulté pour un certain nombre, le maître du primaire semble toutefois très attaché à la discipline musicale. Pourtant, le temps semble manquer face à une demande institutionnelle toujours croissante, tout comme les capacités pour l'enseigner, compte tenu d'une formation devenue ridicule par rapport à la

tâche. Même si la majorité des enseignants se déclarent motivés et conscients de l'intérêt de la musique dans le développement global de l'enfant, ils se déclarent, pour la plupart, insatisfaits de ce qu'ils réalisent avec leurs élèves dans ce domaine pour les raisons que nous venons d'évoquer (manque de temps et de compétences). Toutefois, tout n'est pas perdu, et il semblerait qu'une évolution s'amorce au contact des professionnels de la musique ou des collègues. Enfin, beaucoup d'enseignants ont l'impression de progresser par rapport à l'enseignement de la musique au cours de leur carrière, même si leur sentiment de compétences ne s'affirme pas proportionnellement avec l'ancienneté.

Les différentes analyses statistiques qui ont permis de mesurer les liens entre le rapport personnel et le rapport professionnel à la musique des enseignants du premier degré de l'académie de Nancy-Metz montrent l'influence très faible des relations que l'enseignant entretient avec la musique dans sa vie privée avec ses pratiques enseignantes en éducation musicale. La diversité des pratiques enseignantes permettait de poser l'hypothèse d'un lien entre le rapport personnel à la musique et le rapport professionnel. Or, aucune des variables retenues pour caractériser le rapport personnel à la musique ne permet d'expliquer de manière significative la différence entre une population d'enseignants qui déclarent une pratique durable et variée de la musique ou un attachement fort caractérisé par des sorties au concert, des pratiques de consommation ou une culture musicale importantes, avec une population d'enseignants qui, au contraire, ne semblent pas attacher une importance particulière à la musique dans le cadre privé, en dehors de pratiques de consommation courantes comme celle d'écouter des variétés, qui semblent pratiquement générales pour l'échantillon qui nous concerne. Toutefois, l'implication personnelle de l'enseignant s'avère clairement engagée dans cette diversité, d'où la question de sa mobilisation vis-à-vis de la discipline musicale. De nombreuses théories mettent en avant le caractère axiologique de l'éducation, particulièrement dans les domaines où l'enseignant a des choix à opérer. L'éducation musicale, pour laquelle nous avons insisté, à la fois, sur le caractère « flou » des prescriptions et la distance que les enseignants semblent prendre avec ces dernières pourrait bien faire partie des disciplines qui reposent essentiellement sur les choix personnels de l'enseignant. En l'absence d'une utilité clairement annoncée et d'outils didactiques à la portée de l'enseignant, contrairement à d'autres disciplines qui font l'objet de toutes les attentions politiques et sociales et où les manuels et les fiches d'activités abondent et sont dans toutes les classes, l'enseignant oscille entre ce qui lui semble important, le temps dont il dispose et ce qui est incontournable.

Comme le souligne Houssaye, « *les valeurs constituent la trame de l'éducation à chaque moment. Tout acte est porté par des valeurs ou peut être analysé au nom des valeurs* », précisant qu'il s'agit plutôt des valeurs « *communes* », même si celles-ci « *donnent lieu à débats, à conflits* » (Houssaye, 1999-b, p. 231). Il rappelle d'ailleurs comment « *les dernières querelles qui ont convulsé le champ éducatif sont de l'ordre des valeurs* » (Houssaye, 1999-b, p. 231). Certes, on ne peut vraiment dire que la question des arts fasse directement querelle dans le débat sur l'éducation, mais les priorités restrictives affichées par les uns s'opposent à une vision plus humaniste des autres qui voudraient d'abord donner les

moyens à l'enfant de développer les capacités de devenir « *un être capable de communiquer et de communier avec les œuvres et les personnes humaines* » (Reboul, 1989, p. 24)

Troisième partie :
LES VALEURS DE LA MUSIQUE

I. LA MUSIQUE A L'ECOLE : POUR QUELLES VALEURS ?

La thèse qui voudrait que les enseignants qui s'intéressent à la discipline musicale dans leur classe soient d'abord ceux qui entretiennent un attachement fort à la musique dans leur vie privée, notamment les musiciens amateurs, n'est pas véritablement confirmée. Même si certains facteurs parmi ceux que nous avons sélectionnés pour caractériser le rapport personnel à la musique (le rapport à la musique cultivée, la pratique et la formation personnelles, par exemple) influencent favorablement certaines pratiques pédagogiques, l'enquête auprès de 1022 enseignants de l'académie de Nancy-Metz au cours de l'année 2006 ne permet pas d'affirmer que ce sont les enseignants qui pratiquent la musique, ou qui manifestent un fort attachement pour la musique dans le cadre privé, qui enseignent significativement plus et mieux l'éducation musicale dans leur classe. Déjà Suchaut remarquait l'influence modeste des pratiques personnelles de la musique sur le temps accordé à la discipline dans la classe et la variété des activités mises en œuvre (Suchaut, 2000).

Lorsqu'on interroge, longuement, les enseignants sur leurs pratiques musicales, leurs habitudes d'écoute, leur goût, mais aussi sur leurs expériences passées de la musique (pratiques antérieures, environnement familial, expériences scolaires), les informations recueillies à l'issue de l'enquête ne permettent pas de montrer qu'une expérience personnelle plus soutenue, qu'elle soit scolaire, familiale ou personnelle, actuelle ou antérieure, soit prédictive d'une pratique enseignante en éducation musicale plus développée par rapport au temps accordé à la discipline, à sa prise en charge, à la fréquence des activités, à la participation à des projets, à l'organisation de sorties à caractère musical. Par exemple, un enseignant qui pratique la musique depuis plus de 10 ans n'accorde pas sensiblement plus de temps à l'éducation musicale que celui qui fait de la musique depuis 1 ou 2 années.

Pourtant, les données qualitatives analysées attribuent un fort pouvoir argumentatif au sentiment de compétence que peut ressentir l'enseignant. L'enquête montre que, même parmi ceux qui se disent satisfaits de leurs pratiques dans la classe, près des deux cinquièmes déclarent manquer de compétences. En outre certaines théories de la motivation (Lieury et Fenouillet, 1996) montrent bien que malgré un sentiment de compétence l'absence du « sentiment de liberté » pourrait provoquer chez l'enseignant une attitude d'évitement face à une tâche à accomplir. D'autres théories attribuent au sens et à la valeur de l'objet que l'on vise un fort pouvoir mobilisateur.

Ainsi, l'hypothèse d'un enseignement conçu et mis en œuvre en fonction de valeurs dans lesquelles l'enseignant se reconnaît et auxquelles il est attaché, plus encore qu'en fonction de ses compétences, nous parait-elle mériter d'être explorée (du côté, donc, du « sentiment de liberté »). On enseignerait davantage ce que l'on « est » plutôt que ce que l'on « sait ». Bien évidemment, les compétences acquises au cours de la vie représentent un élément mobilisateur important, mais qui n'est pas, au moins dans le cas de la musique, aussi déterminant que cela, alors même que l'argument des compétences est souvent avancé pour expliquer la place aléatoire de la musique à l'école primaire.

Si l'enquête nous a permis de mettre en évidence des profils « consonants », c'est-à-dire témoignant d'une parfaite harmonie entre les pratiques personnelles et les pratiques d'enseignement de la musique, en revanche un certain nombre de profils « dissonants »

confirment l'écart entre le rapport à la musique dans la vie privée et la mobilisation professionnelle, laissant entrevoir ce que l'on pourrait considérer soit comme un conflit de priorités, soit comme une séparation des domaines de la vie professionnelle et de la vie personnelle. Un tel constat n'a pas manqué de nous interpeller sur les raisons de cette rupture entre privé et professionnel, nous amenant à considérer plus particulièrement le sens et la valeur que l'enseignant attribue à la discipline musicale, qui pourraient déterminer ses pratiques enseignantes.

Dans une approche qualitative, afin de recueillir les informations nécessaires à la compréhension des mobiles qui conduisent un enseignant à mettre en œuvre telle pratique de la musique dans sa classe plutôt qu'une autre, nous avons réalisé 13 entretiens auprès d'enseignants qui avaient répondu initialement à l'enquête. Nous avons envisagé quatre catégories afin de nous adresser aux différents profils : la première catégorie réunit des enseignants qui ont une solide pratique personnelle et une solide pratique d'enseignement de la musique (catégorie n°1), et la seconde regroupe des enseignants qui ont également une expérience durable de la musique dans le privé, mais qui déclarent une activité musicale réduite dans le cadre professionnel (catégorie n°2). A ces deux catégories nous avons opposé deux autres groupes parmi les enseignants n'ayant jamais pratiqué la musique dans leur vie privée. Dans le premier cas, nous avons sélectionné des professeurs des écoles qui affichent des pratiques enseignantes soutenues (catégorie n°3) et dans un deuxième cas des enseignants aux pratiques de classe faibles (catégorie n°4).

Pour constituer le corpus des professionnels à interviewer en vue d'obtenir des informations sur les valeurs qui les mobilisent dans leurs pratiques enseignantes de la musique, susceptibles d'orienter leurs choix pédagogiques, il était important de définir des indices différenciateurs de leur rapport à la musique. Mais quelles dimensions judicieuses choisir dans le champ des diverses activités musicales ? C'est pour répondre à cette question que la hiérarchisation des pratiques s'avérait à notre sens indispensable. Une écoute régulière de musique de variétés, qui concerne une grande majorité de l'échantillon, ne peut être mise sur le même plan qu'une fréquentation régulière de l'opéra, de même qu'une pratique musicale antérieure de courte durée et dont on peut penser qu'elle a pu être imposée par les parents ne peut être comparée avec une pratique antérieure longue et abandonnée à l'entrée à l'âge adulte.

Nous avons déterminé les dimensions devant être retenues pour caractériser le rapport personnel à la musique en nous référant aux pratiques traditionnellement considérées dans la littérature sociologique et dans les enquêtes sur les comportements culturels auxquelles nous avons fait amplement référence. Il s'agit :

- des pratiques actuelles de la musique pour lesquelles nous avons distingué le type, la durée, les modalités (individuelles ou collectives), la formation, la fréquence et le répertoire exécuté. L'échantillon laisse apparaître une diversité au niveau du nombre des activités déclarées, de la formation reçue et de la fréquence à laquelle les pratiques ont lieu.
- des pratiques antérieures, notamment le type d'activité et l'âge auquel est intervenue cette pratique. Les pratiques antérieures ne sont pas rares mais elles apparaissent très inégales dans le parcours de l'enseignant. Des pratiques courtes (1-2 ans) qui n'ont pas

laissé de « souvenir marquant » côtoient des pratiques longues dont l'abandon génère des regrets chez certains enseignants.

- des pratiques d'écoute et de sorties musicales en considérant leur fréquence et les préférences qu'elles expriment. Si l'écoute privée est une pratique courante, particulièrement en ce qui concerne les variétés, en revanche beaucoup d'enseignants ne fréquentent jamais l'opéra ou le concert de manière générale. Toutefois, on note que la « culture cultivée » qui, rappelons-le, concerne les musiques moins médiatiquement diffusées (classique, opéra, jazz et traditionnelle), aurait un pouvoir différenciateur plus important.
- l'environnement familial, notamment la pratique éventuelle des proches (enfants et conjoint), dont il est assez difficile de mesurer l'impact.
- l'éducation reçue, se traduisant, soit au sein de la famille par l'activité instrumentale ou vocale mais aussi les habitudes d'écoute privée ou extérieure, soit au cours de la scolarité primaire et secondaire. Comme pour l'écoute, il semble que la culture familiale cultivée soit plus discriminante, alors que l'impact de l'expérience scolaire est plus difficile à mettre en évidence.

Le deuxième problème a concerné les critères à retenir qui permettraient de distinguer des groupes sur la base de pratiques personnelles hiérarchisées. Car si la quantification par simple dénombrement ne posait aucune difficulté pour l'exposé du rapport des éléments de notre échantillon à chaque pratique isolée, celle-ci est devenue beaucoup plus délicate à effectuer lorsque nous avons voulu mettre en oeuvre le principe de l'accumulation et du croisement des pratiques. En effet, nous voulions distinguer des rapports différents à la musique en convoquant tous les facteurs interrogés (pratique, écoute, sorties, environnement, éducation). Malheureusement l'accumulation d'un nombre, même relativement modeste, de facteurs, malgré un échantillon au départ important, ne permettait pas de sélectionner un nombre suffisant d'individus, susceptibles, qui plus est, de répondre à l'entretien parce qu'ils avaient laissé leurs coordonnées. Même si 29% des enquêtés nous ont communiqué leurs coordonnées téléphoniques, donnant ainsi leur accord pour être éventuellement sollicités, on ne peut ignorer que, depuis les premiers questionnaires retournés, des circonstances ont pu amener certains enseignants à changer d'avis ou à ne plus être joignables. Or, même sans prétendre à la représentativité, il est nécessaire d'avoir des catégories suffisamment représentées pour stabiliser la catégorisation.

Les indices retenus pour caractériser le rapport personnel à la musique sont la pratique actuelle et la pratique antérieure, ainsi que la durée. En ajoutant seulement le critère de la formation, initialement prévu, la catégorie n°2 réunissait quatre sujets dont deux seulement pour lesquels nous avions les coordonnées téléphoniques. Nous n'avons donc pas pu conserver cet indicateur.

Les indices retenus pour caractériser la pratique professionnelle sont la durée allouée aux activités musicales, la fréquence (en limitant aux activités chant et écoute) et la participation régulière à des projets, tous projets confondus. Pour ce que nous caractérisons comme un non-rapport à la musique dans la classe, il convient de tenir compte des caractéristiques du temps de travail, si l'on considère qu'un temps partiel pourrait justifier une

absence de pratique professionnelle, ou encore de l'absence totale d'enseignement de la musique dans la classe, (on ne peut évidemment parler ici d'un rapport positif à la musique dans la classe). Toutefois, sur les 21 enseignants qui déclarent que la musique n'est pas enseignée dans leur classe, seuls 5 ont donné leur coordonnées, mais 4 d'entre eux présentent des particularités qui n'autorisent pas à les retenir : classe spécialisée ou début de carrière (et un enseignant qui déclare par ailleurs beaucoup chanter avec ses élèves).

Nous avons souligné la difficulté d'obtenir pour les catégories 2 et 4 un nombre suffisant d'enseignants susceptibles d'être contactés, malgré un échantillon important au départ et un fort pourcentage de répondants qui avaient laissé leurs coordonnées téléphoniques à l'issue du questionnaire. Néanmoins, nous sommes conscient que l'appel au volontariat n'est pas anodin. En effet on s'adresse, dans ce cas, certainement à des individus plus désireux que d'autres de participer à ce type de recherche sur un sujet qui est loin de faire l'unanimité. Pourtant, il faut bien accepter cet inconvénient méthodologique dès lors qu'on s'adresse à des individus dont on ne peut que respecter la liberté de participer et de s'exprimer. Les entretiens ont permis d'interviewer 13 personnes, soit 3 de chaque catégorie et 4 pour la catégorie n°3. Les enseignants ont été contactés par téléphone et ont tous accepté spontanément de répondre à l'interview. On pouvait alors supposer rencontrer des individus soucieux de donner une image positive de leur groupe professionnel, une envie de partager des pratiques jugées satisfaisantes, ou encore le besoin d'exprimer des attentes.

Les thèmes de l'entretien[81] visaient à préciser les pratiques musicales personnelles et professionnelles, ainsi qu'à faire état, pour l'enseignant, de son rapport à l'esthétique et à la culture, à la fois dans le cadre privé et dans la classe, puis, mais uniquement du point de vue professionnel, à la créativité, au savoir, à l'ouverture sur l'extérieur, et au temps. A chaque fois, l'interviewé était amené à préciser les raisons de ses pratiques, de ses choix et de ses opinions par des « questions-critères », du type : « *Qu'est-ce qui est important là pour vous ? En fonction de quoi ? Pourquoi ? Qu'est ce qui vous plaît ici ?* Etc. ». Certes, nous sommes tout à fait conscient que des critères supplémentaires pouvaient permettre d'obtenir davantage de précisions quant aux mobiles de la pratique enseignante. Toutefois, il faut noter que les questions étaient nombreuses et que certains entretiens ont dépassé les 70 minutes, causant une certaine fatigue chez le répondant. Les données de l'interview n'ont pas pour but de produire des résultats généralisables, mais simplement de tester la plausibilité de l'hypothèse selon laquelle les pratiques enseignantes sont l'expression concrète de certaines valeurs qui habitent l'enseignant et le mobilisent dans son engagement à proposer certaines activités plutôt que d'autres. Mais il ne faut pas oublier que la façon dont les valeurs déclarées, apparemment très proches, peuvent s'exprimer renvoie à des pratiques réelles assez différentes. Les pratiques sont le lieu d'expression des valeurs « concrètes », plus ou moins congruentes et même plus ou moins compatibles avec les valeurs « déclarées ».

Enfin, précisons que c'est, le plus souvent, la quasi-intégralité du discours que nous livrerons, avec même ses difficultés linguistiques, voire ce qui pourrait apparaître comme des propos caricaturaux ou outranciers. Les interviewés sont désignés par des lettres, mais

[81] Grille de l'entretien en annexe.

simplement dans l'ordre de rencontre, sans autre intention de hiérarchie. Le tableau n°84 présente les interviewés en fonction de leur rapport déclaré à la musique.

Tableau 84 : Catégories identifiées à partir des indices différenciateurs dans leur rapport à la musique

PRATIQUES MUSICALES	Solide pratique d'enseignement	Faible pratique d'enseignement
Solide pratique personnelle	**B/C/D**	**H/I/K**
Pas de pratique personnelle	**A/E/J/L**[82]	**F/G/M**

1. Les pratiques musicales de l'enseignant du premier degré

1.1. La musique dans la vie personnelle : des expériences diverses

Qu'ils pratiquent ou non, les enseignants entendus au cours de ces entretiens déclarent majoritairement que la musique dans leur vie personnelle tient une grande place, particulièrement l'écoute musicale : *« Une bonne place on va dire, j'aime encore bien assez souvent écouter de la musique, je fais du piano, donc je fais des cours de piano et voilà quoi c'est sûr que déjà au départ je le fais parce que j'aime bien la musique quoi »* (L/083, pratique récente). *« Je chante tout le temps, j'ai toujours de la musique à droite à gauche, n'importe, très éclectique, voilà »* (J/149, pas de pratique). *« Grosse, enfin grosse, importante oui parce que je chante régulièrement. Bon y'a un moment donné j'ai failli, enfin j'avais quand même l'espoir de pouvoir faire que ça, bon mais j'ai jamais mis vraiment les moyens mais bon j'aurai voulu entrer au chœur du Grand Théâtre par exemple »* (H/096, pratique longue, 25 ans).

Nous sommes bien conscient que l'enquête préalable a recueilli d'abord un accueil favorable auprès des enseignants sensibles à la musique. Comment pouvait-il en être autrement ? Toutefois, à travers cet engouement assez général pour la musique dans la vie personnelle, nous avons observé des profils très divers. Ce qui distingue les différents rapports à la musique, ce sont les pratiques, leur intensité, leur densité, leur forme, leur place dans l'histoire du sujet, etc., mais aussi les habitudes d'écoute et les goûts, ainsi que l'environnement et l'éducation dans lesquels ces pratiques et ces préférences se sont développées.

1.2. La musique dans la classe : « *Les gens ont envie ou n'ont pas envie* » (D).

Les réponses concernant les pratiques enseignantes (l'horaire, les activités, les outils, les objectifs) confirment la diversité et l'écart avec les prescriptions mis en évidence dans les différentes études, même à l'intérieur des différentes catégories. Ce n'est pas un hasard si les

[82] Notons que la pratique du piano de L est trop récente pour avoir été déclarée dans le questionnaire, d'où sa sélection dans la catégorie des enseignants qui n'ont pas de pratique musicale.

programmes, emblèmes de la pratique enseignante supposée, ne sont pas connus dans la grande majorité des cas en ce qui concerne la musique : « *Programmes en musique, déjà il faudrait que je les connaisse vraiment, parce que je pense que je les connais pas vraiment quoi et donc j'pourrai…c'est pas une question à laquelle je peux répondre* » (K/247). « *Ben à vrai dire je les ai pas relus, pis j'sais même pas si je les déjà lus (rire)* » (I/435). « *C'est une très bonne question, je crois qu'il y a un certain nombre…y'a pas une liste d'œuvres, alors là c'est une bonne question, je ne sais plus…j'ai pas en tête comme ça, honnêtement* » (G/243).

L'horaire opposait au départ des enseignants qui allouaient au moins une heure à l'éducation musicale dans leur classe et des enseignants qui ne dépassaient pas 30 minutes hebdomadaires. La réalité montre, à la fois, des différences à l'intérieur des catégories et des écarts moins importants que ce qui pouvait apparaître à la seule déclaration de la durée des activités musicales entre les différents groupes : « *Non, j'peux pas dire, parce que y'a des….c'est disons, ça fait partie hélas des matières qui passent à l'as très souvent, on va dire ça comme ça* » (K/013). « *Alors ça occupe, ho ça occupe, j'dirais en tout une demi-heure, trois quarts d'heure, hein* » (M/010). « *C'est deux fois dans la semaine, on écoute de la musique à peu près…j'essaie quinze minutes, mais bon c'est variable, des fois ça va être plus long, des fois c'est plus court, pis des fois j'vais trouver un autre moment, mais j'essaie toujours qu'il y ait une petite demi-heure et puis tous les samedis matins y'a une demi-heure de pratique de chant choral* » (F/009). « *J'ai une heure fixe hein plus le temps de chorale qui est d'une demi-heure trois quarts d'heure* » (C/604).

Il semblerait que ce soit davantage l'organisation et le contenu des activités qui distinguent les pratiques enseignantes. En tous les cas, ce sont ces informations qui nous permettent de comprendre la diversité maintes fois mise en évidence, plus qu'un horaire déclaré : « *Alors moi en fait je suis restée sur les instructions officielles de 95…ce qu'ils appelaient le quart d'heure musical…Donc après le passage du monsieur de la cantine, voilà j'ai le quart d'heure musical* » (J/002). « *Alors dans ma classe, c'est une heure par semaine, le samedi matin, donc là je dirige la chorale pour deux classes* » (B/080). « *Donc on fait trois quarts d'heure, donc par exemple les grandes sections CP une semaine dans la…une après midi et le samedi matin une répétition d'une demi- heure pour tout le monde, et la semaine après on change de groupe je prends les CE1 trois quarts d'heure et répétition tout le monde le samedi* » (L/035).

L'enquête révélait que les activités mises en œuvre sont très majoritairement le chant et l'écoute, et que la fréquence les distingue sensiblement. Les autres activités (instrumentales, corporelles, improvisation et création) apparaissent beaucoup plus rarement. L'échantillon rencontré au cours de ces entretiens n'y déroge pas, et l'activité chant fait l'unanimité. Elle est même la seule pour deux des enseignants interviewés : « *C'est l'heure unique, une heure par semaine, chant choral, c'est tout* » (B/088). « *Moi j'enseigne pas dans ma classe, je fais une chorale de cycle 2* » (L/002).

L'activité d'écoute est mise en œuvre par la presque totalité de l'échantillon (11/13), mais se révèle très différente d'une pratique à l'autre : « *J'ai un rituel pour l'écriture, comme on veut du calme et de la concentration, j'ai un…j'me suis fait un cd de musique classique très douce, et que dès qu'ils entendent la musique y'a plus de bruit, et ils font l'écriture et j'les entends des fois fredonner la musique classique, ce qui n'est pas mal* » (E/063). « *L'heure, c'est vraiment…bon beaucoup d'écoute parce que on est dans les petites classes et c'est important* » (C/014). « *Je fais pas beaucoup, peut-être parce que j'ai pas encore trouvé de choses, ou alors des trucs très courts, mais je lie souvent avec l'expression corporelle* » (A/436).

Les autres activités apparaissent rares. Les enseignants évoquent quelques exercices rythmiques et instrumentaux, souvent sporadiques et en prolongement du chant : « *C'est prétexte à travailler le rythme et les percussions, enfin les p'tits, tous les petits instruments et éventuellement des chants dansés, voilà, des choses un peu comme ça* » (J/031). « *Si je récapitule, donc chanson…rythme sur une seule musique parce que je l'ai vu faire et que j'ai observé, j'l'ai répété bêtement* » (I/069). « *J'vais travailler quelquefois des rythmes, le rythme, l'intonation, le travail vocal, mais y'aura pas d'enseignement particulier, de progression d'apprentissage de rythme comme on voyait à l'IUFM ou des choses comme ça* » (H/010).

Un enseignant propose une activité rythmique régulière que l'on pourrait assimiler à une pratique instrumentale : « *On étudie…alors moi je suis le seul à le faire au niveau de l'école, donc on fait donc on voit deux croches, la cellule noire et donc la troisième ça doit être triolet, croche deux doubles…saute et double, croche double, ça leur plait bien* » (D/111). Un autre conduit des activités de création, par exemple *: « Un, rechercher les différents bruits qu'on pouvait entendre dans les châteaux hantés, deux, essayer de les imiter, trois, essayer de créer quelque chose en faisant le chef d'orchestre voilà* » (C/630).

Mais c'est, semble-t-il, aussi la manière de conduire les activités qui marque la différence. Toutefois, la méthode d'investigation ne nous permet pas d'obtenir ces précisions. En ce qui concerne les objectifs, l'analyse met également en évidence des divergences, même si les déclarations annoncent, de façon générale, des visées esthétiques et culturelles, mais aussi, pour ceux qui s'investissent plus intensément, des intentions intellectuelles et surtout morales. C'est l'analyse de ces objectifs qui va nous permettre de cerner plus précisément les valeurs qui mobilisent l'enseignant dans sa pratique pédagogique de la musique, ou au contraire dans la distance qu'il prend avec la discipline.

2. Les valeurs de la musique

Si la plupart des auteurs s'accordent à dire que « *les valeurs participent à une intelligibilité des schémas d'enseignement* » (Tripier-Mondancin, 2006, p.44), il paraît encore plus naturel de se poser la question dans le cas de l'éducation musicale, dont nous avons pu mesurer la diversité des pratiques et l'écart avec les prescriptions, suggérant la place de

l'implication personnelle de l'enseignant. Mais alors qu'on pouvait la supposer liée à son rapport personnel à la musique, les résultats de l'enquête réalisée en 2006 auprès des 1022 enseignants de l'Académie de Nancy-Metz montrent que ce ne sont pas les enseignants qui manifestent un attachement pour la musique dans leur vie personnelle qui accordent toujours plus d'attention à la musique dans leur classe.

Immanentes aux conceptions de l'éducation en général, les valeurs qui mobilisent les enseignants pour l'éducation musicale ne sont pas spécifiques à cette discipline. On aurait pu penser à une accentuation des registres « intellectuel » et « esthétique » puisque la musique appartient au double champ de l'éducation et des arts, mais les enseignants qui s'engagent manifestement dans la mise en œuvre d'activités musicales dans leur classe semblent attribuer aussi à la musique une portée « morale » articulée aux deux dimensions précédentes. Par exemple, l'autonomie esthétique, souvent revendiquée par les enseignants, vise également le développement des capacités de discernement face à la culture marchande et un souci de tolérance vis-à-vis de l'autre.

2.1. La musique à l'école et l'activité artistique : les valeurs esthétiques

Unanimement cité, le plaisir de la musique peut dépendre, comme il apparaît dans la vie sociale, d'un état, d'un sentiment de bien-être attribué à l'effet des sons organisés en discours musical sur nos sens, (ce qui est d'ordre sensoriel, auditif, s'accompagne de résonances affectives, d'un sentiment esthétique, et même parfois d'un sentiment de libération). La pratique musicale dans la classe vise, avant tout, le plaisir, le bien-être : « *C'est du plaisir moi j'dis, c'est du plaisir tout simple* » (D/097). « *J'trouve que c'est un bonheur moi le chant, pour moi, c'est quelque chose qui libère*» (E/054). « *Alors moi en musique c'est surtout le plaisir que je vise, et quand je les vois qui chantent et qu'ils sont contents de chanter moi j'ai atteint mon objectif j'veux dire, ça va pas plus loin* » (L/514).

Et visiblement cela fonctionne puisque, très majoritairement, les enseignants déclarent que leurs élèves prennent du plaisir, particulièrement en chantant, mais aussi à l'écoute d'une musique qu'ils découvrent : « *Et c'est pareil, oui je sens un plaisir chez les enfants, le plaisir de…Au début, ils sont un peu réticents, ils ont du mal, ils sont un p'tit peu timides, un peu…et petit à petit, je sens qu'ils se sentent mieux, ils se laissent plus facilement chanter, ils ont beaucoup de plaisir à rechanter les chansons qu'on apprend, à chanter ensemble, à produire* » (B/103). « *C'est surtout le chant, parce que, ben c'est vrai que c'est quelque chose qu'ils aiment bien, c'est quelque chose…y'a un résultat immédiat ou presque* » (M/277). « *On sent tout de suite quand y'a un chant qui leur plaît ou qui ne leur plaît pas, et pis quand on les réentend chanter dans le couloir en train de s'habiller ou qu'ils sont en train de travailler.* » (E/055) « *Ils ont écouté l'autre fois Caravane, alors on a écouté trois ou quatre...et Caravane ils le r'demandaient à chaque fois* » (F/030).

Sans doute que cette dimension est présente dans la relation que les enseignants tentent d'établir entre leurs élèves et la musique. Ne choisissent-ils pas majoritairement des musiques qu'ils aiment déjà eux-mêmes, comme des témoins d'une musique susceptible d'émouvoir ou simplement de plaire ? : « *C'que j'adore, c'est les cd de la fête de la musique que j'trouve là*

sont bien. Par exemple, c't'année on a fait donc Maria Susanna de Michèle Bernard, ça ça passe, c'est un truc que je suis obligé de donner tous les ans parce que ils adorent » (D/061). « *Non, j'pourrais pas faire chanter, ou j'pourrais pas faire écouter de la musique que j'aime pas* » (F/190).

Toutefois, il semble que le plaisir de la musique dans la classe soit aussi attribué à l'événement social, le plaisir de faire quelque chose ensemble : « *Je l'vois bien, je chante avec beaucoup de gens, aussi bien enfants qu'adultes. Les gens sont toujours très réticents, ils sont même un peu moqueurs au départ, et, une fois qu'on est parti, et que les personnes ou que les enfants chantent, c'est un réel plaisir, on voit les gens s'épanouir* » (B/372). « *Ça permet de faire quelque chose ensemble, une action collective simple, ouais, c'est toutes ces petites choses-là qui font qu'après on se sent bien quand on a chanté et on rechante les chansons en sortant et quand on les…et pis qu'elles resteront* » (F/151). « *Quand le groupe chante ensemble c'est vrai que je trouve que c'est beau, en fait c'est un plaisir quand la chanson est bien chantée par les enfants. Là j'me dis, ben c'est bien, j'ai fait mon travail, j'ai réussi, mon objectif est rempli en fait, puisque les enfants prennent plaisir à la chanter* » (G/546).

La majorité des enseignants qui conduisent des activités musicales sont, semble-t-il, sensibles à l'argument du goût, particulièrement celui de développer le goût par la découverte de musiques diverses : « *Je leur avait demandé moi de ramener des choses qu'ils n'écoutent pas habituellement. Bon moi j'leur avait rapporté des trucs plus…un peu plus musique traditionnelle disons, traditionnelle ou musique celtique ou chant de marins ou musique traditionnelle de France quoi, d'anciens groupes folks, un p'tit peu ça quoi mais on a à peine écouté, mais on a ensuite…le but du jeu c'était aussi un p'tit peu de…bon de leur faire découvrir ben différents styles musicaux* » (K/042). « *Moi c'est d'abord le plaisir de découvrir des choses qui…parce que c'est quand même un vrai plaisir quoi la musique hein et c'est plutôt les atteindre* » (F/109).

Souvent en opposition aux habitudes de consommation des nouvelles générations, les enseignants qui s'expriment sur le sujet ont la volonté de donner les moyens à leurs élèves de pouvoir écouter en connaissance de cause et de devenir des individus critiques par rapport à l'offre culturelle marchande : « *On a un rôle important par rapport à ça et donc je ne…systématiquement, tout ce qui est musique on va dire type Star Académy et cetera, ça rentre pas dans la classe parce que j'dis vous avez pas besoin de moi pour…* » (D/036). « *Ce qui est intéressant, c'est de savoir qu'il y a d'autres musiques entraînantes qui plaisent et qu'ils ne connaissent pas. J'ai des élèves qui m'apportent à chaque fois des disques à écouter, donc là cette année y'a déjà eu U2, Beethoven et Graeme Alwright et pis j'sais plus quoi, ils voulaient encore apporter…alors moi je prends pas ce qui est, c'qu'on entend ailleurs quoi…j'leur dis clairement que l'école elle est pas faite pour ça* » (F/045).

D'où, pour la majorité des enseignants, l'utilisation des « *valeurs classiques* » qui semblent s'installer durablement à l'école alors que l'écoute privée s'est largement élargie

aux musiques plus populaires. Notons que le nom de Mozart est cité par 7 interviewés sur les 13, alors qu'aucune question ne sollicitait directement des noms de compositeurs : « *En musique y'a vraiment des universels à connaître…Mozart, Bach, Beethoven et le jazz, pour moi c'est vraiment…bon voilà. Bon l'année dernière on avait écouté les Carmina Burana ils adoraient, et voilà c'est surtout leur proposer une palette nouvelle quoi* » (F/088). « *C'est vrai que moi j'aurais tendance personnellement à donner, à mettre du classique, quoi, ou du…non mais d'un autre côté j'me dis c'est sans doute une musique qu'ils ne connaissent pas spécialement* » (H/087).

Développer le goût esthétique passe également par la pratique et la production. On peut penser que c'est la raison pour laquelle certains enseignants vont être attentifs à la qualité de la production chantée, notamment : *« Expérimenter, c'est…à mon avis fondamental pour pouvoir après apprécier la musique »* (A/050). « *Y'a l'aspect quand même chanter ensemble quand même d'avoir l'homogénéité…c'est vrai que là bon c'est c'est plus l'exigence bon sur la justesse sur l'exactitude des rythmes* » (H/026/033). « *Arriver à chanter, démarrer en même temps, finir en même temps, toutes ces choses assez simples mais pour pouvoir produire quand même quelque chose de beau ensemble* » (F/141).

Hennion s'attache à montrer l'importance des intermédiaires dans la médiation de la musique (instruments, interprètes, partitions, institutions, etc.) (Hennion, 1993). Il n'est donc pas surprenant que plusieurs enseignants évoquent l'intérêt de fréquenter les lieux authentiques de l'art pour un résultat meilleur : « *Bon par exemple, ben là on a fait un…on a fait un spectacle donc, dans le cadre du NJP, ça a eu lieu dans la salle de jeu de la maternelle. Réflexion avec la directrice de l'école de la maternelle de se dire : mais nous on aimerait bien que ce soit dans un vrai lieu de spectacle* » (D/524). « *On voit les musiciens en vrai, on peut regarder en plus ce qu'on veut, on peut se focaliser sur un musicien, on peut…j'trouve que c'est vraiment intéressant par rapport à un concert enregistré…et on voit des instruments qu'on n'a pas l'habitude, on les voit, on peut voir les proportions, on peut voir le son réel voilà quoi non vraiment les concerts, c'est formidable* » (B/225).

2.2. La musique à l'école et le savoir scolaire : les valeurs intellectuelles

Il apparaît assez caractéristique que la définition des objectifs pédagogiques liés aux activités musicales, en dehors du plaisir, reste un exercice relativement difficile pour les enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus. Même si 51,8% des enseignants qui se sont exprimés au moment de l'enquête déclarent que les disciplines artistiques font partie de « l'éducation intellectuelle de base », il semble que les activités mises en œuvre ne visent pas toujours des intentions d'apprentissage clairement identifiées au départ : « *Ben déjà qu'ils soient en rythme, qu'ils écoutent quand commence le morceau qu'il faut rythmer, quand ça s'arrête, que ce soit un p'tit peu ensemble, c'qui est pas évident du tout, déjà en chant c'est pas évident mais alors là en bruit, en rythme c'est pas du tout…et puis qu'ils soient attentifs quoi, c'est surtout ça que je recherche qu'ils écoutent, c'est pas toujours évident* » (E/031). « *C'est un apprentissage cette activité en elle-même dans la mesure où les enfants doivent apprendre à faire le silence complet et à être attentifs, mais il faut leur donner une consigne*

d'écoute la plupart du temps parce que simplement écouter…bon si ça peut être une découverte dans un premier temps et leur faire dire peut-être le sentiment qu'ils ont vis-à-vis de la musique, est-ce qu'elle est joyeuse, est-ce qu'elle est triste... » (G/040). « *Le chant parce que j'trouve qu'on travaille pas mal de choses avec, on place la voix…alors même si je fais des vocalises quand même hein mais on place la voix, on apprend des mots nouveaux, il faut articuler et on peut travailler les rimes avec la musique, le chant c'est différents rythmes que je vais après marquer corporellement marquer avec les instruments* » (J/707).

Ainsi, en réponse à la question sur les objectifs des activités musicales, après le plaisir qui fait l'unanimité, les enseignants citent des objectifs généraux : l'attention, la concentration, la mémoire, le développement du sens critique, etc : « *Ils ne perçoivent pas ça comme un travail, même si quelque part c'en est un puisqu'on travaille la concentration, on travaille la mémoire, on travaille plein de choses, mais pour eux ce n'est pas un travail* » (L/130). « *La musique c'est à la fois outil et finalité, alors c'est aussi l'outil pour revenir à la maîtrise de la langue. Un enfant qui peut pas taper un rythme je pense qu'il ne pourra pas découper un mot en syllabes par exemple* » (J/097).

Rares sont les enseignants qui déclarent travailler spécifiquement les paramètres musicaux, ou mettre en place une véritable formation à l'écoute ou des démarches de création. Pour autant, la plupart annoncent des intentions visant le développement de compétences et l'acquisition de savoirs. La référence au savoir purement musical est présente, mais souvent de manière diffuse, sans réelle progression comme on peut en observer en mathématiques, par exemple: « *Et puis ça les…j'sais pas, ça fait travailler l'oreille, le souffle, bon et on mémorise, enfin y-a plein de…plein de compétences qui vont être mises en jeu et qui sont importantes* » (B/376). « *On écoute donc des extraits, le principe c'est de ramener à décrire ce qu'ils entendent. Bon donc on fait tout un tout un truc sur effectivement donc les notions de…comment j'veux dire, donc les instruments qu'on entend, le type de musique que c'est, les notions de grave,d'aigu, de rapidité, de manière à c'qu'on donc on prend toute une part sur la description et puis après seulement vraiment tout à la fin c'est bon on a le droit de s'exprimer par rapport à la musique, si on aime ou si on n'aime pas, mais c'est vraiment ce qui arrive complètement à la fin* » (D/019).

Ce qu'on pourrait considérer comme l'emblème du savoir musical à l'école primaire, ce sont les instruments que l'on entend et donc que l'on est censé reconnaître à l'écoute d'une œuvre. C'est une question qui est souvent abordée dans les pratiques, malgré la difficulté qui l'accompagne : « *C'est pas qu'ils me nomment des instruments qu'ils ont écoutés parce que ça c'est vraiment singe savant, moi- même des fois je ne suis pas capable de dire si c'est un saxo ténor ou un saxo enfin bon, par contre qu'ils soient sensibles que c'est qu'on entend de la guitare ou quelque chose qui ressemble à la guitare qu'il y en a plusieurs ensemble* » (F/101). « *j'essaie de donner une consigne de repérer un instrument précis, de faire un signe quand on l'entend ou des choses comme ça, mais sachant que pareil, je pars vraiment sur des choses où je crois moi-même avoir bien reconnu » (G/046). « Mais souvent l'aspect écoute*

bon…qu'est-ce qu'il y a comme instruments, qu'est-ce que c'est comme formation, de quelle époque » (H/069).

Mais ce qui est caractéristique surtout, c'est qu'à la question sur les raisons qui ont conduit l'enseignant à proposer telle activité ou tel outil, ce dernier semble davantage énoncer les conséquences possibles de l'exercice, plus que ses objectifs d'apprentissage: « *Ben qu'ils apprennent à écouter, c'est quand même aussi la…ça leur apprend à écouter, pis faut qu'ils se concentrent le temps du morceau pour ensuite essayer de répondre à mes questions, mais c'est surtout pour écouter et pis souvent je l'utilise pour les canaliser un peu, parce que généralement quand on met un morceau de musique, même si il est un peu entraînant il…ça va quand même les centrer sur une chose quoi* » (L/405). « *Y'a l'aspect quand même chanter ensemble, quand même d'avoir l'homogénéité d'avoir des…bon alors si on veut trouver des…si les gamins ça les canalise enfin ça les canalise, c'est pas l'objectif mais on s'aperçoit que ça donne un effet d'être plus quand même, de chanter, ben il faut quand même une concentration quand même certaine bon y'a une exigence* » (H/026).

Et d'ailleurs, on s'aperçoit que ces objectifs sont tellement généraux qu'ils relèvent à la fois des valeurs esthétiques, intellectuelles, et morales, et qu'ils pourraient s'appliquer à d'autres disciplines.

Nous avons souligné, lorsqu'il s'est agi des valeurs esthétiques, la volonté des enseignants de faire découvrir des univers musicaux variés. C'est également dans l'intention de développer le goût que les enseignants proposent l'activité d'écoute à leurs élèves, afin de leur permettre d'élargir leur connaissance de l'univers musical et d'aiguiser leur sens critique par rapport à l'hégémonie de la culture de consommation courante que représente la télévision : « *Aujourd'hui tout le monde est dans sa dans sa catégorie et donc j'pense que c'est beaucoup plus, c'est vraiment on a un rôle important par rapport à ça et donc je ne…systématiquement, tout ce qui est musique on va dire type Star Académy et cetera, ça rentre pas dans la classe parce que j'dis vous avez pas besoin de moi* » (D/035). « *J'pense que déjà à l'école on a quand même une mission de faire découvrir des choses assez variées, donc déjà y'a des choses que je fais écouter aux enfants comme les chants africains…* » (G/063).

La référence au passé reste l'accès le plus sûr à la culture musicale, que le lien avec l'histoire complètera : « *Au niveau du classique et des musiques traditionnelles si nous on n'est pas là pour leur amener quelque chose ils l'auront pas par ailleurs* » (D/031). « *Y'a des entrées quand même d'histoire, sur la frise chronologique de voir comment les compositeurs se connaissaient ou pas, enfin j'vais pas très loin là dedans, mais y'a quand même des universels à connaître quoi en musique, y'a vraiment des universels à connaître...Mozart Bach Beethoven et le jazz pour moi c'est vraiment...bon voilà* » (F/085).

Si le lien avec le passé est souvent évoqué dans le cas de la musique, les relations interdisciplinaires les plus courantes sont établies avec la littérature ou le domaine de la

langue, et la musique peut être présentée aussi comme une activité permettant de développer des compétences en langue : « *C'est important de leur développer l'oreille et la finesse de leur oreille, bon aujourd'hui j'ai fait le son é, la différence entre le son è et le son é. Si on a l'habitude de chercher en musique c'qu'on entend derrière si c'était de l'aigu, du grave, si c'était un instrument qui ressemblait plus, à…avec un ton chaud ou un ton froid ben ça aide pour la phonologie et la lecture* » (C/030). « *Alors c'est aussi l'outil pour revenir à la maîtrise de la langue, un enfant qui peut pas taper un rythme, je pense qu'il ne pourra pas découper un mot en syllabes par exemple…de même qu'il aura peut être pas les groupes de souffle de lire toute une phrase à l'oral ou des choses comme ça hein, c'est-à-dire que y'a toujours une espèce d'infusion entre le travail de maîtrise de la langue et le travail de la musique* » (J/097).

Nous remarquons également qu'un certain nombre d'activités intellectuelles qui sont envisagées par l'enseignant dans un souci socio-moral. Il s'agit du développement de l'expression, de la pensée et du jugement qui renvoient au statut du sujet et à sa capacité de prendre sa place dans le groupe. Le développement identitaire est décliné en termes de droit, le droit à la parole, le droit à l'erreur, le droit de penser différemment, autant de références qui relient la musique à la problématique du rapport à l'autre.

Si la définition des objectifs des activités musicales demeure un exercice difficile pour les enseignants, nous avions remarqué précédemment à ce propos que les instructions, censées définir les objectifs, sont rarement connues des enseignants qui déclarent assez fréquemment travailler « instinctivement » : « *C'est vrai que c'est vraiment très instinctif on va dire, j'ai pas de critère pour juger vraiment de la justesse ou quoi que ce soit* » (G/022). « *Y'a un moment on fait à notre sauce quoi, un peu comme on ressent les choses* » (I/444). « *Je savais pas au mois de septembre qu'on apprendrait berceuse chinoise quoi, ça c'est mon côté un peu sans filet, un peu au feeling quoi* » (F/690).

Enfin, comme les activités pédagogiques, le travail de préparation est très différent d'un enseignant à l'autre, mais, majoritairement, il se résume à apprendre la chanson ou à écouter la musique avant de l'introduire en classe : « *Toutes les activités, j'accorde beaucoup de temps…j'essaie de voir, de faire toujours une analyse de là où on en est, ce qu'ils ont acquis et pis c'que j'aimerais bien développer un peu plus, donc de fixer les nouveaux objectifs, donc après d'essayer de trouver une trame et toutes les variantes possibles en fonction de leurs réactions éventuelles, et c'est là que des fois c'est plus long parce qu'on part sur quelque chose et finalement y'en a un qui va amener autre chose et si on veut travailler, je ne sais pas, sur les notions de fort faible…avec des… boites métalliques ou quelque chose, et finalement y'en a un qui va apporter un…(frappe un rythme) un truc différent, là il faut savoir rebondir dans les préparations. Moi j'essaie d'avoir un large éventail de réponses possibles même si on en oublie* » (A/495). « *Je prépare dans le cas particulier donc…du temps pour préparer mes chants quoi, c'est-à-dire bien le chanter moi tout seul chez moi, le jouer alors j'aime bien le jouer à la guitare, donc j'vais travailler les accords et cetera, je vais ensuite recopier les paroles et les distribuer aux enfants. Et oui quand même chaque fois je cherche des chants et*

pis…c'est un peu en fonction des circonstances donc…je prends du temps pour aller au CDDP par exemple, chercher des disques sur un thème particulier…et pis dans mes disques à moi aussi » (B/702). « *Ouf alors là c'est rapide hein, non ben là j'prépare à peine en fait, c'est…j'prends la partition, enfin je regarde la partition, quelquefois même je fais exprès même de ne pas la regarder pour leur montrer quand même que ça m'arrive quelquefois je ne me souviens plus très bien* » (H/538).

La référence au savoir n'est pas toujours perceptible. Même si les enseignants revendiquent des apprentissages au travers des pratiques musicales, il semble parfois qu'il persiste un certain embarras à sortir de l'activité. Pourtant aucun ne remet en cause la place de la musique à l'école, qui semble considérée comme une discipline d'enseignement avec ses caractéristiques propres : un contenu et des activités spécifiques. Seule l'évaluation est peu abordée, mais on peut comprendre que la difficulté d'être au clair avec les objectifs explique d'une certaine manière les obstacles à la mise en place d'un dispositif censé mesurer les acquisitions.

2.3. La musique à l'école et le rapport à l'autre : Les valeurs morales

Les valeurs morales sont souvent présentées comme des valeurs qui ne s'enseignent pas mais qui se « vivent » à travers l'activité pédagogique, la musique représente en cela un terrain privilégié. En effet, comment envisager la pratique musicale en dehors de la relation à l'autre, que ce soit dans l'exercice de l'interprétation, celui de l'écoute ou encore de la production ? Nous verrons que, fortement liés à des intentions esthétiques et intellectuelles, les objectifs de l'éducation musicale n'en visent pas moins le rapport à l'autre à travers des valeurs aussi générales qu'importantes comme la tolérance, l'égalité, le respect et l'écoute, mais aussi la participation à une aventure collective, la confrontation avec le public et la rencontre avec l'extérieur.

Désignée comme un enjeu majeur, la « « tolérance » concerne à la fois la relation à l'autre de manière générale et l'acceptation de la différence, mais aussi la tolérance esthétique vis-à-vis de la musique de l'autre dans la classe et des autres cultures.

La tolérance, c'est d'abord l'assurance de vivre en harmonie, dans un univers où chacun à sa place, physiquement et intellectuellement : « *Même l'enfant qui va chanter faux on va lui apporter quelque chose et pis on va essayer…on va tricher, j'veux dire celui qui chante vraiment faux on va lui demander de faire des onomatopées, de faire des accompagnements, donc tout le monde trouve sa place, tout le monde réussit à faire quelque chose...un peu comme dans ma vie* » (C/073).

Ce n'est sans doute pas un hasard si l'univers de la chorale accueille, dans deux cas, les élèves de la CLIS (Classe d'Intégration Scolaire) ou de l'IME (Institut Médico Educatif) avec les autres élèves : « *Donc l'IME a un projet d'intégration et…bon ben moi j'ai une formation d'éducatrice spécialisée donc forcément je suis sensibilisée à ça, donc, j'aime encore bien travailler avec eux donc, j'irai même jusqu'à dire que je trouve ça valorisant* » (L/485). « *Là je chante qu'avec ma classe et pis la classe de CLIS qui est intégrée complètement en chorale avec nous* » (F/138).

La tolérance représente également une condition essentielle dans les pratiques d'expression où chacun est censé dire, proposer, produire en fonction de ses intentions et de ses capacités propres. C'est le gage, pour celui qui s'exprime, de pouvoir affronter en toute sérénité le regard critique de l'autre. : « *C'est qu'ils osent, oser produire, que ce soit produire des sons, produire un chant, c'est oser, c'est casser un peu la fausse façade qu'on a souvent et qui nous bloque aussi en tant qu'adultes* » (A/045). « *Si ils osent prendre des risques en chant, dans la prise de paroles ils vont aussi oser après, parce qu'ils vont se rendre compte ben que bon on arrive à se dépasser, ben en chant on arrive à …donc ben aussi à l'oral. Après quand on a un avis à défendre…et puis ben comme on voit qu'on peut se tromper, on peut se tromper en chant, on peut tous ben chanter à côté de la même façon à l'oral on peut se tromper, on en discute ensemble on explique pourquoi on s'est trompé* » (C/508).

Mais la tolérance est une qualité qui ne peut s'exercer sans l'écoute et le respect de la parole de l'autre, fût-elle « non-verbale » : « *Ben donner la parole, leur laisser un espèce de champ, chacun…mais un peu aussi la liberté. Ma liberté s'arrête…ben voilà où s'arrête celle d'autrui quoi, parce qu'en fait en même temps que ce soit dans une pièce de théâtre, une chorale ou un truc où on est tous ensemble dans un domaine artistique y'a un énorme respect, un énorme travail de l'autre, c'est-à-dire que je peux m'éclater à faire mon solo de batterie mais en même temps, ben voilà, parce qu'à côté y'a eu quelque chose qui s'est passé, où j'écoute les autres, y'a un chef d'orchestre, donc y'a beaucoup d'écoute en fait* » (J/699).

Au-delà de la tolérance, c'est la qualité de la relation qui est primordiale dans une activité où l'élève est amené à proposer, à participer à une expérience collective, et à exprimer ses goûts. C'est la raison pour laquelle, il doit avoir confiance : « *En musique j'pense que c'est une matière où le gamin quand il chante…y'a une notion de confiance hein qui est très très importante hein, parce que comme moi, bon par exemple ce rythme, ce que j'instaure en rythme, si le gamin il est dans une relation où il a peur de faire son truc, on va lui crier dessus, on va lui hein il faut vraiment qu'il puisse se libérer particulièrement en musique je pense que c'est beaucoup…très très important même au niveau de l'écoute quoi accepter hein, des choses parce que il peut complètement…il faut qu'il soit en confiance pour dire ce qu'il entend* » (D/601).

En dehors du contexte expert, l'éducation musicale a la particularité de placer les différents acteurs sur un pied d'égalité face au savoir. En effet, n'ayant pas pour but de former des artistes, la musique à l'école fait l'objet d'exercices d'exploration, d'improvisation, qui placent l'ensemble des acteurs de la classe, y compris l'enseignant, au même niveau de compétences : « *Et puis aussi enseignants et enfants finalement l'enseignant là qui chante, il est au même niveau que l'enfant…et l'enfant se rend compte ben oui le maître aussi des fois il se trompe hein, il a pas fait la bonne note, il chante trop vite…bon ben voilà, c'est pas…moi j'suis l'élève et lui il est le maître et c'est lui qui détient la science et pas moi* » (C/298). « *Y'a des enfants qui sont très brillants en maths français et qui sont complètement palmés quand ils tiennent un petit instrument par exemple, donc ceux là ben de temps en temps faut qu'ils*

entendent qu'ils ont aussi du travail à faire, et par contre les autres qui sont encore une fois j'sais pas nuls sur les soustractions à retenue, là par contre il vont être parfaits à faire un rythme sur un djembé ou un truc comme ça, donc voilà, c'est un petit peu développer des points forts et des points faibles » (J/117).

Enfin, l'éducation artistique, comme les autres enseignements, s'inscrit dans une visée égalitaire d'une école publique et démocratique, opposant la musique à l'école pour tous à l'enseignement spécialisé qui ne s'adresse qu'à ceux qui l'ont choisi ou qui ont la possibilité d'y avoir accès : « *Parce que tous les enfants n'auront plus accès à la culture ou aux disciplines sportives parce que ça demande un investissement de la part des parents au niveau temps et au niveau financier qu'ils n'ont pas toujours* » (C/368). « *Les premiers qui vont le prendre dans la figure c'est les classes défavorisées, c'est pas les autres hein, moi j'me fais pas de souci hein, les classes moyennes favorisées ou les classes supérieures favorisées, ils ont pas besoin de l'école pour la culture, elles l'ont ailleurs, c'est pas pour eux qu'on le fait* » (F/559).

Toutefois, les enseignants ne négligent pas l'aspect social de la pratique musicale qui permet la rencontre, la confrontation avec les pairs, avec le public et avec l'artiste. C'est aussi à ce titre que les objectifs de socialisation sont énoncés : « *C'est la joie d'exprimer quelque chose, le plaisir, le faire ensemble, écouter les autres. On a essayé un peu les canons pour essayer d'écouter enfin surtout pour le départ, on écoute et hop* » (E/412). « *Ça permet de faire quelque chose ensemble, une action collective simple, ouais, c'est toutes ces petites choses-là qui font qu'après on se sent bien quand on a chanté, et on rechante les chansons en sortant* » (F/151). « *Quand vous allez assister à une répétition à l'opéra ou quand vous allez assister à une répétition d'un ballet à [XXX] c'est gratuit, vous avez le contact avec le chorégraphe, le metteur en scène, un artiste, un musicien vous voyez un truc ; ça c'est un truc énorme aussi* » (J/ 634).

Parce que, comme le fait remarquer une enseignante : « *C'est un peu comme la chorale…quand on crée il faut que ce soit vu sinon ça n'a pas trop de sens* » (E/499). La production musicale et particulièrement la chorale sont destinées à être montrées : « *Y'a ce plaisir de chanter et également après c'est pas…uniquement de chanter pour soi, mais c'est toujours dans un but de le montrer, de le partager et ça se termine en général en spectacle de fin d'année* » (I/017).

Mais il ne faut pas que ce soit à n'importe quel prix. C'est dans le respect du travail de l'enfant que les enseignants envisagent la présentation publique, alors que la fête de fin d'année n'est pas toujours perçue comme un exercice pédagogique, mais parfois comme l'activité obligée pour faire valoir des subventions : « *Dire, on fait une grande représentation, on groupe tout le monde on montre tout ce qui a été fait sur le secteur parce qu'il faut montrer où sont passés les sous…les gamins sont bousculés et tiraillés, on tient pas compte du tout de c'qu'ils ont fait* » (C/468). « *Ça me parait extrêmement important parce que pour moi, c'est ben déjà, c'est le résultat d'une année de travail en commun, mais c'est pas seulement le résultat bon c'est un peu un mot froid, j'dirais c'est une manière de montrer aux parents*

c'qu'on fait dans une classe, parce qu'une classe ça reste fermé, bon moi ma porte elle reste toujours ouverte mais j'veux dire le public n'a pas accès comme ça, donc le fait de leur dire ben voilà c'qu'on a fait dans l'année, on a rien à vous cacher bien au contraire on va même vous montrer qu'on fait des choses drôlement intéressantes » (I/090).

S'il est un espace pédagogique qui relève particulièrement des valeurs morales, c'est bien l'« éducation musicale ». A elle seule, l'appellation de la discipline résume l'importance des valeurs morales ; on apprend avec et des autres et la musique est d'abord relation à l'autre. Les relations concernent le rapport avec les différents acteurs de l'éducation, à la fois le rapport entre pairs, mais aussi le rapport enseignants/enseignés ainsi que la relation avec l'extérieur, particulièrement les familles et l'artiste. La dimension collective de la pratique musicale à l'école renvoie principalement aux conditions du vivre-ensemble et à l'objectif de socialisation.

Enfin, lorsque les enseignants s'expriment sur leurs intentions, c'est également, tout l'enjeu éthique du « *métier de l'humain* » qu'ils exercent et qui concerne l'éducation de celui qui leur a été confié. On parle couramment de l'éthique professionnelle de l'enseignant pour désigner une conception et une mise en action qui visent selon la définition de Ricoeur « *la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes* » (Ricoeur (1991). Les propos recueillis dans le cadre de cette étude mettent largement en évidence cet aspect du métier de l'enseignement, plus particulièrement dans le cadre de l'éducation musicale qui relève, selon certains enseignants, du « droit » de l'élève.

Conclusion : la musique considérée comme une discipline artistique ?

Il parait difficile, à travers ces différents propos, de proposer une synthèse en tenant compte des catégories proposées au départ et établies à partir d'un certain nombre de critères concernant le rapport personnel et professionnel à la musique des enseignants interviewés. Ce constat confirme les résultats de l'enquête qui montrent que l'enseignant qui pratique la musique dans sa vie privée ne développe pas significativement un enseignement de la musique différent. Les résultats de l'enquête ne nous renseignent pas sur les raisons qui font que certains enseignants qui ont une pratique amateur importante n'accordent pas beaucoup d'espace à l'éducation musicale dans leur classe, et *a contrario*, pourquoi des enseignants qui n'ont aucune formation musicale y sont très attentifs et développent des pratiques, originales parfois.

Mais est-ce à partir des valeurs déclarées que l'on peut mieux comprendre la diversité des pratiques enseignantes de la musique ?

Sylvie Jahier (2006) qui s'est interrogée aussi sur « *les facteurs et les conditions qui favorisent, chez les enseignants du primaire, les pratiques d'éducation musicale* » fait remarquer que les enseignants n'utilisent pas le terme « art » quand ils évoquent la musique dans leur classe (Jahier, 2006, p.81). Elle y voit une sorte de « sacralisation » de ce domaine artistique « *qui entraîne une croyance selon laquelle* », elle cite : « *la musique en tant qu'art, l'art musical, ce n'est pas pour nous « modestes » instituteurs* » (P.87).

Sans doute que beaucoup d'enseignants, en se déclarant incompétents pour enseigner la musique, se jugent indignes de la discipline, mais on peut aussi se demander si ce n'est pas un

moyen pour fuir une situation embarrassante, celle de chanter devant ses élèves, par exemple. D'autre part, les pratiques racontées, même celles qui sont présentées et vécues avec succès par leur maître d'œuvre, sont parfois décrites non pas comme des activités artistiques, mais davantage comme des moments d'activités agréables, dont les finalités dépassent à peine le plaisir de faire, la détente après l'effort, renvoyant la musique à son statut social courant de pratique de loisir divertissante ou apaisante, comme elle peut être ressentie dans la vie de tous les jours : « *Qu'on fasse de la musique ou qu'on fasse aussi du chant c'est aussi apporter et ben de la gaîté d'la détente aux enfants* » (C/071). Nous avions vu au cours de l'enquête que dans l'échantillon des enseignants qui déclarent une pratique musicale amateur, près des trois quarts d'entre-eux (72,1%) le font d'abord pour se détendre ou se divertir, alors que moins de 10% (9,4%) visent l'expression de leur créativité.

Enfin, lorsqu'il est fait référence à la créativité, concept largement rapproché des domaines artistiques, la musique apparaît assez peu, au détriment des arts visuels et de la littérature même : « *Oh ouais c'est important oui oui, encore une fois c'est des choses qu'y font pas souvent, qui révèlent des personnalités en plus oui, en arts plastiques c'est sidérant quoi, ça révèle la personnalité de l'enfant de la personne* » (F/484). « *Bon après pour accéder à la créativité je les fait lire des petits livres comme ça parce que je pense que ça va les aider à créer après je leur dis si vous lisez jamais, vous ne créerez jamais* » (L/328).

Alors sacralisation ou au contraire, « dénaturation » ? Deux extrêmes qui rendraient problématique l'appartenance de la musique aux domaines à enseigner.

Les pratiques décrites révèlent que des enseignants ont bien conscience que la musique est une discipline scolaire censée développer des connaissances chez l'élève. C'est peut-être surtout l'activité d'écoute qui apparaît toujours très axée sur les « *valeurs* » classiques et qui est davantage orientée vers le développement de compétences, particulièrement celles de la découverte culturelle et du jugement critique. L'activité vocale, largement dominante, reste très attachée à l'objectif d'une pratique collective visant à constituer un répertoire pour être présenté au public. C'est la réussite de l'activité qui semble peser sur le sentiment de satisfaction de l'enseignant, parfois à sa grande surprise, alors qu'il pense être peu compétent.

Toutefois, la musique, comme toute activité scolaire, n'en demeure pas moins un espace de relations et ce sont également des intentions morales qui mobilisent les enseignants. Mais, au-delà de l'aspect relationnel et des objectifs de socialisation, la mobilisation pour la musique à l'école, et c'est peut-être la dimension selon laquelle se différencient le plus les degrés et les modes d'investissement des enseignants, se caractérise par une forte volonté militante et une éthique professionnelle à toute épreuve, engageant la responsabilité du maître vis-à-vis du sujet « élève ». La tolérance, le respect, l'égalité, le droit à l'erreur, le droit à l'art et à la culture, etc., sont autant de valeurs qui mobilisent un certain nombre d'enseignants dans leurs pratiques enseignantes de la musique. Ce ne sont donc nullement des valeurs spécifiques, mais des valeurs activées spécifiquement à l'occasion des pratiques musicales en classe.

La musique appartient fortement au loisir dans notre société, cette même société qui attend d'abord de l'école l'apprentissage de la lecture et du calcul. N'est-ce pas la raison pour laquelle des enseignants qui se décrivent pourtant comme fortement attachés à la musique dans leur vie personnelle, et avec la conviction que les activités musicales sont pourtant importantes pour l'épanouissement des élèves, réduisent les activités musicales dans leur classe au profit des savoirs purement scolaires, provoquant un « conflit de priorités » ou une rupture entre le privé et le professionnel qui s'expriment par des regrets et une insatisfaction ?

II. DES PROFILS D'ENSEIGNANTS EN FONCTION DE LEURS « ATTITUDES » ET DE LEURS « VALEURS »

L'analyse des entretiens nous amène à proposer quatre profils d'enseignants par rapport à leur « attitude » vis-à-vis de la discipline musicale. Ces profils ne coïncident pas avec le tableau 79 (p. 311), car la teneur des propos permet d'abord de mettre en évidence deux catégories d'enseignants parmi ceux qui déclarent une petite pratique musicale dans la classe. Il s'agit, pour les premiers, d'enseignants dont la pratique musicale est limitée, même si elle est assez solide (cas de L), et qui se disent peu compétents en raison d'une absence ou d'une quasi-absence de pratique personnelle, de connaissances et de formation professionnelle (E, G, L, M). Le deuxième profil regroupe des enseignants qui déclarent au contraire avoir des compétences en raison de leur pratique personnelle, mais qui limitent la place de la musique au sein de la classe à cause, déclarent-ils, des contraintes liées au métier d'enseignant, exprimant ainsi une rupture entre le privé et le professionnel (B, H, K).

A ces deux profils, l'analyse des propos nous amène à ajouter deux autres catégories parmi, cette fois, les enseignants qui montrent un investissement important dans tous les domaines, y compris celui de la musique, au nom d'une éthique professionnelle forte. Les premiers sont mobilisés par une éthique professionnelle relative à leur « mission » visant d'abord et surtout l'épanouissement de l'élève dans un cadre où se crée une culture collective, dans un esprit égalitaire (D, F). Si c'est aussi l'épanouissement de l'élève qui mobilise les enseignants que nous associons à une quatrième catégorie, il s'agit d'abord pour eux de lui donner les moyens de s'inscrire durablement dans la société, en favorisant sa relation au monde, à l'autre et à lui-même. C'est d'abord le sujet « élève » qui au cœur de leurs préoccupations, d'où les notions de partage, de générosité, de respect, de tolérance qui sont citées comme des valeurs fondamentales et qui guident leurs pratiques enseignantes (A, C, I, J).

1. Profil 1 : Petite pratique musicale en raison de compétences limitées (E, G, L, M).

La musique à l'école est considérée par les enseignants de cette catégorie comme une discipline d'enseignement à caractère artistique, à laquelle sont associées des valeurs d'ordre éthique. C'est en ce sens qu'ils présentent leurs activités avec des intentions esthétiques et intellectuelles, le plus souvent liées entre elles, puisqu'il s'agit du plaisir de chanter, mais aussi d'élargir l'horizon musical de l'élève pour enrichir sa connaissance du monde de la musique, dans le souci de ne pas priver totalement l'élève d'une enseignement auquel il a droit.

La musique dans leur vie personnelle est déclarée comme importante, particulièrement l'écoute qui est régulière et éclectique. C'est essentiellement la détente, le délassement, l'évasion qui sont visés : « *Dans la voiture j'écoute de la musique plus classique parce que ça me détend…quand je quitte l'école là j'ai besoin d'un peu de calme donc je suis souvent sur…radio classique* » (E/038). Une seule enseignante déclare prendre des cours de piano depuis peu et c'est son métier qui semble avoir déterminé sa pratique.

L'éducation musicale occupe une place modeste, mais une plage hebdomadaire d'environ 30 à 45 minutes par semaine lui est consacrée pour les enseignants des classes élémentaires et une enseignante de maternelle déclare faire chanter ses élèves tous les jours une quinzaine de minutes. C'est l'activité chant qui est majoritaire parce que c'est le domaine dans lequel ces enseignants se sentent le plus à l'aise et déclarent même y réussir : « *C'est un plaisir quand la chanson est bien chantée par les enfants là j'me dis ben c'est bien j'ai fait mon travail, j'ai réussi, mon objectif est rempli* » (G/547). Ils déclarent faire écouter de la musique à leurs élèves, mais de façon modeste : « *Comme j'ai un petit peu de remords, dans l'intervention chorale j'intègre de l'écoute musicale parce que les collègues c'est pareil après ils en font plus du tout dans leur classe* » (L/025). La musique classique y occupe une place prépondérante, peu différente de celle qui lui est faite par les autres enseignants, en général : « *Je vois pas l'intérêt de faire de la variété à l'école étant donné qu'ils…ou à moins de travailler un thème…non je vois pas, la variété m'interpelle pas pour l'école, donc tout ce qui est musique que j'appelle classique ou que musical, musique de film aussi par exemple* » (E/482). C'est, semble-t-il, pour eux le gage de la valeur musicale. On pourrait parler de culture « scolaire » ou de la « *bonne* » culture, qu'une enseignante oppose à sa culture personnelle qu'elle qualifie sévèrement de « *culture variétoche* » (L/574). C'est sans doute aussi celle qu'ils ont reçue au cours de leurs propres expériences à l'école, c'est en tous les cas celle qui est citée unanimement.

Les objectifs sont modestes et visent essentiellement le plaisir du chant, la découverte d'univers sonores variés et le développement du goût : « *J'pense que déjà à l'école on a quand même une mission de faire découvrir des choses assez variées…ils sont encore à une phase où voilà ils ont besoin de voir des choses pour pouvoir affirmer leurs goûts donc j'trouve ça assez intéressant* » (G/063/095). Il n'est pas rare que l'activité musicale se trouve directement mise au service des objectifs transversaux, particulièrement l'écoute, la concentration, voire la mémoire. A la fois esthétique et intellectuel, le but des activités musicales concerne tout autant la sensibilité que l'intellect.

Un projet, même modeste, structure souvent l'enseignement musical, particulièrement la présentation du travail devant un public, souvent les parents : « *Ben le chant c'est aussi un moyen de s'exprimer, un moyen ben de s'ouvrir et puis de présenter les choses, c'est pas toujours évident de se mettre en public face aux parents, parce qu'en général c'est les parents qui sont là, la mairie et cetera, donc le public est quand même assez conséquent, donc c'est vrai que c'est aussi un exercice qui est pas toujours simple pour eux. Donc c'est aussi ce qu'on travaille* » (M/029).

Même si les séances de musique ne reposent pas sur une véritable progression, celles-ci sont préparées, le plus souvent par la répétition du chant ou l'imprégnation de l'œuvre à faire entendre, par l'enseignant lui-même : « *Quand c'est de l'écoute, j'écoute le morceau (rire) et alors après j'essaie de trouver des infos partout, j'vais sur internet, sur l'auteur, sur un peu si y'a des choses qui sont écrites sur ce morceau…si c'est de l'écoute. Si c'est un chant, alors ça fait beaucoup rire mes filles mais bon, je l'écoute, je le chante, j'apprends les paroles, je le chante avec la bande son…je le chante après avec l'instrumental, je fais la mesure (rire), enfin bon…ça les fait beaucoup rire et après je viens et j'ai l'air bien à l'aise (rire)* » (L/560).

Malgré leur implication, ces mêmes enseignants ne sont toutefois pas satisfaits de leurs pratiques qu'ils jugent insuffisantes, en raison de leur manque de compétences dans les domaines de l'écoute et des instruments : « *J'aimerais aller plus loin justement par rapport…j'trouve que le chant c'est bien les enfants adhèrent bien, ils aiment bien mais ça se limite pas à ça quoi* » (M/330). Ils déclarent manquer à la fois de répertoire et d'idée de progression, c'est le domaine pour lequel ils sont en attente d'outils et de formation : « *C'est vrai que je devrais faire de l'écoute purement mais je ne sais pas combien de temps il faut les laisser, j'ai toujours peur que ce soit trop long ou pas assez…que ça serve à rien donc c'est vrai que c'est pour ça je trouve que je pèche dans l'étude musicale quoi* » (E/094).

Peu à l'aise, de manière générale, avec la musique, ces enseignants se réfugient souvent, dans leur propos, vers la littérature lorsqu'il est question de culture et de créativité : « *J'pense pas à la musique en premier, on va dire pour moi c'est plus déjà la littérature et puis l'art et p't'être après encore la musique* » (G/102).

Globalement, ces enseignants ont une image négative de leurs compétences, sauf en ce qui concerne le chant : « *J'ai tellement l'idée que j'y connais rien et que je suis nulle entre guillemets* » (G/517). Ils déclarent même limiter leurs pratiques de peur d'entraîner les élèves sur une fausse piste : « *J'ai conscience de pas faire un bon boulot* » (L/387).

Néanmoins, ils cherchent à perfectionner leurs pratiques, jusqu'à prendre des cours de piano, pour l'un d'entre eux, mais, plus généralement, ils font des recherches dans les documents, sur Internet et achètent des outils : « *J'ai acheté un…j'sais pas si vous connaissez, vous me direz ce que ça vaut parce que je viens de l'acheter, j'ai peur d'avoir fait une bêtise, mais ça fait rien, ça s'appelle Vivre le son* » (E/334).

Pour les mêmes raisons, ces enseignants apprécient les compétences des autres. Sans faire intervenir un professionnel de la musique régulièrement, ces enseignants font appel à d'autres compétences, chaque fois que l'occasion s'en présente auprès de collègues, de parents, de professionnels : « *Dès que je sais que quelqu'un est compétent et que ça le dérange pas, moi tout de suite je lui mets le grappin dessus pour venir dans la classe* » (G/369). Toutefois, ils verraient d'un bon œil l'intervention de spécialistes dans ces disciplines : « *D'ailleurs nous on se retrouve en situation d'élèves parce que on est comme eux quoi, donc moi j'pense que des spécialistes, pourquoi pas les profs de musique…passer dans les écoles pour…sans forcément faire une séance qui dure, mais j'pense que même si c'est qu'une demi-heure, ce serait toujours mieux fait que ce que nous on fait dans les classes* » (L/422).

C'est principalement le manque de connaissances musicales et didactiques qui met ces enseignants dans l'embarras pour l'activité d'écoute, alors qu'ils sont relativement satisfaits du travail réalisé en chant. C'est la raison pour laquelle les intentions se limitent au plaisir, à la découverte et à des objectifs généraux comme l'écoute et la concentration.

E, pas de pratique musicale

E enseigne dans une classe de grande section. Elle a entre 36 et 45 ans et entre 21 et 25 ans d'ancienneté. Elle est enseignante dans une école urbaine (moins de 25000 habitants) où elle n'assure pas d'autre fonction.

E ne pratique pas du tout la musique dans sa vie personnelle. En revanche, elle déclare écouter de la musique tous les jours, particulièrement de la musique classique et des variétés françaises, plus rarement de la musique traditionnelle, du rock et des variétés internationales et très rarement du jazz. Les sorties musicales sont rares, Elle déclare toutefois avoir assisté à un concert de variétés au cours des douze derniers mois et à un opéra au moins une fois dans sa vie.

E se déclare « *pas du tout satisfaite* » de son enseignement de la musique, car, dit-elle, « *le sujet est très riche et je ne fais que le survoler* ».

La musique dans sa vie personnelle : « On n'est pas du tout musicien dans la famille » (046).

E déclare n'avoir jamais pratiqué la musique et le regretter. Pour autant il y a « *toujours beaucoup de musique à la maison* » (038), notamment de la musique moderne parce qu'elle a « *trois grandes filles* ». Mais elle « *écoute de la musique plus classique* » (039) dans sa voiture : « *Moi dans la voiture j'écoute de la musique plus classique parce que ça me détend. Quand je quitte l'école, là j'ai besoin de…d'un peu de calme donc je suis souvent sur radio...Radio Classique j'crois, parce qu'ils ont des morceaux que je connais en plus, que je suis contente de réécouter et qui me calment. A la maison on écoute, oui on écoute, soit la radio soit y'a des disques qui passent, on en écoute souvent pis même à la télé parce que y'a les filles qui écoutent des émissions musicales, donc voilà* » (038).

Enfin, elle « *chante à tue-tête à la maison* » (048) les chants de la classe, c'est sa façon de les préparer et quand ses filles étaient plus jeunes elle leur apprenait les chansons pour se rendre compte du résultat.

La musique dans sa classe : « Alors moi c'que j'appelle enseigner la musique, c'est surtout le chant » (002).

Dans sa classe, E déclare ne pratiquer que le chant, quinze à vingt minutes tous les jours : « *Je fais du chant, on le fait tous les jours quand on rentre de récréation le matin, c'est-à-dire qu'on rentre à 11 heures 10, jusqu'à 11 heures 25, on fait chant, comptines et normalement pratique musicale, mais bon voilà* » (010). Cette restriction concernant ce qu'elle appelle « *pratique musicale* » vient du fait que E souhaiterait aller plus loin dans les activités mises en œuvre mais avoue qu'elle se trouve souvent limitée, notamment dans les activités instrumentales : « *Je ne fais pas beaucoup de musique instrumentale, d'abord parce qu'il y a beaucoup d'enfants, y'a pas assez d'instruments et ça fait…c'est souvent cacophonique, ça me gêne* » (002). Malgré ses difficultés, il lui arrive de lier des activités corporelles pour accompagner les chants ou des « *petites histoires* » : « *Je fais des choses un peu mimées avec un peu des percussions corporelles mais très peu, quoi pas assez, c'est vrai que je trouve je suis vite limitée quoi, c'est vraiment le…j'fais des chants mimés, j'fais des*

chants à bruits mais c'est assez rare » (016). Ce qu'elle appelle les « *chants à bruits* » consiste à sonoriser des situations avec le corps essentiellement : « *On a une petite histoire qui s'appelle : chut le village chut, où on fait du bruit avec les pieds où on fait du bruit avec les mains on fait du bruit avec la langue et on essaie de rythmer sur la musique quoi* » (027).

Par ailleurs, E fait entendre de la musique classique douce dans le but de créer une ambiance de calme et de concentration pendant l'exercice d'écriture : « *J'ai un rituel pour l'écriture comme on veut du calme et de la concentration, j'ai un…j'me suis fait un cd de musique classique très douce et que dès qu'ils entendent la musique y'a plus de bruit et ils font l'écriture, et j'les entends des fois fredonner la musique classique ce qui n'est pas mal* » (063). Elle regrette cependant de ne pas proposer une véritable formation à l'écoute musicale, mais elle trouve l'activité difficile à conduire et avoue qu'elle ne se considère pas compétente pour choisir et sélectionner les œuvres, les analyser et établir une progression : « *Mais par contre je suis analphabète dans ce domaine, c'est-à-dire je ne sais pas dire de qui est le morceau heu et je serai incapable de dire…bon on reconnaît quelques instruments de musique donc je ne peux pas travailler sur ce morceau* » (066). Malgré tout, elle n'est pas insatisfaite de l'expérience et lui trouve de l'intérêt : « *Dès qu'ils entendent les morceaux, ils se calment, ils…puis ils travaillent tout en l'écoutant parce que franchement j'en ai entendu plusieurs qui fredonnaient donc j'me dit que ça passe aussi dans le…dans l'apprentissage quoi* » (070). De plus, E a « *l'impression que ça les aide à prendre conscience des gestes qu'ils doivent faire* » (090). « *Le seul morceau qu'[elle] travaille en détail* », c'est *Pierre et le loup* parce que les personnages sont liés à une musique et c'est également travaillé « *en lecture* », mais E précise que c'est « *plutôt en fin d'année* » (493). Enfin, quelquefois en salle de jeux il arrive qu'elle fasse entendre de la musique et demande à ses élèves ce que « *fait cette musique,* [si] *c'est une musique qui dit qu'on doit courir* » ou autre chose, mais elle ne considère pas l'exercice comme une activité musicale et pourtant la démarche est intéressante : « *Pour moi, c'est pas de l'enseignement musical, moi je mets ça dans la danse,voyez, c'est lié quand même, mais si je leur fais écouter bon ben là ils chantent, alors sur les gens qui chantent on va marcher nous, pis quand y'aura que de la musique eh ben on s'arrête, et pis voilà, c'est comme ça que je lie les deux, mais c'est pas une progression musicale quoi* » (547).

De manière générale, E ne considère pas les activités musicales qu'elle propose comme de l'enseignement, même le chant, qui pourtant est régulier. Elle précise que « *ce n'est pas de l'enseignement musical, c'est de l'enseignement de chant et encore…* » (508). Elle n'est pas certaine que sa méthode soit pertinente, ni qu'elle soit capable de corriger la justesse. Considérer les activités mises en œuvre comme n'étant pas de l'enseignement est une précision qu'elle apporte à la description de chaque activité. Il semble pourtant que les exercices proposés soient pertinents, elle convoque par exemple le corps pour faire remarquer les éléments caractéristiques de la musique, sa démarche d'apprentissage du chant parait efficace : « *Soit avec support musical, ils écoutent, on reprend, on détaille un peu le vocabulaire parce qu'ils ne comprennent pas toujours tous les mots, et on répète. On répète une phrase ensuite on en ajoute une deuxième et ainsi de suite jusqu'à ce qu'ils connaissent la chanson, voilà comment je fais* » (005).

En dehors du chant qui la satisfait parce que sa classe chante et « *apprend plein de chants* », que ses élèves « *aiment bien chanter* » et elle aussi d'ailleurs (506), elle dévalorise sa pratique et ses compétences : « *C'est vrai que je devrais faire de l'écoute purement, mais je ne sais pas combien de temps il faut les laisser, j'ai toujours peur que ce soit trop long ou pas assez, que ça serve à rien, donc c'est vrai que c'est pour ça je trouve que je pèche dans le : dans l'étude musicale quoi* » (094).

En conclusion, elle se dit frustrée par ce qu'elle fait, malgré ses efforts pour faire évoluer sa pratique. Par exemple elle montre au cours de l'interview un document qu'elle vient d'acquérir, comptant sur celui-ci pour trouver de nouvelles pistes : « *Je me suis dit que ça allait m'aider justement parce que, puisque ça pèche tellement. Voilà alors ils parlent d'arrangements instrumentaux d'arrangement vocal, avec frappé de mains avec…Bon ça me parait très mince comme programme, mais c'est peut être intéressant, je ne sais pas du tout* » (338). Elle dit avoir fait des stages, « *réfléchir à des solutions* » (110), chercher sur Internet. Elle exprime très clairement ses attentes : « *Quelque chose qui me permettrait de travailler, de faire, d'avoir, de fabriquer entre guillemets, non de créer une progression de musique, c'est, je vous dis ce qui me manque le…savoir quelles œuvres on peut étudier, ce qu'on peut en tirer de tel morceau, que ce ne soit pas trop compliqué, que…par exemple si c'est, j'sais pas on dit un duo* » (516).

Les valeurs qui mobilisent E : « L'école, c'est quand même l'école de la tolérance et de l'apprentissage et pis de la curiosité » (184).

On remarque une certaine correspondance entre le rapport personnel à la musique chez E et ses pratiques professionnelles, c'est-à-dire un certain goût mais peu de connaissances. Ne déclare-t-elle pas au cours de l'entretien faire « *un peu en fonction de ce qu' [elle] aime* » (399). Elle considère la pratique de classe comme « *la continuité* » (049) de ce qu'elle fait à la maison. Toutefois, ses propres conceptions de l'enseignement l'incitent à faire davantage, à aller au-delà, et E cherche divers moyens pour évoluer.

Sa pratique professionnelle se limite au chant, mais elle regrette de ne pas faire plus d'activités instrumentales. Elle « *réfléchit à des solutions* » (110) pour éviter d'obtenir un résultat « *tellement discordant* » (107). Toutefois, il semble que les représentations qu'a E de la musique l'empêchent de concevoir ce que pourrait être une production musicale d'enfants. Elle compare avec les arts visuels qui sont, selon elle, plus facile à enseigner parce qu'en arts visuels « *les enfants ils font* » (562), alors qu' « *au point de vue de la musique on peut pas dire qu'il y a du travail d'enfant* » (566). Si en arts visuels ce qu'on pourrait assimiler à du dessin libre est permis et même considéré comme une étape normale, en revanche en musique la « *cacophonie* » est vécue comme un échec. D'ailleurs, pour E, il n'y a musique que quand il y a harmonie, sous-entendu tonale. Ainsi, dans cette activité, le rôle de l'enseignant serait de « *les éduquer pour arriver à quelque chose d'harmonieux* » (349). Ses seules références musicales sont tonales et cela correspond à ses goûts personnels. Même si elle évoque la musique moderne, c'est en référence à ses enfants, et surtout elle se déclare « *un peu hermétique à ce qui est musique contemporaine* » (187), domaine qu'elle oppose implicitement à l'harmonie qui caractérise la musique. Outre le style musical classique qu'elle privilégie, c'est la fonction de la musique qui semble identique dans sa vie personnelle et dans

les activités d'écoute de la classe. Si elle choisit Radio Classique dans la voiture parce que c'est une musique qui la « *détend* » et qui la calme, c'est également son objectif lorsqu'elle compile des extraits de musique classique sur un cd afin de les proposer quotidiennement à ses élèves pour installer le calme et la concentration pendant l'exercice d'écriture.

« Ça reflète le bonheur, la joie de vivre » (059).

La pratique du chant vise avant tout le plaisir, le bonheur : « *J'trouve que c'est un bonheur moi le chant, pour moi c'est quelque chose qui libère, qui…On sent tout de suite quand y'a un chant qui leur plait ou qui ne leur plait pas et pis quand on les réentend chanter dans le couloir en train de s'habiller ou quand ils sont en train de travailler, bon on est obligé de leur dire chut chut, mais j'suis vraiment contente qu'ils réinvestissent parce que ça veut dire que ça leur parle quoi et je trouve que c'est vraiment : pour l'épanouissement même je trouve que c'est…ça : reflète le bonheur la joie de vivre* » (054). Le plaisir de « *ressentir des choses quand on* [est] *sur des œuvres »* est également jugé comme important par E (414).

Même si les activités de réception sont rares, tout comme la production, E insiste sur l'importance de développer un esprit critique, y compris dans le domaine esthétique : « *On dit oh ben ça, ça ne me plait pas, mais pourquoi ça ne me plait pas, on essaie de développer un p'tit peu l'esprit critique. Enfin, ils ont que cinq ans hein mais on essaie de dire quand même, ho ben ça c'est…ben pourquoi pour toi c'est pas beau, tu dis pas c'est pas beau, tu dis que toi t'aimes pas parce que les couleurs te plaisent pas ou ça t'aimes bien parce que c'est une fée, c'est une poupée voilà. On essaie de développer un p'tit peu le sens de l'argumentation et de… c'est important* » (133). On comprend que, dans son argumentation, E prenne appui sur les arts visuels, parce qu'elle ne réussit pas à transférer à l'éducation musicale.

Quand il s'agit des activités de créativité, E fait également appel à des exemples en arts visuels ou en danse parce que les expériences qu'elle a menées avec les instruments ont donné des résultats qui l'ont déçue : « *Quand je leur laisse des instruments de musique pour eux-mêmes, et ben c'est tellement discordant c'est tellement dur que…et pis comme j'en fais pas assez, j'pense que c'est ça le fait que ils manipulent pas assez, mais en même temps quand ils manipulent ils sont ving- cinq et ça fait un bruit. Alors peut être que je pourrai le faire dehors quand il fera beau ou j'suis en train de réfléchir à des solutions qui me donnent satisfaction parce que même pour eux ils ne s'entendent plus* » (106). Pourtant, E affirme que c'est important de laisser les élèves expérimenter, alors c'est le travail du corps qu'elle va privilégier, sans doute pour éviter le bruit des instruments : « *En danse c'est pareil on écoute la musique, vous faites ce que la musique vous dit et pis après on prend des petits bouts un peu partout. On dit, oh ben tiens ça oh ben ça peut être sympa, ça, ça peut être sympa et on rassemble pour après faire une œuvre où tout le monde…c'est-à-dire ils sont partis ils ont des œuvres totalement libres et ensuite on repart sur quelque chose qui est un peu plus structuré parce qu'il faut…ou alors je leur montre des œuvres, on a un magnétoscope, par exemple, on peut leur montrer des ballets, on peut leur montrer…je leur montre des œuvres de peintres et pis on dit on va essayer de faire comme c'qu'il a fait* » (274). L'exemple de la danse montre que E a parfaitement intégré les démarches de création par induction-déduction et on peut penser que c'est effectivement la crainte de ne pas maîtriser ce travail en musique avec les instruments qui l'écarte momentanément de cette activité. D'ailleurs elle parle elle-même de

cette appréhension de mal faire : « *La musique, j'ai peur de les emmener sur quelque chose qui les rebute un p'tit peu, parce que en fait quand ça fait des sons ça fait du bruit et ils adorent faire du bruit c'est sur pour arriver à quelque chose d'un p'tit peu plus harmonieux j'me sens un peu démunie* » (354).

On perçoit derrière les intentions esthétiques de E, par ailleurs « *un peu boulimique* » dans sa vie personnelle à ce niveau-là (194), des intentions à la fois intellectuelles, celui de mener un travail construit et bénéfique, et morales : la connaissance et le respect de l'autre.

Le plaisir d'apprendre qui est quand même fondamental » (220).

A la frontière des intentions esthétiques et intellectuelles, on trouve dans le discours de E, la « *curiosité* » et le « *sens de l'argumentation* ». Elle multiplie justement les sorties culturelles pour alimenter « *l'ouverture d'esprit* » de ses élèves : « *C'est l'ouverture d'esprit quoi c'est vraiment le…Y'a des enfants qui n'ont jamais vu un musée, qui ne savent pas. C'est sûr c'est pas…y'a des familles où c'est pas culturel, c'est pas dans leur culture* » (128). D'ailleurs E définit la culture comme « *la curiosité* ». Pour elle, être cultivé, ce n'est pas avoir fait forcément « *des grandes études* », c'est « *être curieux et qu'on s'intéresse à tout ce qui nous entoure, dans n'importe quel domaine* » (154). Et puis les activités esthétiques sont également le vecteur de valeurs importantes pour E, c'est « *développer* […] *le sens de l'argumentation* » (138). Pour E, il est important de développer les qualités de discernement, de réflexion, de pensée pour donner à l'enfant les moyens de ne pas accepter « *pour pain bénit tout ce qu'on leur dit* » (171) : « *Qu'ils puissent avoir un esprit ...où ils puissent réfléchir par eux-mêmes en se disant, ben pourquoi tu n'aimes pas ça mais pourquoi, et toujours argumenter en disant pas dire parce que c'est comme ça non c'est pas parce que c'est comme ça c'est parce que tu ressens des choses […] on peut arriver à faire des adultes qui ont des idées précises et pis des goûts précis* » (173). C'est tout le sens des apprentissages qui « *doivent les aider à être eux-mêmes, déjà, à se construire en personnes responsables* » (199).

En ce qui concerne les apprentissages purement musicaux, E est assez précise sur la question de chanter ensemble, des démarrages, du respect du rythme : « *Ben déjà qu'ils soient en rythme, qu'ils écoutent quand commence le morceau qu'il faut rythmer, quand ça s'arrête, que ce soit un p'tit peu ensemble, c'qui est pas évident du tout, déjà en chant c'est pas évident* » (031). Et puis, plus généralement, l'objectif des activités musicales vise les compétences transversales, l'écoute, l'attention, la concentration. C'est aussi l'occasion, lors de la découverte des chants, de détailler « *un peu le vocabulaire parce qu'ils ne comprennent pas toujours tous les mots* » (006).

Pour E, le savoir est nécessaire à la construction de la « *personne responsable* », les apprentissages constituent les « *fondations, c'est une manière de réagir, c'est une manière de penser* » (204), mais le savoir se construit et ne s' « *ingurgite* » pas. La devise de son école n'est-elle pas : « *On a le droit de se tromper* » (208) ? Plus que des savoirs, les apprentissages dans la classe de E visent les savoir-être, dont la tolérance et le respect, valeurs fortement défendues dans la pédagogie de E. Elles sont, à la fois, objectifs, moyens et effets.

« La culture mène à la tolérance » (157).

E parle beaucoup de la tolérance au cours de l'entretien. Elle décline la tolérance selon plusieurs aspects, d'une part, la relation à l'autre, et l'acceptation des différences : « *Ben justement, on les ouvre déjà sur les autres, sur les autres nationalités puisqu'on a des enfants qui parlent pas bien le français heu on les ouvre aussi sur tout ce qui est la différence et les gens qui ne sont pas les mêmes donc : on apprend on essaie d'apprendre la tolérance* » (162). D'autre part, la tolérance, c'est aussi le respect des idées et des goûts de l'autre : « *On peut arriver à faire des adultes qui ont des idées précises et pis des goûts précis, tout en étant différents et en tolérant les autres, et je trouve que la tolérance, c'est quelque chose qui se perd et c'est dommage. Et je pense que nous à notre niveau on a un grand rôle à jouer à ce niveau-là et la culture est quand même très…une bonne base pour apprendre tout ça je trouve* » (179). La tolérance passe par le respect de la parole de l'autre : « *Moi je privilégie l'écoute, c'est ça un aspect pédagogique : l'écoute, l'attention, la tolérance de l'un…enfin écouter les autres quand ils parlent, ça ça passe dans tous les domaines. Quand j'enseigne il faut qu'on écoute ce que disent les autres, c'est, on lève le doigt pour parler des choses comme ça…* » (403). La tolérance s'applique aussi au maître qui se présente comme un « *guide* », particulièrement lors des activités de création où celui-ci met en place une démarche pour que chacun puisse s'exprimer en toute liberté et construire sa production sans une validation autoritaire qui déciderait « *que c'est mal* » ou que « *c'est mieux* » : « *Ils passent sur quatre groupes, on arrive à avoir toujours des choses différentes et ça les laisse exprimer déjà ce qu'ils ressentent eux, et ensuite on dit oh ben on pourrait faire aussi comme, donc ça ne restreint pas ce que eux ont fait, ça ne négative pas je sais pas si on dit négative ou négativise. Bon je ne nie pas ce qu'ils ont fait je ne dit pas que c'est mal ou je ne dis pas ça c'est mieux* » (293).

En éducation musicale, cela se traduit par des activités collectives où l'écoute est importante : « *Faire ensemble, écouter les autres. On a essayé un peu les canons pour essayer d'écouter, enfin surtout pour le départ on écoute et hop* » (412).

Conclusion : « Je trouve que la musique, c'est quand même la matière qui est la plus difficile » (561).

On ressent une forte prégnance des valeurs morales dans les pratiques de E, qui la rapproche du quatrième profil envisagé ci-après. Si les valeurs esthétiques et intellectuelles sont aussi bien présentes, sa pratique mobilise toujours des intentions morales fortes : la tolérance, le droit à la différence, l'ouverture aux autres, le discernement, la liberté, qui représentent pour elle les ingrédients nécessaires pour bien grandir et devenir « *un adulte responsable* ». C'est l'épanouissement de l'individu qui est visé mais moins, semble-t-il, par le savoir pur que par des savoir-faire et des savoir-être. D'ailleurs, E est assez critique vis-à-vis des enseignements qui se limitent à « *ingurgiter* » des connaissances et développent peu la pensée critique. C'est aussi l'avantage que E voit dans les disciplines artistiques qui sont « *important* [es] *pour l'équilibre* » (263). Pour cette raison, elle trouve anormal « *que les professeurs de musique* [soient] *moins bien considérés que les professeurs de mathématiques* » (257). Les activités musicales qu'elle met en place ne visent pas les connaissances, mais visent davantage des savoir-être, des attitudes, des impressions. Il s'agit

du plaisir mais surtout de « *ressentir* », ou encore de rendre calme. E a bien conscience de ne pas développer un véritable enseignement de la musique, en raison de ses limites, mais elle cherche à améliorer ses pratiques. C'est sans doute son rapport au savoir musical qui l'empêche de considérer sa pratique comme de l'enseignement. Souvenons-nous qu'elle se dit « *analphabète* ».

On remarquera dans l'enseignement de E un rapport au corps assez affirmé. Ce n'est sans doute pas un hasard si, dans le chant, elle recherche « *déjà qu'ils soient en rythme* » (031) et qu'elle pratique les percussions corporelles et le chant mimé bien qu'elle se sente limitée. Et si elle n'intègre pas la danse dans l'activité musicale, la démarche semble tout à fait pertinente au niveau de l'activité de perception, lorsque ses élèves sont amenés à repérer les éléments caractéristiques de la musique par leurs déplacements ou encore lorsqu'ils sont susceptibles d'inventer une chorégraphie, où ils sont « *au début totalement libres* » (271) pour aller vers « *quelque chose qui est un peu plus structuré* » (279) en regroupant les différentes trouvailles. Le souci du corps est également présent lorsque E diffuse des musiques douces en écriture. Elle « *a l'impression que ça les aide à prendre conscience des gestes qu'ils doivent faire* » (090). Ainsi, la musique douce aurait une incidence sur la qualité du geste pour écrire.

Pour toutes ces raisons, même si E se déclare « *analphabète* » en musique, elle ne néglige aucune discipline, malgré une gestion du temps parfois serrée : « *Je fais pas l'impasse même si on va que dix minutes en salle de jeu, on ira dix minutes en salle de jeu, si on fait chant on en fera qu'un, mais on chantera quand même tous les jours. J'essaie de m'astreindre à…non y'a toutes les matières faut qu'ils fassent tous les jours quoi* » (438).

G, pas de pratique musicale

G a moins de 35 ans et enseigne depuis 6 ans. Elle a en charge une classe de CE1 dans une école située dans un petit bourg. Elle n'assure pas d'autre fonction que l'enseignement.

G ne pratique pas la musique dans sa vie personnelle, en revanche elle déclare écouter de la musique tous les jours. Ses goûts sont plutôt orientés vers les variétés et le rock. Les sorties musicales sont rares.

G se déclare « assez satisfaite » de son enseignement de l'éducation musicale, parce que, déclare-t-elle : « *je chante avec les élèves alors qu'avant je ne le faisais pas* ».

La musique dans sa vie personnelle : « A la maison, c'est vraiment selon mon humeur » (072).

G n'a jamais pratiqué la musique et déclare n'avoir aucune connaissance en solfège. En revanche, elle écoute beaucoup et ses goûts sont éclectiques : « *J'écoute beaucoup de musique mais enfin je suis très…comme on dit, j'écoute de tout donc après j'ai pas bon si j'écoute pas de hip hop, ça c'est vrai que ça ne me plaît pas trop, mais sinon j'écoute aussi bien de la musique classique…pareil j'peux pas forcément à l'oreille reconnaître tel ou tel compositeur mais j'aime bien écouter, sinon du rock de la pop des choses assez variées en fait* » (050). Toutefois, elle déclare ne pas investir pour la musique : « *Mais j'achète pas beaucoup de disques en fait, j'ai pas mal de chose sur ma bibliothèque sur mon ordinateur en fait, mais*

c'est vrai que pour que je me décide à acheter un cd faut vraiment que ce soit quelque chose que j'adore quoi, et j'dois en avoir dix ou quelque chose comme ça donc c'est vraiment…voilà très très peu d'achats » (054). G souligne également qu'elle n'a jamais fréquenté beaucoup les concerts, qui ne font pas partie de ses habitudes de sortie (124). Enfin, elle insiste souvent sur son manque de compétences et remarque qu'elle n'a pratiquement jamais bénéficié d'une réelle formation, à part « *en sixième* » et en deuxième année d'IUFM, « *quelques heures comme ça* » (505) dont elle ne garde « *pas de souvenir grandiose* » (511), « *l'horaire était très réduit* » (512) et ce n'était « *pas ce qui* [la] *passionnait le plus* » (514).

La musique dans sa classe : « simplement histoire de respecter les horaires et d'en faire » (004).

Dans sa classe, G fait du chant « *et de l'écoute musicale parfois* » (002). L'ensemble représente une demi-heure dans la semaine. Les deux activités s'appuient sur le projet qu'elle mène sur l'Afrique, ce qui explique que les élèves aient appris des ballades africaines et la chanson *Le Lion est mort ce soir*. Ils ont également écouté des chants africains et des chants du Maghreb pour distinguer des styles différents bien qu'issus du même continent.

Ce que G vise avant tout en chant, c'est que les élèves reproduisent « *la mélodie de manière correcte* » : « *Moi je ne chante pas faux on va dire ça comme ça, et j'entends à peu près si ce que les enfants correspond à c'qu'il y a sur le cd donc on essaie déjà de bien articuler pour reproduire au mieux le chant et puis de rester dans la mélodie en fait, c'est surtout ça* » (019). En écoute, il semble que G s'appuie essentiellement sur la musique classique, Mozart par exemple et la *Flûte Enchantée*, qu'elle « *adore* ». C'est l'attention et l'attitude d'écoute, notamment *« apprendre à faire le silence complet* » (041) qui représentent les objectifs de G. Elle juge l'activité d'autant plus importante que les élèves sont peu habitués à soutenir leur écoute : « *Ben comme nous j'dirais, un flux continu où on va pas forcément être attentif à ce qu'on écoute alors c'est presque du bruit quoi (rire), alors que là vraiment quand on dit maintenant on va écouter un morceau machin, vous allez écouter, vous allez me dire ci ou ça et c'est vrai que là on est à un niveau supérieur d'attention d'après moi, par rapport à quand on met la musique peut-être à la maison et puis qu'on fait autre chose en même temps, là on fait rien finalement à part écouter et c'est terrible pour certains, il faut ranger les trousses quand on fait de l'écoute parce que sinon, hou là ça bricole, donc c'est important, ça leur permet aussi de se calmer finalement* » (411). Ensuite, à l'aide de consignes d'écoute, les élèves sont amenés à préciser quelques éléments caractéristiques de la musique : le caractère, les instruments, en s'appuyant « *sur des choses* » qu'elle croit elle-même « *avoir bien reconnues* » (047).

On apprend également que ses élèves chantent au monument aux morts le 11 novembre et le 8 mai, ce qui l'année précédente lui a posé beaucoup de difficultés pour apprendre le *Chant des partisans*, mais le résultat était assez « *réussi* ».

Enfin, un intervenant est venu présenter les instruments africains, dans le cadre de son projet sur l'Afrique.

Les valeurs qui mobilisent G : « J'trouve qu'on a quand même une mission d'apprentissage et que c'est la première mission de l'enseignant » (332).

En plaçant les apprentissages au premier rang de sa mission d'enseignant, G affiche clairement que les objectifs des activités qu'elle met en œuvre visent le savoir. D'ailleurs sa manière de travailler en témoigne, G ne laisse pas beaucoup de place au hasard : « *Je m'aventure pas avec quelque chose que j'ai pas travaillé avant, quoi* » (047). Pourtant G déclare avoir évolué sur ce plan parce qu'elle se rend compte « *que c'est pas possible (rire) ça ne fonctionne pas du tout comme ça* » (385). Même si elle constate qu'elle a « *un peu de mal* » avec *« tout ce qui est à visée esthétique* » (472), la place des activités artistiques et culturelles montre son souci d'ouvrir ses élèves et de leur donner les moyens d'être des consommateurs avertis.

«Ils ont besoin de voir des choses pour pouvoir affirmer leurs goûts » (095).

La dimension du plaisir apparaît peu dans le propos de G. Elle l'évoque en fin d'interview et déclare apprécier quand ce plaisir est partagé : « *J'aime bien le chant…quand le groupe chante ensemble, c'est vrai que je trouve que c'est beau en fait…c'est un plaisir quand la chanson est chantée par les enfants, là j'me dis ben c'est bien j'ai fait mon travail, j'ai réussi…mon objectif est rempli en fait, puisque les enfants prennent plaisir à la chanter donc c'est ça que je recherche* » (546). Toutefois, G est sensible à l'art et aux différentes formes d'expression dans sa vie privée. Elle anime un atelier théâtre et se dit avide de culture. On peut supposer qu'il y a un besoin de connaissances mais il est difficile, dans le cas de l'art, de dissocier la connaissance du plaisir esthétique. Elle déclare d'ailleurs être peu réceptive à l'art contemporain et renvoie la cause à un manque de formation. C'est la raison pour laquelle elle juge nécessaire de faire découvrir des musiques variées à ses élèves : « *J'pense que déjà à l'école on a quand même une mission de faire découvrir des choses assez variées* » (063). Tout comme elle trouve important de les emmener dans les structures culturelles, que certains ne fréquentent jamais avec leur famille.

Mais c'est, semble-t-il, dans l'objectif d'éduquer le goût de ses élèves qu'elle met en place les activités artistiques et culturelles : « *J'aime bien justement discuter avec eux de…est-ce que c'est beau, pourquoi c'est beau, pourquoi c'est pas beau aussi, parce que y'a des choses qu'ils n'aiment pas…on fait, on travaille aussi sur la photo aussi en fait, c'est assez sympa, ils aiment bien aussi…mais c'est vrai que ça reste à un petit niveau pour l'instant parce que déjà à part dire, j'aime bien j'aime pas…bon après avoir des critères c'est un petit peu difficile mais c'est apprendre à justifier pourquoi on aime ou pourquoi on n'aime pas* » (086).

« Là en musique faut que je connaisse vraiment bien parce que j'me sens pas du tout d'arriver si j'suis pas sûre de moi » (534).

G fait souvent référence à une démarche intellectuelle ou à un lien avec le savoir quand elle décrit son rapport personnel et professionnel à l'art et évoque souvent, dans ce dernier cas, la notion d'apprentissage. L'apprentissage n'est-il pas la première mission de l'enseignant ? Et c'est sans doute vrai aussi pour la musique : « *C'est écouter pour pouvoir analyser en fait parce que c'est vrai que justement comme on est en écoute, que c'est*

l'activité principale ben faut être capable de dire des choses et donc c'est vrai, ben c'est un apprentissage parce que c'est vrai qu'au départ quand on leur fait écouter la première fois ils savent pas trop ce qu'ils vont dire à part c'est bien, c'est pas bien, ben comme quand on voit une peinture pour la première fois, après c'est…parce que j'essaie de partir plutôt de l'impression générale avant de donner une consigne particulière » (421).

Les apprentissages en musique visent également les compétences transversales ou interdisciplinaires dans l'objectif de donner du sens à l'activité : « *C'est vrai qu'à l'école, bon on peut apprendre à être concentrés, mais est-ce que...les enfants qui étaient avec moi…bon j'étais plusieurs fois notamment au monument aux morts pour le 11 novembre pour le 8 mai donc on a appris la Marseillaise, le Chant des partisans, c'est vrai que là j'pense qu'ils ont appris quelque chose puisque c'est vrai que bon l'hymne national surtout en CM2 ça s'y prêtait, on l'a décortiqué, on a vu ce que c'était, ce que ça signifiait, quel contexte historique il y avait, pis après le fait d'aller le chanter au monument aux morts j'pense que ça a donné du sens* » (342). D'autant que le sens représente pour G, un objectif important, tout comme la qualité du résultat : « *La rigueur, j'dirais ouais, apprendre à être rigoureux et à savoir pourquoi on fait les choses, et j'aime bien que les enfants apprennent à prendre leur temps à bien faire les choses on va dire, j'trouve que c'est important* » (173). C'est d'ailleurs sur ce point que G s'interroge à plusieurs reprises à propos de son travail en musique, et se demande si ses élèves progressent vraiment : « *Ils ont appris puisqu'ils ont bien chanté après, donc il y a eu des progrès, c'est vrai que là il y a eu un apprentissage, mais après, est-ce que ceux qui avaient des difficultés au début ont vraiment progressé, je sais pas trop, c'est vrai que là j'ai pas…j'me sens pas compétente vraiment, je dois avouer que quand les enfants savent pas trop à part voilà répéter, reprendre je sais pas trop comment corriger ça quoi* » (351). L'idée de progrès consécutifs à des apprentissages lui pose problème par rapport à une évaluation : « *C'est une bonne question parce que je…moi-même je sais pas, j'ai souvent eu des enfants qui chantaient faux notamment et…bon à part, je les ai pris à côté de moi pour qu'ils entendent bien dans l'oreille, ils continuaient à chanter faux et c'est vrai que je me dis, dans quelle mesure on peut mettre une note à un enfant si il fait tout ce qu'il peut mais si il n'entend pas et qu'il chante faux et puis en plus ça peut être stigmatisant vis-à-vis des autres* » (335).

La relation au savoir est permanente dans les finalités de G. Elle explique, par exemple, qu'avant d'opérer un choix pédagogique, elle en vérifie dans les instructions officielles la pertinence. Les activités mises en œuvre en éducation musicale se réfèrent au projet sur l'Afrique : « *C'est plutôt par rapport au projet que je vais avoir pendant l'année…de choisir une musique qui s'inscrit dans le projet on va dire, donc là c'est vraiment un travail de pédagogie pour que toutes les matières parlent un petit peu de la même chose* » (069). Elle y associe, chaque fois que l'occasion se présente, des personnes compétentes qui apportent leur savoir : « *J'pense que franchement…la compétence c'est quand même la meilleure des choses, donc il faut vraiment utiliser les gens, enfin dans le bon sens du terme, puisque moi je m'estime pas compétente dans tous les domaines donc dès que je peux avoir l'aide de quelqu'un ou l'intervention de quelqu'un qui est compétent j'en profite hein* » (373).

La relation que G entretient avec le savoir semble expliquer, en partie, son activité musicale, pour laquelle elle insiste, tout au long de l'entretien, sur son manque de formation et

l'absence de compétences personnelles. Dès le début, elle précise qu'elle *« essaie de trouver des idées, sans du tout avoir une formation spécifique en musique* » (003), et déclare ne pas avoir de « *critères pour juger* » (023), « *ne pas être compétente* ». C'est la raison pour laquelle elle trouve intéressant d'échanger avec sa collègue, elle compulse des livres, et souhaite une formation, quoiqu'elle l'appréhende en raison de ses faiblesses : « *J'ai un peu une appréhension quoi, parce que j'ai tellement l'idée que j'y connais rien et que je suis nulle entre guillemets, faut pas le dire mais bon c'est un peu ça, que j'me dis, c'est pas à mon niveau donc c'est pas la peine quoi faudrait vraiment que ce soit marqué super débutant (rire) ou…dans l'intitulé pour que j'ose m'inscrire* » (517).

Malgré ses difficultés, G essaie de faire face et recourt à toutes les personnes extérieures qui peuvent lui apporter de l'aide, témoignant ainsi de son souci de ne pas priver ses élèves d'un enseignement auquel ils ont droit.

« Je continuerai à faire de la musique quoi qu'il en soit » (584).

D'emblée, G déclare que c'est par éthique professionnelle qu'elle fait de la musique dans sa classe : « *Simplement histoire de respecter les horaires* » (004), mais conclut qu'elle continuera à en faire « *quoi qu'il en soit* ». Malgré ses difficultés, nous avons noté que G essayait de proposer des activités efficaces, qui aient du sens et qui intéressent les élèves. Et même si G privilégie toujours les savoirs sur les autres objectifs de l'école, elle est consciente que les activités artistiques et de la créativité sont importantes : « *C'est là qu'on voit justement des élèves très scolaires qui finalement se retrouvent en butte avec des limites et qui ont beaucoup de mal, et d'autres qui finalement ne sont pas forcément valorisés dans les choses scolaires mais qui justement peuvent être valorisés par ces activités là, donc je trouve que c'est important qu'on ait les deux* » (232). Enfin, G souligne qu'elle a toutefois beaucoup évolué et même si les connaissances restent une priorité, le bien-être de ses élèves à l'école rejoint aussi un de ses objectifs : « *Que les enfants soient heureux d'être à l'école, qu'ils soient contents d'apprendre et puis voilà…moi…qu'ils soient contents de venir et qu'ils apprennent des choses dans la journée, bon après ça peut paraître des choses peut-être plus modestes mais je trouve que c'est déjà pas mal* » (401).

Enfin, G évoque aussi la socialisation comme objectif pédagogique à propos de la langue : « *J'trouve que c'est un facteur d'intégration sociale, j'trouve que c'est stigmatisant quand on parle mal* » (194). En ce qui concerne la sortie au musée, la manière dont « *on se comporte aussi dans un musée* » lui semble un point à soulever avec ses élèves et fait partie des sujets qu'elle aborde. Enfin, écouter de la musique permet aussi à ses élèves de se « *calmer* ».

Conclusion : « J'ai fait mon travail, j'ai réussi, mon objectif est rempli » (549).

On remarque que la musique, ou les arts plus généralement, sont une réelle préoccupation pour G. Toutefois, ses pratiques sont encore peu étendues en raison, semble-t-il, de son souci principal de développer des apprentissages pour lesquels en musique, elle n'a pas les compétences nécessaires. Même si elle remarque que la beauté d'un groupe qui chante est une réelle satisfaction, elle l'exprime plutôt comme une mission accomplie, en écho avec sa déclaration initiale où elle affirme faire de la musique en classe par respect des

prescriptions. Il semble que, pour G, les activités proposées doivent faire sens auprès des élèves, et que ce soit une des raisons pour lesquelles, elle déclare avoir des difficultés en éducation musicale. Elle ne se sent pas armée pour proposer davantage d'activités avec de réels objectifs pédagogiques. Toutefois, elle reconnaît que l'éducation artistique relève de sa « *mission* » de faire découvrir aux élèves des artistes, des œuvres et d'ouvrir l'école sur l'extérieur, se rapprochant en ce point du troisième profil d'enseignants que nous présenterons ci-après.

Enfin, on remarque une implication très liée à son parcours personnel. Peu formée à la musique, G engage des pratiques musicales dans sa classe de façon modeste. Toutefois, au contact des activités qu'elle met en place et à la réflexion plus générale sur les finalités de son métier qu'elle mène, G mesure le sens que prend cette discipline dans la formation de l'enfant l'amenant à conclure qu'elle n'envisage plus son enseignement sans la musique.

L, pratique récente du piano

L est une enseignante qui se situe dans la tranche d'âge intermédiaire (36-45 ans) et qui a entre 11 et 15 années d'ancienneté. Elle a en charge une classe de CP dans une école située dans une agglomération de moins de 25 000 habitants.

L prend des cours de piano depuis très peu de temps. Elle déclare écouter de la musique tous les jours. Ses goûts sont plutôt orientés vers les variétés et le rock, plus rarement la musique traditionnelle et le rap. En revanche, elle n'écoute jamais d'opéra, de jazz, et très peu de musique classique. L va régulièrement au concert de variétés. Elle est allée au cours des douze derniers mois à un concert de musiques amplifiées et de musique classique, mais ne fréquente jamais les concerts de jazz, l'opéra ou le karaoké.

L se déclare « assez satisfaite » de son enseignement de la musique, en raison de « *l'intérêt et de l'enthousiasme des enfants, malgré une culture musicale restreinte* ».

La musique dans sa vie personnelle : « Chez nous, il y a toujours de la musique quelque part » (089).

Dans sa vie personnelle, la musique occupe « *une bonne place* ». Elle explique qu'elle prend des cours de piano par goût pour la musique, un goût qu'elle partage avec ses filles : « *Déjà au départ je le fais parce que j'aime bien la musique quoi. J'ai mes filles qui font de la guitare, j'en ai une qui fait de la batterie* » (085). L raconte que sa pratique musicale est née d'un besoin, mais sans pouvoir en expliquer l'origine : « *Au départ j'en avais pas besoin, maintenant je m'suis créé un besoin mais j'pourrais pas vous dire pourquoi j'me suis créé ce besoin-là plus particulièrement. A la limite y'a des moments j'me dis j'ai raté des trucs avant. Quand j'étais au lycée, j'étais avec la section musicale et donc j'avais des copains et des copines qui jouaient des instruments de musique. J'en avais une qui jouait du piano, de la contrebasse, ça m'a toujours fascinée* » (147). A un autre moment, elle explique que sa pratique du piano a été « conditionnée » par sa pratique professionnelle : « *C'est sûr que en fait ce qui a conditionné, par exemple le fait que je fasse du piano et tout ça, c'est d'avoir fait la chorale, avant je n'en faisais pas* » (101).

En ce qui concerne l'écoute privée, L déclare écouter « *tout le temps* ». Sans vraiment parler de ses goûts, elle explique qu'elle choisi la musique en fonction de son humeur : « *En fonction de l'humeur du moment j'vais pas mettre la même chose. Si j'ai envie de m'évader je vais mettre une musique un petit peu gaie, un petit peu entraînante et tout ça. Si j'ai envie de me calmer j'vais mettre une musique sans forcément me dire tiens je vais me calmer hein, mais j' me rends compte que je ne mets pas mon cd au hasard* » (139).

Malgré son goût pour la musique, L regrette son manque de culture musicale personnelle : « *J'ai pas de culture musicale, moi j'ai une culture variétoche, donc j'ai pas la bonne culture musicale moi* » (573).

La musique dans sa classe : « J'enseigne pas dans ma classe […] je fais une chorale de cycle2 » (002).

Cela fait plusieurs années que L anime la chorale de cycle 2 : « *J'ai les grandes sections, CP, les CE1, plus une classe d'intégration de l'IME*[83] *qui vient aussi participer à la chorale* » (003). Elle explique que le nombre important d'élèves concernés par la chorale l'oblige à une organisation rigoureuse : « *Ça se fait en deux temps parce que je ne peux pas avoir tout le monde en même temps. Pour vous donner un ordre d'idées, je fais les grandes sections CP avec l'IME dans un premier temps, ça fait quatre-vingts gamins et donc après dans un deuxième temps, je fais les CE1, ça fait une cinquantaine de gamins* » (004). Elle prend chaque groupe trois quarts d'heure tous les quinze jours en alternance pour apprendre les chants et réunit l'ensemble tous les samedis pendant une demi-heure. La diversité des niveaux l'oblige également à une différenciation, tant au niveau des échauffements que du répertoire : « *Un échauffement plus spécifique pour les grandes sections CP qui est plus axé sur l'éveil du corps* » (008), « *alors qu'en CE1 je vais plus axer l'échauffement sur… parce que bon la respiration ça après ils l'ont… sur l'échauffement des cordes vocales plus et donc travailler l'aigu le grave, et cetera* » (012). Dans le souci de ne « *pas leur faire faire la même chose sur trois années* » (014) et de s'inscrire dans une progression, la même différenciation est mise en œuvre pour le répertoire : « *Et après donc on va apprendre des chants avec les grandes sections CP et d'autres chants avec les CE1* » (014). Pour construire son répertoire, L puise dans les chants proposés par les conseillers pédagogiques dans le cadre des *Ecoles qui chantent*, sorte de compilation destinée aux écoles du département pour l'année scolaire. Elle explique sélectionner des chants en fonction d'une certaine « consistance » à ses yeux : « *J'essaie de trouver des chants pas très cucus comme je les appelle parce que les maternelles on a tendance à faire des trucs un peu gnangnans avec trois mots et je supporte pas* » (048). En citant quelques titres, *Le bel oranger*, *Le bateau en papier*, elle évoque la difficulté rencontrée avec certains chants, mais aussi la réussite finale. L'objectif de la chorale, c'est à la fois le concert des *Ecoles qui chantent*, devant les autres écoles, la kermesse de l'école et une manifestation en novembre sur les droits de l'enfant où les élèves interprètent une chanson sur ce thème.

En dehors de la chorale, elle fait un peu d'écoute dans sa classe en début d'année avant le démarrage de l'atelier, mais avoue ses difficultés dans cette activité : « *Le premier trimestre je me force parce que la chorale je ne la fais pas démarrer tout de suite, le premier trimestre*

[83] IME : Institut Médico-Educatif.

j'me force à faire un p'tit peu… j'me force c'est vraiment le mot hein… j'me force à faire de l'écoute musicale parce que je sais qu'après je n'en ferai pratiquement plus. Donc premier trimestre on chante quasiment pas mais on fait de l'écoute musicale en essayant d'en faire un par semaine, mais c'est des fois très très très dur » (380). En fait, L explique qu'elle intègre quand même un peu d'écoute dans les séances de chorale : « *Comme j'ai un petit peu de remords, dans l'intervention chorale, j'intègre de l'écoute musicale* […]. *Donc, régulièrement, par petites touches, bon là par exemple les CE1, on a travaillé plus sur l'aigu cette année, donc j'ai sorti des voix d'opéra* [et] *je leur ai fait des écoutes comme ça très ponctuelles* » (025/027).

Les valeurs qui mobilisent L : «J'me rends compte que les enfants dans la classe sont plus épanouis quand même en faisant ce genre d'activités-là et même pour les activités scolaires » (195).

Même si L n'allait pas spontanément vers les activités artistiques et si elle a du mal à justifier sa pratique enseignante au-delà du plaisir et d'objectifs généraux, comme la concentration et l'attention, elle mesure toutefois l'intérêt de ces activités au regard de l'épanouissement de ses élèves et du rejaillissement possible sur les apprentissages. Aussi, malgré une culture personnelle limitée, selon ses propos, et des expériences plutôt négatives à l'école, L s'engage dans un projet ambitieux et ne ménage pas ses efforts pour pallier son manque de connaissances dans le domaine, témoignant à la fois du plaisir qu'elle a de conduire des activités musicales et des valeurs qui la mobilisent.

Enfin, pour ses élèves, L souhaite qu' « *ils aient le choix* », c'est la raison pour laquelle elle pense qu'il est important d'avoir des « *bases dans tout* » (305), toutefois, elle ne cache pas que ce sont les mathématiques et la lecture qui restent ses priorités.

« Au départ j'ai beaucoup beaucoup de mal, donc il a fallu que je me fasse violence » (169).

L explique que pour elle les activités artistiques et les considérations esthétiques ne font pas partie de sa culture. N'a-t-elle pas qualifié sa culture de « *culture variétoche* », jugeant par ce terme que ce n'est « *pas la bonne culture* » (574) ? L explique que n'ayant pas reçu de culture artistique, elle a beaucoup de mal à rentrer dans l'univers de l'art : « *J'suis pas très peinture sculpture, mais en fait c'est parce que…c'est pas que ça ne m'intéresse pas, c'est parce que j'y connais rien.* […] *J'ai pas eu le regard éduqué pour ça, c'est pas que je ne veux pas, c'est que je me rends bien compte que j'ai pas été éduquée dans le bon sens* » (281/286). De même, elle évoque une expérience scolaire assez malheureuse : « *J'me rappelle d'une prof qui nous faisait écouter de la musique, elle nous faisait que écouter, elle nous disait rien après, quoi, et ça me paraissait interminable. Donc j'me rappelle de ces séances interminables où on écoutait de la musique classique…alors déjà les enfants, c'est pas forcément… Elle mettait tout le morceau, donc c'est long* » (575). Pour pallier cette absence de « *bonne* » culture, L met en œuvre un certain nombre d'actions, témoignant d'un réel souci de se former dans ces domaines : « *J'ai fait la chorale, je me suis débrouillée. Après petit à petit j'ai fait un stage de chorale et pis petit à petit ben après j'dis ben tiens je vais faire des cours de piano. Et puis donc là maintenant j'en suis arrivée à me dire ben tiens peut-être que*

je vais m'inscrire dans une chorale » (102). Elle achète également un cd rom sur lequel *« il y a tout ce qu'il faut en photos en peinture en sculpture* » (288), ainsi qu' « *un grand coffret avec trente cd de musique classique* » (582), dans lequel elle « *pioche* » de temps en temps. Puis elle « *essaie de trouver des infos partout* » (560).

Aussi, si les considérations esthétiques ne sont pas une préoccupation majeure dans la vie personnelle et professionnelle de L, les activités qu'elle met en place dans sa classe et son engagement personnel témoignent d'une réelle évolution. En effet, ses propos montrent qu'elle est attentive, à la fois, à la nécessité de pratiquer et au bénéfice de ces pratiques dans une visée esthétique : le plaisir, l'éducation du goût et le développement de l'imaginaire et de la créativité.

C'est avant tout le plaisir que L vise à travers les activités musicales : « *Alors moi en musique, c'est surtout le plaisir que je vise, et quand je les vois qui chantent et qu'ils sont contents de chanter, moi j'ai atteint mon objectif, […] ça va pas plus loin* » (514). Ce plaisir semble partagé et L se voit une enseignante différente pendant les activités musicales : « *Je ne suis pas pareille […]. J'espère avoir un côté plus sympathique en musique que …, mais j'pense, oui, parce que les gamins ils sont plus détendus, ça se ressent quoi je veux dire, et comme eux ils sont détendus, ben du coup, moi j'suis plus détendue aussi* » (589/590).

Même si le plaisir est annoncé, à certain moment de l'interview, comme le seul objectif des activités musicales, la démarche et le choix des outils montrent que le développement du goût et du jugement esthétique relève d'une réelle préoccupation de L : « *Moi j'ai envie de leur donner envie ben de chercher, de chercher, d'avoir envie d'aller voir, d'aller chercher dans les livres, dans Internet, dans la musique, dans les arts, dans tout. Aller chercher et puis pas s'arrêter simplement à deux trois bricoles qui leur plaisent, essayer d'aller voir, ben tiens, y'a un truc qui ne me plait pas, ben j'y vais voir quand même, je vais essayer de voir pourquoi ça ne me plait pas* » (216). Son souci de développer le goût va jusqu'à éviter de leur faire entendre de la musique contemporaine, avec laquelle elle déclare avoir « *du mal* » et lorsqu'elle se rend compte que « *les gamins aussi ont du mal* » (396), elle préfère arrêter de peur de transmettre son propre jugement : « *En fait j'ai arrêté parce que je me suis dit, j' sais pas si c'est pas moi qui leur, oui qui je pense, qu'ils ont senti que moi […] j'étais pas du tout à l'écoute du truc, que j'avais vraiment du mal là-dessus, même si à la base je trouvais que c'était super. Non j'dis, je préfère arrêter que de les induire […]. Donc généralement quand je fais de l'écoute, déjà je prends des morceaux que j'aime bien moi, alors c'est pas très …, mais au moins je suis sûre que j'vais pas leur passer un esprit négatif* » (397). Enfin, L pense qu'il est important de faire entendre de la musique aux élèves parce que leur culture est limitée à ce que les médias proposent : « *Mozart, tout ça, ils ne connaissent pas hein, donc c'est vraiment, ou alors ils connaissent, mais, oh tiens j'connais ça, mais parce que c'est la pub machin ou parce que c'est la sonnerie de téléphone de machin chose* » (390), d'où la nécessité d'élargir leurs connaissances.

L ne néglige pas non plus l'acte de création, même si elle avoue, par exemple en arts visuels, devoir être aidée pour cela : « *J'suis obligée en fait de faire appel à des gens extérieurs pour me mettre le pied à l'étrier […] en fait j'ai besoin qu'on me montre […] parce que je ne me sens pas à l'aise au départ* » (171/174/176). Aussi, le manque d'imaginaire des élèves et leur difficulté de créer inquiète L, à tel point qu'elle imagine des

activités langagières propices au développement d'images mentales : « *Je trouve que les enfants aujourd'hui, ils manquent énormément de créativité, et je pense que, à la base, à l'école, on peut leur donner un peu de créativité par ces activités-là* » (181). Elle remarque que les dessins qu'ils produisent sont « *d'une pauvreté affligeante* » et qu'ils ont du mal à sortir de ce qu'ils voient. Elle déplore l'impact des jeux vidéos qui « *ne leur laissent pas trop de place à l'imaginaire* » (353). Pourtant, elle est prête à passer par ce travail pour développer le potentiel créatif de ses élèves : « *S'il faut passer par les arts visuels pour arriver à la créativité dans la production d'écrits, bon ben on va essayer quoi* » (200), faisant ainsi le lien entre les activités artistiques et les activités plus intellectuelles, et visiblement ça paie : « *Ouais, alors maintenant… est-ce que ça vient vraiment de ça ou est-ce que ça vient du tempérament des enfants, ça c'est autre chose, mais j'ai quand même l'impression que ça vient de ça* » (203).

« Il faut des bases dans tout » (304).

Si les préoccupations esthétiques sont bien présentes dans la pédagogie de L, elle déplore devoir encore trop souvent renoncer à proposer certaines activités : « *La musique, les sciences, découverte du monde, les trucs-là, c'est souvent aussi ça qui passe à la trappe* » (539). Elle se pose la question des priorités : « *Je devrais des fois peut-être laisser tomber d'autres choses, mais alors après c'est, qu'est-ce qui est le plus important ?* » (543). Sans hésiter elle désigne la lecture et les mathématiques : « *Ça reste quand même le plus important. J'peux pas me permettre de passer en CE1 des gamins qui n'ont fait que la moitié de la lecture et la moitié des maths quoi, il faut quand même aussi rester logique* » (546).

Toutefois, L ne limite pas le champ des savoirs à ces deux disciplines et pense qu'il faut un minimum de bases dans tous les champs disciplinaires : « *Il faut des bases dans tout, pour que eux plus tard ils puissent dire, ben tiens j'ai envie de faire ça, je peux le faire parce que j'ai toutes les aptitudes qu'il faut pour ça quoi, j'ai appris tout ce qu'il fallait pour ça quoi, mais pas forcément en faire le super matheux du coin* » (304).

Même si ces élèves ne considèrent pas les activités musicales comme un travail, L observe que la chorale permet de travailler un certains nombre de compétences cognitives : « *On travaille la concentration, on travaille la mémoire, on travaille pleins de choses* » (131). De même, elle remarque les bénéfices des activités artistiques sur les « *activités plus scolaires* ». Toutefois, le temps, après lequel L semble courir, l'oblige à faire des choix, voire à supprimer certaines activités : « *J'ai des feuilles qui attendent depuis je ne sais combien de temps parce qu'on n'a pas eu le temps de les faire* » (540). C'est la raison pour laquelle, L essaie « *d'utiliser un subterfuge pour leur faire faire maths en même temps que la géographie ou pour essayer de justement de faire le truc qu'* [elle] *ne fait pas d'habitude et qui va* [lui] *permettre de faire deux choses en même temps. En début d'année* [elle] *leur faisait compter les temps sur la musique, ça* [lui] *faisait maths et musique* » (549).

Enfin, nous avons vu que, bien que L regroupe tous les élèves de cycle 2 dans la chorale, elle s'attache à différencier son enseignement en fonction du niveau des élèves. Elle divise le groupe en deux et adapte à la fois l'échauffement vocal et le répertoire de chansons proposé, montrant ainsi son souci de donner à chacun ce à quoi il a droit en tenant compte de ses capacités.

« La politesse, l'entraide, c'est pour ça l'intégration, c'est en plein la socialisation » (507).

Si les intentions pédagogiques de L traduisent des objectifs esthétiques et intellectuels, les préoccupations morales ne sont toutefois pas absentes de son action pédagogique, même si ce ne sont pas celles qui sont mises en avant au cours de l'entretien. C'est en expliquant le projet d'intégration de l'IME auquel elle participe que L dévoile sa formation d'éducatrice spécialisée et son implication dans ce projet : « *L'IME a un projet d'intégration et bon ben moi j'ai une formation d'éducatrice spécialisée, donc forcément je suis sensibilisée à ça, donc j'aime encore bien travailler avec eux donc, j'irais même jusqu'à dire que je trouve ça valorisant* » (485). Enfin, en répondant à la question portant sur ses priorités pédagogiques, L, après la concentration, l'attention et le sérieux, cite des qualités de relation : « *La politesse, l'entraide...C'est pour ça l'intégration, c'est en plein la socialisation, pas forcément des trucs très très scolaires, mais que je trouve, qui sont une base, qui sont quand même une base de l'apprentissage. Ecouter quelqu'un, c'est la base, ne pas parler en même temps que lui, c'est la base, et tout ça* » (507).

Conclusion : « Je fais comme je le sens » (430).

Même si L est attentive aux priorités de l'école, elle déclare ne pas prêter attention aux discours environnants et pratiquer selon sa « conviction » : « *Donc après les orientations, bon j'dis pas que j'écoute jamais, mais si y'a un truc qui me plaît, je le prends, mais je ne vais pas regarder si c'est droite si c'est gauche, je prends ce qui me plaît et pis je fais ma petite mixture* » (432). En déclarant enseigner selon ses « *convictions* » et sans « *prêter attention* » aux discours politiques, L fait preuve d'une certaine détermination, laissant augurer des pratiques enseignantes mobilisées par des valeurs personnelles fortes. D'ailleurs, répondant à la question portant sur les raisons qui la poussent à mettre en œuvre des activités musicales, alors qu'elle déclare elle-même des lacunes importantes dans le domaine et des contraintes matérielles de taille, L déclare : « *J'aurais très bien pu ne pas le faire, oui, mais c'est pas dans ma nature* » (186). Et à un autre moment, elle précise : « *J'trouve que c'est quand même important qu'ils écoutent de la musique*» (389). Enfin, elle suggère que c'est aussi « *peut-être* [pour] *relever un défi* » qu'elle met en place des activités artistiques (188). Elle explique : « *Je ne supporte pas la monotonie en même temps, donc si, j'pourrais très bien me dire, bon ben je fais très bien le reste […] et puis c'est tout. Et puis moi après je vais tomber dans une routine et moi je vais pas supporter*» (188). Et de conclure « *J'me rends compte que les enfants dans la classe sont plus épanouis quand même en faisant ce genre d'activités-là et même pour les activités scolaires* » (195). Un tel constat n'a pas laissé L indifférente, tout comme « *les regards chez les petits qui sont importants, des regards qui donnent envie* » (117), ou encore le cas des élèves « *qui ne sont pas forcément sympas en classe, mais qui en chorale vont être très sympathiques, vont avoir un regard intéressé, un regard concentré* » (119). Et l'on peut comprendre le besoin pour L de rattraper un certain retard par rapport à la musique. Ne déclare-t-elle pas à un moment de l'interview : « *J'ai raté quelque chose, ça serait maintenant je verrais pas ça pareil* » (152) ? L'évolution de sa pratique musicale

personnelle et professionnelle ne témoigne t-elle pas de cette prise de conscience et de cette volonté de rattraper le temps perdu ?

M, pas de pratique musicale

M est une enseignante qui a entre 36 et 45 ans, et entre 3 et 5 ans d'ancienneté. Elle a en charge une classe de CM1-CM2 dans une école rurale. M assure la fonction de maître d'accueil et de directrice.

M ne pratique pas du tout la musique dans sa vie personnelle, en revanche elle déclare écouter de la musique tous les jours. Ses goûts sont éclectiques, en dehors de l'opéra qu'elle écoute plus rarement, elle dit écouter tous les genres musicaux à une fréquence hebdomadaire. En ce qui concerne les sorties, elle déclare avoir assisté, au cours des douze derniers mois, au moins à un concert de variétés, de jazz, à une comédie musicale, et être allée à l'opéra. En revanche, elle n'est jamais allée à un concert de musique classique, de musique traditionnelle, ni à un karaoké.

M se déclare « pas vraiment satisfaite » de son enseignement de la musique, en raison d'un « *manque de compétences dans le domaine* ».

***La musique dans sa vie personnelle : « Je ne joue pas de musique, mais j'aime bien écouter de la musique* » (035).**

M n'a jamais pratiqué et son rapport à la musique se limite à l'écoute, « *aussi bien le classique que plus contemporaine* » (036), faisant référence, sans doute, à la musique plus populaire, puisqu'elle compte sur ses enfants pour la découverte de celle-ci : « *J'ai des enfants donc forcément j'ai des nouveaux airs pour lesquels ils me mettent au courant* » (036).

La musique lui permet, à la fois de se « *délasser* », de « *passer un agréable moment* », de « *faire autre chose comme lire* » (040), de sortir et de se retrouver en famille : « *Ça aussi ça fait partie de l'intérêt de la musique* » (043). C'est donc le « *plaisir* » de l'écoute privée ou en concert qui caractérise les relations de M avec la musique.

La musique dans sa classe : « En classe, c'est surtout axé sur le chant parce que […] c'est la seule chose que je peux faire faire aux enfants » (046).

M enseigne la musique « *essentiellement […] par le biais du chant* » : « *On fait beaucoup de chants, de chansons, qu'on écoute, qu'on répète* » (002). A l'activité chant s'ajoute celle de l'écoute : « *La musique en tant que telle, c'est plus de l'écoute* » (004). L'activité chant regroupe parfois deux classes pour former une « *petite chorale* » qui présente, au spectacle de fin d'année, des chants communs et des chants propres à chaque classe. L'objectif est très lié au spectacle de fin d'année, c'est d'ailleurs ce qu'explique M quand elle parle d'une activité « *incontournable* » : « *On est un peu victimes entre guillemets des parents, c'est vrai que tous les ans y'a un spectacle, y'a les chants, donc c'est des habitudes qui sont prises et les parents tous les ans savent qu'il y a un spectacle à la fin de l'année et viennent au spectacle écouter chanter les enfants. C'est pour ça que je dis que c'est un incontournable* » (359). Elle voit dans le chant à la fois le moyen pour l'élève de

« *s'exprimer, un moyen ben de s'ouvrir et puis de présenter les choses* » (029), précisant que ce n'est « *pas toujours évident de se mettre en public* » (030) et que « *c'est un exercice qui n'est pas toujours simple pour eux* » (033), d'autant que « *le public est quand même assez conséquent* » puisqu'il réunit les parents, « *la mairie et cetera* » (031).

En ce qui concerne l'activité d'écoute, M déclare qu'il est important de faire découvrir aux élèves des musiques. Mais, avant tout : « *Apprendre à écouter, apprendre à identifier certains instruments, reconnaître aussi certains morceaux, ou pour enrichir un peu la culture générale j'dirais des enfants » (005),* en leur proposant des musiques qu'ils n'écoutent pas *« forcément »* : *« Bon on fait aussi de la tecktonik, parce qu'ils ont dansé un peu dessus, donc ça c'était leur choix, mais on peut aussi bien écouter du classique, de la musique étrangère, et cetera* » (027).

Dans la classe de M, les activités musicales occupent environ « *une demi-heure trois quarts d'heure* » (010), par semaine, sans respecter obligatoirement l'emploi du temps : « *La musique, en général, j'essaie de faire dix minutes ou un quart d'heure, deux ou trois fois par semaine, bon c'est souvent en fin de journée* » (324). M précise encore : « *Il est onze heures et quart, en un quart d'heure on n'installe pas quelque chose, donc là on va effectivement écouter de la musique, prendre le temps ou faire un chant ou ce genre de choses quoi* » (326). Mais « *c'est variable selon les semaines et selon les projets* », car à l'approche du spectacle, *« il y a plus de répétitions* » (013).

Les valeurs qui mobilisent M : « Notre projet d'école c'est la communication à travers les arts » (102).

On devine à l'intitulé d'un tel projet les valeurs qui mobilisent l'équipe enseignante de l'école que dirige M. Pour autant, les savoirs scolaires, plus particulièrement en mathématiques et en français, restent la priorité, ce qui explique que parfois « *la musique passe un peu à la trappe* » (281).

« L'important c'est de savoir pourquoi on aime et pourquoi on n'aime pas » (064).

La musique et plus généralement les activités artistiques semblent inscrites dans une visée à la fois esthétique et culturelle.

Les activités artistiques, notamment le chant, sont d'abord sources de plaisir, parce que « *c'est quelque chose qu'ils aiment bien* » (277), « *les enfants adhèrent bien, ils aiment bien* » (331).

D'un point de vue esthétique, M considère que la notion même est subjective, même si l'éducation permet d'accéder à des connaissances susceptibles d'analyser plus finement les œuvres : « *On essaie […] de voir des constantes au niveau des tableaux, de voir, ben c'qu'on a pu y peindre, quelles sont les techniques que l'artiste a pu utiliser ou quelle est l'époque et cetera, donc ça c'est des incontournables quand on étudie quelque chose ou même une musique* » (068). Néanmoins, malgré cette approche analytique, le goût reste une « *question très personnelle* » (059). C'est la raison pour laquelle L n'a « *jamais reproché à un gamin de ne pas aimer un tableau ou même un livre* » (062). Elle pense que l' « *on a le droit d'aimer de ne pas aimer* ». Toutefois, ce n'est pas suffisant, il est indispensable d'expliquer « *pourquoi et pas se contenter d'un oui ou d'un non* » (072).

Du point de vue culturel, l'important, pour L, c'est l'ouverture qui est visée à travers les activités artistiques : « *Parce que on s' contente pas de ce que l'on a ou de sa petite vie j'veux dire, il faut vraiment avoir une ouverture pour un tas de choses aussi bien après dans la vie de tous les jours* » (114). Et c'est, pour elle, « *le rôle de l'école de leur faire découvrir des choses* » (110). C'est d'autant plus important que certains de ces élèves de CM2 « *n'avaient jamais mis les pieds au musée* » (108), par exemple.

« Il y a aussi une part d'apprentissage qu'on est là pour leur donner » (164).

Sans « *avoir la prétention d'en faire des artistes* » parce qu'il « *y a quand même quelque chose d'innée au départ* », pense-t-elle (163), M lie l'éducation artistique à des apprentissages dont elle se sent responsable en tant qu'enseignante à l'école primaire. De plus, l'éducation à la culture que donne l'école permet aux élèves de développer leurs connaissances sur un certain nombre d'événements ou d'artistes dont ils ont une représentation imparfaite : « *Retenir un certain nombre d'artistes, et puis ben après quand ils voient ou à la télé ou quelque chose, eh ben que eux en reparlent à leurs parents ou que ça fasse effectivement une résonance chez eux parce qu'on l'a déjà vu à l'école* » (133). Ainsi, « *ils ont découvert Du Bellay parce que ben ils connaissaient la chanson de Rydan, Ulysse, et tout le monde la connaissait mais personne ne savait que c'était Du Bellay* » (136). M juge important d'approfondir ces éléments de culture en faisant des liens parfois avec ce que les élèves connaissent et une culture plus classique pour leur permettre « *d'acquérir une connaissance* » (141).

Si les objectifs liés aux savoirs scolaires restent prioritaires, particulièrement en mathématiques et en français, M sait qu'il est d'abord important de créer les conditions favorables pour accéder à ces apprentissages. « *Les incontournables, hein c'est vrai qu'au niveau, enfin des apprentissages, c'est peut-être pas des apprentissages en tant que tels, moi mon premier objectif au niveau de l'école, c'est de leur donner envie d'aller à l'école, parce que j' me dis que si ils ont envie d'aller à l'école, si ils viennent avec plaisir, si ils sont un peu curieux, j'veux dire après les apprentissages ça ira tout seul* » (265).

« On travaille sur l'éducation à la citoyenneté, ben c'est ça quoi je veux dire, c'est vraiment l'ouverture sur le monde sur les autres, sur les différences » (116).

Nous avons pu remarquer que le projet d'école vise également des intentions morales que M dit poursuivre à travers l'éducation esthétique : « *Mettre en valeur les différences de chacun et puis les apprécier* » (118). Les différences, M les met à profit, y compris à son niveau, parce que, dit-elle, « *dans le domaine-là […], j'me sers, j'm'appuie beaucoup sur les enfants parce que ben parce que justement, c'est très très varié. Y'a des enfants ben qui font de la musique à côté, y'a des enfants qui ont déjà une ouverture culturelle, tant mieux, heureusement, et donc ben j'les utilise entre guillemets […]. L'intérêt c'est de voir les différences et pis ben de pouvoir profiter de cette différence, entre eux quoi* » (378).

Dans son enseignement, M dit ne pas dissocier art et créativité « *dès l'instant où il y a une production à faire* », et essayer que la dimension créative soit là « *tout le temps* » (156). Toutefois, dans son propos, la créativité est liée surtout aux arts visuels et rarement rapprochée de la musique, même si elle déclare que le chant, « *c'est aussi un moyen de*

s'exprimer » (029). A la démarche de production est directement associé le phénomène de la confrontation à l'autre que le chant permet, notamment au moment du spectacle de fin d'année : « *Le public est quand même assez conséquent, donc c'est vrai que c'est aussi un exercice qui n'est pas toujours simple pour eux, donc c'est aussi ce qu'on travaille* » (032).

Conclusion : Peut-être que ça donnera envie aux gamins » (111).

M insiste au cours de l'entretien sur la nécessité d'éveiller le désir chez l'élève : « *Le plus gros problème je trouve en primaire, c'est de les motiver les gamins* » (271). Elle explique que si l'enseignant réussit à créer ce désir, les apprentissages suivront. C'est cette même volonté d'élargir la culture des élèves, de susciter leur envie d'aller vers les structures culturelles et peut-être même, par eux, de convaincre leurs parents, qui mobilise M dans son enseignement des arts, dont la musique. Même si elle se déclare moins à l'aise dans cette discipline, les activités musicales participent du projet de l'école dont le deuxième axe est « *Communiquer par les arts* ».

M inscrit donc régulièrement les activités musicales au programme de ses élèves. Toutefois, ces activités se limitent surtout au chant et un peu à l'écoute et n'occupent pas l'espace-temps qui leur est dévolu. La préparation du spectacle de fin d'année apparaît comme un enjeu fort auquel il est difficile de déroger. Si ce sont des intentions esthétiques, morales et intellectuelles qui mobilisent M dans la mise en œuvre d'activités artistiques, il semble que celles-ci s'appuient plus largement sur les arts visuels, dont les objectifs paraissent plus clairs. En témoignent l'intitulé du projet d'école, les sorties organisées, les références citées par M. Elle reconnaît certaines faiblesses dans son enseignement de la musique. C'est la raison pour laquelle elle envisage de faire appel à des intervenants à la prochaine rentrée pour travailler sur les paysages sonores : « *On veut travailler aussi sur les paysages sonores donc on va faire appel à des professionnels* » (249).

De manière générale, M se déclare insatisfaite de son enseignement en musique et dit vouloir « *aller plus loin* ». Elle reconnaît que l'activité chant fonctionne assez bien et que « *les enfants adhèrent bien* », mais elle pense que la musique ne se limite pas à cette seule activité. C'est la raison pour laquelle elle a inscrit sa classe « *au parcours opéra* » l'année prochaine, parce que « *là on va voir autre chose, on va voir aussi des artistes, on va voir…donc, là j'espère apporter autre chose* » (333).

2. Profil 2 : Peu de pratique artistique dans la classe en raison des contraintes liées au métier (B, H, K)

Mais ce faible investissement professionnel est-il vécu comme conflit avec des valeurs, des pratiques personnelles ? Les déclarations d'un certain nombre d'enseignants témoignent de ce que l'on pourrait considérer comme un « conflit de priorités » ou du moins d'une distinction nette entre une pratique régulière de la musique dans leur vie privée, en tant que musiciens amateurs, et une pratique enseignante faible qu'ils déplorent parce qu'elle se trouve limitée au mieux au domaine qui leur est le plus accessible.

La musique dans leur vie personnelle tient une grande place. Ils ont une longue pratique et parfois cumulent plusieurs activités. Ils se produisent en public régulièrement dans des groupes amateurs et ont même enregistré pour certains. Ils écoutent diversement de la musique. Pour l'un d'entre-eux, cela se limite à la voiture, pour un autre, ce n'est pas toujours autant qu'il le voudrait, et pour un troisième, c'est très intense et lié à un désir de connaissances.

Dans la classe, la musique est annoncée diversement, mais se limite, dans le meilleur des cas, à la seule activité vocale. C'est la chorale qui réunit deux classes, le samedi matin, dans un cas. C'est une heure de chant par semaine, mais « *pas si régulière que ça* », dans un autre cas. Et c'est un projet d'écoute dans un troisième cas, qui n'a pas abouti et dont l'enseignant a oublié jusqu'à la plage dans l'emploi du temps. Si l'on s'en tient aux restrictions déclarées pour l'un, au fait qu'un tiers des samedis soit vaqués pour un autre, et que la musique n'ait fait l'objet que de quelques séances en début d'année pour le troisième, on est bien loin de l'horaire prescrit, et même de l'horaire déclaré au départ. Les enseignants qui mènent une activité vocale reconnaissent que c'est une pratique qu'ils dominent et qui ne leur demande pas beaucoup d'effort : « *Par goût personnel par facilité sans doute parce que effectivement j'ai pas besoin de préparer* » (H/015). En revanche, les autres activités semblent poser plus de problèmes, particulièrement de mise en place, mais aussi de compétences, selon eux, ce qui explique en partie leur absence, particulièrement pour les activités de création : « *J'ai peut-être un p'tit peu peur de pas savoir assez où je vais et si j'fais, si j'laisse trop de place à la créativité on va dire* » (K/243). Pourtant, parallèlement, ces enseignants reconnaissent qu'ils ont des compétences que beaucoup n'ont pas, notamment pour l'activité d'écoute : « *C'est ça qui est terrible c'est que…j'peux même pas dire que j'ai une difficulté à…j'suis pas dans la position de quelqu'un qui dirait, oh…mais putain quand je prends un disque j'entends pas ce qu'il faut, j'entends pas, si, là, j'entends tout* » (H/570).

Ce que déclarent viser ces enseignants, se distingue peu de leurs collègues, c'est à la fois le plaisir, particulièrement le plaisir du chant collectif, la qualité de la production, quelques compétences vocales, comme la justesse, le souffle, etc. et un effet sur le comportement des élèves. Notons, à ce sujet, qu'il est assez remarquable que ces enseignants, par ailleurs musiciens amateurs, manifestent une réelle difficulté à énoncer leurs objectifs qui sont davantage exprimés comme des intérêts possibles de l'activité que comme des intentions véritablement prises en compte pour les choix pédagogiques. « *Ben le chant, c'est vrai que c'est quand même pas mal quand même* » (H/023), « *J'pense que c'est assez formateur quand même* » (H/017), déclare un enseignant qui décrit sa pratique réduite aux activités vocales.

Ce qui caractérise également cette catégorie d'enseignants, c'est l'insatisfaction par rapport à leur pratique et le sentiment qu'ils n'en font pas assez : « « *Non, ça c'est certain que non, vu que…je souhaiterais en faire beaucoup plus en temps…non…ni de c'quon fait en musique ni de ce qu'on fait en en arts visuels quoi hein, parce que ça se réduit à quoi à quasiment rien quoi* » ((K/446). Ils souhaiteraient développer d'autres activités : « *J'aimerais bien faire de l'écoute et tout, surtout l'écoute quand même* » (H/551). Ils ont conscience du potentiel dont ils ne se servent pas : « *Je pratique la musique par ailleurs et j'aimerais bien faire profiter de certaines choses aux gamins aussi, pis leur faire découvrir peut être d'autres types de musique* » (K/030).

Alors que se passe-t-il ? Ces enseignants déclarent avoir un réel souci avec la gestion du temps qu'ils maîtrisent difficilement, en lien direct avec les savoirs scolaires qu'ils redoutent de ne pas assurer en totalité : « *J'crois que c'est mon premier souci, c'est vraiment là, dans mon cheminement d'enseignant, c'est vraiment ce qui me pose le plus de problème, je suis toujours très très mécontent de la façon dont je gère mon temps* » (B/639). Un problème d'autorité pourrait également expliquer en partie l'absence de certaines activités qu'ils jugent pourtant importantes et intéressantes : « *Moi j'sais que les quelques fois où on a fait de l'écoute musicale, et ben, c'est bête, mais disons y'en a un qui se retrouve dans le couloir parce que y'en a qui ne peuvent pas s'empêcher de faire le chef d'orchestre ou de mimer ou autre* » (K/418).

Ils se déclarent assez réceptifs aux discours qui stigmatisent les disciplines artistiques et les relèguent à des enseignements « inutiles » : « *C'est la société en général, c'est comme ça parce que on sait très bien que c'est considéré comme une matière secondaire…c'est vrai que c'est le parent pauvre de l'éducation, c'est…signe de récréation…c'est écrasé oui effectivement par toutes les autres choses parce que ça n'a pas une efficacité, ça n'a pas un rendement, c'est pas mesurable* » (H/369). Ainsi, ils justifient leur comportement par l'attente de la société qui se fait de plus en plus pressante par rapport aux savoirs en langue et en calcul et qui n'attend rien de l'éducation artistique : « *On a le poids, on a la pression aussi de la société quelque part, puisque les parents, eux, demandent d'avoir des résultats, ils leur faut des résultats donc c'est beaucoup maths français hein* » (B/752). Tout en défendant des valeurs morales, ces enseignants attribuent aussi à la musique un rôle esthétique et culturel, sans toutefois lui accorder la place qui lui revient. Mais on voit que, dans leur cas, les valeurs intellectuelles jouent davantage contre l'éducation musicale, puisque c'est précisément à cause des attentes sociales par rapport aux savoirs qu'ils disent réduire, voire supprimer, le temps des activités musicales dans leur classe : « *Et puis c'est vrai qu'il y a la pression ben du reste du boulot, les autres collègues qui font eux, qui ne font pas ça, ben qui prennent de l'avance sur autre chose, on se dit ben merde on est encore dans les choux, eux ils ont vu les compléments d'objet direct ou les compléments d'objet second moi j'les ai toujours pas vus* » (H/152).

Le conflit de priorités, c'est-à-dire le décalage entre ce qu'ils souhaiteraient et ce qu'ils font, est toutefois exprimé. Un des enseignants s'estime *« en contradiction avec ce qu* [il] *aimerait bien faire* » (K/026) et parle d'« *un fossé* » entre ce qu'il souhaiterait faire et ce qu'il « *fait effectivement* » (K/468). Un autre se dit « *questionné* » par la pratique d'un collègue formé à la pédagogie Freinet et qui met en place des activités de création. Enfin, un troisième

parle d'une « *stratégie d'évitement* » dont il a bien conscience au sujet d'activités avec lesquelles il se déclare peu à l'aise. Unanimement ces enseignants déclarent souhaiter développer leurs pratiques, particulièrement l'activité d'écoute ou la production pour l'un d'entre eux, mais sans jamais proposer ou même envisager de solution.

En revanche, si le conflit ou le décalage sont exprimés, ils ne sont pas réellement assumés ou conduisent à un certain embarras. Un enseignant reconnaît qu'il ne met peut-être pas tout en œuvre : « *J'pense qu'il faut que je réaménage mon emploi du temps et moi je me botte un peu les fesses aussi je pense que j'suis un peu comme tout le monde, ben quand je suis pas trop…pas assez motivé pour le faire parce que j'ai peut être un peu peur comme je suis moins à l'aise* » (B/733). Un autre déclare manquer de répertoire, avant de reconnaître qu'il y a peut-être ce qu'il faut : « *J'pense que bon déjà la recherche des partitions il devrait déjà y avoir un plus gros fichier j'pense de partitions disponibles quand même avec des extraits musicaux, enfin avec éventuellement un enregistrement, mais bon c'est vrai que c'est pas évident non plus parce que…chant à deux voix par exemple abordable* » (H/562). Enfin, le troisième voit uniquement dans la diminution de la charge des prescriptions un moyen, pour lui, de faire ce qu'il souhaiterait mettre en place : « *Il faudrait enlever des choses…je sais pas quoi parce que…j'ai quand même l'impression que tout ce qu'on fait en classe dans une journée ça a quand même une certaine importance, donc je sais pas trop c'qu'on pourrait enlever* » (K/450).

B, pratique multiple et longue

B est âgé de plus de 46 ans, et a entre 26 et 30 ans d'ancienneté. B a en charge une classe de CM1-CM2. Il travaille dans une école située dans une agglomération urbaine de moins de 25000 habitants. Il assure la fonction de maître formateur pour laquelle il a une décharge partielle.

B pratique l'accordéon diatonique depuis 20 ans. C'est une pratique individuelle en autodidacte. Il a également pratiqué la clarinette de l'âge de 8 ans à l'âge de 15 ans.

Sa pratique musicale est régulière et s'appuie essentiellement sur le répertoire folk. B écoute régulièrement de la musique traditionnelle, ainsi que de la musique classique et du jazz. Il écoute plus rarement des variétés françaises et de l'opéra et très rarement du rock et des variétés internationales. Il fréquente régulièrement les concerts classiques, folks et de jazz.

Enfin, et pourtant, B se déclare « *pas vraiment satisfait* » de son enseignement de la musique, et regrette de ne pas avoir « *assez de temps pour aborder d'autres activités que le chant (écoute, création)* ».

La musique dans sa vie personnelle : « C'est la première place dans mes loisirs » (051).

La musique dans sa vie personnelle est très importante : « *la première place* » (051). Il «*pratique depuis pas mal d'années* », travaille régulièrement et se produit en public : « *J'pratique donc essentiellement l'accordéon diatonique, un peu de guitare, mais c'est surtout l'accordéon. J'essaie de travailler, au moins tous les deux jours au moins, parce que*

dans le but…bon y'a toujours un objectif, hein, c'est de me produire en public avec d'autres personnes, animer des bals folks, voilà, bon c'est pas très souvent, c'est une fois tous les deux mois à peu près» (074).

Il « *écoute beaucoup* » de musique, il « *écoute de la musique tous les jours* » (053) : « *Je suis très curieux de…justement en ce moment, par exemple, mon intérêt c'est de comprendre un peu l'histoire de la musique, donc, c'est un peu systématique, je prends toutes les époques et j'écoute, en fonction bien sûr des références que… qu'on m'a données* » (053). Il explique être actuellement dans une « *recherche* » (069) pour « *comprendre un peu l'histoire de la musique* » (054) afin de « *mettre du lien* » (059) dans tout ce qu'il écoute et enrichir ses références. Cette quête de savoir l'amène actuellement à découvrir les musiciens baroques qu'ils ne connaissaient pas : « *Alors là en ce moment je suis plus dans Vivaldi, Haydn, Purcell* » (185). « *Y'a des choses dont j'ai entendu parler et donc à un moment j'ai envie de…j'me dis mince tout le monde en parle, j'aimerais bien, et c'est vrai que j'ai eu de grands chocs* » (196). *« Bach, par exemple, je sais bon autour de moi on a souvent parlé de Bach, et c'est vrai que c'est un musicien que j'adore, et j'écoutais les concerts Brandebourgeois […] et vraiment je ne me lasse pas d'écouter ces disques, ces musiques-là* » (202).

B fréquente également beaucoup les concerts de genres très variés : « *Ce que je fais le plus, c'est d'assister à des concerts, alors aussi bien de la musique classique, de la musique rock »* (220). Il dit rechercher avant tout l'ambiance du concert vivant, la rencontre éventuelle avec les musiciens, la découverte d'instruments inconnus, ainsi que la liberté pour l'auditeur de capter ce qu'il souhaite : «*On a déjà l'ambiance, on voit les musiciens en vrai, on peut regarder en plus ce qu'on veut, hein, on peut se focaliser sur un musicien […] on a tout quoi, on a le son, l'image, on peut diriger là j'dirais sa caméra où on veut. Et on peut, et éventuellement ça m'est déjà arrivé, on peut aller parler avec les musiciens. Donc, c'est vraiment intéressant quoi et on voit des instruments qu'on n'a pas l'habitude, on les voit, on peut voir les proportions, on peut voir le son réel, voilà quoi. Non vraiment les concerts c'est formidable* » (225). Cette quête de savoir, de découverte et de rencontres ne se limite pas à la musique. B a le même rapport avec les arts visuels, la littérature et même son métier puisqu'il dit avoir « *entrepris un parcours universitaire* » (143). Il cherche avant tout à « *comprendre* », que ce soit les œuvres, son métier de formateur, les instructions officielles, etc. Il recherche ainsi le contact avec la réalité : les auteurs, le son, l'œuvre, etc. En musique plus particulièrement, c'est le « *plaisir* » et « *la rencontre* » : « *J'crois que c'est le plaisir, oui moi j'fais de la musique par plaisir, c'est-à-dire le plaisir de produire soi-même quelque chose, pour soi-même déjà et ensuite le plaisir de jouer avec d'autres personnes, donc pour moi j'ai… un aspect très important c'est la rencontre : la rencontre des autres et par expérience donc c'est vrai que ça m'a apporté énormément parce que j'ai rencontré plein plein de gens par la musique, aussi bien des personnes d'autres pays, lors de rassemblements de musique, que des gens proches, parce que c'est vrai que souvent je connais des personnes et le fait de savoir qu'ils jouent un instrument, je trouve que ça me rapproche d'eux, et d'ailleurs, souvent j'essaie de leur proposer de faire de la musique ensemble, c'est… ça crée un lien particulier et la musique ça m'a toujours apporté ça* » (091).

La musique dans sa classe : « Il me semble que l'essentiel pour l'instant, c'est de faire chanter les enfants » (366).

La musique dans la classe de B se limite à « *une heure par semaine le samedi matin* » (080), au cours de laquelle il dirige la chorale qui rassemble deux classes de l'école « *en vue d'un spectacle de fin d'année* » (084) : « *Je dirige la chorale pour deux classes, la mienne et celle d'un de mes collègues, et donc notre objectif, c'est de faire chanter les enfants dans divers, j'allais dire dans divers registres, mais c'est plutôt, par exemple, on chante à deux voix, on chante en canon, on chante et donc voilà en vue d'un spectacle de fin d'année puisqu'on fait une petite fête d'école* » (080). Le chant représente pour B une activité « *essentielle* » : « *Ça fait partie de l'humain quoi hein, c'est, on a besoin de chanter parce que… c'est vrai qu'on est un peu réticent tous hein, même ceux qui pratiquent un peu plus mais une fois qu'on se met à chanter, j'sais pas, ça apporte quelque chose et moi je l'vois bien, je chante avec beaucoup de gens aussi bien enfants qu'adultes. Les gens sont toujours très réticents, ils sont même un peu moqueurs au départ, et une fois qu'on est partis et que les personnes ou que les enfants chantent, c'est un réel plaisir on voit les gens s'épanouir et puis ça les…. j'sais pas, ça fait travailler l'oreille, le souffle, bon et on mémorise, enfin y'a plein de, plein de compétences qui vont être mises en jeu et qui sont importantes*» (370).

En dehors de la chorale, B ne mène pas d'autres activités musicales avec ses élèves à cause du manque de temps et des contraintes matérielles. L'écoute « *ça passe un peu à côté* » (629), et il ne « *fait pas de création* » (636). Cependant, il fait observer qu'il donne l'occasion à ses élèves d'écouter de la musique au cours de l'activité chant : « *J'la pratique on va dire un p'tit peu dans les moments de chorale parce que quand on apprend un nouveau chant je leur fais écouter, soit c'est moi qui l'interprète avec ma guitare ou alors j'leur fais écouter le cd quand c'est une chanson que je maîtrise pas encore bien ou que j'veux leur faire entendre… souvent y'a des orchestrations qui sont intéressantes, donc j'ai envie de leur faire écouter* » (602), ou encore « *si y'a un passage qu'on réussit pas bien au niveau rythmique ou mélodique* » (609).

Pourtant, B aimerait « *bien faire un peu plus* », d'autant qu'il « *a plein d'idées pour faire de l'écoute* » et de « *la production* » (711). Il pense que c'est aussi parce que ce sont des domaines dans lesquels il est le « *moins à l'aise* » (736) et qui lui demanderaient de ce fait « *plus de travail de préparation* », mais il reconnaît que c'est « *un cercle vicieux* ». Il ne pratique pas ces activités parce qu'il « *appréhende* », qu'il « *a un peu peur* » (735) en raison d'une aisance moindre, étant conscient que ce n'est pas la solution pour combler ses lacunes. Ne parle-t-il pas lui-même d'une « *stratégie d'évitement* » (744) ? Ce qui est paradoxal, c'est qu'à d'autres moments B déclare qu'il « *essaie de faire un effort* » pour « *travailler plus spécifiquement* » les matières qui « *sont un peu délaissées* » (260), particulièrement les domaines qu'il « *connaît un peu moins bien* » ou dans lesquels il « *est mal à l'aise* » (266), comme par exemple la technologie qu'il a laissée « *tomber pendant pas mal d'années* » (270) et pour laquelle il s'efforce de « *préparer* [des] *séquences* » (268). Mais en ce qui concerne les activités musicales négligées, il reconnaît que c'est aussi un problème de motivation et pense qu'il devrait se botter « *un peu les fesses* » (734). La chorale semble lui apporter entière satisfaction : « *Plusieurs raisons… première raison, je pense que c'est, il me semble pour moi comme ça, tu vois j'ai jamais trop réfléchi pourquoi, mais première raison ce serait que ouais*

la chose la plus simple à mettre en place c'est chanter puisque tout le monde a une voix tout le monde chante. La production, l'écoute ça me paraît un peu plus compliqué… peut-être un peu une p'tite appréhension de ma part… j'me dis bon c'est peut-être aussi ce que j'ai l'impression de faire le mieux, de faire chanter les enfants parce que j'ai toujours fait hein, dès le début de mon…dès que j'ai travaillé dès que j'ai fait des stages, c'était vraiment bon j'ai toujours été à l'aise parce que justement j'avais une pratique personnelle, donc déjà on va dire raison ben parce que moi j'me sens le plus à l'aise dans ce domaine-là, et puis ça m'parait voilà, ça m'parait la chose la plus commune hein, quelque chose qui peut, que tout le monde peut faire quoi. On peut chanter, qu'on soit intéressé par la musique classique, qu'on soit intéressé par la musique rock ou la musique variétés, bon tout le monde peut chanter quoi, et puis j'me dis, et pis c'est un peu aussi ouais tout ce que je disais tout à l'heure une notion de plaisir quoi, moi je prends du plaisir à chanter, j'ai l'impression que les autres vont…bon pis aussi par expérience, je sais aussi que y'a des enfants qui adorent ça et qui adorent chanter une fois qu'ils se mettent à chanter. Ils voudraient par exemple quand on reprend un peu le répertoire, y-a des fois si j'les arrêtais pas, ils voudraient rechanter tout le répertoire, et pas une seule fois la chanson. Souvent ils me redemandent : on r'commence […]. C'est le plaisir pur y-a plus de…on est plus dans l'affectif on va dire » (557). De plus, il y a dans cette école une bonne pratique, ils « *chantent juste* », il n'y a pas trop besoin de « *les reprendre* », il « *suffit de réactiver* » (722). L'aboutissement du travail trouve un bon retentissement au moment du concert de fin d'année, dont B compare la présentation à une sorte d'« *évaluation* » où les parents « *viennent* [les] *féliciter* » parce qu'ils « *sont très contents* » (726).

Si B se déclare satisfait de l'activité vocale et considère son travail avec une certaine bienveillance : « *Je fais bien mon heure de chorale, je m'y consacre bien* » (628), on peut noter toutefois son insatisfaction de ne pas faire plus. Mais la gestion du temps, qui représente son « *premier souci* » dans son « *cheminement d'enseignant* » (639), le contraint à réduire l'activité musicale, qu'il défend pourtant en « *farouche partisan* » (751), à un horaire relativement court : « *On perd un peu de temps aussi hein pour les déplacements. On fait pas une heure pleine, hein, le temps que tout le monde s'installe, on est deux classes, bon quelquefois on prépare les cahiers pour les emmener, on va coller les chants on prend aussi du temps.* » (697) Cet horaire est d'autant plus écourté que l'activité a lieu le samedi matin et que près d'un tiers des samedis étaient vaqués en 2006.

Les valeurs qui mobilisent B : « Même si on est convaincu que la culture c'est important, on appréhende un peu le regard des familles » (758).

En présentant son rapport à la culture et aux domaines esthétiques comme une forme de relation au monde et un « *enrichissement* » personnel, B résume de cette manière les valeurs qui le mobilisent, à la fois dans sa relation personnelle et professionnelle aux arts, en général et à la musique en particulier. Il semble que ce soit dans une continuelle quête de plaisir et de connaissances que B s'implique dans ces domaines, l'un et l'autre étant intimement liés. Mais, assez paradoxalement, c'est aussi parce qu'il privilégie la connaissance dans sa classe que B limite l'activité artistique sous la contrainte du regard extérieur.

« Je sens qu'il y a quelque chose qui passe de plaisir, de relation affective, de bien-être » (598).

B explique assez longuement le plaisir qui le motive à pratiquer la musique, à fréquenter les lieux d'art et de spectacles, à accroître ses connaissances dans le cadre privé, en revanche, lorsqu'il s'agit de sa classe, il peine à expliquer les raisons de son action, qu'il limite surtout au plaisir de chanter.

B considère la rencontre avec les œuvres et les manifestations artistiques comme « *une richesse*», qui lui « *permet de mieux comprendre le monde* », d'embellir sa « *vision du monde* » (006). Il se dit « *curieux* », « *épaté souvent* », « *enrichi* », même s'il n' « *apprécie pas forcément* » : « *Pour moi c'est ça, c'est un moment d'enrichissement, de réflexion, de bien-être aussi quoi quand on a quelque chose qui nous apporte quelque chose de neuf, quelque chose qu'on ne connaît pas* » (020).

B a cependant plus de mal à exprimer ses intentions pour la classe, en dehors du plaisir de chanter et de la recherche d'une qualité : « *Je sens un plaisir chez les enfants, le plaisir de…au début, ils sont un peu réticents, ils ont du mal, ils sont un peu timides, un peu… et petit à petit, je sens qu'ils se sentent mieux, ils se laissent plus facilement chanter, ils ont beaucoup de plaisir à rechanter les chansons qu'on apprend, à chanter ensemble, à produire bon. C'est exceptionnel quand on fait une représentation à la fin de l'année, ils sont vraiment, j'dirais, c'est p't'être un peu fort, mais j'dirais irréprochables* » (104). B sait par expérience que l'activité chant plaît aux élèves : « *Moi je prends du plaisir à chanter, j'ai l'impression que les autres vont…et pis aussi par expérience je sais aussi que y'a des enfants qui adorent ça, qui adorent chanter* » (570). Enfin, B se dit attentif à la qualité de la production, d'autant qu'en raison du fait de travailler avec un collègue qui gère l'autorité dans le groupe, il peut s'y concentrer d'autant plus : « *J'écoute la qualité de la prestation, de la production. J'peux m'y consacrer entièrement, ça c'est bien, et voilà, ben j'écoute beaucoup et je demande bien sûr aux enfants de s'écouter, de oui de produire quelque chose de, de juste en ce qui concerne la hauteur, la durée et cetera des notes qui sont produites quoi* » (551).

Malgré un rapport personnel très fort à l'art, en dehors du chant et des arts visuels pris en charge par son collègue, B déclare que les activités culturelles et artistiques ne prennent « *pas beaucoup de place* » dans sa classe. A la question des visites d'expositions qu'il semble fréquenter abondamment dans le cadre privé, il déclare que ça lui « *arrive d'en faire* » et évoque une visite des œuvres de l'artiste Bastien Lepage effectuée l'année précédente. Sans réellement faire l'objet d'un projet, les activités culturelles sont dépendantes de l'offre locale : « *C'est un peu en fonction de ce qui est proposé par la ville de XXX, j'enseigne à XXX, donc en fonction de ce qui est proposé dans l'année scolaire, je vais, je vais pas tellement privilégier quelque chose plus que d'autres* » (234). « *J'essaie toujours de faire au moins trois ou quatre sorties dans l'année et voilà, mais pas forcément en fonction d'un projet, c'est en fonction de l'offre moi* » (251). L'important pour B, c'est que ses élèves puissent accéder à des formes artistiques dans les conditions idéales d'écoute, contrairement à la télévision devant laquelle « *on peut faire autre chose en même temps, enfin j'veux dire, on n'est pas dedans* » (248). La référence à la télévision est couramment utilisée dans le propos des enseignants lorsqu'il s'agit de permettre à l'enfant de développer un esprit critique. Si B évoque bien cet objectif, c'est pourtant une activité qu'il ne pratique pas par manque de

temps : « *C'est clair qu'on ne veut pas former des musiciens, on veut simplement sensibiliser les enfants à la musique, apprendre à être critique par rapport à la musique qu'ils entendent* » (449).

Nous remarquons que si B est très prolixe quand il s'agit de raconter ses expériences esthétiques, il est plus difficile de comprendre les valeurs esthétiques qui le mobilisent au niveau professionnel. Par exemple, il dit avoir « *du mal à vraiment* […] *définir* » la créativité lorsqu'il est question de la place qu'elle occupe dans sa classe.

« Ça leur apporte énormément de choses : une ouverture, des connaissances, une culture » (764).

Il y a véritablement une soif de connaissances dans le rapport personnel de B avec les domaines de l'art et de la culture, dont la musique. « *C'est un moment d'enrichissement* » (021) qui semble venir combler ce que son environnement familial ne lui a pas donné. D'ailleurs, c'est ce premier aspect qu'il évoque lorsqu'il s'agit de définir la culture dans l'entretien, le lien entre « *milieu familial* » (155) et culture. B précise qu'il vient d'un milieu où « *c'était un peu limité* », il n'y avait « *pas beaucoup de livres* », pas « *beaucoup de disques* » et il n'allait « *jamais voir d'expositions* » (159). Et c'est, semble-t-il, ces lacunes qu'il essaie de combler actuellement, car il a entendu parler d'un certain nombre de choses dont il ignorait les caractéristiques. Il donne plusieurs exemples : Bach qu'il a découvert tardivement alors « *qu'on a souvent parlé de Bach* » autour de lui (202) et dont il ne se lasse plus d'écouter « *les concerts brandebourgeois* » (204), le jazz également, au sujet duquel il déclare : « *C'est pareil j'avais beaucoup entendu parler de musiciens de jazz / je n'arrivais pas à les situer j'comprenais pas la complexité de tous les mouvements qu'il pouvait y avoir* » (068). C'est aussi dans le domaine de la littérature qu'il comble les manques, par exemple alors qu'il avait « *entendu parler pendant des années* » (199) du livre *Les raisins de la colère*, sa lecture récente a été pour lui un « *enchantement* », un « *éblouissement* » (200).

L'émotion esthétique tient, pour B, à la fois de cette accès à l'information qui répond au besoin de « *mettre du lien un peu entre tout ça* » (059), de mieux comprendre et de mieux connaître, mais aussi à un besoin d'approcher les œuvres réelles ou les artistes eux-mêmes, les deux choses étant liées d'ailleurs. On retrouve ce même engouement pour la rencontre avec l'œuvre réelle quand il s'agit de sa classe. La visite des œuvres de Bastien Lepage permettait à ses élèves cette rencontre : « *Ce qui me semblait très important, c'est de voir les tableaux en vrai…de voir…des véritables œuvres de près, afin de comprendre ce que c'est la peinture* ». (046) Cet intérêt pour l'œuvre authentique et non la reproduction amène B à participer à certains projets qui permettent à ses élèves de rencontrer directement les auteurs lorsqu'il s'agit du festival du livre. La rencontre avec l'auteur d'un livre permet à ses élèves, contrairement aux générations précédentes, de se rendre compte qu'un auteur « *c'est un humain* » (497) et que « *les auteurs sont vivants* » (499).

Si le plaisir de la musique est largement décrit par B lorsqu'il est question de sa pratique personnelle, c'est semble-t-il assez nouveau dans sa classe. D'ailleurs il dit que « *pendant très longtemps c'étaient deux choses totalement différentes* » (127) et que « *ça ne fait que quelques années qu'il essaie de faire le lien entre les deux.* » (128) Il déclare que, malgré sa

pratique personnelle intense, il n'était pas à l'aise à l'école, mais il dit également qu'il n'était pas « *très rigoureux* », il ne « *reprenait* » pas, il ne « *régulait pas* » (133). Etait-ce une question d'aisance ou un rapport à la musique appartenant davantage, selon lui, à l'ordre du loisir ? Il parle de la pratique musicale comme d'une activité qu'il pratique dans ses « *loisirs* » (135), et donc difficilement conciliable avec ce qu'il considère comme les priorités de l'école. Cette hypothèse semble se confirmer, et même si la vision de B change actuellement, s'il est « *convaincu que la culture c'est important* » (758), s'il s'en dit un « *farouche partisan* », il reste très dépendant des contraintes matérielles, temporelles et se laisse influencer par l'attente extérieure, par la pression de la société, par les parents qui « *demandent des résultats* » et qui prennent « *à la légère* » les activités artistiques (756). Il « *appréhende* » les « *grosses remarques qui font mal* » (760) des familles et pense qu'il faudrait une action pédagogique de leur côté, pour laquelle il n'est pas formé. Il souhaiterait d'ailleurs être aidé en ce sens. Néanmoins, il reconnaît que sa gestion du temps représente son « *premier souci d'enseignant* » (639). De plus, son manque d'aisance dans le domaine de l'écoute, et notamment dans le répertoire, ainsi que parfois un manque de motivation, font qu'il est difficile de comprendre exactement si c'est l'appréhension du regard extérieur sur sa pratique ou son propre rapport aux savoirs scolaires et à la musique qui limitent son action professionnelle. D'autant que B déclare privilégier l'acquisition de connaissances dans les apprentissages parce qu'il juge que les savoirs, « *c'est rassurant* » (291) et que ça laisse des « *traces visibles* » (289), alors que les savoir-faire ou les savoir-être restent « *difficiles à évaluer* » ou « *à justifier* » (293) « *par rapport aux parents, par rapport à l'administration et par rapport aux collègues* » (294). Le rapport de B aux savoirs scolaires renvoie directement celui-ci à son identité professionnelle et oriente ses pratiques d'enseignement des activités esthétiques : « *C'est vrai que souvent moi mes objectifs quand je prépare ma classe, c'est…j'ai plus des objectifs de savoir. Qu'est-ce que je voudrais que les enfants connaissent en plus, mieux ? Voilà* » (294). D'ailleurs il est surprenant que B qui raconte tant cette soif de découvrir lorsqu'il s'agit de son rapport personnel à l'art, n'évoque pratiquement jamais les connaissances dans le domaine de la musique pour sa classe. Il parle de « *plaisir de chanter* », de l'attitude des élèves pendant les séances de chorale ou encore pendant le spectacle de fin d'année. Il remarque que les personnes s'épanouissent en chantant parce que l'activité vocale convoque « *plein de compétences* », le souffle, l'oreille, la mémoire (377), mais pour autant B ne précise pas quels sont ses objectifs. Il reconnaît encore que la musique en classe « *c'est relaxant* » (591), « *c'est un peu réparateur* » (590), ça permet aux élèves « *de se vider un peu* » (590), bref « *c'est un bon moment* » au cours duquel B « *aime bien chanter* » avec ses élèves (598) et au cours duquel « *on s'amuse* » parfois lorsque les paroles des chansons sont « *marrantes* », « *amusantes* » (596). Pour autant, les compétences travaillées apparaissent, comme pour le plaisir, davantage comme une conséquence que comme des objectifs de départ.

On remarque que si le rapport personnel aux domaines esthétiques est directement inscrit dans un désir de connaissances, c'est paradoxalement l'acquisition de connaissances qui limite ses actions culturelles dans sa classe, mais moins, semble-t-il, par volonté personnelle que par peur de la critique. Pourtant, B a bien conscience qu'il est lui-même passé à côté de nombreuses découvertes en raison de son origine familiale. S'il n'accorde pourtant

« *pas beaucoup de place* » aux domaines esthétiques dans sa classe en raison d'un manque de temps, B évoque toutefois un certain nombre de projets qui montrent que sa classe participe assez régulièrement à des actions culturelles. Mais il semble que soit d'abord en fonction des propositions locales : « *C'est un peu en fonction de ce qui est proposé dans l'année scolaire par la ville* » (234), et il précise qu'il ne privilégie pas certains domaines plus que d'autres. On peut penser que, si l'offre extérieure se réduisait, B limiterait encore davantage les activités culturelles dans sa classe.

« Ça fait partie de l'humain » (370).

Enfin, le rapport personnel de B à la musique est motivé aussi par la rencontre avec l'autre. Il fait de la musique pour le plaisir de « *produire* » lui-même quelque chose pour lui, mais « *déjà et ensuite le plaisir de jouer avec d'autres personnes* » (093) et « *la rencontre des autres* » sont des aspects très importants (094). Cette approche de l'autre, en revanche, n'est que peu développée au sujet de la musique dans la classe, même si la seule activité qu'il met en place est une activité d'ensemble, même si la production publique est envisagée et même si son rapport aux élèves est différent dans le cas des activités musicales au cours desquelles les élèves ne le regardent pas de la même façon qu'en mathématiques ou en français. Il sent « *qu'il y a quelque chose qui passe* » (599) et parle même de « *relation affective* » (599). Toutefois, il est peu question de la relation des élèves entre eux et de ce qu'apportent les activités mises en œuvre dans le domaine de la relation, en dehors de la relation maître-élève.

Conclusion : « On a la pression aussi de la société » (752).

Il semble que l'enseignement de la musique, dans la classe de B, soit motivé essentiellement par des valeurs esthétiques, mais limité par des valeurs intellectuelles qui sont rattachées aux autres savoirs. C'est avant tout le plaisir des élèves, mais aussi celui du maître de « *chanter avec ses élèves* », de « *passer un bon moment* », en vue de produire quelque chose de qualité. C'est la « *qualité de la production, de la prestation* » qui est recherchée avant tout (548).

Bien sûr, B a « *plein d'idées* » pour mener des activités d'écoute et de création, qu'il juge par ailleurs importantes pour donner « *la possibilité à l'élève de pouvoir s'exprimer* » (326). Mais, outre le fait que B développe peu cet aspect dans son discours, il reconnaît que, si c'est le manque de temps qui l'empêche de faire davantage, ce sont aussi des domaines dans lesquels il est moins à l'aise et qui correspondent moins à ce que les familles attendent du maître. Il avoue même avoir du mal à définir le concept de créativité et, lorsqu'il s'agit de donner un exemple, il choisit l'exemple de l'élève qui propose une autre solution pour résoudre un problème de mathématiques, et qu'il compare à l'activité plastique qui laisse à l'élève un « *espace de liberté* » (327). Mais, dans la pratique de B, cet espace ne semble pas vraiment proposé et d'ailleurs il ne répond pas à cette question.

Dans sa pratique enseignante, B privilégie les savoirs et hiérarchise les activités en reléguant les objectifs esthétiques à une place mineure, alors même que dans sa vie personnelle l'activité artistique et notamment musicale est très importante, occupant même la « *première place* ». Mais cette première place appartient au domaine des loisirs, même si actuellement B est dans une période de « *recherche* », d'approfondissement de ses

connaissances artistiques et professionnelles. B reconnaît que son origine familiale ne lui a pas ouvert les portes de la culture. Il est donc conscient du rôle de l'école, mais les contraintes temporelles, matérielles et sociales limitent son action à cette seule heure de chorale dont les objectifs sont peu reliés à des intentions esthétiques et culturelles fortement marquées.

H, une pratique vocale longue et une pratique instrumentale antérieure

H est un enseignant de plus de 46 ans qui a en charge une classe de CM1 et CM2 dans une agglomération importante (plus de 25000 habitants). H est entré tardivement dans le métier d'enseignant après avoir exercé la profession d'architecte ; il a entre 11 et 15 années d'ancienneté et n'assure pas d'autre fonction que celle d'enseignant.

Dans sa vie personnelle, H pratique régulièrement la musique depuis 25 ans et a reçu pour cela une formation. Il a également une expérience antérieure du cor d'harmonie qu'il a pratiqué de l'âge de 20 ans à l'âge de 24 ans au conservatoire.

Sa culture musicale est plutôt classique, puisque c'est le style de musique qu'il écoute quotidiennement, qu'il interprète et qu'il va écouter au cours des sorties au concert, assez rares par ailleurs.

H se déclare peu satisfait de sa pratique enseignante de la musique qu'il juge insuffisante en raison des autres priorités, et se « *rend compte qu'* [il se] *laisse bouffer par les autres disciplines plus utiles, comme on dit* ».

La musique dans sa vie personnelle : « Moi je chante plus classique, baroque » (043).

La musique occupe une place importante dans la vie de H. Il pratique le chant régulièrement et il a même caressé un temps l'espoir de faire une carrière. Il « *aurait voulu entrer au chœur du Grand Théâtre* » (099). H a « *pris des cours de chant* », s'est produit en tant que « *soliste* » (100), a chanté avec d'autres chorales et a « *enregistré des disques avec des chœurs* » (103). On apprend également que son « *répertoire de prédilection* » est plutôt classique et baroque (43). En dehors du chant, il écoute beaucoup de musique, même si ce n'est « *pas autant qu'* [il] *voudrait* » (104).

La musique dans sa classe : « Je ne fais pas d'enseignement de la musique, j'peux pas dire que je fasse de l'enseignement de la musique » (006).

A la question de la musique dans sa classe, H tient à préciser qu'il « *ne fait pas d'enseignement de la musique* » (002), mais surtout du chant : « *Ouf, ben en fait enseignement c'est beaucoup dire, je pourrais pas dire que je fais de l'enseignement de la musique,donc…non c'est très ponctuel en fait, c'est pour ça que c'est assez paradoxal parce que je fais surtout…bon moi je suis chanteur de…non pas de formation, de pratique en fait, donc je fais surtout par le chant en fait mais je ne fais pas d'enseignement de la musique* » (002). Même s'il travaille parfois des rythmes, il précise que ça ne s'inscrit pas dans une progression d'apprentissage, comme il a pu l'apprendre à l'IUFM. La musique dans sa classe occupe une heure hebdomadaire (009) qui est consacrée au chant, car il préfère se fixer sur une activité et éviter « *un certain saupoudrage* » (113), comme pourraient le suggérer les programmes. H conçoit la musique dans sa classe comme dans sa vie personnelle, et

contrairement à ce qu'il faisait avant, il préfère « *une bonne séance* » parce que si « *on veut apprendre un chant, on peut pas y passer dix minutes, c'est pas possible* » (076). Pour lui, c'est « *vraiment ça* […] *la pratique musicale* » (071), et non toucher à plusieurs activités dans un temps imparti relativement court. H choisit de conduire ses séances de chant dans une salle spéciale, initialement équipée d'un clavier, bien que celui-ci soit inutilisable depuis un certain temps en raison de la perte du cordon électrique. Il affirme également conduire l'activité vocale par « *goût personnel* » et « *par facilité sans doute* », parce qu'il n'a « *pas besoin de préparer* » (016). Enfin, il déclare travailler « *plus par impulsion* » et se dit « *un peu excessif* » dans ses pratiques, c'est-à-dire qu'il est capable de prolonger une activité au-delà du temps prévu (118).

H remarque que son « *répertoire n'est pas non plus assez étendu* » (035). Il choisit des chansons éditées au moment de la fête de la musique et n'aime pas faire chanter les « *tubes* », à la fois parce qu'il ne connaît pas bien, et parce qu'il n'a pas les partitions. Il semble que H choisisse les chants à partir de partitions facilement accessibles plutôt que par coup de coeur personnel. D'ailleurs, il déclare qu'il n'est lui-même « *pas trop musique française* » (057). Enfin, il ajoute que sa classe « *va quand même à un concert* », et donne l'exemple des Têtes Raides pour cette année (201).

Pour exposer ses objectifs qui sont à la fois musicaux et généraux, H réfléchit à l'intérêt de l'activité vocale : « *Ben y'a l'aspect quand même chanter ensemble, quand même d'avoir l'homogénéité d'avoir des…bon alors…si on veut trouver des…si les gamins ça les canalise enfin ça les canalise, c'est pas l'objectif mais on a on s'aperçoit que ça donne un effet de…d'être plus quand même de chanter, ben il faut quand même une concentration quand même certaine bon y'a une exigence* » (026). Il précise que l'exigence porte plus « *sur la justesse, sur l'exactitude des rythmes* » (033), et plus loin il poursuit en remarquant que c'est un moyen de découvrir son outil vocal : « *C'est vrai à la limite ça, c'est pas très créatif le chant choral (rire), sauf que bon c'est peut être la prise de conscience…de sa propre voix justement, de domestiquer quelque chose qui est plus du domaine pulsionnel…bon pis si de voir quand même que parce que y'en a qui ont une voix monocorde, ils savent pas que leur voix non plus a des possibilités de modulation de…ouais de…plastique quoi les propriétés plastiques de la voix* » (300).

Si la musique occupe une place importante dans la vie personnelle de H, que ce soit au niveau du temps de pratique mais aussi du degré de maîtrise, en revanche, dans la classe, elle semble plus limitée. Ses pratiques pédagogiques, qu'il ne juge pas comme de l'enseignement, se bornent le plus souvent à une seule activité dont nous avons vu la fréquence hebdomadaire déclarée bien nuancée par les commentaires qui suivent. Enfin, il avoue « *que la musique à la limite si [il) est trop pressé dans un truc, c'est ça qui sautera* » (526).

Les valeurs qui mobilisent H : « Je trouve ça désespérant…quand on dit…il faut apprendre à lire et à compter pour trouver du boulot » (210).

Même si H juge son enseignement « *assez traditionnel* » (497) parce qu'il est souvent dirigé de manière « *frontale* », il apparaît assez clairement que ses modèles appartiennent aux pédagogies nouvelles, sans pour autant qu'il les mette en pratique. Il cite à plusieurs reprises le cas de son nouveau collègue impliqué dans les pédagogies type Freinet, juge que c'est

«*génial* » (176), et avoue que son approche le « *questionne* » , même s'il a lui-même « *du mal* […] *à arriver à le faire* » (177). De plus, son implication dans un projet théâtre depuis plusieurs années témoigne bien d'une conception qui n'est pas si traditionnelle que cela de l'école. H vante les mérites du projet pour donner du sens aux apprentissages, particulièrement des projets autour des pratiques culturelles. C'est même pour lui « *le but de l'enseignement* », sans quoi « *le reste n'aurait pas de sens* » (208). On remarque, dans le discours de H, que le sens est un élément fondamental dans ses choix pédagogiques. Pour lui, dire qu'il « *faut apprendre à lire et à compter pour trouver du boulot, c'est* […] *désespérant* » (211). Il montre clairement que ses valeurs sont ailleurs, et l'on comprend aisément que, pour H, l'homme épanoui est un homme libre, qui arrive «à *se démarquer* » et à « *faire ses propres choix* » (296).

A ce propos, H utilise des mots très forts pour caractériser l'attitude qui consiste « *à faire croire qu'il n'y a qu'un chemin* », ou à « [foutre] *des œillères* » (293), quand il déclare que « *c'est à cause de ça qu'on en crève* » (291). Il juge « *catastrophiques* » (385), les orientations politiques actuelles, plus particulièrement l'objectif de faire accéder tous les élèves à un socle commun de connaissances et de compétences. Il pense qu'on ne peut pas juger de « *ce qui doit être un socle commun de connaissances* » (390) et qu'une telle attitude conduit au « *nivellement par la base* » (391). H « *voit* […] *assez mal toutes ces évaluations* » (400) parce que pour lui « *les gamins ne se résument pas à ça justement* » (401). Pour lui, avoir une vision globale des choses comporte l'avantage de ne pas enfermer l'élève dans des « *filières* ». Il trouve « *absurdes* » les filières qui privent les élèves de certaines disciplines et les compartimentent dans des champs spécifiques. « *Quelqu'un qui n'est bon qu'en maths* », pour lui « *c'est nul* » (263), et c'est en tous les cas le contraire de sa conception d'un être cultivé. « *Quelqu'un de cultivé, c'est quelqu'un qui sait tout faire…c'est quelqu'un qui a plusieurs cordes à son arc* » (261).

On comprend, à travers ces arguments, que H s'insurge contre une école qui ne vise que l'acquisition des savoirs dits « fondamentaux », sans autre forme d'expression, et qui néglige certains aspects de l'éducation, plus particulièrement artistiques. Il se dit « *martelé* », « *harcelé* » par les discours quotidiens qui imposent les mathématiques et le français comme disciplines fondamentales (534).

Enfin, il juge que c'est vers la créativité de l'élève qu'il faut *« tendre* » (276). Il déclare essayer « *à chaque fois que ce soit créatif* » (276). La création représente, pour H, un moyen de permettre à chacun de prendre sa place, plus particulièrement l'élève en difficulté (362). C'est la raison pour laquelle il avait proposé, sans succès, cet axe pour le projet d'école.

Toutefois, il semble assez difficile de dessiner le profil des valeurs qui mobilisent H dans son enseignement de la musique, d'autant qu'il précise lui-même que ce n'est « *pas de l'enseignement* ». Alors même qu'il déclare ne pas avoir de « *problème* », en raison de sa pratique personnelle, H est peu prolixe sur les intentions qui le mobilisent pour mettre en œuvre des activités musicales. Si des valeurs esthétiques sont au cœur de ses préoccupations, celles-ci apparaissent modestement dans ses propos. Le plaisir de la musique est à peine abordé. Néanmoins, la qualité de la production semble lui tenir à cœur.

« Ils aiment bien qu'on chante » (245).

Les références à des intentions esthétiques, dans les propos de H, concernent le plaisir et la qualité de la production. C'est le plaisir que les élèves ont à venir chanter : «*Et puis que les gamins ben prennent plaisir à venir hein, c'est vrai qu'ils en demandent, ils demandent, ils aiment bien qu'on chante ils aiment bien…faire de la peinture* » (244). H fait également allusion à l'amour de la musique et se demande si les activités d'analyse musicale sont vraiment un moyen d' « *aimer* » la musique (071). Enfin, sans s'étendre sur la question, H déclare être attaché à une certaine qualité de la production musicale : « *Oh ben au…tout hein, la globalité, que ce soit juste, que ce soit ensemble, que ce soit articulé, enfin bon…en place* » (508).

« Dans le discours c'est pas important » (530).

La relation au savoir est assez difficile à percevoir dans le cas de la musique, elle pourrait même être un frein à la mise en place des activités musicales dans la classe. H déclare ne pas faire plus de musique à cause des apprentissages en langue et en calcul : « *C'est vrai qu'il y a la pression ben du reste du boulot, les autres collègues qui font eux, qui ne font pas ça, ben qui prennent de l'avance sur autre chose on se dit ben merde on est encore dans les choux eux ils ont vu les compléments d'objet direct ou les compléments d'objet second moi j'les ai toujours pas vus* » (152). Il avoue que la séance de musique peut être supprimée si le temps manque. D'autre part, H déclare ne pas avoir de programmation, ne pas se soucier des programmes : « *C'est pour ça que je disais que je ne faisais pas d'enseignement, c'est-à-dire j'respecte pas ce qui normalement sont les objectifs de l'éducation nationale* » (109). Il ne prépare pas vraiment ses séances de musique : « *Ouf alors là c'est rapide hein, non ben là j'prépare à peine en fait…j'prends la partition, enfin je regarde la partition quelquefois même je fais exprès même de ne pas la regarder* » (538). Il déclare ne pas faire systématiquement de travail vocal : « *Bon pis voilà c'est tout on chante, j'fais même pas de travail vocal, je le fais vraiment ponctuellement si y'a un problème d'écart ou un problème de montée ou de chose comme ça, mais sinon ben on démarre comme ça on regarde peut-être un petit peu un truc qu'on a vu avant généralement et pis après on attaque un chant nouveau* » (543).

« Ça les canalise » (028).

On a vu que les valeurs morales sont présentes dans la conception que H a de l'enseignement, mais il développe peu cet aspect au sujet de l'éducation musicale. Il apprécie visiblement le chant collectif, il reconnaît que dans le chant chaque enfant a sa place, il déclare important que les élèves prennent plaisir à venir. Enfin, il remarque l'intérêt du chant pour canaliser les élèves, même s'il précise que ce n'est pas son objectif, quoi qu'il en soit, on ne voit pas ce qu'il met réellement en place en musique pour y parvenir.

Conclusion : « Les gamins ne se résument pas à ça » (401).

H affirme des points de vue sur l'éducation de façon parfois violente. Pourtant, son enseignement ne reflète pas toujours ses conceptions. Il semble, particulièrement dans ce cas, y avoir non-congruence entre les valeurs déclarées et les valeurs concrètes. C'est assez

remarquable pour la musique, où il déclare, par ailleurs, avoir une certaine maîtrise, mais c'est également notable dans le cas des autres domaines évoqués.

C'est davantage quand il évoque les autres situations pédagogiques qu'il exprime les valeurs qui le mobilisent dans ses pratiques professionnelles. Il semble même avoir du mal à expliquer les objectifs qui sont à l'origine des activités musicales mises en oeuvre, nous amenant à penser qu'il est davantage dans une forme de pratique sans intention pédagogique explicite. La pratique professionnelle est envisagée comme sa pratique personnelle puisqu'il pense qu'il « *fait un peu pareil* ». C'est la raison pour laquelle il déclare ne pas faire d'enseignement (109). Il est donc assez difficile de savoir ce qui le guide en dehors d'un certain plaisir personnel et visiblement partagé. Il faut noter un rapport personnel particulier à la musique, visiblement des compétences reconnues, mais « *quand même un regret* » (182), celui de ne pas avoir fait carrière.

C'est par ses regrets que H exprime aussi les valeurs qui sont les siennes. Il se déclare très franchement insatisfait de ses pratiques d'enseignement de la musique, mais la pression institutionnelle et extérieure l'empêche de faire plus. Il souhaiterait faire de l'écoute et, même s'il reconnaît avoir des compétences, il souligne la difficulté de l'exercice et le manque de supports pédagogiques pour expliquer qu'il n'en fait pas. Il juge également le travail de création musicale intéressant pour les raisons déjà évoquées ci-dessus. Il aurait aimé monter une comédie musicale, un peu à l'image de ce qu'il fait en théâtre, mais ne s'est pas senti capable de « *diriger la partition* » (138).

En conclusion, H apparaît comme un enseignant pour qui la musique tient une place importante dans sa vie personnelle, même si le regret de n'être pas allé au bout de son projet demeure. En revanche, dans sa classe, la musique est abordée de façon beaucoup plus modeste et se limite à l'apprentissage du chant. Cette activité est envisagée comme sa pratique personnelle, c'est-à-dire pour l'exigence de l'interprétation, l' « *effet* » du chant collectif, le plaisir et « *par goût personnel* [et] *par facilité* » (015).

H reconnaît que sa pratique enseignante est incomplète, mais il subit la pression du temps, en raison d'un projet théâtre qui lui tient à cœur, et la pression extérieure. H fait le constat que la musique occupe une place « *secondaire* » à l'école, « *c'est le parent pauvre* » (372), considéré comme « *un signe de récréation* » (373) qui « *n'a pas valeur de travail* » (373). Il semble que H ait du mal d'affirmer ses choix face à la pression, y compris celle de ses collègues qui « *ne font pas et qui prennent de l'avance sur autre chose* » (153). D'ailleurs, il n'a pas réussi à imposer la musique dans le projet d'école.

K, pratique instrumentale longue

K a plus de 46 ans, il a entre 16 et 20 ans d'ancienneté et a en charge une classe de CM1-CM2. Il travaille dans une école située dans une agglomération urbaine de moins de 10000 habitants.

K pratique les percussions, la guitare et le chant dans un groupe folk depuis 26 ans. En dehors du djembé pour lequel il reçoit une formation depuis un an dans une école de musique, sa pratique est autodidacte. Sa pratique musicale est régulière et s'appuie essentiellement sur le répertoire folk. K écoute régulièrement de la musique folk et plus rarement d'autres musiques, excepté de l'opéra qu'il n'écoute jamais. Ses sorties musicales sont fréquentes, en ce qui concerne la musique folk. Sinon, pour les autres genres musicaux, il a tout au plus été au moins une fois dans sa vie à un concert classique, de variétés, de jazz et de musique amplifiée.

K se déclare totalement insatisfait de son enseignement de la musique, qui passe « *hélas trop souvent à la trappe* ».

La musique dans sa vie personnelle : « C'est vraiment quelque chose que j'aime bien » (068).

Dans sa vie personnelle, la musique occupe « *pas mal* » de place. K « *joue depuis une vingtaine d'années maintenant, même plus*, […] *dans un groupe avec des copains, toujours le même groupe* » (064). Le groupe « *tourne* » et « *fait deux prestations dans le mois* », auxquelles s'ajoutent « *quelques répétitions dans l'année* » (066). K pratique « *surtout* [les] *percussions : djembé, congas,* [ainsi que les] *petites percussions* » (074), mais avoue être « *plus guitariste on va dire de formation* » (075). Il explique que, dans le groupe, il jouait initialement de la guitare, et qu'au départ du percussionniste, comme ils étaient deux guitaristes, il a rejoint les percussions : « *Il fallait un percussionniste et puis une fois que j'étais aux percussions, j'y suis resté et ça me plaît bien* » (079). Le « *groupe qui existe depuis maintenant ving-huit ans* » rassemble plusieurs enseignants qui ont « *commencé à faire du bal folk et puis après* [le groupe] *a plus donné dans la musique celtique : chansons traditionnelles irlandaises, écossaises et un petit peu aussi* [dans] *le chant de marins* » (086). K se déclare *« autodidacte* ». En résumé, il affirme que, dans sa vie personnelle, la musique est vraiment quelque chose qu'il aime bien. Cependant, l'écoute musicale se limite surtout à la voiture, « *parce qu'à la maison* [il y] *a toujours autre chose à faire* » (072). Enfin, au cours de l'interview, K déclare qu'il « *irait plus volontiers* […], *même si ça arrive tous les trente-six du mois, à un concert qu'à une exposition de peinture* » (183), exprimant ainsi la rareté de la démarche.

La musique dans sa classe : « Ça fait partie hélas des matières qui passent à l'as très souvent » (013).

Les activités musicales dans la classe de K sont à la fois rares et limitées : « *Cette année j'ai quasiment rien fait en musique, on a fait un petit peu d'écoute musicale au tout début de l'année, disons de certains extraits pour qu'ils aient un petit peu un aperçu des différents types musicaux, sinon on a fait un peu de chant quand on est partis en classe de neige, chant*

autour de la montagne des choses comme ça mais disons, c'est vraiment très très peu » (006). L'activité chant s'est limitée au moment de la classe de neige : « *On a dû faire deux chansons ou trois quand on est partis en classe de neige, et puis voilà ça se limitait à ça* » (018). En ce qui concerne l'écoute, K a sélectionné « *quelques cd à la maison, des choses un petit peu variées* […], *qu'ils n'écouteraient peut être pas forcément* » (036) et il a également sollicité les élèves pour apporter de la musique « *qu'ils n'écoutent pas habituellement* » (043). Le but était de leur faire « *découvrir différents styles musicaux* » et de les rendre « *capables de repérer* » quelques caractéristiques musicales (*a cappella*, accompagné, par exemple) (048). Malgré ces bonnes intentions et les retours des élèves, « *y'avait des gamins qui m'avaient ramené du chant grégorien, des choses comme ça* » (042), l'activité est restée « *embryonnaire* » (051). K déclare qu'il a « *dû faire ça le premier mois ou sur la première période* ». Bref, il évalue les écoutes à « *cinq-six fois* » (054). Il juge sa pratique « *tout à fait ridicule* » par rapport à ce qu'il avait envisagé. En conclusion, il avoue qu'il ne se souvient même plus de l'horaire des activités musicales inscrit sur son emploi du temps : « *Si normalement le vendredi j'ai une plage, mais c'est tellement passé aux oubliettes là depuis quelques mois que je ne sais même plus quand c'est* […], *je sais plus quand c'est, alors que orthographe, je peux vous dire* » (058).

K est très conscient de l'insuffisance de sa pratique. Il déclare que c'est en « *contradiction* » avec ce qu'il « *aimerait bien faire* » (026), d'autant qu'il trouve dommage de ne pas faire « *profiter* » les élèves de ses compétences.

Les valeurs qui mobilisent K : »Faire en sorte que les élèves soient bien armés au CM2 pour la sixième » (191).

Le « *souci* » que ses élèves soient « *bien armés* » pour la sixième explique sa manière de travailler : « *C'est surtout ça qui me fait travailler comme je travaille*» (192). Il précise que ces « armes » concernent le français et les maths : « *Qu'ils ne soient pas largués au niveau français maths, on va dire pour simplifier* » (195). Cette mobilisation est renforcée depuis l'entrée en sixième de sa propre fille, où il a pu mesurer l'écart avec les attentes : « *Quand on voit ce qui est demandé au collège et puis [ce qu'] ils ont fait au primaire, moi je trouve qu'il y a quelque chose qui ne va pas* » (200). K est tellement axé sur ces deux disciplines qu'il peine à conduire les autres activités : « *J'veux faire en gros on va dire français maths pour simplifier. Y'a pas mal de trucs qui en pâtissent même disons que j'ai même du mal, et je dirai de plus en plus de mal à faire ce que je veux faire dans les matières histoire, géo, sciences, techno* » (147). Il est clair que, dans l'optique de préparer les élèves à l'entrée en sixième, le retour aux « fondamentaux » est capital pour K : « *Ils ne savent plus ce que c'est qu'un COD, ils ne savent plus ce que c'est qu'un, enfin des notions classiques on va dire, ils ne savent plus trop, quoi* » (209). C'est une des raisons pour lesquelles, il se déclare « *pas à l'aise* » avec ce qu'on leur « *demande actuellement* », faisant référence aux programmes de 2002 et à l'accès à la littérature qu'il juge « *trop rapide à mettre en place* » (204). Ainsi, K réaffirme les notions qu'il juge fondamentales : « *Il faut qu'ils sachent conjuguer un verbe, il faut qu'il sachent les principales natures grammaticales, classes grammaticales des mots, il faut qu'ils sachent un peu certaines choses comme ça en français, disons très classiques, très traditionnelles* » (219). Par rapport aux orientations actuelles, K juge que la définition du socle commun de

connaissances est « *une bonne chose* » (275). Il explique, suite aux polémiques sur les nouveaux programmes de 2008, qu'il ne fait pas l'impasse sur le futur antérieur et le passé antérieur, même s'il aborde ces notions de « *façon informelle* » et qu'il n'évalue pas sur ce point. Mais, pour lui, faire l'impasse sur ces notions, alors que les élèves sont amenés à les utiliser, ce n'« *est pas non plus une bonne chose de faire comme si ça n'existait pas* » (285), d'autant qu'il est facile de faire un lien avec les notions d' « *antériorité* » et de postériorité. Le rapport que K entretient avec les savoirs revient comme un leitmotiv tout au long de l'entretien, à tel point qu'il lui est difficile d'aborder les questions de pédagogie : « *C'est difficile de sortir du disciplinaire, moi j'ai du mal* ». Et, pour cette raison, K a sollicité plusieurs reformulations de la question avant d'expliquer qu'il souhaiterait préparer ses élèves à une plus grande autonomie. On devine alors, aux propos de K, une certaine distance avec les disciplines artistiques.

« *Je ne sais pas trop quoi répondre à la question, bon esthétique, bof* » (115).

Alors que K définit la place de la musique comme importante dans sa vie personnelle et qu'il déclare préférer la musique à la grammaire, ses pratiques enseignantes dans les domaines esthétiques témoignent d'une approche qui n'est pas pour lui prioritaire : « *J'aime mieux à la limite apprendre une chanson avec des gamins, ensuite essayer de voir si on peut l'instrumentaliser ou l'instrumenter, je ne sais pas quel est le terme qui convient* […], *je préfère faire ça plutôt que de faire une séquence de grammaire, et pourtant dans ma pratique personnelle je fais plus de séquences de grammaire que des séquences de musique.* » (259) La difficulté de répondre à la question et la façon de limiter le domaine esthétique aux seules activités plastiques lui permettent de justifier, en partie, la place restreinte qu'il accorde à ces domaines : « *Moi je m'intéresse très peu à la peinture en fait, mais je sais que ce n'est pas une raison pour la négliger en classe par exemple. Mais c'est vrai que ça m'intéresse moins, on va dire les arts visuels m'intéressent moins*.» (176)

Il semble que les domaines de l'art et de la culture soient également supplantés dans la vie privée par les préoccupations intellectuelles, comme dans la classe : « *Y'avait même par exemple une exposition à laquelle j'aurais bien aimé amener mon gamin, là récemment,* […] *pas loin d'ici, sur de Vinci. Alors un truc paraît-il super. J'avais dit ouais on ira pis on n'y est pas allés, c'est passé à l'as aussi.* […] *C'est vrai que bon on est pris aussi je veux dire même dans la vie personnelle par les devoirs des gamins surtout quand ils sont au collège.* » (133).

« *J'me sens j'allais dire plus animateur entre guillemets qu'enseignant* ».

La gestion du temps apparaît comme l'argument majeur dans le discours de K qui reconnaît l'insuffisance de sa pratique enseignante dans les domaines artistiques et qui dit le regretter. Il déclare avoir de plus en plus de mal à conduire des activités de découverte du monde ou des activités artistiques, parce que, dit-il, « *on a l'impression qu'on charge toujours un peu plus* […] *la barque* » (172). Il se dit à plusieurs reprises : « *pressé* », « *en retard* ». Il affirme manquer de temps, il promet des activités aux élèves qu'il ne peut pas mener ensuite par manque de temps, d'autant qu'il reconnaît que ce serait un moyen de « *décompresser* » : « *J'me dis peut-être que des fois, si on trouvait le temps de faire des séquences, enfin un peu des choses moins structurées, ils décompresseraient peut être un petit peu, ça leur ferait peut-*

être du bien aussi, la classe serait peut-être moins rigide entre guillemets, mais je ne sais pas ce qu'il faudrait enlever » (479).

Bien que l'argument du temps revienne comme un leitmotiv dans le discours de K, il semblerait que le temps manque surtout pour des activités dont les objectifs d'apprentissage ne sont pas précis, voire admis, par K. Ne déclare-t-il pas qu'il se sent davantage animateur quand il met en place des activités musicales : « *Mais disons que quand on réussit à le faire, moi j'aime bien, bon j'me sens j'allais dire plus animateur entre guillemets qu'enseignant.* » (464). Il est assez difficile pour K de définir ses objectifs pédagogiques en musique. En revanche, il insiste davantage sur les difficultés d'obtenir la concentration des élèves au cours des activités musicales : « *A quoi je suis le plus attentif, on va dire, c'est le comportement des gamins, parce que souvent quand les activités faites en classe sont moins rigides, on va dire que d'autres, ça veut assez vite dire récréation et moi je sais que les quelques fois où on a fait de l'écoute musicale, c'est bête, mais disons qu'il y en a un qui se retrouve dans le couloir »*, en raison de son comportement peu attentif (415). En dehors effectivement des objectifs de l'activité d'écoute, c'est-à-dire la découverte de styles musicaux et le repérage des caractéristiques d'une œuvre, les difficultés à mener cette activité au cours de laquelle les élèves font « *les guignols* », parce que, dit-il, « *c'est assez vite ça quand même, c'est un peu dommage* » (427), mettent K dans une situation inconfortable, même s'il reconnaît que sa pédagogie pourrait être améliorée : « *C'est peut être à nous de mettre des pratiques en classe. Ah bon vous voulez mimer, bon ben on va mimer. Voilà on peut faire des jeux musicaux et des choses comme ça, mais c'est pas évident* » (421). Il admet également être assez peu à l'aise avec les activités de création : « *Je pense que je suis peut être plus à l'aise aussi avec des choses, entre guillemets, dirigées. Je pense que c'est, il y a de ça aussi quoi, disons, je ne sais pas j'ai peut être un petit peu peur de ne pas savoir assez où je vais* » (241). D'ailleurs, il reconnaît qu'en arts visuels, c'est parce qu'il a un projet avec le collège qu'il met des activités plastiques en place : « *C'est motivant pour les gamins aussi, et puis pour moi ou pour les collègues aussi, ça nous permet d'avoir un peu un objectif concret pour mettre en place des activités d'art plastique parce que sinon, ben ce serait un peu comme la musique, on le fera quand on aura le temps, c'est-à-dire, pas souvent quoi.* » (122).

A la fois argument du temps, mais aussi doute sur les objectifs et peut être la valeur des enseignements artistiques face à l'enjeu d'armer ses élèves pour la sixième, il est assez évident que les mobiles de K sont liés aux savoirs en langue et en mathématiques par conviction. Ne prétend-il pas faire « *un petit peu à* [sa] *sauce personnelle et puis en essayant de naviguer entre ce qu'* [il*] pense devoir faire pour préparer* [ses] *élèves et puis d'un autre côté, les exigences de l'institution* » (300) ?

« *Qu'ils soient plus autonomes* » (404).

Seule allusion à une intention morale, K souhaite que ses élèves « *puissent se débrouiller* », « *qu'ils soient aussi capables de sortir de situations* » concrètes comme « *la mise en page du cahier* » (409), ou qu'ils soient « *plus débrouillards* » (412) face à « *une situation problème* » (408). Toutefois, si K déclare ne pas faire référence au « *bagage* », aux « *savoirs* », l'autonomie qu'il souhaite pour ses élèves relève encore une fois de situations « scolaires » au sens restreint du terme.

Conclusion : « J'suis peut être plus à l'aise aussi avec des choses entre guillemets dirigées » (241).

Il est assez caractéristique de remarquer que K considère les activités artistiques et culturelles par rapport au plaisir qu'il a lui-même à les mettre en place et à celui que les élèves éprouvent, mais rarement par rapport à ce que ces activités sont censées apporter aux élèves : « *J'aimais bien et les gamins aussi* », rapporte-t-il en rappelant une situation musicale passée (101). Et même s'il reconnaît encore, en évoquant la visite d'un château, le plaisir partagé, K met en avant un certain nombre de contraintes matérielles pour justifier l'exceptionnalité de la situation : « *Bon moi j'aime bien, on voit que les gamins aiment bien aussi, on sait que après il leur en reste souvent plus que si on leur avait présenté un château médiéval sur photocopie ou autre, c'est vrai, c'est bien, mais bon il y a aussi toujours un problème de coût* » (356). Malgré tout, les activités artistiques sont rares, « *ridicules* » même, les expériences culturelles également. Il laisse peu de place à la créativité, fait peu de « *choses extra-scolaires* » en raison d'un manque de temps, du coût de certaines activités et de son souci d'armer les élèves en mathématiques et français pour la sixième. K affirme pourtant avoir les compétences pour enseigner la musique. Mais c'est une discipline qui est pratiquée non pas pour ses objectifs : seulement quand il reste du temps. Or comme le temps manque... Toutefois, dans sa vie personnelle, K reconnaît que l'art et la culture tiennent assez peu de place, alors qu'il pratique la musique de manière régulière et qu'il se produit en public. Mais n'y a t il pas une démarche qui vise plutôt le divertissement et la rencontre au sein du groupe et avec le public, de l'ordre du loisir, assez éloignée, semble-t-il d'intentions explicites de développer des qualités personnelles? D'ailleurs, il se déclare autodidacte et n'exprime pas la nécessité d'une formation. Pas plus qu'il ne s'intéresse aux programmes de l'école primaire en musique ou qu'il n'évoque la possibilité d'une aide quelconque.

3. Profils 3 et 4 : Enseignants qui s'investissent au nom d'une éthique professionnelle forte (D, F, A, C, I, J)

Pourtant issus des quatre catégories initialement envisagées pour avoir une diversité de pratiques à la fois professionnelles et personnelles, les enseignants dont nous décrivons ici le rapport à la musique dans la classe présentent, comme pour les groupes précédents, un certain nombre de caractéristiques communes propres à présenter un profil assez homogène quant aux valeurs éthiques qui les mobilisent dans l'enseignement de la musique, avec néanmoins une distinction entre l'éthique de l'enseignant relative à sa « mission » (profil 3) et l'éthique professionnelle par rapport au sujet « élève » qu'ils ont à guider dans son développement (profil 4).

Dans le profil 3, on remarque que la mobilisation de l'enseignant par rapport à sa « mission » d'enseignant concerne directement sa fonction qui l'amène à développer des activités variées qui visent l'épanouissement de l'élève, à lui donner une culture, tout en veillant à l'égalité de chacun face à l'offre d'enseignement. Les enseignants se disent très attachés aux savoirs. L'un d'eux parle de la musique comme d'une « matière » et l'autre insiste sur l'enrichissement des connaissances. Le rôle du maître est, dans ce cas, davantage envisagé comme un relais entre le savoir et l'élève.

Dans le profil 4, l'enseignant semble prendre une certaine distance avec le savoir ou attribue au savoir une valeur socialisante, « *pour s'ouvrir sur les autres* » (I/254). C'est d'ailleurs la relation à l'autre qui représente une priorité, y compris dans la relation pédagogique mise en œuvre, où l'enseignant se présente davantage comme un simple guide pour aider l'élève à devenir un « *être qui pense et qui sait tenir debout tout seul* ». Mais c'est d'abord pour que l'élève fasse l'apprentissage du vivre-ensemble à travers des valeurs de tolérance, de respect dans une relation de partage, de générosité et d'écoute, que l'enseignant met en œuvre les activités pédagogiques.

Pour autant ces deux profils présentent des caractéristiques similaires en de nombreux points. C'est la raison pour laquelle nous insistons, dans un premier temps sur ces points communs.

Ils s'investissent dans l'activité musicale de leur classe, y mènent un projet, souvent personnel, y diversifient l'approche, proposent une organisation en plusieurs séquences, mais surtout sont mobilisés par des intentions éthiques fortes qui font de la musique un réel moment de découverte du monde, de l'autre et de soi-même.

La musique, dans leur vie personnelle, présente un caractère très différent d'un enseignant à l'autre, et va d'une pratique instrumentale multiple et longue à une écoute musicale permanente, mais sans pratique, à une écoute musicale limitée à la voiture et rarement accompagnée de sorties au concert. Deux enseignants sur les six ont entrepris une pratique depuis peu, des cours de chant pour une enseignante pour le plaisir, et la participation récente à une chorale pour une autre, dans le but d'avoir une activité qui soit à la fois peu contraignante et plaisante.

Dans la classe, la musique prend des formes variées. A la pratique vocale, très présente, se juxtaposent souvent l'activité d'écoute musicale, la pratique du rythme, voire des activités de création. Ces enseignants ne limitent pas la musique à la seule pratique du chant. Pour une durée d'environ une heure par semaine, parfois plus, la particularité de leurs pratiques vient

de l'organisation qui ne contingente pas l'activité musicale à une seule séance. C'est le quart d'heure quotidien pour deux d'entre eux, les séances d'écoute et de chorale qui sont séparées, pour deux autres. Une enseignante ne respecte pas un emploi du temps fixe mais, en fonction des autres activités, installe un temps de pratique musicale quand le besoin s'en fait sentir. Enfin, un enseignant de petite section de maternelle consacre au moins vingt minutes par jour à la musique, parce que « *chez les petits, c'est un des premiers moyens de capter l'attention* » (A/480). Unanimement, ces enseignants déclarent que, même si le temps peut être modulé en fonction d'autres contraintes, la séance d'éducation musicale n'est pas sacrifiée au profit d'autres disciplines : « *Ça fait donc une bonne heure quoi enfin ça dépend parce que y'a des fois ça passe aussi à la trappe, et pis y'a des fois on prend plus le temps sur un…bon notamment au niveau du chant…si on doit faire devant quelqu'un là on va prendre un petit peu plus de temps, mais bon ben voilà avec la souplesse qu'on a à l'école primaire* » (D/013).

La pratique du chant débouche sur une présentation publique. C'est même une obligation pour une enseignante qui pense que « *si on prépare une chorale pour être écouté par personne…c'est ridicule…ça n'a pas de sens.* » (F/174). Pour autant, la présentation se limite souvent aux parents et ne s'intègre pas « *dans le cadre d'une kermesse ou d'une fête d'école qui s'passe à l'extérieur sur un podium où personne n'écoute* » (I/019), mais davantage dans l'espace privé de la classe pour favoriser l'écoute des auditeurs, afin qu'ils puissent prendre conscience du travail accompli.

Le chant peut être prétexte à des pratiques instrumentales en vue d'accompagner. Les instruments sont aussi associés à la mise en voix de textes ou d'albums, ou à un simple travail du rythme ou encore de découverte et d'improvisation sonore.

En ce qui concerne l'écoute musicale, elle fait souvent l'objet d'un travail spécifique, en dehors d'un cas qui éprouve des difficultés et qui conduit l'activité dans le cadre d'un projet académique. L'activité prend très largement appui sur les œuvres classiques, comme on a pu le voir de manière assez générale.

Pour ce qui est des enjeux esthétiques liés au plaisir de la pratique et à la qualité de la production, ces enseignants diffèrent peu des autres. En revanche, apparaît ici un fort souci de développer les apprentissages en général, et d'y associer les arts et la musique en particulier. Loin d'être un frein, comme on a pu le voir chez d'autres enseignants, la volonté de faire acquérir une méthode et des savoirs, chez ces enseignants, ne limite pas les activités artistiques, bien au contraire. Il voient dans ces pratiques un moyen de développer certaines compétences ou d'entraîner l'élève vers d'autres formes de travail susceptibles de l'aider : « *La musique c'est à la fois outil et finalité, alors c'est aussi l'outil pour revenir à la maîtrise de la langue. Un enfant qui peut pas taper un rythme je pense qu'il ne pourra pas découper un mot en syllabes par exemple, de même qu'il aura peut-être pas les groupes de souffle de lire toute une phrase à l'oral ou des choses comme ça hein, c'est-à-dire que y'a toujours une espèce d'infusion entre le travail de maîtrise de la langue et le travail de la musique* » (J/097). Enfin, ce qui caractérise ces enseignants, c'est la force de l'engagement éthique qui semble les mobiliser dans la mise en œuvre des activités musicales comme dans l'ensemble de leurs pratiques. D'ailleurs, on s'aperçoit que les principes qui guident leur action sont largement influencés par la volonté de donner à l'élève le maximum : « *J'ai aussi le souci de laisser le maximum de choses aux élèves* » (I/648). Ce n'est pas un hasard si les mots qui

reviennent fréquemment au cours de l'interview sont le partage, la responsabilité, le respect, la confiance etc., pour des enseignants qui se présentent comme des « *médiateurs* », des « *guides* » et non comme des instructeurs. Il semble qu'ici les valeurs éthiques soient comme « englobantes » des valeurs « esthétiques » et « intellectuelles ».

Les activités musicales sont l'occasion d'une pratique artistique et d'une ouverture culturelle. L'objectif de faire vivre le plaisir esthétique à leurs élèves, « *du plaisir tout simple* » (D/097) est associé à la découverte : « *C'est le bonheur que eux éprouvent et qu'ils me renvoient parce que c'est réel quoi c'est pas…j'dis pas ces mots-là pour dire oh dans ma classe ça se passe trop bien, c'est génial, ils sont tous supers, non c'est pas ça, c'est justement des enfants qui a priori, bon certains par exemple faisaient les zouaves ou paraissaient ne pas s'intéresser à certaines matières ou ne pas être forcément bons dans certaines matières, on les sent découvrir quelque chose et être vraiment heureux de le faire, donc ça ça me fait plaisir* » (I/185).

C'est aussi le plaisir pour l'enseignant de partager une culture musicale et d'entraîner les élèves vers cette même émotion, comme celle que ressent une enseignante au contact de Haydn : « *J'avais un cd de Haydn je sais plus enfin c'est des quatuors qui sont très beaux, je les ai écoutés et y'en a une, j'ai dit celle-la faut qu'ils l'entendent quoi parce qu'elle était facile, elle avait une structure simple et je la trouvais tellement belle* » (F/198).

L'ouverture sur le monde de la musique prend largement appui sur le répertoire classique qui représente les « *universels à connaître* » (F/088), « *un pot commun…de valeurs classiques* » (D/042). Cette ouverture culturelle relève de la « *mission* » de l'école qui consiste à « *amener quelque chose* [que les élèves] *n'auront pas par ailleurs* » (D/032). La référence à une culture élargie fait directement écho à ce que les enseignants considèrent comme le diktat de la télévision qui ne laisse pas le choix aux enfants : « *Mes élèves passent de plus en plus de temps devant la télévision et inactifs, c'est-à-dire qu'il n'y a pas l'écoute des parents pour dire oh ben tiens t'as regardé quoi, tiens t'as choisi quoi à la télé ou des choses comme ça. C'est la télé qui coûte moins cher que la nourrice, c'est…j'suis tranquille des fois même les gosses tout seuls, les parents même pas à la maison et cetera, c'est pas pour rentrer dans les caricatures et donc j'essaie de leur donner un regard un petit peu plus actif plus critique plus…voilà, montrer qu'ils peuvent être manipulés parce que si eux ils manipulent, ben ça veut dire ben qu'il y en a d'autres qui manipulent et cetera, par exemple on revient à la musique, la publicité utilise les musiques classiques mais donc, comment elle s'appelle Carmen, c'est pas l'eau de javel Lacroix, c'est d'abord Bizet…ah bon c'est pas qu'une pub pour l'eau de javel, ben non voilà, c'est aussi inverser les référents et ça ils ne savent pas hein si on ne leur apprend pas ils ne savent pas* » (J/351).

Les activités musicales n'en visent pas moins une ouverture sur le monde musical à travers les œuvres étudiées en classe et les sorties au concert, parfois préparées dans le cadre d'un concert pédagogique.

A ce profil d'enseignants, nous avons joint celui d'un maître de petite section (A), dont la conception rejoint largement celle que nous venons de décrire, même si on remarque quelques différences dans les pratiques pédagogiques, en raison, essentiellement, de l'âge de

ses élèves (2-3 ans) et des attentes qui ne peuvent être tout à fait semblables à celles d'un enseignant en cycle élémentaire.

3.1 Profil 3 : Un engagement éthique relatif à sa « mission » d'enseignant au nom de valeurs comme l'épanouissement, la culture et l'égalité des chances (D et F)

D, pratique instrumentale multiple et longue

D a entre 36 et 45 ans, et entre 21 et 25 ans d'ancienneté. Il a en charge une classe de CM2. Il travaille dans une école située dans une agglomération urbaine de plus de 25000 habitants. Il est maître d'accueil et directeur avec une décharge.

D pratique la flûte traversière depuis 30 ans, la guitare depuis 20 ans et la cornemuse depuis 15 ans. Il ne précise pas sa formation mais il a obtenu le diplôme de fin d'études au conservatoire en flûte traversière. Par ailleurs, il déclare des animations de bals folks, de la composition et des enregistrements. Sa pratique musicale est régulière et s'appuie essentiellement sur le répertoire classique. D écoute régulièrement de la musique classique, de l'opéra et des variétés françaises, plus rarement de la musique traditionnelle et très rarement d'autres genres musicaux. Ses sorties musicales ne sont pas fréquentes. Il déclare tout au plus avoir assisté au moins une fois dans sa vie à des concerts, tous genres confondus, excepté le karaoké.

Enfin, D se déclare « assez satisfait » de son enseignement de la musique, sans autres précisions.

La musique dans sa vie personnelle : « Elle a occupé beaucoup beaucoup de place jusqu' il y a trois quatre ans» (219).

D explique que, pour des raisons personnelles, il a réduit ses activités musicales, jusqu'alors très soutenues et très variées. Après des études de flûte traversière au conservatoire jusqu'au prix qu'il n'a pas passé pour des raisons personnelles, il a ensuite appris la guitare à l'Ecole Normale dans le but d'accompagner les enfants et monté, à la même époque, un groupe avec des copains et « *animé des bals folks pendant vingt ans* » (226). Il explique s'être « *mis à la cornemuse du centre France* » (242) et en avoir beaucoup joué avec les copains avant de décider d'interrompre les prestations : *« J'en avais un peu marre de parcourir, de faire des kilomètres tous les week-ends pour aller jouer à droite à gauche et moi j'ai dit bon, on avait un an de contrat qui était signé à l'avance, j'ai dit bon moi j'honore les contrats là et pis après c'est fin.* » (244).

Avec un autre groupe il a participé à l'enregistrement de plusieurs albums de chansons pour enfants qu'ils réorchestraient avec des instruments traditionnels ; D précise que l'un des disques a même été primé par *Télérama*.

Actuellement sa pratique est assez réduite : « *Bon j'sors ma cornemuse de temps en temps pour jouer, comme ça dans mon jardin et je joue donc…j'ai plus du tout de flûte traversière, j'ai une flûte traversière en bois, donc proche des flûtes baroques hein, donc je joue du Bach, Bach et assimilés pour à titre personnel, plus de la musique traditionnelle.* » (251) En dehors de sa pratique personnelle, il participe avec sa famille à une chorale parents-

enfants : « *On fait donc une chorale où on va avec ma femme et ma petite fille. Là on chante tous les mercredis après-midi, on prend une heure pour aller pour chanter ensemble* » (261).

D ne parle pas de ses habitudes d'écoute, si ce n'est qu'il n'a pas de radio dans la voiture, ce qui permet de chanter en famille. Mais toujours en raison de la naissance de sa fille il ne va « *pratiquement plus au concert* » (348), alors que c'était quelque chose qu'il aimait. Enfin, notons que la pratique musicale de D est accompagnée d'une solide formation, que ce soit pour la pratique purement personnelle qui s'appuie sur des études au conservatoire, ou ses pratiques professionnelles dont la formation à l'Ecole Normale, qui a été des plus intenses : « *On a eu trois ans de formation, où on avait donc une spécialisation. Moi j'ai eu une spécialisation en maths musique, où on a travaillé avec la fac et cetera, donc on a eu…vraiment moi j'ai jamais aussi autant chanté, autant…bon j'avais l'oreille absolue pendant que j'étais à l'Ecole Normale parce que, parce que, tellement on faisait de la musique* » (437).

La musique dans sa classe : « C'est un choix, on va dire depuis quatre cinq ans, de cloisonner le temps de musique en plusieurs parties » (004).

Dans sa classe, D consacre environ une heure hebdomadaire à la musique qu'il répartit en quatre séances d'environ quinze minutes par jour : « *Donc en gros, on va dire sur une formule dix minutes, un quart d'heure, voire vingt minutes par jour ; une journée qui est consacrée donc à l'écoute, une journée qui est consacrée, enfin une ou deux journées qui est consacrée par semaine sur le rythme et puis une ou deux journées par semaine qui est consacrée sur le…sur le chant* » (007). Cette répartition peut varier en fonction des besoins, il arrive que l'activité musicale passe « *à la trappe* » (014), en revanche celle-ci peut déborder sur les autres activités, « *notamment au niveau du chant* » (015) lorsqu'une prestation publique est prévue.

L'activité d'écoute consiste à décrire les extraits en fonction de ce que les élèves ont entendu : « *On écoute donc des extraits, le principe c'est de ramener à décrire ce qu'ils entendent. Bon, donc on fait tout un truc sur effectivement donc les notions de …comment j'veux dire, donc les instruments qu'on entend, le type de musique que c'est, les notions de grave, d'aigu, de rapidité, de manière à c'qu'on donc on prend toute une part sur la description et puis après seulement, vraiment tout à la fin, c'est bon on a le droit de s'exprimer par rapport à la musique, si on aime ou si on n'aime pas, mais c'est vraiment ce qui arrive complètement à la fin* » (019). En ce qui concerne le répertoire, D cherche avant tout à proposer la musique qui n'envahit pas les ondes de grande écoute, parce que, pense-t-il, les élèves n'ont pas besoin de lui pour l'écouter, alors qu'en revanche il considère que l'école est là pour « *ouvrir* » (174), pour permettre aux élèves d' « *élargir* » (049) leur horizon, leur « *montrer* » les « *valeurs classiques* » (042) qu'il considère comme un « *pot commun* ». Il juge le rôle des enseignants d'autant plus « *important par rapport à ça* » (036) que l'auditeur de musique se trouve actuellement, en raison des modes de diffusion et de consommation, cloisonné « *dans sa catégorie* » (035).

Au niveau du chant, le choix se porte, en raison de l'âge des enfants, sur la chanson française, type Michèle Bernard, Thomas Fersen. Il privilégie également l'accompagnement avec la bande orchestre, qu'il préfère à la guitare qu'il utilisait davantage avec les petites

classes. D voit évoluer les élèves qui bénéficient d'une éducation musicale : « *Là ça fait deux ans que les élèves, en fait, par rapport à bon par rapport au cursus de l'école, les gamins ont beaucoup plus chanté, et là j'ai des classes qui chantent très juste au CM2, c'qui est très agréable et puis c'est une matière qu'ils adorent* » (091). Pour D, le chant « *c'est vraiment la base* » (099) de la pratique musicale parce que les élèves « *écoutent énormément de musique* » (101), ils sont « *toujours dans un flot de musique* » (103) mais chantent très peu. Et puis surtout le chant « *c'est du plaisir* », « *du plaisir tout simple* » (097) et D « *trouve que[…] leur donner ce goût-là, […] c'est pas mal* » (104). D souhaiterait mettre en place une chorale d'école, et il s'appuie pour cela sur une nouvelle collègue qui « *chante dans une chorale* » (081) et qu'il a sollicitée pour proposer des chants en conseil des maîtres afin de les apprendre aux trois classes du cycle 3 et de mettre en commun pour « *voir ce que ça donne* » (086).

Enfin l'activité rythme consiste à s'imprégner d'une vingtaine de formules rythmiques de quatre temps de difficulté croissante, à les répéter de différentes manières jusqu'à l'évaluation finale : « *Dans un premier temps c'est simplement sur un ensemble de quatre temps, donc se finissant toujours par une noire. Alors donc moi je fais et ils font hein, ils répètent et puis après donc on essaye de leur montrer comment c'est construit. C'est là où j'amène donc les cellules rythmiques ensuite donc on a vingt cellules rythmiques qui sont affichées dans la classe, donc de la plus facile au début c'est deux croches noire, deux croches noire, puis à la fin donc c'est… et on voit au fur et à mesure et puis donc on s'amuse aussi à faire des, comment j'vais dire, alors à les dire dans un sens bon dans tous les sens possibles, à les faire donc, à les dire, à les frapper et puis on fait aussi donc un système de dictée, donc par exemple, ben là on s'est entraîné y'avait une évaluation parce que je donne des notes en musique aussi, donc j'leur donne, j'vais frapper quatre cellules rythmiques en leur disant ben c'est tiré de la une à la numéro dix, et puis donc vous me retrouvez les quatre que c'est.* » (115) D déclare que ses élèves adorent cette activité qui n'est pas là pour les mettre en difficulté mais davantage pour les « *valoriser* » (130), d'autant que la mise en œuvre permet aux élèves de « *s'aider* » par un « *système de mutualisation* » (153). Il arrive qu'en fin d'année les élèves réussissent à se faire passer un rythme plus de « *cent fois* » (158), c'est un exercice qui « *demande une concentration différente* » (159), mais c'est avant tout, comme le chant, « *du plaisir* », « *du plaisir à faire quelque chose ensemble* » (164). Si les activités d'écoute et de rythme donnent lieu à une évaluation, c'est parce que ce sont des élèves de CM2, et que l'année suivante en sixième « *ils auront des notes en musique* » (199) comme dans les autres matières. L'évaluation repose essentiellement sur des exercices de reconnaissance des rythmes travaillés ou des œuvres analysées au cours de l'année, ce qui généralement se traduit par « *de très bonnes notes* » (128). « *D'ailleurs ça […] poserait problème* » (129) à D si certains ne réussissaient pas, et il ne sait si, dans ce cas, il continuerait à donner des notes.

Les valeurs qui mobilisent D : « Ce que je demande c'est que chaque élève progresse » (412).

D explique que pour lui l'important est que l'élève progresse en fonction de ses qualités propres, mais aussi de ses difficultés. Il a bien conscience que ses élèves ne sont pas tous au

même rythme, ce qui explique qu'il peut « *être très exigeant avec les élèves qui ont de bonnes capacités* » (414), et au contraire « *ne pas couler* » celui qui a des difficultés. Cette attention portée à l'élève en difficulté est particulièrement bien exprimée par D lorsqu'il décrit les jeux rythmiques, ou l'évaluation qui n'a d'autre but que de « *valoriser* » les élèves. Dans sa pédagogie, D attache beaucoup d'importance au plaisir, il met en œuvre des activités que ses élèves adorent, tout en veillant à ce que chacun progresse dans un cadre relationnel favorable. Mais c'est surtout la « *relation* » qui est « *très importante* », notamment la relation de « *confiance* » que l'enseignant met en place et qui va véritablement permettre à l'élève d'évoluer.

« J'attache de l'importance à c'qu'on […] cultive une harmonie » (304).

D présente son rapport à l'esthétique comme « *très important* » (281). Outre sa relation à la musique qui l'a amené à beaucoup pratiquer et à avoir une activité musicale variée, il est très sensible à l' « *harmonie* » des « *formes* » (288), des « *couleurs* » (287) qui se concrétise par l'aménagement de ses espaces de vie. Il cultive les activités à caractère esthétique et à vocation créative, le jardinage, la cuisine. Dans son jardin potager, il veille à « *l'équilibre des formes* » (288), aux mélanges de fleurs. Dans sa maison il adopte une « *démarche […] de simplicité volontaire* » (289), excluant le superflu. Dans la classe qu'il vient de rejoindre, le choix des couleurs le « *dérange* » et lui *« pose problème* » parce qu'il souhaite être « *dans quelque chose d'harmonieux* » (297). C'est pourquoi il « *attache de l'importance* » à l'affichage des productions afin de « *cultiver une harmonie* » (305). En utilisant le terme d'harmonie pour décrire son rapport à l'esthétique, D fait un rapprochement avec son goût pour les musiques tonales : « *J'attache de l'importance à c'qu'on…à c'qu'il y ait oui une espèce de…qu'on cultive une harmonie. Alors aussi moi j'ai tout un…j'ai de plus en plus de mal avec tout ce qui est, comment j'veux dire, musique contemporaine. Alors c'est marrant parce que quand j'étais au conservatoire j'adorais tout ce qui était dissonant, tout ce qui était, et maintenant je suis de plus en plus sur des choses, Bach, parce que je trouve que moi j'sais pas, je trouve qu'on est dans un monde assez agressif et d'ailleurs les productions artistiques le montrent bien, et donc je suis en recherche moi à titre personnel de quelque chose de plus harmonieux voilà* » (304).

Même si D déclare prendre moins de plaisir personnellement en faisant de la musique dans sa classe, les activités qu'il met en place plaisent à ses élèves : « *Et on voit les gamins qui adorent ça.* » C'est d'ailleurs le plaisir que D vise à travers les activités qu'il propose : « *du plaisir à faire quelque chose ensemble* » (164) pour les exercices de rythme, « *c'est du plaisir tout simple* » (097) pour le chant.

A plusieurs reprises, D explique son attention vis-à-vis des formes, des couleurs, de l'harmonie entre les éléments de décoration, par exemple, et prend conscience que les goûts ne sont pas immuables. Ne dit-il pas lui-même avoir changé quand il reconnaît ne plus pouvoir écouter les chansons pour enfants qu'il a lui-même enregistrées ou avoir du mal avec la musique contemporaine alors qu'il « *adorait tout ce qui était dissonant* » (307) lorsqu'il était au conservatoire ? La formation du goût représente un enjeu important de son travail, particulièrement à une époque où les enfants et les adolescents subissent « *une culture obligatoire* » comme « *une espèce de rouleau compresseur* » (328). Il insiste sur l'importance

de l'école, particulièrement l'école primaire : « *C'est quand même intéressant de leur montrer et pis surtout de leur élargir leur…Bon moi j'pense qu'on a vraiment bon on a vraiment un rôle de ce point de vue-là, alors hein, donc surtout à l'école primaire où j'pense qu'ils sont, qu'ils sont ouverts à la quantité de choses.* » (048) Il souhaite que ses élèves gardent toutefois une perception globale des musiques variées qu'ils écoutent : « *J'pense que c'est important aussi qu'ils prennent la musique dans l'ensemble et puis qu'ils se rendent compte, bon qu'il y a des musiques qu'ils aiment, d'autres qu'ils aiment beaucoup moins, savoir un peu pourquoi, voilà* » (214). Par exemple, il explique la difficulté de ses élèves avec certaines musiques : « *Si je passe un bagad breton, ça pose pas, ça ne pose aucun problème d'écoute, mais par contre, si on est dans la musique, j'sais pas, les moines tibétains, par exemple, donc là ils souffrent, mais vraiment quoi, ils ont vraiment, vraiment, vraiment du mal, et puis alors on essaie de dire pourquoi* » (179).

La formation du goût passe aussi par le contact avec les professionnels et les espaces artistiques : « *On a fait un spectacle, donc dans le cadre du NJP, ça a eu lieu dans la salle de jeu de la maternelle. Réflexion avec la directrice de l'école de la maternelle de se dire, mais nous on aimerait bien que ce soit dans un vrai lieu de spectacle* » (524).

Enfin, D admet l'importance de la créativité qu'il ne limite pas aux domaines de l'art : « *La créativité elle est dans tous les domaines hein, moi j'pense que c'est important pour son épanouissement personnel d'être dans une démarche de créativité.* » (495) Il la décrit très présente dans sa vie personnelle et la juge importante au niveau de la classe, même s'il reconnaît la difficulté de gérer le groupe dans ces moments -là : « *J'disais avec mes…avec mes collègues, bon c'est toujours un p'tit peu embêtant parce qu'ils sont en travail de groupe et ils font du bruit entre eux mais ils sont…ils sont dedans quoi hein, ils sont…bon effectivement ils discutent entre eux y'a des éclats de voix des fois mais à la limite on leur dit, taisez-vous un peu, mais ils ne nous entendent pas parce qu'ils sont vraiment dans le…et donc ce côté créatif…leur laisser quelque chose comme ça où ils peuvent… j'trouve que c'est un bon moyen de motivation pour eux* » (514).

« C'est des matières, dans toutes les matières on donne des notes » (200).

D considère la musique comme une discipline d'enseignement au même titre que les autres et l'évaluation avec des notes chiffrées en est la preuve : « *Y'a une évaluation aussi qui est faite en disant ben voilà, donc on a écouté quinze, j'sais pas on a écouté quinze morceaux différents depuis le début d'année, on les réécoute régulièrement et puis ben il va falloir aussi donc retrouver. Ils ont leur feuille devant eux disant ben voilà y'a ça et donc de réussir à replacer les choses hein, et alors là, c'est plus difficile, pour certains élèves c'est très difficile. Bon sur la musique traditionnelle pour le coup c'est facile mais sur c'qu'on va dire les époques classique hein classique, romantique voire même baroque pour eux c'est très difficile d'arriver à distinguer les choses* » (189).

Même s'il est difficile pour les élèves de resituer les œuvres dans leur contexte historique, c'est pour D, une dimension importante qui permet de comprendre : « *C'est pareil donc de voir, d'essayer de voir les différents courants artistiques qu'il y a pu avoir et pis analyser un petit peu le contexte. Bon l'histoire, j'trouve que c'est très important l'histoire, très important l'histoire parce que quelque part on est là, y'a eu une série d'événements qui*

ont fait…j'trouve que l'histoire aide à comprendre beaucoup de choses et donc avec les élèves ben alors surtout pour le programme du CM2, j'trouve qu'il y a des résonances sur ce qu'on fait en histoire sur l'actualité qui sont très importantes et qui sont très importantes et que les élèves connaissent ces références » (364).

En considérant la musique comme une discipline à part entière, D vise, à travers les activités musicales, l'acquisition d'éléments de connaissance qui permettent à l'élève d'appréhender le monde dans lequel il vit, et pas uniquement au niveau esthétique. Par exemple, comprendre les raisons de l'utilisation de telle musique dans une séquence publicitaire : « *C'qui est intéressant aussi, c'est de voir que ces musiques sont souvent reprises par exemple par la pub et […] de voir pourquoi Mercedes quand il utilise la suite de violoncelle de Bach, qu'est-ce qu'il recherche quoi. On essaie de travailler là-dessus* » (183/185). D accorde une attention particulière à la qualités des supports pédagogiques, par exemple, la chanson de Thomas Fersen : « *L'intérêt de Fersen, c'est d'utiliser le texte en français, c'est très intéressant* » (071). Lorsqu'il sélectionne les outils d'écoute, D s'éloigne volontairement de ce que les élèves connaissent : « *Systématiquement, tout ce qui est musique, on va dire, type Star Académy et cetera, ça rentre pas dans la classe, parce que j'dis, vous avez pas besoin de moi* » (037). Ce qui explique que D privilégie la musique classique et la musique traditionnelle : « *Au niveau du classique et des musiques traditionnelles, si nous on n'est pas là pour leur amener […] ils l'auront pas par ailleurs* » (032). La recherche de la qualité et de l'intérêt des supports ne se limite pas aux activités musicales. Ainsi D déclare qu'il faut « *toujours être vigilant* » (534) à « *la qualité pédagogique* » (539), ainsi qu'aux « *objectifs* » des sorties qu'il effectue avec ses élèves. Il donne à ce sujet plusieurs exemples de prestations proposées par l'extérieur pour lesquelles il est resté quelque peu sur sa « *faim* » (548), même si l'une d'elles avait un côté intéressant. Il s'interroge sur la pertinence des contenus et sur l'intérêt pour ses élèves, témoignant ainsi de son souci permanent « *de leur amener une dimension supplémentaire* » (394). Pour mettre en place sa pédagogie, D suit l'emploi du temps de la classe « *avec la souplesse qu'on a à l'école primaire* » (016), mais si des libertés sont prises c'est « *en expliquant ces libertés* » (633) et ce « *qui n'est pas fait à un moment, on essaie de le rattraper à un autre moment* » (636).

« J'trouve que ce qui est important, c'est la relation » (589).

La qualité de la relation pédagogique représente pour D une dimension importante, c'est pour lui la condition d'un enseignement fructueux : « *J'trouve que la relation qu'on arrive à instaurer avec des élèves, elle est, elle est très importante, c'est-à-dire à la fois donc j'pense qu'il faut que les gamins se sentent, comment j'veux dire, en confiance, se sentent, bon alors j'vais pas dire aimés parce que c'est pas, c'est pas le terme hein, mais que vraiment on a une volonté effectivement d'avoir de bonnes relations avec eux et pis d'être dans un climat très intéressant et du coup quand ça c'est instauré, j'ai l'impression qu'on peut être très ferme très et ça pose aucun aucun souci* » (592). La relation de confiance est particulièrement importante dans l'activité musicale, que ce soit pour chanter ou s'exprimer sur ce qu'on entend ou encore reproduire des rythmes : « *J'pense que c'est une matière où le gamin quand il chante, y'a une notion de confiance qui est très très importante hein parce que, comme moi, bon par exemple ce rythme, ce que j'instaure en rythme, si le gamin il est dans une relation*

où il a peur de faire son truc, on va lui crier dessus on va lui, hein, il faut vraiment qu'il puisse, qu'il puisse se libérer, particulièrement en musique, je pense que c'est beaucoup…très très important même au niveau de l'écoute quoi accepter, hein des choses parce que il peut complètement, il faut qu'il soit en confiance pour dire ce qu'il entend, c'qui heu là j'pense parce que c'est d'autant plus sinon on peut tout casser. » (601) D est attentif à ce que chacun de ses élèves tire profit, à la fois de l'enseignement dispensé, mais aussi de ses capacités personnelles : « *Pis après c'que j'aime moi, le discours que j'aime donner au niveau de la classe, c'est dire bon ben généralement y'a toujours un point positif chez un élève et donc on essaye effectivement de le mettre en valeur chaque fois dans le domaine qui le concerne et puis de pas laisser à la traîne ceux qui ont vraiment du mal.*» (167)

C'est la raison pour laquelle D conçoit son enseignement de la musique, notamment l'évaluation comme un moyen de « *valoriser* » (130) les élèves en leur permettant d'obtenir de bonnes notes. D'ailleurs, tout au long des exercices de rythme, D installe une sorte de relation d'entraide dans la classe afin que les élèves ne vivent pas la difficulté comme un échec : « *On voit très très vite qu'il y en a qui ont des difficultés et bon avec un système de mutualisation de, voilà bon ils s'aident, ils se prennent en charge, ils savent que ils se débrouillent et ça marche quoi.*» (152) Ce n'est pas un hasard si D évoque la pédagogie Freinet. Même s'il ne s'en réclame pas, il trouve certains aspects « *très très intéressants* » (584) et a repris « *certaines choses* », notamment pour la gestion de la relation dans la classe et n'hésite pas non plus à faire preuve de « *beaucoup de douceur* » (615) pour débloquer des situations individuelles.

Conclusion : « Le but du jeu, c'est pas de l'exclure, mais de l'aider » (145).

La confiance et l'entraide représentent les ingrédients nécessaires à la création d'une relation pédagogique harmonieuse, dans laquelle chacun va pouvoir « *se libérer* », être valorisé en fonction de ses capacités et vivre le plaisir de la musique. Les activités musicales s'inscrivent dans cette démarche pédagogique, et les trois pratiques proposées à la fois visent et s'appuient sur les valeurs qui mobilisent D dans sa fonction d'enseignant.

D n'hésite pas un instant pour déclarer sa satisfaction face à ses pratiques d'enseignement de la musique dans sa classe, même s'il reconnaît que la dynamique de la chorale d'école serait un supplément auquel il aspire vivement depuis plusieurs années. Toutefois il reconnaît que ses compétences dans le domaine musical lui facilitent la tâche, et d'ailleurs au niveau de ses préparations « *ça tourne* » (654). Il a bien conscience que des enseignants qui n'ont pas reçu la même formation que lui ne peuvent être aussi à l'aise, il parle de « *la limite de* [la] *polyvalence » des maîtres* » et il semblerait qu'en musique, particulièrement, les enseignants agissent « *en fonction de leurs compétences* » (429). Mais ne serait-ce pas plutôt en fonction de leur « *envie* » : « *Parce que les gens ont envie ou n'ont pas envie* » (689) ?

F, pas de pratique musicale

F enseigne dans une classe de CE2/CM1 dans une école urbaine (moins de 25000 habitants). Elle a plus de 46 ans et entre 11 et 15 ans d'ancienneté. Elle est maîtresse d'accueil.

F ne pratique pas du tout la musique dans sa vie personnelle. En revanche, elle déclare écouter à une fréquence hebdomadaire de la musique classique, des variétés françaises, du rock et du jazz, plus rarement de la musique traditionnelle, des variétés internationales et de l'opéra. F ne va pas au concert régulièrement. Elle déclare toutefois avoir assisté à un concert classique et à un concert de variétés au cours des douze derniers mois et à un opéra au moins une fois dans sa vie.

F se déclare « *pas vraiment satisfaite* » de son enseignement de la musique, par rapport à « *tout ce qui concerne la pratique et la création à mettre en œuvre dans la classe* ».

La musique dans sa vie personnelle : « En voiture je peux en écouter pendant des heures, j'adore, mais sinon à la maison je n'en écoute pas beaucoup » (185).

F déclare que la musique dans sa vie personnelle occupe moins de place qu'avant et se résume à l'écoute dans sa voiture et dans sa classe quand elle travaille : « *Ça a occupé, ça occupe moins qu'avant. J'aime bien écouter de la musique dans la voiture, c'est le meilleur endroit pour moi maintenant, j'aime bien en écouter ici quand je travaille, mais à la maison sinon j'en mets pas quoi* » (181). Elle explique que ses comportements d'écoute sont motivés par son métier : « *En fait, c'est un peu paradoxal, mais c'est le fait d'être, d'avoir une mission de faire découvrir des choses aux enfants qui me fait écouter des musiques* » (183). Si les habitudes d'écoute de F sont dépendantes de ses transports, on peut les imaginer relativement limitées. Pourtant F fait preuve d'une culture précise, en témoignent les nombreux exemples cités au cours de l'entretien.

F indique ses préférences personnelles, qu'elle qualifie d' « *éclectiques* » (022). Toutefois, les exemples cités témoignent d'un goût pour la musique plutôt cultivée. Elle se dit amateur de jazz, de classique et plus particulièrement de musique baroque et d'opéra. Elle mentionne Bach, Mozart, Haydn, Beethoven, Verdi à plusieurs reprises avec des titres d'œuvres précis : les *Concertos brandebourgeois* de Bach, les *Quatuors* de Haydn, *Le Trouvère* de Verdi et *La Flûte Enchantée* de Mozart. Elle mentionne également Henri Salvador et Bobie Lapointe, ainsi que des musiques de film. Les exemples sont cités à la fois dans le cadre personnel et dans le cadre professionnel, les deux répertoires étant intimement liés.

La musique dans la classe : « Les musiques que j'aime bien, j'arrive bien à les faire partager » (074).

Dans sa classe, F propose deux activités musicales à ses élèves : l'écoute deux fois par semaine pendant un quart d'heure et le chant choral une demi-heure en intégrant les élèves de la CLIS. Même si parfois le temps bouscule un peu les prévisions, elle essaie de respecter cette répartition : « *C'est variable, des fois ça va être plus long, des fois c'est plus court, pis*

des fois j'vais trouver un autre moment, mais j'essaie toujours qu'il y ait une petite demi-heure, et puis tous les samedis matin y'a une demi-heure de pratique de chant choral » (010). Pour la chorale, F propose un répertoire qu'elle juge « *pas difficile* » pour parvenir à un résultat satisfaisant en travaillant essentiellement la cohésion vocale dans le groupe : « *Bon là je chante qu'avec ma classe et pis la classe de CLIS qui est intégrée complètement en chorale avec nous, donc c'est pas un gros groupe, enfin ça fait quand même vingt-quatre ici, ça fait une petite trentaine et…ben au moins essayer le canon, c'est-à-dire la concentration, arriver à chanter, démarrer en même temps, finir en même temps, toutes ces choses assez simples, mais pour pouvoir produire quand même quelque chose de beau ensemble* » (138).

En ce qui concerne l'écoute, F souhaite « *toujours les orienter sur des musiques qu'ils ne connaissent pas* » (019), parce qu'elle juge que l'école est là pour leur faire découvrir d'autres cultures. C'est la raison pour laquelle, lorsque les élèves apportent des cd, elle ne « *prend pas ce qui est…c'qu'on entend ailleurs* » (049), sous-entendu ce qui est diffusé sur les ondes de grande écoute. Enfin, F explique l'intérêt qu'elle voit dans sa démarche qui consiste à enregistrer sur un cd une bonne partie des extraits écoutés en classe pour que les élèves puissent s'en imprégner et les partager aussi en famille : « *Ça fait déjà deux années que je fais des compils d'écoute musicale, et c'est peut être la seule chose qu'ils vont retenir (rire) de mon passage avec eux. Et j'vois Marie que je retrouve cette année que j'avais eu il y a deux ans, elle a le cd, il est rayé, elle l'a écouté, la pochette est cassée et voilà, parce que je pense si on veut pouvoir permettre aux enfants de…ben de s'imprégner de ces musiques qu'on écoute faut bien qu'ils en aient une trace comme ailleurs, qu'ils puissent réécouter* » (059).

Il est difficile de décrire davantage les pratiques d'enseignement de F sans faire le lien avec son propre rapport à la musique. Ne déclare-t-elle pas : « *On enseigne bien que ce qu'on aime bien* » (371) ? Tel pourrait se résumer son rapport professionnel à la musique.

Déjà, à la question des activités mises en œuvre dans sa classe, F parle d'abord de ses goûts. Elle déclare comme une évidence : « *J'aime bien chanter donc je fais chanter les enfants et j'aime bien écouter de la musique donc je fais partager de la musique aux élèves* » (004). En revanche, comme elle n'a « *absolument aucune compétence* » en pratique instrumentale, elle ne s'« *aventure* » pas sur ce terrain (006). Dans le but de « *partager* » ses propres goûts avec ses élèves, ses outils pédagogiques se confondent avec ses préférences : « *Ben là c'est pareil, c'est mes goûts. Donc c'est très éclectique quoi, enfin très…c'est un peu de jazz, les grands classiques, y'a beaucoup de la musique baroque, enfin tout ce qui est Mozart, Bach, tout ça, l'opéra que j'aime bien, ils aiment bien aussi, y'a des airs très entraînants, pas trop musique traditionnelle, j'suis pas trop comme ça sur musique du monde* » (022). Dans l'objectif de faire entendre des « *choses différentes* » à ses élèves par rapport à leur propre culture, F propose à la fois ce qu'elle aime et ce qu'elle considère comme des « *universels à connaître* » (088), c'est-à-dire comme « *importants à savoir* » constitutifs de notre « *patrimoine* », d'une « *culture commune* » (290). En citant ce que l'on peut considérer comme les grands classiques de l'histoire de la musique, elle considère la musique européenne classique comme appartenant à ces « *universels* ». Lorsqu'elle évoque le choix des œuvres à faire écouter à ses élèves, F parle à la fois de « *mission* » et de « *partage* » insistant sur le lien entre ses goûts personnels et ce qu'elle considère comme important. Elle

pense que la condition pour réussir dans sa mission, c'est qu'elle « *aime bien* » elle-même, et ainsi elle « *arrive bien à* [les faire] *partager* » (074) et « *du coup* [elle] *les entraîne sur* [son] *terrain* » (075). C'est la raison pour laquelle quand elle découvre des quatuors de Haydn qu'elle trouve « *très beaux* », elle se dit qu'il « *faut qu'ils les entendent* » (199). Le lien entre l'expérience privée et la pratique professionnelle est tellement étroit qu'il est difficile de savoir laquelle nourrit l'autre : « *Je pourrais pas faire chanter ou je pourrais faire écouter de la musique que j'aime pas, non, non là je mets pas de différence. Ce que je veux dire c'est que j'ai toujours…La Flûte Enchantée c'est une pièce que j'adore depuis longtemps, que j'écoutais, mais en fait je connaissais vaguement le synopsis mais bon finalement on s'en fout hein de l'histoire, et en fait quand on est avec des enfants on est bien obligé d'aller dans le synopsis pour dire, pour leur dire, ben voilà c'est l'histoire d'un prince et cetera. Pourquoi la Flûte Enchantée…et donc ça me fait bosser quoi et ça me fait aller au plus…plus au cœur de l'œuvre quoi, c'est juste ça, mais j'y mets pas trop de…»* (190). C'est également son expérience scolaire personnelle qui la guide dans ses choix pédagogiques : « *Je m'souviens que moi en sixième, quand j'ai fait ma sixième, j'avais très très peu de culture musicale, et quand j'ai écouté les concertos Brandebourgeois en sixième par une prof de musique, c'était une sorte de révélation extraordinaire de la beauté de la musique…et j'me dis que…y'a pas de raison que ça fasse pas pareil quoi* » (070). De la même façon, F propose des chansons qu'elle a « *découvertes* » et qu'elle « *connaît de quand elle était petite* » (136).

F est en complète « *cohérence* » entre ses objectifs et ses goûts. C'est d'ailleurs un terme qu'elle utilise lorsqu'elle défend aussi ses valeurs écologiques et pense que c'est la condition pour que « *le message passe bien* » (674). Ainsi elle juge important de donner « *des repères* » culturels aux élèves et remarque que ces repères font partie de ses propres goûts. Elle aime également et pense que c'est intéressant « *raconter l'histoire des compositeurs* » (111) parce qu'elle se « *met à leur place* » (121) et pense que quand « *on met un nom derrière une musique, on a envie de connaître l'histoire du compositeur* » (123).

C'est à la fois ses goûts et ses compétences qui motivent sa pratique enseignante. D'ailleurs il n'y a pas qu'en musique qu'elle n'enseigne que ce qu'elle aime et maîtrise bien. Elle donne l'exemple du travail de céramique et déclare à ce propos : « *Je le portais bien parce que je le maîtrise bien et que j'aime bien* » (377), et poursuit en disant qu'elle se « *voyait mal faire quelque chose* [qu'elle] *ne maîtrise pas bien et* [qu'elle] *n'aime pas* » (378). C'est la raison pour laquelle « *transmettre* [l'] *oblige à approfondir* » (380). Ainsi, F donne plusieurs exemples qui illustrent son besoin et sa volonté d'approfondir par rapport aux supports proposés aux élèves pour ne pas se « *sentir trop bête* » (382). Face aux questions des élèves, elle est obligée de « *bosser* » et d'aller « *plus au cœur de l'œuvre* » (197).

Les valeurs qui mobilisent F : « L'école…elle est pas là pour faire des singes » (805).

Cette analyse donne une idée assez précise des valeurs qui mobilisent F dans la mise en œuvre des activités musicales : à la fois la sensibilité à la beauté de la musique, des connaissances que tout un chacun doit avoir pour « *grandir* », et la mission de l'école qui consiste à assurer une certaine égalité entre les individus.

« C'est d'abord le plaisir de découvrir des choses, parce que c'est quand même un vrai plaisir quoi la musique » (109).

En décrivant ses goûts musicaux personnels et par là même ses choix professionnels, F insiste tout au long de l'entretien sur la « *beauté* » de la musique qu'elle souhaite « *partager* » avec ses élèves : « *Là j'écoute de la musique, là j'ai une bande, une belle bande d'un film qui s'appelle Les Caprices du fleuve de Bernard Giraudeau et la musique est très très belle, et comme on fait de l'expression corporelle, j'ai cher…alors là je l'ai écoutée en voiture aller et retour en disant lequel je vais prendre hein.*» (203) C'est d'ailleurs pour cette raison que F vise moins l'analyse de l'œuvre que l'émotion qu'elle peut produire sur l'enfant : « *Il ne faut pas décortiquer ou faire décortiquer, ça n'a pas d'intérêt, enfin pour moi ça n'a pas d'intérêt, il faut aller vers la sensation…du plaisir, et pis en même temps, si c'est un…leur donner, leur montrer que ce qu'on croit ardu, c'est pas ardu, c'est-à-dire que c'est beau quoi, ça peut être beau, même si c'est pas j'veux dire, facile d'accès. Donc c'est ça qui est intéressant* » (410).

Si la beauté caractérise la musique, F juge nécessaire d'accéder à cette même valeur dans la production collective, particulièrement en chant : « *Arriver à chanter, démarrer en même temps, finir en même temps, toutes ces choses assez simples mais pour pouvoir produire quand même quelque chose de…de beau ensemble* » (141).

Enfin, si F déclare « *faire écouter des choses pas trop compliquées* » (033), ses choix affichent explicitement un goût pour la culture « cultivée ». Elle distingue les musiques faciles d'accès, séduisantes au premier abord mais qui ne présentent pas grand intérêt, alors qu'elle pense que le plaisir peut venir de la découverte d' « *œuvres plus difficiles* » qui « *obligent à plus de concentration d'écoute mais apportent aussi plus de satisfaction* » (472). C'est la raison pour laquelle F éloigne la musique commerciale de ses choix pédagogiques : « *Moi je prends pas ce qui est…c'qu'on entend ailleurs quoi. J'leur dis clairement que l'école, elle est pas faite pour ça* » (049). C'est ainsi que F poursuit sa « *mission* », dans l'objectif d' « *éveiller le sens critique* » chez ses élèves, car celui-ci ne peut s'éduquer qu'en confrontant les élèves à des univers musicaux qu'ils ne connaissent pas afin de leur donner les moyens de « *comparer* » : « *Il faut bien donner de la nourriture pour qu'ils puissent après comparer si on leur donne pas…il faut qu'ils aient la connaissance*.» (419)

« Avoir des connaissances personnelles, enrichir ses connaissances personnelles, apprendre » (434).

On remarque un lien fort entre les valeurs esthétiques et les valeurs intellectuelles qui les sous-tendent. Pour F, le plaisir de la musique vient d'une connaissance élargie du patrimoine musical qui permet d'accéder à la « *beauté* » et de développer son jugement esthétique : « *On peut éveiller le sens critique que si on connaît autre chose que des musiques faciles* » (418). F fait tout de suite une distinction entre la musique qui a sa place à l'école et ce qu'elle considère comme sans intérêt : « *Mais y'a quand même des grands, Jean-Sébastien Bach il faut, il apporte quelque chose quoi j'veux dire, il…quand on écoute Glenn Gould au piano, c'est quelque chose quoi et on est quand même ailleurs, y'a…le monde est autrement, ouais y'a quand même des…c'est des universels.* » (300) Nous avons insisté sur les goûts plutôt « cultivés » de F, qui ne distinguent pas ses préférences personnelles de ses choix pédagogiques. Elle désigne clairement les « *références* » de base qu'il est nécessaire de

posséder pour construire sa culture : « *Ça fait partie de notre histoire et c'est quand même une ouverture d'esprit, et puis faut quand même avoir des connaissances de base pour pouvoir après se construire tout un savoir et avoir des…et grandir, et on peut pas faire l'économie de ça comme on peut pas faire l'économie de bons savoirs basiques culinaires pour être libres par rapport à la bouffe* » (318). A la fois savoirs de base mais aussi patrimoine culturel, c'est dans notre passé que l'on trouve ces références : « *Pour qu'ils aient avec eux quelques noms qui restent, qu'ils sachent qu'il y a d'autres choses qui existent de…que ce qui est dans leur univers quoi, ouais mais je le mets au même titre que la poésie quoi, c'est-à-dire qu'il faut qu'ils sachent que Victor Hugo, que ça existe les…ça existe les grands quoi pour moi c'est ça c'est d'abord les grands* » (276). Sans être, selon elle, « *passéiste* », elle considère les références du passé comme, d'une part, appartenant à un patrimoine qu'il faut transmettre et d'autre part comme étant des valeurs, des « *phares importants* » (332) qui ont marqué l'histoire à l'opposé de certaines expression actuelles qu'elle associe à des « *provocations* » et « *qu'on aura oubliées dans trente ans, elles auront été montées au pinacle et elles seront aussi vite descendues* » (311). Pour permettre aux élèves d'acquérir ces références culturelles, elle réalise un cd sur lequel figurent une grande partie des œuvres écoutées en classe afin qu'ils puissent s'en « *imprégner* » en dehors de l'école, d'où la nécessité de laisser une « *trace* » (063). Ces références sont également l'occasion de faire des liens avec l'histoire et de voir « *sur la frise chronologique* […] *comment les compositeurs se connaissaient* » (086), ou d'écouter de la musique grecque ancienne pour savoir que les autres cultures ont leur musique propre.

En dehors du plaisir et des connaissances culturelles, les activités musicales ont pour objectif des compétences cognitives générales comme l'écoute, la concentration, le travail de la mémoire et la rigueur, particulièrement les activités chorales : « *C'est fou comme le chant ça reste ancré toute sa vie quoi, même plus qu'une poésie qu'on a apprise j'trouve, donc y'a tout ça j'pense que ça met en œuvre des endroits de la mémoire* » (160). En ce qui concerne la rigueur dans les apprentissages, F fait la comparaison avec le musicien qui a toujours eu besoin de faire des gammes pour réussir : ainsi l'enfant aura toujours besoin d'apprendre ses tables de multiplication : « *Et puis la rigueur dans la chorale, parce que c'est ça la chorale c'est la rigueur, c'est…il faut regarder quelqu'un quoi, faut écouter l'autre et faut regarder quelqu'un.* » (738).

Enfin, son propre rapport au savoir exige qu'elle approfondisse pour être en mesure de répondre aux questions : « *J'vous disais le fait de transmettre m'oblige à approfondir un sujet quoi, ou à être un peu plus curieuse, ou…j'avais pris ben voilà, ou quand on écoute Verdi faut pas que je me sente trop bête ou quand…parce que les enfants posent tout de suite des questions. Ils disent, c'est qui, c'était quand, ou alors faut toujours, il faut toujours savoir répondre* » (380).

Même si F se juge un peu «*vieillotte* » (455) dans sa conception, et bien qu'elle parle beaucoup de transmission, la description de sa pratique rend clairement compte de ses valeurs éthiques de référence : sa « *mission* » et la « *mission de l'école* » qui consiste à aider « *à grandir* », « *à se construire* » par les apprentissages, plus particulièrement les élèves en difficulté.

« Moi c'que j'essaie toujours de faire c'est de pas trop en laisser au bord de la route » (713).

F dit clairement que son principal objectif, « *c'est de ne pas trop en laisser au bord de la route* » (713), et elle se dit surtout « *attentive aux trois pauvres piottes qui sont ici au fond de la classe qui ne sont pas gâtées par la vie* [pour] *qu'elles ne restent pas trop au bord de la route* » (727). Et c'est d'ailleurs vrai aussi pour la culture et les disciplines artistiques, F évoque plusieurs fois les « *élèves encyclopédiques* » (563) qui connaissent tout ce qu'elle leur présente et elle a bien conscience qu'elle est d'abord là pour les autres : « *Y'a toujours des espèces d'encyclopédies vivantes dans les classes, bon y'en a pas beaucoup mais y'en a, par contre moi je suis là pour des enfants qui n'écoutent que* les Skyrock et compagnie quoi » (078).

Elle déplore, à ce sujet, le discours actuel qui occulte la question de la culture et pense que l'école est justement là pour combler l'inégalité sociale : « *Les premiers qui vont le prendre dans la figure c'est les classes défavorisées, c'est pas les autres hein, moi j'me fais pas de souci hein, les classes moyennes favorisées ou les classes supérieures favorisées ils ont pas besoin de l'école pour la culture, elles l'ont ailleurs, c'est pas pour eux qu'on le fait hein* » (559). F affirme son engagement éthique en portant une critique sur les classes transplantées qui sont très onéreuses et dont on peut s'interroger sur leur apport véritable.

Elle voit dans les activités vocales un moyen de valoriser certains élèves qui réussissent peut-être moins, et de donner de l'assurance : « *C'est une bonne école de maîtrise de soi et pis de prendre de l'assurance, et j'vois là y'a des filles qui sont assez discrètes et en fait quand on fait des canons c'est les deux pôles quoi moi je les mets pas dans le même groupe, c'est les deux pôles, je leur dis vous vous appuyez sur Pauline ou sur Héloïse parce que elles sont très sûres d'elles, c'est valorisant quoi* » (145). Enfin, F juge très importantes les activités de création, parce qu'elles donnent l'occasion aux élèves de s'exprimer et peuvent permettre « *à des enfants plus discrets d'être valorisés* » (487).

Dans son propos, F développe peu la relation aux autres au sujet des activités artistiques. Elle fait une allusion à la chorale qui procure du bien-être : « *Ça permet de faire quelque chose ensemble, une action collective simple. Ouais c'est toutes ces petites choses-là qui font qu'après on se sent bien quand on a chanté* » (151). Elle déclare comme une évidence que la pratique chorale vise la production publique : « *Si on prépare une chorale pour être écouté par personne, c'est ridicule quoi…ça n'a pas de sens* » (174). Toutefois, la dimension morale relative à des valeurs d'intégration, d'égalité, de socialisation apparaît en filigrane tout au long d'un discours qui se veut militant par rapport à la mission éducative de l'école.

***Conclusion : « on est tellement soi-même quand on est enseignant »* (665).**

On peut caractériser le rapport de F à la musique et à l'art de « *rapport cultivé* ». D'ailleurs ses pratiques personnelles sont directement liées à ses pratiques d'enseignement. Il y a véritablement une démarche didactique dans son rapport personnel à l'art. Directement liées au désir de partager des émotions musicales et de transmettre quelques « *universels* », les pratiques enseignantes de la musique de F semblent largement initiées par des valeurs esthétiques et intellectuelles, elles mêmes sous-tendues par des valeurs morales comme celle de l'égalité des chances. Moins inscrites dans un projet global de socialisation, les activités

musicales que F propose n'en mobilisent pas moins des valeurs morales, mais davantage du point de vue de l'éthique professionnelle relative à sa mission d'enseignante.

Les déclarations de F qui insiste sur la relation entre ses goûts, ses activités, son engagement personnel et son métier sont un témoignage de la mobilisation de ses valeurs dans ses pratiques enseignantes : « *Je suis impliquée enfin moi j'ai une démarche écolo dans ma vie et j'pourrais pas, on ne peut faire passer que ce qu'on…l'année dernière j'travaillais sur les déchets du goûter avec les élèves parce que moi ça m'intéressait de faire ça et donc le message il passe bien, parce qu'on est encore une fois on est en phase avec…on est en cohérence* » (671).

3.2. Profil 4 : Engagement éthique par rapport à l'élève en tant qu'individu qui « est » avant d'être celui qui « sait » (A, C, I et J)

A, pas de pratique musicale personnelle

A est un enseignant qui a plus de 46 ans et plus de 31 ans d'ancienneté. Il a en charge une classe de petite section dans une école située dans une agglomération de moins de 10000 habitants. A assure également la fonction de maître d'accueil et de directeur. Il est déchargé partiellement à ce titre.

A ne pratique pas du tout la musique dans sa vie personnelle. En revanche, il déclare écouter de la musique tous les jours, particulièrement des variétés françaises, de la musique traditionnelle et du rock, et plus rarement de la musique classique, du rap et du jazz. En ce qui concerne les sorties, A déclare avoir assisté au cours des douze derniers mois au moins à un concert de variétés, de musique folk et de musique classique. Il a également assisté au moins une fois dans sa vie à un concert de jazz et à un opéra.

A se déclare « assez satisfait » de son enseignement de la musique, sans donner d'autres précisions.

La musique dans sa vie personnelle : « J'écoute tout, ça va de Wagner aux Beatles » (039).

La musique, dans sa vie personnelle, passe par l'écoute de genres très divers qui vont de « *Wagner aux Beatles, avec une préférence pour Wagner et Jimmy Hendrix* » (040), mais il ne pratique pas, ce qui représente pour lui « *une frustration* » : « *Je sais pas jouer de la musique ou avoir des connaissances en musique » (062).* Assez paradoxalement, A déclare aimer Wagner mais pas l'opéra. A un moment de l'entretien, il déclare écouter : « *tout sauf l'opéra ou les opérettes, je trouve, jsais pas y'a quelque chose qui ne passe pas* » (119). Ensuite, il précise : « *Je ressens des choses en écoutant Wagner, comme l'impression de quelqu'un qui délire quelque part, un peu comme un Jimmy Hendrix dans les…bon je reviens toujours aux deux, c'est un…ou je n'sais pas moi un solo de guitare de Carlos Santana, c'est aussi quelque part un délire, c'est aller au bout de soi-même et je crois qu'c'est ça qui m'plait, j'ai l'impression qu'il n'y a pas de blocage, il va au bout se soi* » (129-134).

Pour A, la musique représente un « *moyen de décompression* », un moyen de se « *recentrer* », de se « *ressourcer, d'oublier un peu* » (029). Il est difficile de ne pas évoquer son rapport à l'écriture qui est son « *truc* » et qui représente pour lui « *une recherche sur soi même, mais une démarche égoïste* » (107), parce que, dit-il, « *on écrit pour soi quand même* » (108), en expliquant qu'il a écrit trois-quatre romans qui restent « *bien planqués* » sur son ordinateur.

La musique dans sa classe : « La musique elle a sa place quotidienne » (031).

La musique est très présente dans sa classe, elle est quotidienne et d'ailleurs il ne l'envisage pas autrement avec des petits. Il y « *travaille essentiellement deux choses, […] les rythmes à partir des percussions et le chant.* » (036) Les activités font une large place à l'expérimentation : « *Ben y'a plusieurs choses, y'a tout ce qui est du domaine du vocal d'explorer son potentiel personnel au niveau vocal, voix parlée, voix chantée et cetera, ou monter, descendre, ou les durer longtemps et cetera. Et y'a chanter avec d'autres, avoir un, une idée collective de ce qu'on sait faire ensemble j'crois que c'est les deux aspects qui sont essentiels et pis bon pis bon donc l'exploration de la voix c'est une chose qui notamment chez les petits….* » (429). « *Qu'ils expérimentent la voix, les sons produits de tas de façons, mais expérimenter, c'est… j'crois que moi à mon avis hein, c'est fondamental pour pouvoir après apprécier la musique. Moi je me place au niveau des petits donc les gamins à deux ans deux trois ans on ne peut pas non plus viser trop haut* » (050).

En revanche, A dit ne pas faire beaucoup écouter de musique à ses élèves, en raison de ses propres difficultés à gérer l'activité : « *Je fais pas beaucoup, peut-être parce que j'ai pas encore trouvé de choses ou alors des trucs très courts, mais je lie souvent avec l'expression corporelle* » (436). « *Je sais pas comment le faire pour maintenir l'attention des gamins si c'est pas dans un …Si ils n'ont pas compris, écouter pour écouter je ne vois pas. On peut pas chez les petits écouter pour en parler, ils n'ont pas les mots donc on ne peut qu'écouter pour faire derrière. Ça ne peut pas durer longtemps, moi j'crois* » (441). « *C'est la limite en maternelle, c'est…ça peut pas durer longtemps parce que ça part très vite dans tous les sens et après faut recadrer, faut essayer de faire quelque chose de structuré* » (453).

Les activités musicales sont quotidiennes dans la classe de A : « *C'est en plusieurs fois, je fais parce que je reprends souvent, on reprend les chansons, on reprend des tas de choses. Donc grosso modo, il faut bien compter minimum 20 minutes par jour, et c'est tous les jours* » (477).

A explique qu'il est nécessaire avec des petits de revenir souvent sur les activités musicales parce que « *chez les petits faut…c'est un des premiers moyens de capter l'attention, la voix chantée, la voix…la chanson, la… un truc mélodieux, c'est déjà … […], c'est souvent un moyen de capter l'attention et ils rentrent très vite après dans…dedans* » (480). Il voit dans la musique, même s'il reconnaît que c'est détourner l'activité, un moyen « *de les recentrer aussi sur ce qu'ils font à l'école* » (489). Mais c'est surtout dans l'objectif que l'élève s'impose en tant qu'individu dans le groupe : « *Moi c'est que déjà chez les petits, c'est qu'ils osent, oser produire, que ce soit produire des sons, produire un chant, c'est oser. C'est casser un peu la fausse façade qu'on a souvent et qui nous bloque aussi en tant qu'adultes* » (045). « *C'est un moyen aussi de les amener à se sentir, à s'libérer eux-mêmes* » (514). Enfin,

la dimension du plaisir est « *fondamentale* » à ses yeux. Mais pour A, elle n'est pas spécifique de l'éducation musicale : « *En maternelle, si on retire le plaisir, on retire tout […] Si on arrive pas à donner du plaisir à des gamins de trois ans, c'est pas la peine* » (071/073). Le plaisir est, pour A, une sorte de jauge permettant d'évaluer son travail : « *Si on les amène à participer chez les petits, à prendre du plaisir, à se sentir, à oser, à chanter avec les autres ou à s'exprimer ou à chanter dans la cour, ben là c'est gagné pour moi. Si on leur amène le plaisir, le plaisir de faire, le plaisir de reproduire, le plaisir de créer, de modifier des trucs. Y'a des années moi j'ai vu des gamins qui s'amusaient à…comment, à conter des histoires sur l'air de Frères Jacques ou de n'importe quoi, ben c'est génial, bon j'crois que dans ces cas-là, on a quelque part on a gagné un peu* » (531).

Les valeurs qui mobilisent A : « Parce que chacun est lui-même, donc il est pas l'autre » (411).

Tout l'enseignement de A semble être orienté par la seule volonté de permettre à l'élève de construire son identité propre afin de trouver sa place dans la société dans laquelle il vit. Une telle conception de l'enseignement pourrait dépendre du niveau des élèves de A, mais on a tout lieu de penser aussi que c'est pour lui permettre d'exprimer ses convictions qu'il choisit d'enseigner en maternelle depuis 25 ans.

« ***Chez les petits, on ne peut pas ne pas découvrir et découvrir des œuvres et créer*** » **(019).**

La musique renvoie bien évidemment au plaisir esthétique mais, pour A, le plaisir n'est pas réservé qu'au seul domaine des arts. C'est à la fois, une condition et une conséquence pour l'enfant qui ose, qui s'exprime, qui produit, qui crée, et que A pose comme la réussite d'un enseignement qui montre que l'enseignant a « *gagné* » (532). Le plaisir paraît directement lié à la création qui permet à l'individu de s'exprimer et donc d'être lui-même, « *la notion de plaisir, y a la création, y'a soi-même* » (083). A semble également opposer le plaisir à un certain rapport au savoir lorsqu'il évoque une vision archaïque de l'enseignement où l'élève mémorisait les informations données par le maître, qu'il distingue d'un modèle issu des pédagogies nouvelles où c'est l'élève qui construit son savoir. Le plaisir, c'est quand « *on est acteur* » (081) et non quand on subit et qu' « *on va intégrer aussi bien des techniques de n'importe quoi* » (082).

A considère la musique à l'école à la fois comme un moyen et comme une fin : « *C'est un moyen aussi de les amener à se sentir, à se libérer eux-mêmes* » (514), à « *prendre conscience de son existence* » (420), et c'est quand l'individu réussit à se libérer de ses blocages qu'il peut enfin accéder au « *plaisir* » de la musique.

De manière générale, A manifeste un intérêt pour les domaines de l'esthétique en privilégiant la diversité : « *Visiter des expos en essayant de changer les styles, de voir de tout, en m'intéressant à des tas de choses.* » (012). Ne pas pratiquer la musique représente pour lui une « *frustration* », et il semble à la recherche d'autres moyens d'expression en plus de l'écriture. Il semble toutefois assez clair que les valeurs qui mobilisent A dans son enseignement ont émergé de ses propres manques : « *Moi j'ai eu une frustration, je veux pas*

que les gamins l'aient, donc cette frustration je la compense par de l'écoute, mais il manque quand même quelque chose » (058).

«Le gamin qui tape sur un tambour ou qui tape sur des casseroles ou n'importe quoi, y'a pas de vérité, y'a pas d'absolu » (413).

Dans son discours, le rapport à l'activité artistique et culturelle est aussi lié au savoir : à la fois savoir émancipateur, mais aussi savoir discriminatoire. Par exemple, sa « *frustration* » ne vient-elle pas d'une absence de connaissances qui l'empêche de s'exprimer sous une « *autre forme* » (066) ? Mais il voit aussi dans l'activité artistique un moyen pour l'élève de s'exprimer à l'égal de l'autre : « *C'est là qu'il y a égalité et c'est là que le gamin y peut prendre conscience de son potentiel et de son existence parce que là il se sent le même que les autres*» (419), alors que face aux savoirs il ne l'est pas. C'est à la fois être l'égal de l'autre mais aussi unique par rapport à l'autre parce que le savoir repose sur une « *vérité* », la même pour tout le monde, alors que l'expression artistique dépend du potentiel créatif personnel de chacun qui en fait un être unique. D'ailleurs la « *vérité* » qui caractérise le savoir tels qu'on l'entend habituellement et que A exemplifie par « *deux et deux* » représente une forme d'enfermement. La métaphore de l'enfermement revient beaucoup dans le discours de A, et particulièrement lorsqu'il est question du savoir, du point de vue de l'enfant mais aussi de celui du maître, particulièrement le savoir à enseigner et le savoir pour enseigner. A pense que les propositions institutionnelles qui ont tendance à être trop directives peuvent enfermer, à la fois parce que les savoirs, ceux qu'on appelle « savoirs à enseigner » tels que les définissent les programmes sont trop lourds, mais aussi parce que les « directives ministérielles », qui préconisent comment l'enseignant doit faire, sont « *fermées* » (268) parce qu'elles limitent trop souvent l'apprentissage à un seul schéma qui ne correspond pas forcément à tous les individus d'une classe. Ainsi, les élèves se trouvent « *enfermés* » très jeunes dans des catégories de type « *t'es meilleur, t'es moins bon* » (404), qui génèrent des blocages dont il est difficile de sortir à l'âge adulte (047). A l'enfermement A oppose l'autonomie qu'il déclare être « *vraiment la base de la vie* » (227). C'est l'autonomie qui représente pour A la priorité de l'école. Enfin, la relation entre savoir et pratique musicale est encore citée par rapport à l'activité d'écoute qui est présentée comme une « *compensation* » dans la vie personnelle de A, compensation à la « *frustration* » de ne pas savoir jouer de la musique.

« Je suis convaincu qu'il y a des gamins très jeunes qui se sentent déjà inférieurs » (421).

C'est précisément contre de tels sentiments que A veut lutter. Ne dit-t-il pas souffrir lui-même « *d'un vieux complexe d'infériorité* » (115) qui l'empêche de s'exprimer comme il le souhaiterait ? Il semble que les activités artistiques à l'école soient particulièrement propices à mettre les élèves sur un pied d'égalité, inscrivant les finalités intellectuelles dans un projet éthique global. Etant d'abord des activités de perception, d'exploration, d'expression spontanée, ces activités ne dépendent pas d'un savoir que certains élèves posséderaient, alors que d'autres s'en verraient privés et se trouveraient ainsi mis en échec : « *C'est l'avantage des activités culturelles, enfin entre guillemets culturelles, arts plastiques, musique…j'pense à tous les niveaux de l'école, c'est qu'il y a égalité. Il doit y avoir égalité, y'a pas de…et je*

pense que c'est grâce à ces…notamment les gamins qui sont en difficultés, c'est par les disciplines artistiques, le théâtre et cetera, tout ce qui est du domaine entre guillemets culturel, je crois qu'on peut les sortir comme ça » (404). C'est justement débarrassé du poids du savoir que l'élève peut s'exprimer : « *Dans les disciplines artistiques, le gamin qui a un pinceau ou qui va projeter de l'encre ou projeter de la peinture sur un… sur une feuille au mur, bon ben là il est pas bloqué par le ….par des connaissances qu'il faut avoir et c'est là qu'il y a égalité, et c'est là que le gamin y peut pendre conscience de son potentiel et de son existence parce que là, il se sent le même que les autres* » (416).

Ce sont les expériences artistiques qui vont participer au développement des savoir-être que A privilégie dans son enseignement, et c'est d'abord la construction de la personne en tant qu'individu, qui « est », avant même d'être celui qui « sait », qui mobilise A : « *Les premiers savoirs qu'on essaie de développer, c'est d'être autonome, ça c'est la base* […] *Pour pouvoir se débrouiller, c'est vraiment la base de la vie ça, l'autonomie* » (224-227). L'autonomie prend son sens dans le rapport à l'autre et c'est également la relation à l'autre qui représente un enjeu important pour A, particulièrement dans les activités musicales : « *J'essaie aussi d'amener l'aspect individuel que le gamin ose devant les autres créer des trucs ou chante devant les autres, ce qui est difficile. Déjà qu'il ose se mettre devant les autres, c'est déjà très difficile, c'est le premier aspect* » (393).

C'est tout le rapport à la culture et à l'esthétique qui est, pour A, relation à l'autre : « *C'est la base de la culture, c'est la découverte de l'autre* » (382). « *La culture, c'est s'exprimer, donc ressentir aussi l'expression de l'autre. Si on arrive à ça, on arrive à ces gens qui sont …, y'a plus le rejet de l'autre. Si on créée, c'est pour que l'autre écoute aussi, et c'est pour soi écouter l'autre* » (091).

L'autre, et à travers lui l'individu, sont, nous semble-t-il, la dimension qui est au centre des valeurs de A : « *La découverte de l'autre,* […], *j'crois qu'c'est çà qui est fondamental* » (008). C'est la relation à l'autre, la connaissance de l'autre qui représentent pour A la condition essentielle pour l'individu, de devenir « *soi même* », c'est-à-dire, « *pas l'autre* » (411) ni « *le même que les autres* » (420).

Conclusion : « d'abord les savoir-être, après les savoir-faire » (222).

En présentant son rapport à la culture et aux domaines artistiques à la fois comme un rapport au « monde », à l' « autre » et à « soi même », A résume les valeurs qui sont les siennes. Ce qui est « *fondamental* » (009) pour A c'est la « *découverte* » la découverte du « *monde qui nous entoure* » (095) sous la forme « *d'autre chose* », de quelque chose qui n'est « *pas figé* » (088), c'est donc un rapport au temps, « *passé, présent et avenir* » (088), que ce soit les « *œuvres* » (020/089) du passé, du présent mais aussi la création. L'activité artistique, c'est également la rencontre avec l'autre, l'autre que je reçois, mais aussi l'autre auquel je m'adresse. C'est une rencontre réussie avec l'autre qui aidera l'enfant à construire son identité, en toute connaissance du monde dans lequel il vit. C'est parce qu'il réussira à casser « *la fausse façade qu'on a souvent et qui nous bloque* » (047) que l'individu pourra s'exprimer en fonction de ses capacités propres.

C, pratique instrumentale longue, mais rare actuellement

C a entre 36 et 45 ans et entre 11 et 15 années d'ancienneté. Elle a en charge une classe de CE1 dans une école située dans une agglomération urbaine de moins de 10 000 habitants. C assure la fonction de direction sans être déchargée.

C pratique l'orgue et/ou le piano depuis environ 28 ans, c'est une pratique en autodidacte rare actuellement, mais elle a reçu une formation de l'âge de 7 ans à l'âge de 18 ans. Le répertoire qu'elle interprète est plutôt classique et lyrique. B déclare également écouter de la musique tous les jours. Ses goûts sont éclectiques, elle écoute des variétés françaises et de la musique classique régulièrement, de l'opéra, des variétés internationales et du jazz plus rarement. Les sorties au concert ne semblent pas régulières. Toutefois, elle déclare avoir assisté au cours des douze derniers mois à un concert classique et au moins une fois dans sa vie à un concert folk, de jazz, de variétés et à une représentation d'opéra.

Enfin, C se déclare « assez satisfaite » de son enseignement de la musique, sans autre précision.

La musique dans sa vie personnelle : « J'peux pas vivre un jour sans qu'il y ait de la musique » (041).

La musique dans sa vie personnelle tient une place tellement importante quelle ne « *peut même pas expliquer* » (039) : « *Il faut qu'il y ait de la musique dans ma journée, si j'ai pas eu de musique, la journée est morne, elle est triste. De toutes sortes, ça peut être même un peu de variétés, ça peut…bon pis c'est en fonction de l'humeur. Des jours moroses on va s'mettre un p'tit peu de classique, on va se mettre le Requiem de Mozart, mais c'est vraiment de toutes sortes, j'ai….J'peux pas dire, j'aime telle ou telle musique, j'ai un panel* » (042). La musique est pour B un « *besoin* » : « *Il me manque quelque chose quand y'a pas eu. Quand j'ai pas …j'ai l'impression que…comme le choco, comme le chocolat va me manquer, il me manque la musique. J'sais pas, y'a quelque chose qui y'a pas, y'a un vide, j'ai besoin. Ça me donne aussi un peu de baume au cœur même si c'est morose ce que j'écris ou c' que j'écoute, j'en ai besoin* » (050).

C déclare avoir pratiquement abandonné toute pratique instrumentale : « *Bon très très rarement, ça m'arrive parce qu'on va me demander et là faut que je me remette dedans et…et je m'fais peur parce que je me dis qu'est-ce que j'ai perdu : manque d'entraînement, mais c'est vrai que je ne pratique plus puis par manque de temps aussi* » (056). Elle semble garder des souvenirs mitigés de sa formation personnelle : « *Je n'pourrais pas par exemple à mes élèves et d'ailleurs à d'autres élèves, je ne pourrais pas enseigner le solfège, alors que dans ma vie personnelle, je suis passée par le solfège, par le régulier, le strict. Mes élèves je leur enseigne la musique comme quelque…comme un plaisir, alors que moi, j'ai vécu aussi la musique côté aussi un peu moins…un peu moins plaisir* » (063).

La musique dans sa classe : « J'enseigne dans ma classe et aux enfants des autres classes » (004).

Du côté professionnel, la musique tient aussi une place importante, puisque C assure également l'éducation musicale dans la classe de CP en plus de la chorale qui réunit les trois classes de l'école pendant une demi-heure chaque semaine : « *Y'a toute une partie purement chant…chorale, c'est pas un enseignement strict et pis après y'a une partie plus éducation musicale. Donc dans la partie chant effectivement ça a plus une connotation chorale où j'enseigne dans ma classe et aux enfants des autres classes, on met en commun. En revanche, dans la partie éducation musicale, ça reste pur à chaque classe. Bon j'décloisonne aussi j'fais aussi éducation musicale avec les CP* » (002). Ce que C considère comme l'éducation musicale correspond à une séance hebdomadaire d'une heure consacrée essentiellement à l'écoute et un peu à la production : « *Bon, beaucoup d'écoute, parce que on est dans les petites classes et c'est important. On travaille aussi sur la production, avec la voix, les mains, donc au niveau rythmique, au niveau imitation de bruits. Bon pas de travail d'instrument, y'a pas de travail d'instrument, bon ben des choses de base, hein, ça prolonge un petit peu ce qui se fait en maternelle, le rythme, le tempo, voilà en gros ce que je fais* » (015).

L'activité d'écoute s'appuie sur l'écoute d'œuvres musicales, mais aussi sur des écoutes de sons et des paysages sonores pour rechercher « *des phrases musicales* », mais aussi « *c'qu'on entend derrière* ». C considère ce travail comme fondamental dans les classes de jeunes élèves particulièrement ceux qui apprennent à lire. Elle «*cherche vraiment à affiner l'écoute des enfants* », ainsi que la concentration et « *un p'tit peu l'imaginaire aussi* » (026) parce que, dit-elle, c'est important pour d'autres matières. Elle lie, par exemple, le travail de perception auditive au travail de phonologie, et fait remarquer aux élèves les caractéristiques du son de chacune des lettres de l'alphabet en utilisant les paramètres sonores de hauteur, de couleur, etc : « *On est dans les petites classes, donc dans l'écoute des sons. C'est important de leur développer l'oreille et la finesse de leur oreille. Bon aujourd'hui, j'ai fait le son é, la différence entre le son é et le son è. Si on a l'habitude de chercher en musique c'qu'on entend derrière si c'était de l'aigu, du grave, si c'était un instrument qui ressemblait plus à…avec un ton chaud ou un ton froid, ben ça aide pour la phonologie et la lecture. Donc, c'est là que j'dis c'est important dans les petites classes, ça leur permet de différencier, pis ben d'expliquer c'qu'ils entendent, donc quand on a des enfants qui font des confusions de sons, ben on s'en sert aussi, on utilise les mêmes techniques* » (030).

Enfin C se dit moins à l'aise dans l'activité de production : « *J'essaie parce que moi aussi j'ai un peu de mal là, donc c'était pour ça que je voulais de l'aide l'année dernière. Mais, si, j'essaie, bon là c'était la période d'Halloween, on avait cherché tous les bruits qu'on pouvait trouver dans un château hanté, donc avec la bouche, avec la table, avec les pieds, avec des objets. Bon on fait des petites choses comme ça, plus dans le lien du bruitage* » (527). Malgré ses difficultés, elle ne renonce pas à une activité qu'elle trouve importante : « *On pousse au-delà de ses possibilités, on voit jusqu'où au niveau du corps aussi, et puis on recherche des choses, on aurait pas imaginé que ben peut-être le coin de la chaise là il peut faire de la musique. Donc on recherche les choses, on se demande aussi oui, une recherche, c'est de la création aussi* » (533). Elle évoque aussi « *la mise en voix d'albums* » (123). Tout ce travail d'écoute et de recherche de sons est important pour C : « *On*

va prêter attention aux choses qui nous entourent, arrêter de…ben d'ignorer c'qui y'a autour de nous. Bon là c'est la chaise, mais peut-être qu'après on va faire attention à c'qu'il y a dans la rue, aux bruits aussi qu'on peut avoir dans la rue, tout ce qu'il y a autour de nous, pis bon si on veut aller plus loin, on f'ra plus attention à ce qui se passe dans la nature aussi » (539). Toutefois, elle avoue ne pas aller « *assez loin* » : « *Je n'y arrive pas, je n'ose pas même si les enfants je suis ravie de ce qu'ils me font parfois, ils me font des choses. Je ne pense pas réussir à leur donner la bonne chose, bon là je tourne en rond avec mon histoire de château hanté, mais là j'étais contente parce que, ha on avait réussi à faire quelque chose. J'ai parfois du mal à leur donner l'amorce au niveau de la création et ça….ça me peine* » (647).

En décrivant les différentes activités musicales qu'elle met en œuvre, C explique ses intentions qui sont à la fois, le plaisir, l'expression individuelle, le travail de l'écoute, la découverte des différents langages, autant de priorités qui permettent de deviner les valeurs qui mobilisent C, où le « *droit à l'erreur* » est non seulement admis mais considéré comme formateur.

Les valeurs qui mobilisent C : « J'essaie que ça apporte quelque chose à mes élèves et qu'ils s'y sentent bien » (459).

Tout au long de l'interview, C insiste sur la place de l'individu au sein d'une classe harmonieuse où « *tout le monde...trouve son compte* » (554). Il est pour elle important de créer une harmonie dans sa classe, où chacun a sa place, peut s'exprimer librement, défendre ses idées et surtout « *se tromper* ». Le « *droit à l'erreur* » est considéré par C comme une étape nécessaire dans la construction des compétences, c'est la raison pour laquelle elle lui accorde beaucoup d'importance. Toutes ces dimensions sont bien présentes dans les valeurs qui mobilisent C dans un enseignement de la musique qui vise à la fois la découverte du monde, de l'autre et de soi.

« Une harmonie comme en musique » (088).

De manière générale, C déclare que « *la part d'esthétique est importante* » (084) pour elle, elle aime «*ce qui est beau* » (084). Son goût pour le beau se manifeste dans l'agencement de sa maison et de sa classe. Elle associe le « *beau* » au bien-être, elle « *aime harmoniser les choses pour se sentir bien* » (088). Elle compare l'esthétique de son environnement à l'«*harmonie* » en musique. Son rapport personnel à la musique semble guidé par des préoccupations esthétiques. Elle prête à la musique un fort pouvoir émotionnel et c'est, semble-t-il ce qui motive ses choix d'écouter telle ou telle musique à travers des goûts éclectiques.

Pour autant, elle déclare avoir « *du mal à […] mettre ses sentiments à nu* », c'est la raison pour laquelle, elle met en œuvre des activités qui permettent à ses élèves de « *se libérer, montrer aux autres* », et de ne pas être bloqués comme elle peut l'être : « *J'ai un peu de mal, je suis un peu complexée pour ça, c'est un peu ça qui me bloque, mais j'essaie que mes élèves ne le soient pas pour vivre ce que je vis moi* » (220).

Mais surtout C déclare envisager la musique dans sa classe et dans sa vie personnelle comme un moment de plaisir : « *Qu'on fasse de la musique ou qu'on fasse aussi du chant, c'est aussi apporter eh ben de la gaieté, d'la détente aux enfants* » (071). C'est d'ailleurs ce

qu'elle vise et ce qu'elle réussit, laissant aux professionnels le soin d'aller plus loin : « *Le fait que les enfants prennent du plaisir quand…quand on le fait, ça c'est un point* [qui me] *satisfait, que les enfants prennent plaisir à …à faire de la musique, à écouter, à chanter. Ça j'arrive à le faire passer le côté plaisir, bon ben à partir de là j'me dis, les profs de musique dans les écoles de musique ils feront la suite* » (660).

Le développement d'un esprit critique au sens de celui qui expose des idées, qui « *ose* » s'exposer au regard de l'autre pour défendre un point de vue, et surtout expliquer, est un axe important de la pédagogie de C, dans des domaines aussi varié que les arts, la littérature ou la résolution de problèmes : « *Y'a aussi une prise de risque, parce que bon, faut oser dire si on est tout seul face à la classe, ben si moi j'ai entendu ça et l'autre non, pis on réécoute, on recherche* » (523). C'est tout le sens pour elle de la « *culture* », c'est une manière de « *s'ouvrir sur le monde et sur les autres* » : « *C'est une ouverture d'esprit pour après avoir, ben développer son sens critique hein, j'aime ou j'aime pas mais pourquoi j'aime ou j'aime pas* » (098/101).

Pourtant, si le bien-être est une de ses principales préoccupations, « *le numéro un c'est dans le chant pour moi, c'est apporter un peu de gaieté, un peu de bonheur* » (502), les activités musicales visent également l'épanouissement de l'individu par le développement de ses qualités personnelles et sa parfaite intégration avec les autres.

« L'échec en soi c'est pas une fin, c'est un début » (177).

Si le bien-être et le plaisir sont classés « *numéro un* », C est attentive à ce que ses élèves ne perdent pas leur temps et développent des compétences à partir des activités qu'elle propose. Elle déclare d'ailleurs que faire chanter ses élèves uniquement « *parce que c'est la fête de la musique et pis ça fait bien de montrer qu'il y a des élèves qui chantent* » (460), ça ne l'intéresse pas. Elle explique les compétences qu'elle souhaite travailler à travers les activités musicales, et les liens qu'elle établit avec les autres disciplines montrent son souci de ne pas limiter l'activité artistique à des moments d'occupation destinés uniquement à la détente après l'effort, même si elle ne néglige pas cet aspect.

C mise beaucoup sur les activités musicales pour travailler l'écoute. Elle justifie l'importance de s'intéresser à l'écoute en raison de l'âge de ses élèves et des priorités liées à la maîtrise de la langue, comme elle l'explique avec l'exemple en phonologie. Les liens ne se limitent pas à l'écoute, elle remarque aussi l'intérêt du chant pour la langue parlée: « *Ça permet aussi de…ben tout bête, parce que là encore, c'est la maîtresse de petits qui va parler, enfin de CP CE1, mais ça permet aussi de travailler l'élocution, mine de rien, c'est important l'élocution* » (494). Même si C montre les rapports entre les activités musicales et les autres disciplines, il lui parait important d'indiquer que ces liens sont indirects, précisant ainsi que la musique n'est pas qu'au service des autres savoirs : « *C'est un lien sans le marquer que c'est un lien. C'est un lien indirectement, bon effectivement y'a aussi la lecture quoi que bon on travaille plus par mémorisation que par lecture des paroles. Mais y'a l'élocution, le rythme est important aussi* » (498). C en fait un argument pour expliquer la place des activités artistiques aux parents avec lesquels elle déclare ne pas avoir de souci : « *Quand je fais de l'écoute, je fais quand même du français, hein indirectement. Quand j'fais de la musique aussi hein ça va aider. Ben quand j'travaille sur le rythme, ça va m'aider aussi pour les*

mathématiques » (206). Les liens ne se limitent pas au domaine de la langue ou des mathématiques mais, en concertation avec ses collègues qui prennent en charge les arts visuels ou en rapport avec l'expression corporelle, elle travaille plus particulièrement certaines notions ou aborde certains genres musicaux : « *Il arrive que les collègues me disent, oh ben tiens, j'vais faire ça en arts visuels, tu pourrais pas trouver un lien. Bon c'est vrai, c'est un domaine dont j'ai pas parlé parce que cette année j'avais pas eu la salle, on n'a pas mis ça en route. J'fais de l'expression corporelle aussi, donc ça fait partie du temps de musique hein et c'est vrai qu'en fonction du thème qu'ils font…bon dans le cadre d'école et cinéma on va aller voir Kirikou la sorcière. J'vais travailler plus sur… ben justement l'expression corporelle sur des thèmes plus à connotation africaine, donc des rythmes différents et saccadés* » (314).

Même si C privilégie *« une façon d'être […] plutôt qu'un apprentissage* » (179), les savoirs ont toute leur place dans sa pédagogie. Elle juge favorablement d'ailleurs à ce propos le *Socle commun de connaissances et de compétences*, parce qu'ainsi on prend en compte les différences : « *Je trouve que l'idée est bonne, ça ne cloisonne pas les enfants dans une classe, dans un niveau. Il faut savoir ça avant telle fin d'année, ça laisse plus de temps. J'dirai enfin on prend en compte les différences des uns et des autres* » (346). Mais c'est surtout au statut de l'erreur qu'elle accorde beaucoup d'attention : « *Savoir que ben on peut se tromper et qu'on a le droit à l'erreur, que l'échec en soi, c'est pas une fin, c'est un début, parce que quand on essaie, qu'on s'est complètement trompé, qu'on est au fond, on peut que remonter de manière générale* » (176). C'est un précepte qu'elle s'applique à elle-même face aux élèves : « *J'leur dis dès le départ, ben la maîtresse elle peut aussi se tromper*. » (305) En chant, le droit à l'erreur est particulièrement bien pris en compte par C qui adapte en fonction des capacités de chacun : « *Quand on fait de la musique on peut tous se tromper, on peut tous avoir faux, même l'enfant qui va chanter faux, on va lui apporter quelque chose et pis on va essayer, on va tricher, j'veux dire, celui qui chante vraiment faux on va lui demander de faire des onomatopées, de faire des accompagnements* » (072).

Mais, au-delà du droit à l'erreur, c'est le droit à l'expression de la pensée que C défend également et les activités autour du livre ou de l'œuvre musicale permettent ainsi des échanges fructueux : « *Tout le monde a le droit de s'exprimer, de donner son avis, donc, à tous les niveaux. C'est aussi valable en langue française ou en littérature quand on travaille sur un album, tous les points de vue sont acceptés et discutés. Et parfois je change même moi mon point de vue par rapport à des remarques d'enfants, j'me dis ah ben oui peut-être que…je n'impose pas* » (231).

« Tout le monde trouve sa place, tout le monde réussit quelque chose » (076).

Même si les apprentissages représentent pour C une réelle préoccupation, son discours indique que ce sont d'abord les valeurs morales qui motivent ses choix pédagogiques. Valeurs qui la conduiraient à mettre en place des activités musicales, au-delà même des prescriptions si la musique devait être supprimée un jour des programmes de l'école primaire : « *Je serais bien obligée de le faire, mais j'aurai beaucoup de mal, pis j'crois que je serai indisciplinée et que je ferai quand même de la musique en trichant* » (377).

C'est dans un esprit de « *tolérance* » que C présente le statut de l'erreur et de la parole comme un droit, indiquant par là son souci de donner à chacun la possibilité d'exprimer sa pensée, fut-elle différente, voire même inexacte, car pour elle c'est le seul moyen pour aider l'élève à trouver ses marques et à construire ses outils pour progresser : « *L'écoute des uns et des autres, et pis faire attention à ce que chacun ait le droit à la parole et ait droit à l'erreur aussi* » (484). C'est pour cette raison que C met en place des activités et des stratégies pédagogiques qui permettent à chacun de développer son point de vue, d'émettre un avis, d'exprimer une préférence, favorisant pour cela la discussion et l'esprit de tolérance : « *Je suis pour l'échange, l'échange d'idées, c'est vrai que c'est…ça prend plus de temps aussi. Ça prend beaucoup plus de temps, mais on gagne, après on gagne après en temps parce que… et pis on frustre pas, on n'a pas d'enfant frustré et un enfant qui n'est pas frustré, ben il va être libéré il va oser des choses* » (244).

Dans une telle perspective, la prise de risque représente pour C un enjeu majeur que les activités musicales permettent également : « *Et puis oser, oser au même titre qu'on va oser sauter dans l'eau à la piscine, on va oser faire sortir quelque chose de sa gorge et de sa bouche* […] *parce que après on le retrouve dans la prise de parole, si ils osent, si ils osent prendre des risques en chant, dans la prise de parole ils vont aussi oser après, parce qu'ils vont se rendre compte ben que bon on arrive à se dépasser ben en chant on arrive à donc ben aussi à l'oral après quand on a un avis à défendre ou et puis ben comme on voit qu'on peut se tromper, on peut se tromper en chant, on peut tous ben chanter à côté, de la même façon à l'oral on peut se tromper, on en discute ensemble, on explique pourquoi on s'est trompé* » (503/508).

Le respect de l'élève, de ses capacités et de son travail, représente également une valeur qui mobilise C : « *En musique pareil […] je jongle si vraiment j'ai un enfant qui chante trop trop mal, j'essaie de trouver autre chose, on invente une deuxième voix si on chante. Bon c'est surtout en chant que ça se voit. Bon après tout ce qui est rythme ou percussions bon ben on s'arrange pour donner un instrument ou un rythme plus faciles* » (487). Par exemple, elle fulmine contre les prestations obligatoires devant les partenaires financiers : « *Parce qu'il faut montrer où sont passé les sous, les gamins sont bousculés et tiraillés, on ne tient pas compte du tout de c'qu'ils ont fait* » (469).

C développe également les valeurs de solidarité, c'est un des avantages de la chorale qui réunit plusieurs classes mais aussi enfants et adultes : « *C'est un moment où les enfants d'une même école peuvent aussi se retrouver, se fédérer et puis où enseignants et enfants aussi peuvent, quand c'est fait bon c'est vrai que c'est pas toujours fait, mais c'est un moment convivial et important* » (291). C'est la raison pour laquelle C insiste sur l'intérêt de réunir les élèves d'une même école au sein de la chorale : « *Ça évite de cloisonner déjà classe par classe, pis c'est la solidarité entre les âges aussi. On peut faire des choses ensemble, c'est pas les petits hou lala j'ai peur des grands ou…c'est…on est tous ensemble et on monte un projet, ça développe l'esprit de groupe quoi, et puis aussi enseignants et enfants finalement ; l'enseignant là qui chante, il est au même niveau que l'enfant* » (295).

Dans tout son propos, C met en avant l'importance de la relation, particulièrement dans la démarche esthétique. Déjà, en famille, elle éprouve le besoin de partager : « *J'aime y emmener mes enfants aussi, j'aime qu'il y ait un échange après que ça ne soit pas*

uniquement…Pour partager, il faut qu'on soit plusieurs pour échanger donc, j'y vais rarement seule. Si mes enfants ou mon mari veut pas, j'emmène les collègues, je trouve toujours quelqu'un pour m'accompagner » (109). Dans sa classe, elle multiplie les échanges avec l'extérieur, les rencontres USEP, la correspondance scolaire, les rencontres inter-classes pour chanter, etc : « *La correspondance scolaire, c'est vrai que c'est important, nous on échange aussi des lectures au niveau Défi lecture* » (441). Il y a semble-t-il un constant rapport à l'autre dans sa quête d'esthétique. D'ailleurs, quand elle déclare aimer ce qui est beau, elle associe son mari et ses enfants et ne parle pas uniquement en son nom personnel. Elle aime décorer sa classe en mettant des affiches mais aussi des productions d'élèves dans le but que ce soit « *joli* », tout comme les couleurs de cahiers qu'elle cherche à assortir « *aux couleurs de la classe* [pour] *qu'on s'y sente bien* » (096).

Enfin, la conception de son statut d'enseignant traduit plus une volonté de « *guider* » que d'enseigner : « *J'suis là pour les guider, pas pour les…pas pour les instruire et leur enfoncer dans le crâne c'qui les… les deux cent pages de programme qu'on nous impose* » (309). Le rapport aux savoirs à enseigner montre que C est plus attentive à l'attitude qu'aux résultats de ses élèves, aux besoins des enfants qu'aux prescriptions. Les apprentissages visent avant tout à prouver aux élèves qu'ils peuvent réussir et moins à les « *mettre dans un moule* » (307).

Conclusion : « C'est un marathon ma journée de classe » (549)

Elle déclare gérer le temps au mieux, même si celui-ci manque parfois, mais elle essaie là encore de ne pas trop bousculer les élèves pour que « *tout le monde y trouve son compte* » (554). En revanche, si elle adapte quelquefois, elle ne supprime jamais une activité au service d'une autre : « *Faire sauter la musique parce que les maths sont pas finis, ça non, parce que de toutes façons ça sert à rien. Les enfants ils en ont marre, pis ils ont besoin de leur soupape aussi hein* » (568). Elle fait le constat que pour bien apprendre il faut être disponible, ainsi les activités musicales ne sont pas évacuées quand le temps manque, et il y a « *toujours […] un moment de musique* » dans la semaine (576).

C privilégie dans son enseignement l'écoute, « *l'écoute des autres, l'écoute de soi* » (175), sa pédagogie est basée sur l'écoute et l'échange, et la tolérance, le respect, la solidarité et l'égalité y ont une vraie place. Ses objectifs sont davantage des savoir-être, « *une façon d'être qu'* [elle] *privilégie plutôt qu'un apprentissage* » (179). Enfin, C ne distingue pas la musique des autres disciplines et ses valeurs la mobilisent bien « *au-delà du domaine musical* » (175), montrant ainsi qu'elle donne à la musique son véritable statut de discipline intégrée aux autres disciplines scolaires.

I, pratique vocale individuelle depuis deux ans

I enseigne depuis 12 ans et a en charge une classe de CM2 dans une école de centre ville (+25000 habitants). Elle a entre 36 et 45 ans, elle est diplômée des Beaux Arts et a occupé le métier d'architecte d'intérieur avant d'enseigner.

I pratique le chant et reçoit pour cela une formation. Elle pratique également la guitare en autodidacte. Sa pratique musicale est régulière et s'appuie essentiellement sur

le répertoire des variétés. Elle écoute également beaucoup de musique. Ses préférences vont d'abord vers les variétés puis la musique classique, le jazz et le rap. Elle ne fréquente pas régulièrement les concerts mais a été à un concert classique et de variétés au cours des douze derniers mois.

I a le sentiment d'être compétente et se déclare assez satisfaite de son enseignement de la musique, même si elle « *voudrait avoir plus de temps* ».

La musique dans sa vie personnelle : « Quand je vais chanter que je sors du cours avec ma prof, j'me sens toujours bien » (143).

I déclare qu'elle « *chante beaucoup depuis quelque temps* » (135) et qu'elle s'est « *acheté une guitare l'année dernière* [et qu'elle] *en rejoue* » (155). Elle prend des cours depuis deux ans, par plaisir, parce qu'elle en a les moyens actuellement et parce qu'elle ressentait le besoin de prendre confiance en sa voix : « *En fait c'que j'avais besoin, c'était de savoir si ma voix je la plaçais correctement, parce que quand je chantais certaines chansons avec les accords ben j'me disais c'est bizarre j'suis obligée de chanter trop grave ou trop aigu* » (144). Sa pratique du chant lui donne une certaine assurance face à la classe et, si elle dit ne plus avoir « *peur devant les élèves* », elle avoue une certaine appréhension tout de même : « *Je fais semblant d'être naturelle, bon allez on y va, on chante et tout pis j'prends un peu sur moi mais j'pense que ça passe, ils ne le voient pas trop mais je ressens que quand même au départ ça surprend un peu* » (738).

I chante en fait depuis l'âge de 15 ans, elle inventait même des chansons, « *comme quand on a 15 ans* » (140). La guitare est également une pratique qu'elle a connue à l'âge de l'adolescence, sans prendre de cours mais en s'appuyant sur la pratique de son frère « *qui lui donnait les doigtés* » (137). Elle jouait essentiellement des musiques d'accompagnement, et comme elle « *a beaucoup chanté* » (140), on peut aisément imaginer un lien entre les deux pratiques.

Il y a eu visiblement une rupture dans sa vie puisqu'elle déclare que « *pendant une longue période* [elle n'a] *plus eu de guitare et* [n'a] *plus chanté beaucoup* » (141). Mais cette période est passée et elle éprouve de nouveau le « *besoin* » de pratiquer.

I écoute également beaucoup de musique, mais déclare être moins attirée par l'opéra et la musique classique : « *C'est vrai qu'il y a des musiques de Mozart qui me transportent, qui me plaisent, mais bon, très honnêtement j'y vais moins naturellement alors qu'on a ça chez nous, enfin, c'est plus mon ami qui a ça.* » (164) Pourtant, c'est une auditrice assidue de Frédéric Lodéon et de son émission entièrement consacrée à la musique classique : « *Il m'apporte tellement, alors justement lui il m'apporte cette culture ben sans trop me fatiguer en fait, parce que je ne vais même pas la chercher sur l'étagère et il me raconte les histoires du compositeur donc ça rend tellement vivant c'qu'on va écouter après parce qu'on sait dans quelles conditions il a écrit cette composition* » (314). Par ailleurs elle a l'occasion d'apprécier des vidéos d'opéras. En fait, c'est plutôt par culture et par méconnaissance qu'elle ne « *va pas naturellement* » (304) vers ces répertoires. Elle avoue ne pas « *connaître tant que ça* » et ne « *pas pouvoir parler librement* » de Schubert, Chopin, par exemple. Ses goûts actuels sont plutôt orientés vers la comédie musicale. Elle cite au cours de l'entretien : *I'm singing in the rain, Les Demoiselles de Rochefort, West side story*, précisant ainsi sa

préférence pour ce que l'on pourrait considérer des « classiques » de la comédie musicale. Ce qui retient son attention, c'est la « *gaieté* » et « *quand ça raconte une histoire* » (163). I semble surtout attirée par la musique vocale, elle déclare préférer « *pouvoir chanter avec la musique.* » (168)

La musique dans la classe : « Y'a une interaction ou même un prolongement par rapport à ce que je suis » (174).

I déclare un enseignement modeste : « *Je l'enseigne un petit peu* » (002) et précise qu'elle fait « *beaucoup chanter* » ses élèves (003). Elle aborde des répertoires variés, dans lesquels la comédie musicale trouve une bonne place (*I'm singing in the rain*, *Les demoiselles de Rochefort*). Si elle fait « *chanter au début de l'année tout ce* [qu'elle] *aime bien* » (714), le répertoire de chant s'oriente ensuite vers le spectacle de fin d'année : « *C'est pas le…uniquement de chanter pour soi, mais c'est toujours dans un but de le montrer, de le partager et ça se termine en général en spectacle de fin d'année* » (017).

I fait également écouter de la musique à ses élèves, mais cette activité lui est moins aisée à mettre en œuvre. Cette année, en lien avec le concert pédagogique consacré au *Bourgeois Gentilhomme* de Strauss, elle fait entendre différentes versions de l'œuvre à partir d'un cd compilé par la conseillère pédagogique et sur lequel elle a travaillé au cours d'une conférence pédagogique. Elle envisage de faire également écouter *Pierre et le loup*. Enfin, une fois, elle a fait écouter l'émission de France Inter, *Carrefours de Lodéon*, pendant un travail d'arts visuels, mais c'est une pratique dont elle n'est pas coutumière du fait qu'elle juge difficile de superposer deux activités en même temps.

Elle évoque également un travail de rythme sur la musique de *Carmen*. C'est une activité qu'elle a découverte en formation et qu'elle a déjà exploitée en vue d'une présentation publique.

L'ensemble des activités décrites occupent « *à peu près une heure par semaine* » (076), mais la durée allouée à la discipline musicale est plutôt fonction des contraintes à l'approche du spectacle ou de certaines conditions, D'autant que, du côté de l'emploi du temps, elle avoue ne pas être rigoureuse : « *Ça doit être à peu près une heure par semaine quelque chose comme ça mais c'est vraiment si je sens qu'ils sont dedans qu'ils ont envie de chanter, qu'ils sont contents, moi aussi que de toutes façons j'me dis, bon ben la journée ça y est…on a fait des maths, du français, on en a mangé, avalé, digéré, on va se détendre, peu importe si y'avait prévu musique ou pas musique, en fait musique et arts plastiques parce que arts plastiques c'est aussi mon dada parce que j'ai fait un métier avant dans les arts…c'est vraiment quand les élèves ben sont p't'être démobilisés et pis que…c'est donc même si c'était pas prévu, je consacre beaucoup de temps* » (076).

Les valeurs qui mobilisent I : « J'ai aussi le souci de laisser le maximum de choses aux élèves » (648).

En dehors du chant, la pratique enseignante de I est relativement modeste en musique. Toutefois, elle déclare qu'elle n'envisagerait pas le métier d'enseignement sans les disciplines artistiques, à la fois parce qu'elle s' « *ennuierait* » et parce qu'il serait « *dommage* » qu'elle ne partage pas ses expériences (419). C'est dans un souci de polyvalence qu'elle aime ce

métier et n'en néglige aucun aspect, même si on perçoit une appétence et des compétences plus affirmées en arts visuels, en raison de sa formation personnelle. Mais, de manière générale, I voit son métier comme une « *mission* » et l'envisage dans une vision globale de l'individu, à la fois esthétique, intellectuelle et morale, sans jamais vraiment dissocier ces orientations.

« J'trouve que c'est beau et c'est le résultat d'un apprentissage » (225).

En ce qui concerne les valeurs esthétiques, le plaisir à la fois de faire mais aussi de montrer ce qui a été fait tient une très grande place. Le plaisir représente le premier objectif des activités musicales au yeux de I. « *Le but de ces chansons, déjà, c'est de prendre du plaisir à chanter parce que moi j'en ai quand je chante* » (011). Le plaisir de l'élève passe donc aussi par le plaisir du professeur et ce plaisir partagé est exprimé à maintes reprises. D'ailleurs ne parle-t-elle pas d' « *interaction* », d' « *un prolongement* » avec ce qu'elle est (175) ? « *Le plaisir que j'ai à chanter chez moi, j'ai le même avec les élèves surtout quand j'arrive à les faire chanter* » (180), déclare-t-elle en parlant de ses élèves qui n'étaient pas *a priori* préparés à l'exercice du chant. Et de poursuivre : « *Ce qui me plait c'est le bonheur que eux éprouvent et qu'ils me renvoient parce que c'est réel* » (186). Pour ces mêmes motifs, I distingue l'enseignement de la musique à l'école primaire qui « *ne doit pas être un enseignement rigoureux*, [parce qu'] *on est pas au conservatoire*, [il] *faut qu'on prenne du plaisir et que surtout je me sente à l'aise*» (040). C'est comme un espace de détente, à visée pédagogique certes, mais pour rompre aussi avec le rythme des apprentissages, que I envisage les activités artistiques. Elle déclare : « *Théâtre, arts plastiques, musique* […] *sont vraiment trois volets que je viens mettre dans la semaine, à un moment opportun* q*uand je juge qu'on a largement travaillé et […] en plus ça apporte toujours énormément de plaisir, de gaieté* » (084-087).

Mais ce plaisir esthétique ne serait pas total, si celui-ci n'était partagé, parce qu'elle « *trouve que c'est tellement beau* » (228) que ça doit être vu, par les pairs, les parents mais aussi les autres collègues.

L'esthétique est une valeur à laquelle I attache beaucoup d'importance, dans sa vie personnelle et aussi dans sa classe. En témoignent sa formation personnelle et son ancien métier d'architecte d'intérieur. Elle se déclare même « *perfectionniste* » dès qu'il s'agit d'exprimer des qualités esthétiques, que ce soit dans l'affichage, et l'agencement dans sa classe. Elle « *trouve que c'est comme le vêtement que l'on porte, la salle de classe elle est aussi à* [l'] *image* » de celui qui l'habite (215). Sa « *perfection* » esthétique s'exprime aussi pour *« pousser l'élève à aller plus loin que ses propres limites dans le dessin dans sa représentation de lui-même par rapport au dessin* » (206). I croit au potentiel esthétique de chacun, et c'est la raison pour laquelle elle encourage un élève à poursuivre dans sa manière « *de dessiner qui n'était pas du tout soigneuse* […] *parce que c'était son style et que ça en était quand même esthétique* » (210).

***« C'est important de savoir et de continuer à apprendre »* (362).**

Si les valeurs esthétiques sont très importantes dans la vie et dans la pédagogie de I, ce ne sont pas les seules qui la mobilisent dans son enseignement. Elle déclare « *aimer les arts* »

et ne pas pouvoir « *dissocier le métier des arts* » (425) mais, pour autant, elle n'aurait pas souhaité s'orienter vers l'enseignement des arts plastiques. Elle est « *contente d'apporter tout ça et en même temps* [elle est] *contente de ne pas apporter que ça* » 428), elle est « *contente de faire des maths français parce que c'est très intéressant* » (430), exprimant son intérêt pour d'autres savoirs comme l'orthographe, la géométrie, les sciences, etc. Les valeurs esthétiques se situent dans une vision globale de la personne humaine qui acquiert la liberté par le savoir.

Les valeurs intellectuelles, l'accession à la liberté sont-elles pour elle des conséquences logiques de l'acquisition des savoirs ? Il est difficile de dissocier le savoir du plaisir et de la liberté, tant les choses sont liées dans le discours de I, comme dans son enseignement. L'intérêt de savoir et de comprendre « *plein de choses* », « *c'est une manière d'accéder à des savoirs et puis à la liberté, la liberté de savoir, la liberté de partager, de s'ouvrir sur les autres* » (254). A la fois outil et finalité, le savoir représente un atout majeur pour l'individu qui ne peut s'épanouir dans l'ignorance. C'est un moyen pour lui de ne « *pas avoir un esprit étriqué* » (255), d'émettre des avis éclairés en référence à des notions acquises et de pouvoir dire, par exemple, face à une œuvre : « *Je ressens quelque chose ou je ne ressens pas mais […] moi je peux dire que ça c'est en référence avec tel peintre* » (257). Le savoir permet d'ouvrir et d'avoir matière pour « *expliquer les choses* » et ne pas être « *avec des œillères à se dire ça c'est nul* » (258). Le savoir est indispensable à l'individu pour exprimer son potentiel créatif : « *La créativité pour moi, elle part, elle découle toujours de savoirs* » (386).

C'est la raison pour laquelle, I déclare « *la curiosité* », « *l'envie d'apprendre* » (347) comme la qualité qu'elle souhaiterait que ses élèves acquièrent en priorité. C'est en comprenant l'intérêt d'apprendre et de fournir les efforts nécessaires que l'on peut, selon I, « *obtenir du plaisir dans l'apprentissage* » (349). I s'applique cette thèse à elle-même. Ne décide-t-elle pas de prendre des cours de chant pour assurer sa voix ? Ne transfère-t-elle pas dans la classe ce qu'elle apprend en formation ?

« *Il y a beaucoup de générosité derrière tout ça* » (097).

Enfin, la vision de l'élève ne s'arrête pas au seul sujet. C'est surtout l'individu au sein d'une société qui représente un objectif pédagogique important pour I. On l'aura compris par l'intérêt pour la langue qui représente un moyen indispensable aux yeux de I pour prendre sa place dans le groupe, qu'il soit celui des pairs ou, qu'il s'agisse plus globalement, de la société dans toute sa diversité.

I insiste beaucoup sur l'importance du regard de l'autre dans la démarche artistique. C'est pour elle « *extrêmement important* » de montrer ce qui a été produit au cours de l'année (090). Elle considère à la fois cet acte comme un acte de « *générosité* », une « *manière de montrer* […] *qu'on fait des choses drôlement intéressantes* » (096) en « *ouvrant la porte* », un moyen de mettre « *en valeur des choses qui sont faites* » (221) et parce que « *c'est tellement beau qu'il faut le montrer* » (228). Le regard de l'autre, qu'il soit celui des pairs, des autres collègues ou des parents, constitue une richesse. « *C'est tellement riche de voir ce que les autres sont aussi capables de faire* » (130), « *c'est merveilleux de pouvoir partager ça parce qu'après l'année est finie et puis chacun s'en va de son côté, on n'a même pas pris le temps de découvrir ce que chacun avait fait alors* [qu'] *ils se sont donné tellement de mal pour le*

faire, c'est dommage que ça s'arrête là » (133). Il est également important que les parents ne voient pas uniquement le travail de leur propre enfant. « *Je trouve que ce qui est très intéressant quand les parents viennent voir cette exposition de fin d'année, c'est qu'ils ne voient pas que le travail de leur enfant et ça leur permet de voir ce que tous les autres ont pu faire* » (124-127). De la même façon, l'activité vocale est envisagée « *toujours dans un but de le montrer, de le partager et ça se termine en général en spectacle de fin d'année* » (018). A cela I apporte une précision, et déclare que ce n'est « *pas du tout dans le cadre d'une kermesse ou d'une fête d'école qui se passe à l'extérieur sur un podium où personne n'écoute* » (019). Il est véritablement question de montrer le travail accompli, de partager. Pour cela, elle « *invite les parents* […] *à apprécier le spectacle de leurs enfants* » (022).
C'est dans le même esprit qu'il paraît évident à I de partager ses propres expériences avec ses élèves. « *J'ai appris quand même beaucoup de choses dans ma vie, j'ai eu pas mal d'expériences* […] *en tous cas au niveau artistique* […] *je me dis que ce serait complètement idiot de passer à côté de ça et de ne jamais leur parler de ça, de ne jamais partager ça* » (420-424).

L'expérience de la socialisation est très importante pour I, elle ne la limite pas aux activités artistiques et l'exemple de la semaine de découverte dans le Doubs témoigne encore de son souci que les élèves « *s'ouvrent vraiment sur un autre milieu, puis sur leurs camarades et puis sur les camarades d'une autre école puisqu'ils étaient deux classes à partager des activités et des moments dans le réfectoire* » (575). L'ouverture, I la pratique fréquemment, elle emmène ses élèves au concert, dans les musées, au cinéma. Elle accueille des parents, des maîtresses à la retraite, des étudiants afin qu'ils partagent leurs compétences dans des domaines aussi variés que l'énergie, la paléontologie, le tabagisme, le débat sur des problèmes de société, etc. « *C'est une manière d'ouvrir l'école, de respecter les gens, de leur dire, mais vous avez un super métier, vous ne voulez pas venir nous en parler parce que moi je ne suis pas spécialiste* […]. *Je trouve que ça valorise le parent, ça valorise aussi l'enfant […] et je me dis que c'est super parce que c'est vraiment chacun avec ses compétences* » (598-609). Enfin, elle pratique aussi l'ouverture en exposant le travail réalisé au sein de la classe : « *On ouvre aussi en s'exposant à l'Inspection Académique, on a pas honte, on se dit [qu'] on a fait quelque chose de beau,* […] *le but c'était quand même d'exposer* » (564). « *On est pas une micro-société dans une grande société* […] *si on vit en autarcie sur nous même, on ne fait pas grand-chose* » (562).

Conclusion : « Je fais comme je veux donc mes projets ils existeront toujours » (502).

Déterminée, I l'est véritablement! Mobilisée par des valeurs à la fois esthétiques, intellectuelles et morales, pour elle-même et pour ses élèves, il est assez caractéristique de relever que les mots « plaisir », « savoir », « apprendre », « générosité », « partage », émaillent tout le discours de I. Les finalités des activités artistiques ne sont pas dissociées du reste de son enseignement et concourent à la formation globale de l'individu. Son enseignement est envisagé comme autant de possibilités de s'ouvrir au monde, aux autres et à soi-même. L' « *ouverture sur le monde* » par la culture, la connaissance dans des domaines variés, des expériences riches, le rapport à l'autre, c'est réussir à trouver sa place mais aussi partager ce que l'on est. Enfin, apprendre, c'est dépasser ses limites et acquérir la liberté, mais

non une liberté où chacun fait ce qu'il veut mais la « *liberté de savoir, la liberté de partager, de s'ouvrir aux autres* » (254). A l'écoute de I, c'est tout son enseignement qui apparaît envisagé comme un acte de « *générosité* ». D'ailleurs, elle n'enseigne pas, elle « *transmet* », elle « *partage* », au risque de s'éloigner des prescriptions, mais elle saurait « *trouver les mots* » pour « *défendre* » son action si on l' «*attaquait* » sur la question.

J, activité chorale très récente

J est une enseignante qui se situe dans la tranche d'âge intermédiaire (36-45 ans) et qui enseigne depuis plus de 20 ans. Elle a en charge cette année une classe de CE1-CE2 dans une école située dans une agglomération de plus de 25 000 habitants. J est professeur des écoles maître formateur, ce qui explique qu'elle est déchargée un tiers de son temps d'enseignement pour la formation.

J ne pratique pas la musique dans sa vie personnelle, en revanche elle déclare écouter de la musique tous les jours. Ses goûts sont plutôt orientés vers les variétés et la musique classique. J ne fréquente jamais les concerts, mais va voir fréquemment des spectacles de danse. La danse représente d'ailleurs une activité importante dans sa vie, puisqu'elle l'a pratiquée de l'âge de 6 ans à l'âge de 41 ans.

J se déclare « tout à fait satisfaite » de son enseignement de la musique, étant « *à l'aise avec les méthodes et les contenus* » dans les différents domaines de la discipline.

La musique dans sa vie personnelle : « J'ai toujours de la musique à droite à gauche »

J « *danse depuis longtemps* » mais elle déclare que sa pratique « *n'est pas de musicienne* », même si elle convient que « *danse sans musique ça ne se conçoit pas trop* » (153). Elle vient toutefois d'intégrer « *une chorale de chants et danses traditionnelles lorraines* » (155) parce qu'elle avait « *besoin d'une activité qui se passe près de chez* [elle, et où elle] *puisse travailler avec plaisir sans trop*[s]*'impliquer en temps* » (158).

En dehors de l'activité extérieure, J déclare qu'elle « *chante tout le temps* [et qu'elle a] *toujours de la musique à droite à gauche* » (149) et décrit ses choix comme très « *éclectiques* » : « *A la maison, ça peut passer par tout et n'importe quoi, ça peut être Mozart et le quart d'heure d'après Grand Corps Malade et après tecktonik* » (164). Elle explique que c'est par « *esprit d'ouverture* » » et de « *tolérance* » que tous les goûts sont admis et partagés. « *C'est en en écoutant une grande diversité que je vais savoir ce que j'aime et ce que je n'aime pas, sachant aussi que ce n'est pas définitif, c'est-à-dire que je peux aimer […] une symphonie de Beethoven et pas l'autre* » (177).

En ce qui concerne ses relations avec la culture, c'est également très diversifié. J va « *voir plein de choses* », elle a « *des abonnements dans différentes salles* » (238), elle se dit « *ouverte à tout* » (150), mais elle apprécie particulièrement les « *programmations jeune public* » (252) et prend pour cela « *des faux prétextes* » alors que « *c'est juste pour* [elle]» (252). Sa « *curiosité* » l'amène à « *travailler son sens critique en allant voir des tas de choses*», c'est-à-dire ce qui la « *fait vibrer* » (262). Enfin, elle affirme son goût pour l'art contemporain, la sculpture, le slam qui lui « *fait la même émotion que Ronsard* » et le poème *Mignonne, allons voir* (274), ainsi que les adaptations modernes des classiques. Elle raconte

en le mimant comment elle a « *déliré* » avec ses enfants en interprétant en rap les Fables de La Fontaine et considère comme « *un défi intellectuel* », « *au delà de la démarche artistique* » (291), la manière de faire revivre les œuvres du passé ou l'intégration des formes actuelles comme le tag dans les musées, qui ne doivent pas rester « *que des trucs poussiéreux* » (298).

La musique dans sa classe : « La musique c'est à la fois outil et finalité ».

« *Restée* » sur le modèle des instructions officielles de 1995, J pratique « *le quart d'heure musical* » quotidien (003). Placé en début de journée, le « *quart d'heure musical* » est axé essentiellement sur l'activité vocale : « *apprentissage des chants* », « *travail du rythme* » et « *mise en musique des chants* » (015). Il s'agit d'un travail d'interprétation qui ne se limite pas à la voix mais inclut l'accompagnement instrumental et le travail corporel. Le chant *« est prétexte à travailler le rythme et les percussions* […] *et éventuellement les chants dansés* » (033). Le répertoire est traditionnel au premier trimestre, « *en partant du principe que c'est du bagage qui se travaille en famille* » (017) et que, pour au moins les trois quarts de ses élèves, « *c'est des chants qu'ils peuvent reprendre à la maison même si les parents ne connaissent pas la musique* » (021). Ensuite, J travaille avec le répertoire des *Ecoles qui chantent*, mis à disposition par les conseillers pédagogiques, qui lui donne « *l'occasion de piocher dans un répertoire commun pour chanter à deux ou trois classes* » au cours de la fête d'école (027). Pour J, le chant représente vraiment l' « *axe* » de l'activité musicale, parce qu'il permet de travailler « *pas mal de choses* » : « *On place la voix, on apprend des mots nouveaux, il faut articuler et on peut travailler les rimes avec la musique. Le chant c'est différents rythmes que je vais après marquer corporellement, marquer avec les instruments. Bon j'trouve que ben pour moi l'axe c'est vraiment le chant* » (709).

En dehors de cette pratique quotidienne, les élèves de J assistent à un spectacle musical dans l'année et à des répétitions du ballet local ou à l'opéra. Ces sorties s'inscrivent dans la programmation de fréquentation des lieux culturels de la ville au rythme d' « *une sortie par mois* » (629), toutes sorties confondues. C'est un moyen pour ses élèves d'avoir le contact avec les artistes et de mesurer la masse de travail derrière une représentation.

Enfin, J explique qu'elle assure partiellement l'éducation musicale dans sa classe en raison de sa décharge pour la formation, et que celle-ci est complétée par sa collègue qui pratique l'écoute, comme le prévoit la répartition des tâches. J pense que sa collègue « *doit faire pareil le matin, mais ça* [elle] *ne sait pas exactement* » (012). En revanche, J sait qu' « *elle écoute à travers le temps, à travers les espaces* » (140) parce qu'elle lui « *parle de ce qu'elle fait* » (139).

Les valeurs qui mobilisent J : «un être qui sait tenir debout tout seul »

Le quart d'heure quotidien consacré à la musique tient pratiquement la première place dans le déroulement de la journée de la classe, « *pas tout à fait le premier quart d'heure* » (003), mais le matin avant les autres disciplines. D'ailleurs, quand J conçoit son emploi du temps, elle place d'abord les disciplines artistiques et l'éducation physique et ainsi, si elle n'a « *pas le temps, c'est pas le temps de faire les maths et le français* » (812). « *Je le fais le matin, parce que c'est une mise en disponibilité du corps et de l'esprit et de la voix et des doigts et tout ça […]au sens global et particulier, c'est-à-dire qu'à ce moment-là on dépose les*

éventuels soucis de la maison et il y a une espèce de création d'un chœur […], *le fait qu'on ait chanté ensemble ou qu'on ait travaillé disons de la musique ensemble après je pense qu'ils sont prêts pour les apprentissages* » (035). « *A la fois outil et finalité* », la musique est enseignée par J dans un objectif commun avec les autres matières, qui ne vise pas pour l'élève « *brevet bac*, [mais le] *citoyen qu'il va être* […] *dans le sens d'un être qui pense, d'un être qui sait tenir debout tout seul* » (418). « *J'fais pas des gamins qui vont avoir un Bac S et un beau métier et de l'argent, ça c'est pas mon optique* » (425). Dans son discours, J insiste d'abord sur le statut de la personne humaine et c'est pour elle un enjeu majeur de « *garder notre humanité qui consiste à dire, c'est moi qui choisis de dire oui ou de dire non* » (193). C'est dans une vision globale de la personne humaine que J conçoit son enseignement. Elle pense que « *c'est important qu'on travaille chaque cerveau ou les deux cerveaux en synthèse* » (216), distinguant le cerveau « *de la créativité, des intuitions, des émotions, des sentiments* » (212) et le cerveau qui est davantage sollicité dans les actes intellectuels, sans perdre de vue que « *la spécificité de l'école, c'est [...] de vivre ensemble* » (395). Ainsi donc, l'enseignement de J est régi par des valeurs à la fois esthétiques et intellectuelles, mais surtout morales.

« C'est important l'émerveillement» (690)

Les valeurs esthétiques chez J s'appellent jugement, émotion, émerveillement et plaisir. Ce sont aussi ces valeurs qui la mobilisent dans son enseignement en général et dans son enseignement de la musique en particulier. A ce sujet, il est intéressant de noter sa détestation du mot « esthétique » : «*Ça c'est le mot que je déteste* […] *pour moi ça veut rien dire esthétique, c'est un concept sur lequel j'ai pas vraiment réfléchi et je ne sais pas si j'ai envie d'y réfléchir parce que ce qui est beau pour vous sera pas beau pour moi, et en même temps esthétique c'est pas beau, enfin c'est pas que beau, c'est très dans l'instant* » (229).

Pourtant, affiner, développer son jugement, y compris esthétique, est un des objectifs que poursuit J à travers les activités qu'elle met en place. Elle considère pour cette raison que « *l'éducation artistique c'est cette ouverture* […] *à pratiquer un choix* » (182), car elle croit « *que c'est important de travailler cette compétence, cette qualité* » (186), et en dehors de l'éducation artistique elle ne voit pas trop quelle discipline permet cette approche.

J organise une sortie culturelle par mois, ce que lui permet assez facilement la situation de l'école dans une agglomération qui dispose de musées, d'un théâtre et de plusieurs salles de spectacle. Elle remarque que des élèves de sa classe ne vont jamais dans les salles de concert, même si elles sont à proximité et que ce n'est par cher. C'est la raison pour laquelle, elle juge qu'« *au sein de l'école, c'est une mission, c'est une obligation d'amener ces enfants-là* » (686). Pour elle, « *c'est important* [de susciter] *l'émerveillement* » (690), et elle considère qu'elle a « *gagné sa journée* » si elle a juste un élève qui s'émerveille devant les ornements du théâtre, par exemple, et qui lui demande si c'est de l'or. Ce sont des moments forts de ce type qui permettent à l'enfant sans cesse « *ballotté* », de s'épanouir. Elle accorde une grande importance à des rencontres forfuites, à des « *choses brèves, uniques, intenses* ». Pour elle, c'est important de « *créer de l'émotion, créer un petit coup d'électricité comme ça parce qu'* [elle] *pense que c'est ce terreau-là qui va faire un p'tit peu pétiller les neurones* ». « *Si vous*

faites jamais une rencontre qui vous émeut, ben voilà, passe moi le sel, au revoir madame » (693).

Enfin, le plaisir de chanter, et particulièrement le plaisir de chanter tout seul est important aux yeux de J, qui ouvre ainsi « *un espace individuel à chaque enfant* ». Elle « *trouve que c'est énorme* » quand l'élève de CE1 a pu « *chanter tout seul* », « *placer* [sa] *voix* et « *aller jusqu'au bout en gérant* [son] *stress, son émotion et en ayant du plaisir* » (727).

« *C'est une façon ludique de rentrer dans certains apprentissages fondamentaux* » (110).

S'il est important de développer le jugement esthétique, de créer des émotions et de donner du plaisir, les valeurs intellectuelles ne sont pas absentes dans la mobilisation de J. D'ailleurs elle exprime cette intention en alternant les champs disciplinaires, « *pour que les cerveaux de* [ses] *petits élèves trouvent leur comptant* » (757). Les activités musicales mises en place témoignent du souci de J de faire acquérir des savoirs et des savoir-faire. La capacité de discernement est sans doute l'objectif le plus présent dans les propos de J : « *Ça travaille l'écoute parce que c'est différents genres et puis c'est aussi une façon d'affiner les choix et c'est important d'amener l'enfant à choisir, alors l'enfant dans le cadre familial ou moi en tant qu'enseignante, en fait c'est en écoutant une grande diversité que je vais savoir ce que j'aime et ce que j'aime pas sachant aussi que c'est pas définitif* » (174). La connaissance du patrimoine représente également un enjeu important, que les différentes activités artistiques permettent de poursuivre. Par exemple, « *les comptines, un truc bêta qu'on fait en maternelle,* […], *c'est pas intéressant de remettre ça dans un contexte* ? […] *Les lauriers sont coupés, la carmagnole, c'est des chants engagés, des chants partisans, des chants de révolutionnaires* » (606-608). Les sorties culturelles sont également l'occasion d'apprendre à connaître son environnement et son histoire : « *Aller voir des choses dans la rue, circuler dans son quartier, ha tiens c'est marqué rue Louis XIII, là, avenue de la Libération, pourquoi ? Il faut donner du sens* » (656). Mais peut-être plus que des savoirs, il parait important à J que ses élèves acquièrent une « *méthodologie qui va faire après boule de neige, une espèce de truc en spirale, un truc dans la dynamique* » (427). C'est sans doute la raison pour laquelle J privilégie les objectifs transversaux, tout spécialement en musique. C'est d'abord, comme nous l'avons observé précédemment, une mise en condition pour les apprentissages qui suivent, la création d'un groupe-classe, ainsi que le développement des compétences cognitives comme la concentration et l'écoute : « *On est toujours dans le travail de la concentration enfin des compétences un peu transversales, j'écoute l'autre, j'écoute la maîtresse, je m'écoute moi parce que y'en a qui tapent n'importe quoi, ils sont incapables de faire un rythme, enfin des fois ils seront capables de le faire, enfin,* […], *ils sauraient le dire mais pas le faire, il y a une espèce de manque de coordination* » (090-094). La maîtrise des gestes de base comme ceux de frapper un rythme, de tenir un instrument, représentent un enjeu important, qui lui permet « *d'apporter un autre regard sur des enfants en difficultés* » (113) : « *Il y a des enfants qui sont très brillants en maths français et qui sont complètement palmés quand ils tiennent un petit instrument par exemple, donc ceux-là, de temps en temps, il faut qu'ils entendent qu'ils ont aussi du travail à faire et par contre les autres, qui sont, encore une fois, je ne sais pas, nuls sur les soustractions à retenue, là par contre, ils vont être*

parfaits à faire un rythme sur un djembé. […] *C'est un petit peu développer des points forts et des points faibles parce que c'est aussi important quand je fais des retours aux parents lors des évaluations, par exemple….* » (117). « *J'essaie toujours de proposer un regard quand j'ai discerné une certaine compétence en écoute en musique en chant ou en éducation artistique, je le renvoie systématiquement aux familles parce qu'on ne construit pas non plus un projet professionnel* [uniquement] *sur l'analyse de la phrase et les opérations ou les multiplications en maths* » (125).

Les activités musicales sont aussi mises en œuvre par J comme « *outils* », plus particulièrement dans la « *maîtrise de la langue* » (098) : « *Un enfant qui ne peut pas taper un rythme, je pense qu'il ne pourra pas découper un mot en syllabes, par exemple, de même qu'il n'aura peut être pas les groupes de souffle* [pour] *lire toute une phrase à l'oral* […], *c'est-à-dire qu'il y a toujours une espèce d'infusion entre le travail de maîtrise de la langue et le travail de la musique* » (098). Elle fait aussi un lien entre le travail du rythme et une démarche mathématique : « *J'amène à un raisonnement mathématique parce qu'en fait si vous respectez un rythme en musique, en fait il y a une structure très matheuse, il faut être vraiment dans l'analyse.* » (772)

De manière générale, l'éducation artistique s'inscrit dans le projet éducatif de J et propose de véritables enjeux d'apprentissage. D'ailleurs, elle se dit très préoccupée par certaines dérives qui consistent à considérer ces disciplines comme des activités d'occupation, voire du défoulement. « *Y'a le rôle un p'tit peu ambigu des fêtes d'école ou des fêtes, enfin Noël ou des choses comme ça. Des fois on ne chante que pour la fête d'école, mais du coup on se précipite les quinze derniers jours à apprendre un chant juste pour chanter devant les parents, et moi c'est pas mon objectif, moi mon travail il est tout au long de l'année* » (526). L'art visuel est également conçu dans un enjeu d'apprentissage, même si l'activité est programmée le lundi matin quand les élèves sont moins disponibles. « *Le lundi matin en arrivant de neuf à dix, on fait arts plastiques parce que c'est un temps où ils sont moins disponibles, les week-ends, des fois, sont assez pénibles, et par contre on bosse quand même parce que l'art plastique c'est quand même du travail* » (813). De la même façon, elle considère l'éducation physique comme une véritable matière d'enseignement : « *De même que je ne fais qu'un quart d'heure de récréation et pas une demi-heure ou trois quarts d'heure en me disant, oh ben je ne fais pas d'EPS. Non, on fait un quart d'heure de récré, on rentre et on fait EPS, parce que ou musique ou arts plastiques*, […], *il y a quand même des pratiques un peu comme ça de temps en temps. Ha ben ils sont dehors, ils se défoulent. Non, non, EPS, c'est pas il se défoulent, EPS, c'est je travaille des compétences* » (829).

« *La spécificité de la classe et de l'école pour moi, c'est le vivre-ensemble* » (392).

Si les valeurs esthétiques et intellectuelles caractérisent fortement la pratique pédagogique de J, c'est, plus encore, la dimension morale qui la guide. Elle définit d'ailleurs elle-même sa « *posture d'enseignante* » comme celle d'un « *médiateur, accompagnateur, guidant* » (399). Son objectif prioritaire c'est le rapport à l'autre. « *La spécificité de l'école c'est d'être ensemble, de vivre ensemble, d'accepter le regard de l'autre, d'accepter la différence de l'autre, d'accepter de travailler avec l'autre* » (395). Elle définit cet axe

pédagogique comme « *la chose numéro un* » pour elle. Le chant représente « *le langage universel* » (751) et constitue de ce fait un moyen incontournable pour relier les hommes : « *Quand vous vous rencontrez en international qu'est-ce que vous allez faire, manger, comment ça se termine un stage international européen, quand vous avez super bossé sur la théorie et machin chose, manger chanter ou quoi chanter manger ou manger en chantant. Qu'est-ce que c'est la convivialité de base le langage universel* […] *c'est quand même ça la base* » (736). De la même façon, J considère l'activité musicale dans sa classe comme un partage : « *J'crois que c'est important aussi qu'il y ait une espèce de passion partagée, c'est-à-dire que au départ c'est quand même quelque chose qui me fait plaisir quoi, donc en faisant chant musique et cetera je me fais plaisir aussi, mais c'est important qu'il y ait cette vibration là quoi, de plaisir partagé* » (899).

Le respect de l'autre et la tolérance s'expriment à travers une conception qui va bien au-delà des seules disciplines artistiques même si elles sont dans ce cas largement sollicitées. C'est déjà dans sa vie privée que la différence de goût est non seulement tolérée mais vécue comme un enrichissement : « *A la maison, ça peut passer par tout et n'importe quoi* […], *juste par esprit d'ouverture* […], *parce qu'il y a des enfants à la maison et que depuis très longtemps c'est la tolérance pour tout le monde, c'est-à-dire qu'on écoute de la musique qui plaît à tout le monde ou qui plaît pas à l'un mais qui plaît à l'autre* » (161-167).

Dans son enseignement, les valeurs morales sont omniprésentes et ce n'est pas un hasard si J parle de l'élève comme du « *citoyen qu'il va être* » (417), et ce citoyen elle le veut comme un être libre, c'est à dire, « *un être qui pense, un être qui sait tenir debout tout seul* » (418) au milieu des autres. J explique que c'est la raison pour laquelle elle a organisé sa classe en « U » : « *moi ça fait quand même quatre ans que ma classe elle est comme ça, parce que c'est pour bien vous montrer que ma pratique chorale elle est vraiment un axe de ma classe, mais* […] *cette installation-là elle ne vaut pas que pour la chorale, c'est un mode pédagogique de circulation de la parole.* » (866) De même, au cours des apprentissages en musique, elle pratique « *la relation acteur spectateur* », c'est-à-dire qu'elle « *coupe en deux parce qu'il y en a toujours, en fin le plus souvent, un qui écoute et un qui fait* » (853). Elle donne au regard de l'autre un rôle de moteur à l'épanouissement individuel. Certes, elle sait aussi que « *le regard il peut porter ou il peut casser* » (471). C'est la raison pour laquelle elle insiste sur le caractère bienveillant du regard. C'est celui des adultes, notamment des danseuses de ballet qui sont venues voir spontanément ce que ses élèves dessinaient au cours de la répétition : « *Elles sont venues regarder les dessins et du coup papoter comme ça avec l'enfant avec beaucoup de bienveillance parce qu'un dessin d'enfant de sept-huit ans c'est pas accessible à n'importe quel adulte et j'ai trouvé ça unique, c'est une rencontre qui est improvisée mais en même temps qui est formidable parce que spontanément l'adulte se met au niveau de l'enfant pour essayer de comprendre sa démarche et ça ça m'a émue quoi, enfin c'est gratuit, ça n'amène rien, on n'apprend rien* » (679). C'est également avec le regard des pairs que l'élève va développer sa relation à l'autre et sa connaissance de soi. Pour cela, les activités de la créativité sont particulièrement importantes, parce qu'elles permettent à chacun d'exprimer « *son individualité* » et surtout de la confronter au regard des autres dans « *cette relation acteur spectateur* » (463) caractéristique de l'école, où « *c'est souvent être vu être regardé, on s'expose on se regarde* » (462). Dans un même ordre d'idées, J explique qu'elle privilégie « la

parole » individuelle, mais il faut que cette parole s'insère dans un discours collectif : « *Donner la parole, leur laisser un espèce de champ, chacun, mais un peu aussi la liberté ; ma liberté s'arrête où s'arrête celle d'autrui, parce qu'en fait en même temps, que ce soit dans une pièce de théâtre, une chorale ou un truc où on est tous ensemble dans un domaine artistique, il y a un énorme respect, un énorme travail de l'autre, c'est-à-dire que je peux m'éclater à faire mon solo de batterie mais en même temps, parce qu'à côté, il y a eu quelque chose qui s'est passé* » (699).

Le rapport à l'autre c'est accepter le regard de l'autre mais surtout accepter la différence comme une richesse capable de lutter contre le « *formatage d'une seule pensée* » (474). « *On a l'impression que si tout le monde pense pareil c'est confortable, mais non, c'est la diversité moi je trouve qui est….* » (476) « *Tous les domaines artistiques me permettent de résister à la pensée unique et au formatage des foules* » (582).

Conclusion : « Je suis dans l'humain » (735).

C'est parce que J se définit comme étant « *dans l'humain* » qu'elle juge plus grave de ne pas chanter que d'oublier un « *s* » au pluriel. Elle déclare que l'ordinateur pourra toujours mettre le « *s* ». En revanche, il ne pourra jamais pallier l'absence de pratique vocale, et pourtant c'est le chant qui relie les hommes, en tant que « *langage universel* ». Ce point de vue résume assez bien la conception de J par rapport à sa « *mission* », à la « *responsabilité* » de l'enseignant qui « *crée une onde de choc* » en lançant « *un petit caillou dans une mare* » et puis qui essaie ensuite d'aller un peu plus loin. La mission de l'enseignant n'est-elle pas de planter « *ces petites graines* », « *à croissance lente* » parfois ?

En résumé, nous avons observé qu'il est important pour J que la découverte du monde musical passe par une écoute éclectique (« *tout et n'importe quoi* »). Tout comme pour ce qui concerne la fréquentation des lieux culturels, elle se dit « *ouverte à tout* » (250). C'est aussi un conseil qu'elle donne à ses étudiants : « *Ayez cette curiosité* » (260). Sa connaissance du monde s'étend aux arts en général, car « *l'art est complètement social et politique* » (294). C'est la raison pour laquelle son étude participe à la connaissance du monde à travers le temps et l'espace.

Mais si la « *mission* » de l'école est d'amener l'élève à comprendre le monde dans lequel il vit, c'est d'abord « *apprendre à vivre ensemble* ». D'où l'importance des activités, et notamment les activités musicales, qui permettent cette relation à l'autre.

Enfin, J parle de sa « *responsabilité* » d'enseignante qui ne se limite pas à la découverte du monde, à la connaissance de l'autre, mais aussi à se découvrir soi-même : « *Moi j'essaie toujours dans ma posture d'enseignant d'être autant à la fois dans quelque chose de bienveillant mais en même temps quelque chose qui les pousse, c'est-à-dire je sens que tu as une potentialité énorme et toi tu ne le sais pas encore, et on va s'y mettre, toute l'année et j'y rentrerai par différents moyens les maths, le français, l'EPS, le chant, la danse et cetera, mais tu croiras en toi à la fin et j'aurai sorti la petite graine qui fait que plus tard c'est sur cette graine que tu t'appuieras pour te développer….*» (410).

CONCLUSION : Un enseignement qui relève des valeurs de l'éducation

L'analyse des entretiens indique une certaine cohérence avec les résultats de l'enquête, qui montrent que les enseignants qui pratiquent la musique en amateurs ou qui ont acquis des connaissances musicales à travers une éducation, un enseignement ou une pratique d'écoute intense, n'enseignent pas significativement plus et mieux l'éducation musicale que leurs collègues qui ne bénéficient pas de ces compétences. Il semble que ce soient davantage les valeurs esthétiques, intellectuelles et morales auxquelles les enseignants sont attachés qui les mobilisent dans le choix et le comportement vis-à-vis de la discipline. Les valeurs intellectuelles seraient à double tranchant, à la fois mobilisatrices, les enseignants visant à travers la discipline des objectifs d'apprentissage, mais pouvant aussi constituer un frein à la mise en œuvre d'une véritable éducation musicale à cause des savoirs en langue et en calcul qui bénéficient d'une attention sociale sans cesse réaffirmée. Les valeurs morales auraient également une double accentuation, mais qui ne serait pas contradictoire, s'attachant à l'éthique de l'enseignant par rapport à sa mission dans un cas, alors que c'est l'élève en tant qu' « *être qui tient debout tout seul* » qui est au cœur des intentions de l'enseignant dans l'autre.

Pour autant, la musique à l'école n'est pas envisagée comme une activité de divertissement, uniquement réservée à la détente après l'effort sans viser des apprentissages. Il est vrai qu'une population à laquelle font référence plusieurs enseignants interviewés n'apparaît pas dans notre échantillon, et l'on ne peut écarter l'hypothèse d'une telle conception dans la catégorie des enseignants qui négligeraient, voire occulteraient complètement la discipline musicale : « *Quand j'ai…parlé de la chorale, ha ça nous arrange, comme ça on aura pas à faire musique, c'est vraiment la réflexion générale que j'ai entendue quoi, donc la musique c'est la matière…qui passe à la trappe de toutes façons, dans la majorité des classes pour ne pas dire TOUTES les classes* » (L/373).

Par rapport aux catégories de départ, on retrouve des enseignants des 4 groupes dans le profil de ceux qui s' « investissent au nom d'une éthique professionnelle forte » (D, F / A, C, I, J). Assez naturellement, la majorité est issue des catégories 1 (C et D) et 3 (A et J), en dehors de deux enseignantes qui déclaraient au cours du questionnaire une faible pratique alors qu'elles décrivent au cours de l'entretien une implication solide et des activités variées (F et I). On peut penser que ce sont des enseignants qui ont tendance à sous-estimer leur pratique. L'analyse des entretiens a mis en évidence des enseignants à forte pratique personnelle, donc issus des catégories 1 (B) et 2 (H et K) dans le profil des enseignants qui s'investissent peu dans leur classe, alors qu'ils s'en déclarent les compétences et le désir (profil 2). En ce qui concerne les enseignants du profil 1(faible pratique de classe en raison d'un manque de compétence), ils sont issues des catégories 3 (E et L) et 4 (G et M). Pour ceux qui sont issus de la catégorie 3, leur pratique apparaît relativement importante au niveau du temps, mais elle se limite au seul domaine du chant et ne représente pas pour eux une éducation musicale satisfaisante, et n'est même pas toujours considérée comme de l' « enseignement ».

Comme on pouvait l'envisager à l'issue des résultats de l'enquête, cette analyse confirme que l'investissement de l'enseignant est relatif plutôt à ses « attitudes » et à ses « valeurs » qu'à une formation et à des compétences développées au contact d'une pratique amateur. D'ailleurs, si l'on compare la répartition dans les différents profils avec la formation et la pratique personnelles déclarées, on remarque que parmi les 7 enseignants sur les 13 interviewés qui déclarent une activité musicale au moment de l'enquête et le bénéfice d'une formation, 4 se caractérisent pas une pratique enseignante plutôt faible (B, H, K et L). En revanche, 3 enseignants sur les 6 qui n'ont jamais bénéficié d'une formation personnelle et qui ne pratiquent pas la musique dans leur vie privée déclarent un enseignement de la musique conséquent et varié (A, F et J).

Enfin, le rapport à la musique « cultivée » montrait un lien assez marqué avec l'attachement de l'enseignant pour la musique dans le cadre privé et professionnel. Les enseignants entendus au cours des entretiens déclarent majoritairement des goûts éclectiques, il est donc assez difficile de mesurer l'impact des préférences pour la musique classique, le jazz, l'opéra et la musique traditionnelle. Néanmoins, on remarque que H, qui déclare des goûts classiques, s'investit peu dans sa classe alors que I qui déclare être moins attirée par la musique classique est plus impliquée dans sa classe.

De manière générale, on peut dire qu'il y a un intérêt réel pour la discipline musicale, en dehors de deux enseignants du profil 2 (H et K), qui se manifestent par une volonté d'évoluer, en développant une pratique personnelle (I, J et L), en s'impliquant dans la recherche d'outils (E, F et G), en s'appuyant sur les ressources disponibles (conseiller pédagogique, conférences pédagogiques, projet départementaux) ou en faisant appel à des compétences extérieures professionnelles ou non (A, G, I et M), même et surtout parmi les enseignants qui s'investissent modestement en raison de leurs compétences limitées

Ce qui semble faire l'unanimité, et qui confirme les résultats de l'enquête quantitative, c'est la mobilisation pour l'activité chant qui peut représenter dans bien des cas la seule activité musicale scolaire. C'est l'activité vocale qui semble donner le plus de satisfactions à la plupart des enseignants, parce qu'ils déclarent y réussir, même dans le cas d'une pratique relativement peu experte, mais néanmoins volontaire. En revanche, les activités de création restent peu pratiquées et donnent lieu à bien des appréhensions, chez des enseignants qui déclarent quasi unanimement un manque de savoir-faire, même dans le cas d'une pratique musicale personnelle solide. Les activités d'écoute partagent davantage les enseignants qui l'envisagent majoritairement, mais à des degrés divers, en raison d'un certain nombre de difficultés didactiques, voire pédagogiques pour certains. Notons aussi que les différentes activités visent majoritairement le plaisir, le développement de la culture en vue de donner les moyens à l'élève d'écouter la musique avec davantage de discernement. Enfin, l'éducation musicale à l'école s'appuie essentiellement sur la musique « cultivée » et plus particulièrement les œuvres classiques, montrant ainsi que la distinction entre musique savante et musique populaire est encore bien présente à l'école.

Ce qui distingue les enseignants, c'est plutôt la confiance qu'ils peuvent avoir dans leurs capacités à enseigner la musique, ce qui amène certains à préciser que « *ce n'est pas de*

l'enseignement », l'attention qu'ils portent aux partenaires de l'école, particulièrement les familles, l'investissement dans leur métier, la façon dont ils se représentent leur « *mission* », et ce qu'ils visent pour l'élève.

On remarque, chez certains enseignants qui ont peu bénéficié pourtant d'une formation ou d'une expérience dans le domaine de la musique, une volonté de vaincre leur appréhension et de mettre en place des pratiques, modestes parfois mais régulières, et qui aboutissent souvent à une présentation devant un public, malgré des compétences jugées insuffisantes.

Sans doute liée à un problème identitaire, la relation que les enseignants entretiennent avec les partenaires de l'école qui attendent des résultats en ce qui concerne les savoirs en lecture et en calcul, se vit différemment selon que l'on choisit de s'ouvrir et d'expliquer aux familles ce que les élèves font, ou que l'on hésite à mettre en place une activité de peur de prendre du retard par rapport aux programmes. De la même façon, l'autonomie par rapport à la hiérarchie permet à certains d'affirmer qu'ils défendront coûte que coûte leur projet : « *Je fais comme je veux donc mes projets ils resteront toujours* » (I/502). En revanche, d'autres semblent moins à même de résister à la « pression ».

Enfin, on remarque, chaque fois qu'il y a une pratique enseignante régulière, variée et assumée pleinement, un investissement personnel de l'enseignant qui peut dépasser largement le cadre horaire et qui fait dire aux amis, parfois : « *T'en fais trop* » (I/657). Il s'agit en particulier d'une volonté forte de donner à l'élève, comme le dit une enseignante, les moyens de « *tenir debout tout seul*» dans la société, au-delà des savoirs en langue et en mathématiques. Même si, dans ce cas, les savoirs ne sont pas les premiers objectifs déclarés, ils n'en sont pas moins présents et on remarque d'ailleurs que la musique est souvent associée aux autres apprentissages dans une articulation interdisciplinaire ou transdisciplinaire.

Un mot semble représenter la clé d'une éducation musicale réussie, c'est le plaisir partagé. Les enseignants déclarent souvent qu'ils ont plaisir à mettre une activité en place, à la fois parce que les élèves ont plaisir à le faire et parce qu'eux-mêmes y prennent du plaisir. Chaque fois qu'une activité décrite est durablement mise en œuvre, l'enseignant y constate le plaisir, et l'on pourrait penser que c'est l'absence de plaisir qui éloignerait un enseignant de l'activité musicale dans sa classe, davantage encore qu'un problème de compétences, de gestion du temps, ou de pression extérieure. *A fortiori*, il semble que le plaisir doive être intrinsèquement lié à l'expérience musicale pour permettre au professeur des écoles de s'y reconnaître « enseignant ». Même si la plupart des enseignants interrogés déclarent que le plaisir devrait être dans toutes les disciplines, il n'est pas certain que les élèves aient les mêmes attentes en mathématiques ou en histoire. D'où l'impression peut-être pour le maître de se sentir jugé sur ses capacités d'enseigner la musique à travers le plaisir qui se vit dans la classe au moment de chanter. Le plaisir, dans ce cas, représenterait aussi l'évaluation de la compétence au regard de l'autre.

A partir des travaux américains sur la motivation, notamment ceux de Deci et Ryan, A. Lieury et F. Fenouillet (1996) distinguent la motivation « intrinsèque » qui reposerait sur deux piliers qui sont le « sentiment de liberté », ou « l'autodétermination », et le « sentiment de compétence ». C'est seulement quand ces deux piliers affichent une valeur positive, c'est-à-dire que l'individu est reconnu compétent et que sa pratique lui procure un sentiment de

liberté, qu'il réunit les conditions d'une motivation « intrinsèque ». En revanche, A. Lieury et F. Fenouillet expliquent qu'en présence d'un indicateur négatif dans l'un ou l'autre des cas ou dans les deux cas (compétences et autodétermination), l'individu peut être amené à adopter une attitude d'« amotivation » qui se caractérise par la « fuite », la « résignation » ou la « rébellion ». Ne sommes-nous pas ici dans le cas d'un « conflit de priorités », ou dans celui d'une discordance entre « investissement privé » et « investissement dans la classe »?

En croisant, à partir des données de l'enquête préalable, les résultats concernant le degré de satisfaction de l'enseignant par rapport à sa pratique et son degré de compétences perçues, nous pouvons mettre en évidence quatre catégories, selon la thèse de Lieury et Fenouillet. Ce n'est sans doute pas un hasard si, à l'interprétation des propos recueillis à l'entretien, les trois enseignants dont nous avons désigné l'attitude comme relevant d'un conflit de priorités, se caractérisent tous les trois par une conduite de « rébellion » ou de « résignation ». De plus, quatre enseignants sur les six que nous avons désignés comme mobilisés par un éthique professionnelle forte se caractérisent, toujours selon le modèle de Lieury et Fenouillet, par une « motivation intrinsèque ». Les autres enseignants oscillent entre la « résignation » et la « fuite ». Seuls deux échappent à leur catégorie (A et F). Précisons toutefois que le lien avec la théorie de Lieury et Fenouillet n'est proposé ici qu'à titre heuristique, parce qu'il ne repose que sur du déclaratif et à partir d'un très petit échantillon.

Nous avons insisté, en référence à certaines théories, sur « *la nécessité d'informations de type qualitatif pour rendre compte aussi complètement que possible* » de la complexité des situations d'éducation, particulièrement en éducation musicale (Mialaret, 2006). En effet, l'hypothèse d'un lien entre les pratiques d'enseignement et les valeurs de l'enseignant nous a conduit à considérer les finalités que les enseignants déclarent poursuivre à travers l'action pédagogique mise en œuvre. Divers situations nous ont amené à conclure à la « *congruence* », c'est-à-dire à l'accord profond « *entre ce que l'on est et ce que l'on manifeste dans l'expression de soi* » (Legrand, cité par Dupuis, 2003, p.34), ou au contraire à faire l'hypothèse de « non-congruence » lorsque « *Les intentions et l'action ne sont pas toujours tout à fait cohérentes entre elles* » (Mialaret, 2006, p.149).Toutefois, P-A. Dupuis explique l'impossibilité « *de dire, en toute rigueur qu'une valeur soit totalement incarnée* », d'où, « *selon la « loi d'Argyris et de Schön », l'écart entre la « théorie professée » par un praticien et la « théorie pratiquée », immanente à la façon dont il agit réellement* » (Dupuis, 2003, p.35).

Néanmoins, l'analyse des propos recueillis met en évidence des profils professionnels qui sont en mesure de confirmer l'approche de nombreux auteurs concernant un « métier impossible » qui reposerait sur des qualités personnelles au-delà de la seule question des compétences. Il arrive qu'on associe le métier de l'enseignant à un engagement qui dépasse le professionnel et qu'on le compare même à la « vocation religieuse ». D'ailleurs, la référence au sacré n'est jamais très éloignée de la question des valeurs de l'éducation. Le premier sens d'apprendre n'est-il pas « élever », s' « élever » (Reboul, 1992) ?

Alors, qu'en est-il de ce qui pourrait apparaître comme une « vocation laïque » et qui concernerait les enseignants qui, au nom d'une éthique professionnelle forte et affirmée,

mettent en œuvre un enseignement de la musique qui relève véritablement des valeurs de l'éducation? Mais, si la pratique enseignante en éducation musicale n'est pas uniquement dépendante des compétences développées au cours d'expériences ou de pratiques personnelles, comment la formation professionnelle peut-elle prendre en compte la dimension éthique au service d'une discipline qui semble en être particulièrement tributaire ?

En s'intéressant à l' « éducation musicale », la problématique de cette thèse soulevait en permanence la question de la difficile relation entre l'activité musicale et le savoir scolaire, deux domaines en apparence opposés. Or la discipline musicale repose sur un enseignement au sens large (non étroitement transmissif), susceptible de développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, et de répondre aux objectifs de l'école. Sans revenir sur les difficultés, pour la musique, de trouver sa place de discipline d'enseignement dans le contexte social moderne, enseigner l'éducation musicale relève d'un ensemble de valeurs dont la mobilisation caractérise des enseignants convaincus de l'utilité des disciplines artistiques et de la responsabilité d'apporter les ingrédients nécessaires à l'enfant pour qu'il devienne un adulte libre et responsable, sans qu'il soit privé d'un enseignement auquel il a droit.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de ce travail, les différents résultats nous amènent à tirer quelques conclusions qui permettent, d'une part, de confirmer le caractère personnel de l'investissement de l'enseignant du premier degré dans la discipline musicale et, d'autre part, de nuancer l'idée communément admise que c'est surtout le rapport privé de l'enseignant avec la musique qui détermine ses pratiques d'enseignement dans le domaine. L'enseignement de la musique semble bien relever d'un ensemble de valeurs qui mobilisent l'enseignant dans sa pratique professionnelle, mais qui ne sont pas forcément l'expression d'une continuité entre rapport personnel à la musique et rapport professionnel. Il s'agissait, rappelons-le, selon nos hypothèses, d'expliquer et de comprendre la diversité des pratiques enseignantes de la musique à l'école primaire en fonction du rapport personnel de l'enseignant à la musique et des valeurs qui le mobilisent.

Un enseignement dépendant de celui qui le met en oeuvre

Il semble en effet établi que, depuis ses débuts en 1882, l'éducation musicale à l'école primaire fait l'objet de pratiques diverses d'un enseignant à l'autre, le plus souvent bien en deçà des prescriptions. L'écart avec ces dernières est couramment attribué au manque de compétences de l'enseignant. Pourtant, M. Alten (1995) explique comment des inspecteurs ou des musiciens ont de tout temps réfléchi à une meilleure formation pour des enseignants qui se réfugient souvent derrière des connaissances imparfaites pour justifier une situation qui pourrait les mettre en désaccord avec leur propre identité professionnelle d'enseignant censé apporter tous les savoirs à leurs élèves. Nous avons vu que les derniers rapports des inspecteurs généraux (MJER 2003, MENESR 2007-c) continuaient de déplorer « *une situation qui demeure globalement insatisfaisante* », malgré les dispositifs partenariaux et les actions mises en place ces dernières années pour soutenir les enseignants. Les actions menées au niveau national ou local conduisent, semble-t-il, à des opérations épisodiques « *et trop souvent sans souci de cohérence et de continuité dans les parcours scolaires* » (MENESR, 2007-c, p. 70). Il semble pourtant qu'un certain nombre d'enseignants puisent dans les ressources mises à leur disposition, mais, malheureusement pour leurs élèves, il est rare que l'expérience soit poursuivie l'année suivante avec un autre maître. En fait, l'éducation artistique fait l'objet parfois d'actions fortes mais sans grande détermination d'inscrire cette action dans un parcours de formation qui doterait l'élève de véritables connaissances et compétences dans le domaine artistique. Chaque enseignant semble proposer un enseignement des arts de manière personnelle, souvent avec l'idée que celui-ci sera complété l'année suivante : « *Moi j'aurai appris ça aux élèves...l'année prochaine ils feront de la musique avec un vrai prof de musique, donc ils feront ça encore autrement* » (I/466). A cela s'ajoute le sentiment, pour beaucoup d'entre eux, de ne pas être « *dignes* » d'enseigner l'art musical (Jahier, 2006). C'est principalement pour ces raisons que les inspecteurs généraux insistent sur l'importance d'un cadrage national. Dans l'objectif de pallier le manque de compétences professionnelles des enseignants, ils rappellent la nécessité de mettre des moyens à disposition sous la forme de conseils et de formation, mais ils suggèrent aussi l'éventualité de « *valider sous une forme appropriée l'éventuelle formation artistique acquise auparavant* » (MENERS, 2007-c, P. 72), accordant ainsi un crédit particulier à l'expérience personnelle.

On peut imaginer que la situation n'est pas propre à la discipline musicale. Pourtant, même si les autres enseignements restent évidemment dépendants des enseignants qui les conduisent, il semblerait que les disciplines artistiques, et notamment la musique, jouissent d'un statut particulier qui justifie les questions que l'on se pose. Si un enseignant sait exactement ce qu'on attend de lui en mathématiques ou en lecture, en revanche il n'est pas certain que tous les enseignants soient très au courant de ce que l'enseignement artistique à l'école est susceptible d'apporter à leurs élèves en termes de connaissances et de compétences, malgré la présence des programmes et les précisions des anciens documents d'accompagnement. Si l'on peut attribuer une responsabilité aux prescriptions qui restent, comme le souligne le dernier rapport, à « *clarifier* », il n'est pas certain que le travail de précision soit suffisant pour faire tomber toutes les réticences. En effet, nous avons insisté sur le statut particulier de la discipline musicale à l'école, en raison notamment de son objet et de ses pratiques qui restent très largement associés à une démarche de loisir dans la vie de tous les jours, ce qui l'éloigne inexorablement du domaine des savoirs à enseigner. En dehors du plaisir que la musique peut procurer à l'individu, beaucoup ignorent l'intérêt de l'étudier. D'ailleurs, il n'est pas toujours admis que ce soit la formation qui dote un artiste d'une capacité experte, car on attribue souvent la maîtrise d'un certain nombre de compétences musicales au don personnel. Or, s'il faut être doué pour pratiquer la musique, que penser des dispositions personnelles nécessaires pour l'enseigner ? N'y aurait-il pas un risque, quand les compétences manquent, de réduire l'enseignement de la musique à quelques activités de divertissement, pour lesquelles l'école a de moins en moins de temps à consacrer en raison des programmes qui s'alourdissent à chaque fois qu'on les remanie?

C'est l'hypothèse d'un lien entre le rapport personnel à la musique de l'enseignant avec ses pratiques enseignantes qui nous a conduit à mettre en place un dispositif d'investigation en vue d'interroger les pratiques musicales personnelles et professionnelles, sans omettre de questionner les conditions dans lesquelles ces pratiques ont émergé et sont vécues.

Or, ce n'est pas à partir des résultats de notre enquête par questionnaire, qui constitue le noyau dur de cette recherche, que l'on peut établir des rapports flagrants de corrélation entre les variables dépendantes et les variables indépendantes. Certes, il apparaît bien qu'existent des différences de pratiques de la part des enseignants qui ont ou qui ont connu une activité musicale dans leur vie personnelle. Certes, les enseignants qui ont bénéficié d'une éducation musicale ont davantage tendance à développer les activités musicales dans leur classe que des collègues qui en ont été privés. Certes, les habitudes d'écoute privée de la musique montrent qu'elles ne sont pas sans effet sur les pratiques d'enseignement de la musique. Toutefois, l'analyse multivariée qui permet de mettre en évidence les liens entre pratiques personnelles et pratiques professionnelles, non plus seulement variable par variable mais « toutes choses égales par ailleurs », et donc qui mesure les « effets nets » des variables, montre que l'influence du rapport personnel à la musique de l'enseignant est assez faible, voire insignifiant dans certains cas. Un tel résultat n'a pas manqué de nous interroger, mais force est de constater que ce n'est pas parce que l'enseignant manifeste un attachement à la musique dans le cadre privé, par une pratique ou grâce à une formation, qu'il y accorde nécessairement plus de temps dans sa classe, ou qu'il diversifie davantage ses pratiques, ou encore participe

plus régulièrement à des projets, etc. Il y a même, dans certains cas, rupture entre le rapport personnel à la musique et le rapport professionnel.

Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : une diversité des pratiques personnelles et professionnelles

En ce qui concerne le rapport à la musique des 1022 enseignants de l'académie de Nancy-Metz qui ont répondu à l'enquête, retraçons brièvement les caractéristiques de leurs pratiques musicales personnelles et professionnelles.

Les résultats de l'enquête indiquent une proportion importante d'enseignants (52%) qui déclarent une expérience personnelle de la musique, dont 29,1% qui la pratiquent au moment de l'enquête et 33,7% qui déclarent une activité au cours de la vie, qu'ils ont abandonnée ensuite, soit un peu plus de 10% qui déclarent une activité abandonnée et une activité actuelle différente. Nous n'insisterons pas sur les caractéristiques des pratiques, en dehors de la formation dont 17% auraient bénéficié, et dont on peut penser qu'elle représente un facteur favorable à ce que l'enseignant mette en œuvre des pratiques musicales avec ses élèves. Ajoutons que près de 5% des enseignants de l'échantillon possèdent un diplôme musical, ce qui permet de penser que les études personnelles ont été qualifiantes.

L'enquête nous apprend également que la quasi-totalité des enseignants qui ont répondu écoutent de la musique enregistrée, au moins pour ce qui est du répertoire des variétés. En revanche, l'écoute de la musique que nous avons qualifiée de musique « cultivée » (classique, opéra, jazz et traditionnelle) fait l'objet d'une pratique moins générale et moins fréquente, ce qui lui accorde un caractère discriminant plus important. Si l'écoute de la musique enregistrée est une pratique courante actuellement, la sortie au concert représente une démarche peu fréquente, en dehors du concert de variétés que la moitié des enseignants de l'échantillon déclarent avoir fréquenté au moins une fois au cours des 12 derniers mois.

On a tendance à attribuer la diversité des pratiques et des goûts de l'adulte à la culture qu'il a reçue lorsqu'il était enfant. Les résultats indiquent effectivement un lien entre les pratiques et les goûts de la famille au moment de l'enfance, particulièrement le goût pour la musique « cultivée », et les activités et les préférences de l'enseignant au moment de l'enquête. En revanche, l'effet de la scolarité est plus difficile à interpréter en raison de résultats trop souvent isolés et pas toujours cohérents. Enfin, apparaît un lien entre la pratique musicale de l'enseignant et la pratique de son entourage proche (conjoint, enfants).

En ce qui concerne la pratique professionnelle, la quasi-totalité des enseignants qui ont répondu à l'enquête déclarent que la musique est enseignée dans leur classe. Il n'a pas été possible d'obtenir des informations de la part des enseignants qui font l'impasse sur la discipline.

Assez traditionnellement, c'est l'enseignant qui prend en charge seul les activités de l'éducation musicale dans la majorité des cas (75%), particulièrement le chant et l'écoute. Les enseignants y consacrent majoritairement entre 45 minutes et une heure dans les classes élémentaires (52,4%), et entre une heure et une heure trente en maternelle (50%). Mais un quart des enseignants du premier degré déclarent ne pas dépasser les 30 minutes

hebdomadaires (25,7%). La fréquence est quotidienne ou hebdomadaire pour l'activité vocale, et plutôt hebdomadaire ou mensuelle pour les activités d'écoute. Elle est plus rare pour les activités instrumentales d'improvisation et de création, quand celles-ci sont mises en œuvre.

L'écoute de musique enregistrée est complétée dans moins d'un cas sur trois d'écoute de musique vivante, mais on remarque que c'est une pratique peu développée, en dehors du concert jeune public. Enfin, les résultats indiquent que 44% des enseignants participent régulièrement à des projets à caractère musical, mais, en dehors du projet de réaliser un spectacle de fin d'année, les autres dispositifs demeurent encore rares.

D'un point de vue plus qualitatif, neuf enseignants sur dix reconnaissent l'intérêt de la discipline musicale. La majorité déclarent une réelle motivation pour l'enseigner (près de 80%). Néanmoins, les compétences semblent manquer à bon nombre d'entre eux (63,3%), et ce n'est pas la connaissance partielle des prescriptions (36,9% déclarent ne pas ou peu les connaître) qui peut changer la situation. A cette description synthétique, il faut ajouter que l'enseignement de la musique est très différent dans les classes de maternelle et dans les classes élémentaires. Dans le premier cas, la durée allouée aux activités musicales est plus importante, ainsi que leur fréquence. Le nombre de chants et d'œuvres est également plus élevé, comme le type d'activités qui les accompagnent plus diversifié.

En quoi le rapport personnel à la musique arme-t-il l'enseignant pour ses pratiques professionnelles ?

Il est couramment admis que ce sont les enseignants qui pratiquent la musique dans leur vie privée qui sont plus aptes à l'enseigner et qui s'investissent davantage dans la mise en œuvre des activités musicales : « *Je vois bien quand les jeunes collègues que je rencontre et qui font de la musique c'est des musiciens souvent. Ils jouent de la guitare, ils jouent d'un instrument, ils ont appris à jouer d'un instrument, donc ils s'y intéressent, mais les autres, même chanter, j'vais peut-être être un peu dur mais j'ai l'impression que des fois c'est un peu la corvée quoi de faire chanter les enfants et...comme ils sont mal à l'aise ils n'aiment pas trop ça* » (B/419).

L'étude menée auprès de 1022 enseignants montre effectivement qu'avoir bénéficié d'un environnement, d'une éducation, ou d'une pratique de la musique a le plus souvent un effet bénéfique significatif sur les pratiques enseignantes. Ainsi, nous avons mis en évidence l'impact positif d'une pratique de la musique au moment de l'enquête sur un certain nombre de variables relatives à la pratique enseignante de la musique : l'horaire alloué, la fréquence des activités, particulièrement les activités rares (pratique instrumentale, improvisation et création), le nombre d'œuvres proposées et le type d'activités qui accompagnent l'écoute, particulièrement les activités de création. Enfin, l'influence des pratiques personnelles s'observe également dans le cas des sorties organisées (classique et jeune public) et de la fréquence des différents projets. On observe aussi que ce sont les enseignants qui ont bénéficié d'une formation dans le cadre d'une pratique personnelle qui accordent le plus de temps à la discipline musicale, qui mènent le plus d'activités instrumentales dans leur classe, qui proposent le plus de chants au cours d'une année scolaire et qui emmènent le plus fréquemment leurs élèves au concert jeune public. Enfin, quand la formation a été qualifiante

(cas des diplômés en musique) l'analyse montre l'effet du diplôme sur le temps accordé à la musique et sur l'organisation des sorties au concert jeune public.

Si l'analyse montre l'effet de la pratique actuelle, en revanche la pratique abandonnée semble avoir moins d'impact. En dehors du temps accordé à la discipline, de la fréquence de la seule activité instrumentale, de l'activité d'écoute liée à la création, de l'organisation de rencontres avec des artistes et de la participation à certains projets à caractère musical, l'influence des pratiques antérieures apparaît moins importante que celle des pratiques actuelles.

En dehors de la pratique du chant ou de l'instrument, nous avons fait l'hypothèse d'un impact de la culture musicale acquise par la voie de la famille ou celle de l'école. Si l'environnement familial dans lequel le sujet a été éduqué semble prédictif d'une pratique enseignante plus développée, en revanche, à notre surprise, l'expérience scolaire, en dehors des pratiques au lycée, n'indique pas l'effet qu'on aurait pu espérer.

Les résultats de l'analyse montrent que les enseignants qui ont bénéficié d'une acculturation musicale « cultivée » au sein de la famille sont plus nombreux à accorder davantage de temps à la musique dans leur classe, à pratiquer les instruments, les activités de création et d'improvisation avec leurs élèves. Ils sont également plus nombreux à proposer un nombre de chants et de documents d'écoute plus important, particulièrement pour des activités d'écoute active, qu'ils complètent par les sorties au concert classique. Enfin, ces mêmes enseignants participent plus régulièrement à des projets à caractère musical.

Enfin, l'analyse montre que c'est surtout le goût personnel pour la musique « cultivée » (classique, opéra, jazz et traditionnelle) qui aurait un effet positif sur les pratiques enseignantes, particulièrement sur le temps accordé à la discipline musicale, la fréquence des activités plus rares (instrument, création, improvisation), le nombre d'œuvres étudiées, la participation à des projets à caractère musical, et les sorties. Toutefois, la fréquentation des concerts populaires (variétés, musiques amplifiées, karaoké) montre aussi un effet significatif sur les activités pédagogiques plus rares (instrument, improvisation et création), les activités d'écoute active (analyse et création) et les sorties organisées dans le cadre de la classe.

Les pratiques enseignantes en éducation musicale sont peu déterminées par le rapport personnel à la musique de l'enseignant

Nous avons signalé le fait que l'observation des relations prises séparément entre les différentes variables caractérisant les pratiques enseignantes de la musique et chacune des variables concernant le rapport personnel à la musique est utile, mais d'un intérêt limité. Il est donc nécessaire de prendre en compte les interactions entre les différentes variables.

Il a été possible de préciser le pouvoir explicatif des différentes variables ou groupes de variables indépendantes (goût cultivé et goût populaire, par exemple), à partir de la technique de la régression dont le but est de déterminer statistiquement l'effet net de chacune d'elles « toutes choses égales par ailleurs », sur les pratiques enseignantes de la musique. Or, la régression met en évidence l'influence très modeste des variables retenues pour caractériser le rapport personnel à la musique sur les pratiques enseignantes de la musique, contrairement à l'hypothèse d'un lien entre pratiques professionnelles et pratiques personnelles qui semblait pourtant faire l'unanimité. Ainsi, il apparaît que la part de variance expliquée par les variables

relatives au rapport personnel à la musique est très faible, voire insignifiante dans certains cas (de 5,5% pour les activités d'écoute active à 14,4% pour les sorties pédagogiques musicales et seulement 12,9% pour la durée accordée à la musique dans la classe).

Bien que les résultats mettent en évidence le poids de certaines variables socio-démographiques et professionnelles sur les pratiques enseignantes de la musique, la technique de la régression qui consiste à prendre en compte ces mêmes variables ensemble afin de mesurer leur impact sur les pratiques enseignantes, « toutes choses égales par ailleurs », indique là encore un degré d'explication modeste. Ainsi, les variables concernant le sexe, l'âge, l'ancienneté et le cycle apportent certes une certaine explication, mais la part expliquée par l'ensemble de ces variables (rapport à la musique et caractéristiques socio-démographiques) est faible : 20,2% pour le temps accordé à la discipline à 35,5% dans le cas du nombre de chants, mais c'est en raison du cycle essentiellement. Toutefois la prise en compte des comptines dans le comptage au cours de l'enquête rend la comparaison délicate. Toujours sous l'effet du cycle essentiellement, la part de variance expliquée dans le cas de la mise en œuvre des activités fréquentes (chant et écoute) dépasse à peine les 30%. Pour les autres variables (nombre d'écoutes, activités rares, écoute avec et sans activités, sorties et participation régulière à des projets) la part de variance expliquée est encore plus faible et est majoritairement expliquée par le cycle.

Enseigner l'éducation musicale, d'abord un engagement relevant d'une éthique professionnelle

Ainsi, l'analyse de la diversité des pratiques enseignantes à partir des variables retenues pour caractériser le rapport personnel de l'enseignant à la musique met en évidence l'effet plutôt faible du rôle joué par l'expérience privée de la musique de l'enseignant, alors même que la diversité et l'écart avec les prescriptions témoignent du poids de l'investissement personnel. Longtemps attribuée à ses compétences personnelles, il semblerait que l'implication de l'enseignant dans les activités musicales de la classe dépasse le seul critère des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner la musique, d'où l'hypothèse que c'est d'abord le sens et la valeur de la discipline qui mobilisent l'enseignant et déterminent sa pratique.

Dans un autre contexte, M. Bru déclare qu' « *à trop vouloir prouver la pertinence d'un choix pédagogique, notamment à l'aide d'arguments scientifiques, on finit par oublier que le principe fondateur de ce choix consiste à définir des valeurs et à s'inscrire dans un engagement symbolique* » (Bru, 1998, p.47). Nous avons insisté sur les différentes théories qui mettent en avant l'impact de la personnalité de l'enseignant sur ses pratiques professionnelles, d'où l'hypothèse d'un lien entre le sens et la valeur de la discipline et les pratiques d'enseignement. Dans cet objectif, nous avons interviewé 13 enseignants qui avaient participé à l'enquête et avaient exprimé leur accord pour continuer le questionnaire.

C'est donc à la fois une description des pratiques et une caractérisation des finalités de la relation personnelle avec la musique et de l'action enseignante que nous avons cherché à obtenir au cours de ces 13 entretiens.

L'analyse des entretiens met en évidence ce qu'il était logique de voir apparaître grâce à la sélection préalable, c'est-à-dire une diversité des pratiques personnelles et professionnelles. Toutefois, bien que le choix initial nous ait permis d'anticiper ces résultats, il apparaît qu'il n'existe pas forcément de relation directe entre la sélection initiale et les déclarations obtenues, pas plus qu'une relation de cause à effet entre le rapport personnel à la musique et les pratiques enseignantes déclarées. On pouvait largement s'attendre à ce résultat puisque l'analyse statistique indique le faible pouvoir explicatif du rapport personnel à la musique sur les pratiques enseignantes. Toutefois, l'analyse met en évidence deux catégories d'enseignants auxquelles les résultats de l'enquête ne nous avaient pas préparés. Celle, d'une part, des enseignants qui se caractérisent par une sorte de démission ou de réserve, d' « *évitement* » dit l'un d'eux, par rapport à la musique dans la classe, alors qu'ils possèdent une solide formation et qu'ils pratiquent régulièrement la musique dans leur vie personnelle. Ils négligent l'enseignement musical dans leur classe ou la limitent au mieux à la seule activité vocale, créant ainsi une rupture entre le domaine privé et le domaine professionnel. Celle, d'autre part, d'enseignants dont l'investissement est important alors qu'ils n'ont pas au départ de dispositions particulières pour enseigner la musique. Mais, au nom d'une éthique professionnelle forte, ils mettent en œuvre des activités variées et même originales parfois. Ces activités se trouvent intégrées dans leur projet de formation générale qui vise avant tout celle d'un futur citoyen amené à « *penser* » à « *tenir debout tout seul* ». L'analyse permet de confirmer également qu'une catégorie d'enseignants propose une pratique modeste de la musique dans leur classe en raison de compétences qu'ils jugent faibles, au nom du respect des prescriptions, semble-t-il.

Les entretiens ont permis de distinguer quatre catégories parmi les enseignants interviewés, au regard de leur investissement dans les activités musicales et des finalités de leur enseignement. C'est la « congruence » entre « valeurs déclarées » et « valeurs concrètes » qui nous permet d'apporter quelques éléments de compréhension sur les valeurs qui mobilisent les enseignants dont l'investissement dans l'enseignement de la musique est important, ainsi qu'une catégorie d'enseignants qui s'engagent plus modestement en raison d'une absence de compétences, mais qui montrent une volonté de ne pas priver l'élève d'un enseignement auquel il a droit. Enfin, c'est un conflit de priorités qui semble expliquer la rupture entre les pratiques et les connaissances personnelles en musique et les pratiques professionnelles de certains enseignants, alors même qu'ils disent avoir des compétences.

Parmi les enseignants qui s'investissent peu dans le domaine musical, apparaît une première catégorie qui regroupe des enseignants qui déclarent faire ce qu'ils peuvent en raison de leurs connaissances limitées (E, G, L et M). Ces enseignants déclarent vouloir donner une ouverture culturelle à leurs élèves. La plupart d'entre eux confirment leur intérêt pour la discipline par leur volonté d'évoluer dans leur pratique. Pour cela, ils n'hésitent pas à faire appel à des compétences extérieures, à investir dans les outils didactiques, à effectuer des recherches personnelles, voire à engager une formation personnelle. Les valeurs qui mobilisent ces enseignants sont à la fois esthétiques, intellectuelles et morales, avec des accentuations différentes selon les personnes. Toutefois, l'intérêt, l'investissement et le souhait unanime d'évoluer, alors même qu'ils sentent leurs compétences limitées, voire très

limitées pour certains qui se disent « *nuls* », témoignent de valeurs éthiques importantes par rapport à leur mission d'enseignant.

L'analyse des propos recueillis nous a amené à distinguer une seconde catégorie parmi les enseignants qui investissent modestement les activités musicales, alors que ces derniers déclarent par ailleurs un goût pour la musique et des compétences acquises au contact d'une pratique durable et régulière dans leur vie privée (B, H et K). Pour ces enseignants, il semble que ce soient déjà les apprentissages intellectuels qui sont, pour l'un d'entre eux (K) une priorité, et pour deux autres (B et H) un frein aux activités musicales. Mais ces trois enseignants se réfugient unanimement derrière les contraintes du système éducatif pour justifier des pratiques qu'ils jugent par ailleurs insuffisantes et qu'ils souhaiteraient plus développées et plus variées. C'est, dans ce cas, le regard extérieur qui oblige l'enseignant à renoncer à des activités auxquelles il dit croire par ailleurs, mais sans vouloir, semble-t-il, se mettre en désaccord avec les autres acteurs de l'école. Il nous semble pouvoir dire que la non-congruence entre les valeurs déclarées et les valeurs concrètes se manifeste par une rupture entre les pratiques personnelles et les pratiques professionnelles pour B, H et K.

Les pratiques enseignantes en éducation musicale qui indiquent, par leur durée, leur diversité, leur originalité et leurs finalités, un investissement important de la part de l'enseignant, semblent davantage relever d'une éthique professionnelle forte visant à armer l'élève du maximum de compétences, soit pour répondre au plus près à la « mission » de l'enseignant et à des finalités visant le développement personnel dans un cadre de culture collective (D et F), soit pour donner à l'élève tout ce dont il a besoin pour se construire en tant qu'individu et prendre sa place au sein d'une société qui ne lui fera pas toujours de cadeaux (A, C, I et J).

Les enseignants de la première catégorie (D et F) déclarent un rapport personnel à la musique différent, avec toutefois une accentuation « cultivée » assez marquée au niveau des goûts. Dans leur pratique enseignante, les valeurs intellectuelles sont très importantes, sans pour autant occulter les autres dimensions. Les finalités esthétiques ont une véritable place dans leur enseignement, mais c'est surtout la volonté d'agir en « missionnaires » de l'éducation pour permettre l'épanouissement personnel de l'élève dans un cadre de culture collective qui les caractérise. C'est la raison pour laquelle ces enseignants ne négligent aucune discipline et accordent à la musique un intérêt qui la place au rang des autres enseignements, c'est-à-dire donner à l'élève une culture à laquelle il n'a pas forcément accès et lui permettre d'acquérir les moyens d'être autonome par rapport au monde musical qui l'entoure. De plus, ces enseignants mettent en œuvre une pratique musicale susceptible de développer chez l'élève certaines compétences, de faire vivre l'émotion esthétique à travers une certaine qualité. Il semble y avoir chez ces enseignants une certaine continuité entre leur rapport personnel à la musique et leurs pratiques enseignantes

La deuxième catégorie d'enseignants qui s'investit dans la discipline musicale (A, C, I et J) se distingue de la précédente, en ce sens que ses membres situent moins le savoir comme une priorité de leur enseignement, ou que celui-ci est davantage envisagé comme une conséquence du développement de certains savoir-être qu'ils jugent fondamentaux pour acquérir un véritable statut et une véritable place au sein de la société. Ces valeurs s'appellent

autonomie, liberté, tolérance, respect, et visent l'accession à la qualité d'individu, capable de vivre au sein d'une société et d'y prendre toute sa place.

Les enseignants qui partagent ces valeurs ont des profils personnels assez divers. Pour certains une formation musicale a eu lieu ou vient d'être engagée, pour d'autres elle est complètement absente. Les goûts musicaux sont éclectiques et se caractérisent, comme le dit une enseignante, dans un souci de « *tolérance* », par le mélange entre « cultivé » et « populaire ».

Outre des valeurs éthiques fortes, on peut dire, précisément dans la continuité de ces valeurs, que ces enseignants attachent un réel intérêt aux apprentissages et jugent sévèrement certaines pratiques comme le spectacle de fin d'année sans respect d'une qualité et du travail de l'élève, ou des récréations qui se prolongent au détriment de l'enseignement de l'EPS, par exemple. D'autre part, aucun aspect de l'individu n'est laissé de côté, et c'est quasi naturellement que leur enseignement s'attache à développer une connaissance approfondie du monde, de l'autre et de soi, aux travers d'activités qui permettent à la sensibilité et à l'imaginaire de s'exprimer.

Enfin, nous avons pu mesurer, pour ces deux dernières catégories d'enseignants, un investissement personnel très important, illustrant une gestion du temps bien maîtrisée et un rapport serein avec les partenaires extérieurs de l'école (famille, institution), vis-à-vis desquels ils n'hésitent pas à s'engager pour mettre en avant leur éthique selon une accentuation un peu différente, mais dont l'orientation est celle de l'action. M. Weber (1959) voit deux modalités essentielles dans l'engagement éthique, qui produisent deux modes d'orientation de l'action : « *Toute activité orientée selon l'éthique peut être subordonnée à deux maximes totalement différentes et irréductiblement opposées. Elle peut s'orienter selon l'éthique de la responsabilité [verantwortungsethisch] ou selon l'éthique de la conviction [gesinnungsethisch]*. » (Weber, 1959, p. 172). Ces deux modes se « *complètent l'une l'autre et constituent ensemble l'homme authentique, c'est-à-dire un homme qui peut prétendre à la « vocation…* ». » (Weber, 1959, p. 183).

Des valeurs « esthético-éthiques »

A de nombreux moments au cours de cette analyse, la tentation était forte de ne plus limiter la caractérisation des valeurs mobilisatrices à l'éthique professionnelle, mais de l'étendre aux valeurs « esthético-éthiques », tant nous avons éprouvé de difficultés à distinguer ce qui relevait des valeurs esthétiques de ce qui relevait des valeurs éthiques lorsqu'il s'est agit de l'engagement des enseignants dans l'enseignement de la musique dans leur classe. En effet la volonté des enseignants de permettre à chaque enfant dont il a la charge de vivre le « plaisir » de la musique par la pratique du chant collectif ou l'accès à l'œuvre, répond-t-elle plus à des valeurs esthétiques ou à des valeurs éthiques ? Sont-ce plutôt des valeurs esthétiques ou des valeurs éthiques qui mobilisent les enseignants dans leur projet de rassembler des élèves en difficulté (élèves de CLIS, par exemple) avec leurs propres élèves pour partager la joie du chant collectif ? Donner l'accès à la beauté de la musique, à l'expression musicale personnelle, à l'écoute de l'autre qui crée, relève-t-il davantage de valeurs esthétiques ou de valeurs éthiques ? L'enseignant qui accorde une vraie place à l'imaginaire, à l'affectivité, au corps, dans sa pratique, est-il mû par des valeurs esthétiques

plutôt que par des valeurs éthiques ? Les propos des enseignants dont nous avons qualifié leur engagement pour la musique d'« éthique professionnelle », mettaient en évidence, de manière très nette, cette volonté à la fois de faire vivre l'émotion de la musique à travers l'expérience, mais aussi de donner les moyens à l'élève de devenir un auditeur libre face à l'offre musicale dont les médias se sont en partie emparés. Sans occulter la dimension rationnelle de leur action éducative, la mobilisation pour les activités musicales traduit une volonté forte des enseignants de ne pas limiter leur enseignement à cet aspect, mais de donner les moyens aux élèves de se construire.

A. Kerlan (2004) parle de l'esthétique au « sens large du terme », comme du domaine de la sensibilité, de l'imaginaire, du corps et de l'affectivité, qu'il n'oppose pas au domaine de la connaissance, mais qu'il voit comme une continuité. Dans sa réflexion sur un « *modèle esthétique de l'éducation* », l'auteur montre bien le « *glissement* » de l'éthique vers l'esthétique, notamment dans un modèle éducatif où la culture, l'art, la création prend tout son sens dans un projet éducatif qui vise la « *création de soi* ». C'est dans l'idée de rendre compte de l'évolution de la place des arts et de la culture dans l'éducation actuelle qu'A. Kerlan propose un paradigme esthétique de l'éducation dans une école où « *l'idée éducative, l'ambition éducative, l'idéal éducatif trouveront dans l'art et l'esthétique les conditions et le lieu de leur accomplissement* » (Kerlan, 2004, p. 7). En effet, dans sa proposition d'un modèle esthétique de l'éducation, A. Kerlan montre que la finalité de l'éducation vise à la fois l'intégration du « *sujet* » dans la société à laquelle il appartient, et l'épanouissement de l' «*individu* » à qui on permet de développer les moyens d'y prendre sa propre place. A travers ce modèle esthétique, l'éducation est à la fois pensée dans une visée universelle (ce qui unit) et un cadre particulariste (ce qui libère), en référence à la formule d'O Reboul que nous citions précédemment (p. 93), illustrant la tension de tout projet éducatif entre l'éducation (le vivre-ensemble) et l'instruction (la connaissance).

Une telle conception de l'éducation n'est pas sans faire écho à certains propos tenus par les enseignants qui défendaient la mise en œuvre d'activités musicales dans leur classe au nom de ce que nous avons qualifié l'« éthique professionnelle ». En effet, si des valeurs intellectuelles, esthétiques et morales guidaient leur choix éducatif, c'est bien dans le but de donner les moyens à l'élève de se sentir à l'aise avec les autres (« *tenir debout tout seul* ») et de prendre toute sa place (« *penser* ») que ces enseignants donnaient un vrai cadre et un vrai sens aux activités artistiques.

L'analogie entre les valeurs « esthétiques » et les valeurs « éthiques » mise en évidence par P-A. Dupuis à partir de ce qu'il considère comme « *les plus belles intuitions de certains philosophes des valeurs* » n'illustre t-elle pas cette volonté de faire accéder l'élève à l'humanité ? Car c'est bien « *dans ce qui semble le plus impalpable, le plus aérien, l'atmosphère, l'ambiance, c'est-à-dire une certaine tonalité, un certain style d'approche, de rencontre* » que paraissent s'exprimer les valeurs qui animent au « *plus profond* » d'eux-mêmes les enseignants qui, au nom d'une éthique professionnelle forte, s'engagent dans les activités musicales (Dupuis, 2003, p. 37). Ne défendent-ils pas une éducation dont le sens

« *repose dans cette assimilation, singulière mais universelle, humanité-culture* » (Houssaye, 1999-b, p. 233) ?

Y a-t-il une place pour l'art et l'esthétique dans la formation ?

Au total, l'étude conduite auprès de 1022 enseignants de l'académie de Nancy-Metz, complétée par 13 interviews auprès des mêmes enseignants, tend à montrer que le praticien de l'école enseigne selon un ensemble de valeurs, plutôt qu'en fonction de compétences qu'il aurait pu acquérir au hasard de ses expériences personnelles. Mais le hiatus entre « valeurs déclarées » et « valeurs concrètes » peut être plus ou moins important. Les résultats de cette étude confirment que l'enseignement est d'abord un « métier de conviction » et un « métier de responsabilité », dans le champ duquel sont mobilisées des compétences, même fragiles ou incomplètes. L'ensemble des valeurs qui guident l'enseignant dans sa vie personnelle et dans sa vie professionnelle est plus ou moins harmonique, mais il a, semble-t-il, un rôle orientatif important dans les choix pédagogiques de l'enseignant vis-à-vis de la musique. Plus que d'un corpus de connaissances ou d'expériences qui auraient pu développer certaines compétences, enseigner l'éducation musicale relève d'une forte mobilisation personnelle sans laquelle l'enseignant ne semble ni réussir, ni éprouver une certaine satisfaction dans sa mission. Le développement personnel et l'enrichissement culturel, l'argumentation concernant le goût, la capacité de « *penser* » et de *« tenir debout tout seul* », l'apprentissage de l'écoute et de la tolérance semblent des dimensions récurrentes de ce qu'une enseignante désigne comme « *être dans l'humain* » (J/735), ou un certain sens des temporalités lentes en éducation : « *semer une graine des fois à croissance lente* » (J/425). C'est dans ce contexte que la musique semble trouver véritablement une place à l'école primaire, dans une visée égalitaire, dans le cadre de l'éducation aux arts et à celui d'une éducation tout court, celle qui conduit au meilleur rapport au monde, aux autres et à soi même, car : « *éduquer un enfant, c'est ne le priver de rien!*»

Alors même que la thèse du rapport personnel à la musique et donc des compétences pour l'enseigner nous permettait d'envisager la proposition d'un certain nombre de pistes pour remédier à une formation professionnelle souvent montrée comme inefficace ou au moins insuffisante, la problématique des valeurs rend la tâche plus délicate et renvoie aux travaux des théoriciens de l'éducation qui se sont intéressés aux questions éthiques en formation de l'enseignant (Meirieu, Fath, Perrenoud, Bru, Prairat, Cifali Bega, etc).

Meirieu remarque que le métier d'enseignant, comme tous les autres métiers, ne se réduit pas aux compétences pour l'exercer et renvoie à un « *art de faire* » qui suppose la capacité pour le professionnel « *de saisir les occasions et de décider* » « *en conscience des enjeux* » (Meirieu, 1998, p. 47). Certes, nous l'avons vu, le métier d'enseignant nécessite un certain nombre de compétences et de connaissances, mais, au-delà des savoirs « à enseigner » et des savoirs « pour enseigner », la situation d'enseignement a la particularité de ne jamais ressembler à une autre et d'offrir son lot d'incertitudes, obligeant l'enseignant souvent à « *agir dans l'urgence* ». De plus, l'enseignant est confronté à un certain nombre de prescriptions qui l'obligent à organiser et à articuler les différents champs disciplinaires et leurs contenus, mais aussi à faire le choix des outils, des méthodes et des formes d'évaluation.

Bref, même si les programmes sont censés guider l'enseignant dans la conduite de son activité pédagogique, nous avons vu qu'un certain nombre d'obstacles demeuraient quant à leur application. Enfin, il existe des domaines disciplinaires pour lesquels les prescriptions restent relativement « floues » et les contenus plus difficiles à mettre en œuvre en raison du manque de compétences des enseignants, de l'insuffisance de la formation, de l'absence d'outils didactiques maîtrisés, mais aussi, et surtout peut-être, d'une absence de véritables attentes de la part des acteurs de l'école (inspecteurs, parents) dans ces domaines, laissant imaginer une hiérarchie des matières scolaires, voire l'utilité toute relative de certains enseignements. L'éducation musicale fait partie de ces disciplines sur lesquelles un accord reste encore à trouver. C'est dans cette situation pour le moins précaire, où l'enseignant est confronté à des « décisions éthiques », que la question de la formation reste à approfondir.

La proposition ne paraît pas différente des autres disciplines et semble accorder les différents auteurs qui s'inscrivent dans un courant volontariste : c'est la « *réflexion éthique* » qui permet à la fois à l'enseignant de se poser la question de sa propre identité professionnelle par rapport à l'élève qu'il a à instruire, dans un monde en perpétuelle évolution.

La dimension axiologique de l'éducation ne semble pas faire débat, en ce sens qu' « *éduquer, c'est participer au processus censé amener l'éduqué d'un état présent à un état ultérieur jugé meilleur* » (Hannoun, 1998, p. 20). La question est bien de savoir ce qui est jugé « meilleur » pour celui que l'on « éduque », et renvoie donc à la question des finalités et des valeurs de l'éducation. C'est, semble-t-il, un ensemble de valeurs qui guident l'action de l'enseignant, principalement les finalités vers lesquelles il tend. H. Hannoun remarque que l'on considère deux types de critères pour justement répondre à ces questions : « *celui de l'efficacité, d'une part, celui du bien et du beau, d'une autre. Sur le premier se fondent les valeurs instrumentales de l'intérêt, de la réussite, de l'utilité, de la rentabilité ; sur le second se fondent les valeurs esthétiques, morales, métaphysiques et spirituelles.* » (Hannoun, 1998, P.20). Cet éclairage est intéressant et apporte un certain nombre de réponses aux questions soulevées par la mise en œuvre d'un véritable enseignement de l'éducation musicale. Celui-ci, nous l'avons vu, comporte bien des incertitudes quant à son utilité, son efficacité, concernant notamment la question de l'égalité face à l'art par des élèves qui semblent tous avoir aujourd'hui accès à la musique par les médias et les nouvelles technologies. Or, sans revenir sur le débat des valeurs de la musique, l'école pourrait bien avoir la mission de poursuivre cette acculturation musicale en permettant une ouverture sur les différents mondes de la musique et en aidant l'élève à développer son jugement critique. Sur ce point, l'ensemble des enseignants entendus dans cette enquête semblent s'accorder. C'est donc sans doute en se référant concrètement aux valeurs instrumentales d'utilité, de rentabilité, que certains enseignants se mettent en désaccord avec leurs valeurs « esthético-éthiques » déclarées. La musique fait partie de leurs pratiques de loisir, hors temps de travail, et l'école a pour mission de préparer le futur citoyen à une vie bonne en accédant à la meilleure formation qui lui permettra de nombreuses voies professionnelles. Il n'est pas sûr que l'éducation artistique ait vraiment sa place dans un tel programme.

C'est dans ce contexte d'incertitude, largement encouragé par les attentes sociales, que les auteurs qui se sont penchés sur la question de l'éthique professionnelle de l'enseignant insistent sur la nécessité d'un « *espace axiologique de formation* » permettant « *ce travail*

d'élaboration, par le sujet du sens – de soi, de l'Autre, du monde » (Fath, 1998, p. 10). Il paraît nécessaire de clarifier pour le professionnel de l'enseignement ce qui représente les priorités de son action. « *Le questionnement éthique est d'abord la quête intime d'un promeneur solitaire qui s'interroge sur lui et sur ce qui le meut, sur ses valeurs, leur place dans le réel de l'action et les conséquences produites par son activité sur les hommes et l'environnement. La réflexion éthique apparaît donc dans ce contexte comme une manifestation de la liberté individuelle en regard de l'attendu social* » (Lenoir, 1998, p.67). Ainsi, H. Lenoir renvoie la considération éthique à une nécessaire réflexion identitaire sans laquelle, selon lui « *toute professionnalisation n'est que partielle, imparfaite* ». La réflexion éthique considérée comme un « *travail d'élaboration individuelle* » doit être nécessairement mise « *en perspective et en lien constant avec un environnement économique et social producteur lui-même de valeurs* » (Lenoir, *ib*, p .81).

H. Hannoun explique que l'engagement professionnel de l'éducateur va au-delà de ce que la logique peut démontrer et de ce que l'enseignant peut désirer. C'est celui d'un pari qui « *réclame à la fois conception d'un projet et l'action nécessaire à en assurer la réalisation.* » « *Il est conception-production d'un être qu'il m'appartient de faire naître* » (Hannoun, 1998, p. 23). Enfin, la mise en œuvre d'un tel projet exige de l'éducateur trois vertus : une vertu de « *lucidité* », une vertu de « *courage* » et une vertu d' « *enthousiasme et de foi* » (Hannoun, 1998). C'est l'association de ces trois vertus qui permet à l'enseignant de se sentir à sa place face à la « complexité » et à la « spécificité » de son métier. Il semblerait qu'un certain nombre d'enseignants entendus pour cette thèse disposent de ces trois vertus qui pourraient bien répondre à la définition de la « vocation », selon M. Weber.

A. Kerlan conclut sa réflexion sur le modèle esthétique de l'éducation en montrant comment l'art d'aujourd'hui permettrait cette adéquation avec les perspectives de l'éducation nouvelle : « *Il y a place en éducation pour une perspective de recherche, familière de l'art d'aujourd'hui, et qui aurait l'ambition de mettre le modèle esthétique en éducation à l'épreuve de l'art et de l'esthétique contemporains* » (Kerlan, 2004, p. 222). La « *tentation* » est forte d'imaginer une formation des enseignants où l'art, notamment l'art d'aujourd'hui et la pratique de l'art vivant, constitueraient des « *espaces axiologiques de formation* ». « *Si l'art parle de notre temps et en constitue l'analyse et la « prophétie », pourquoi ne nous dirait-il pas à sa façon la vérité de l'école et de l'éducation ?* » (Kerlan, 2004, p. 222).

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles :

ABRIC Jean Claude (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.

ADORNO Théodor W. (1968), *Introduction à la sociologie de la musique*, traduit de l'allemand par Vincent Barras et Carlo Russi, Genève, Editions Contrechamps (1994).

AGOSTI-GHERBAN Christina (2000), *L'éveil musical, une pédagogie évolutive*, Paris, L'Harmattan.

ALTEN Michèle (1995), *La musique dans l'école primaire de Jules Ferry à nos jours*, Issy-Les-Moulineaux, Editions E.A.P.

ALTET Marguerite (1996), « Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants », in Blanchard-Laville Claudine et Fablet Dominique, *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

ALTET Marguerite (2002), « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle » *Revue Française de Pédagogie*, n°138, janvier-février-mars 2002, pp. 85-93.

AMIGUES René, ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse (2000), *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz.

ANDRE Jacques (1992), «A l'origine, la relation humaine » in *Cahiers pédagogiques*, n°300.

ARENDT Hannah (1991), *Juger. Sur la philosophie de Kant*, traduit de l'anglais par Myriam Revault d'Allonnes, Paris, Seuil.

AUDIGIER François (1991), « Enseigner la société, transmettre des valeurs », *Revue Française de Pédagogie, n° 94*, janvier-février-mars 1991, pp. 37-48.

AUTHELAIN Gérard (2003), *A l'école, on fait musique*, Paris, Van De Velde.

BACHER Françoise (1982), *Les enquêtes en psychologie, 2ème explication*, Lille, PUL.

BAILLAT Gilles, ESPINOZA Odile, VINCENT Jean, « De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur la pratique des enseignants du 1er degré », *Revue Française de Pédagogie*, n°134, janvier-février-mars 2001, pp. 123-136.

BARBIER Jean-Marie (1996), « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles » *in* Blanchard-Laville. Claudine et FABLET.Dominique, *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 27-49.

BARBIER Jean-Marie, GALATANU Olga (Dir.) (2000), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF.

BARTHES Roland (1973), *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 2000.

BAUMARD Maryline (2006), « La musique, un soutien scolaire », *Le Monde de l'éducation*, février 2006.

BEAULIEU Denyse (1993) (Dir.), *L'enfant vers l'art*, Editions Autrement, série Mutations, n° 139.

BERGER Peter., et LUCKMANN Thomas. (1966), *The social construction of realty. A Treatise of the sociology ok Knowledge*, trad. P. Taminiaux. *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986.

BIGAND Emmanuel (1993), « Les sciences de la cognition musicale », *Bulletin de psychologie*, tome XLVI, n°411, pp. 449-457.

BLANCHARD-LAVILLE Claudine (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.

BOUDINET Gilles (2002), « Médiation et construction du savoir dans les pratiques rock chez les jeunes en difficulté » in Wirthner Martine et Zulauf Madeleine (Dir.), *A la recherche du développement musical*, Paris, L'Harmattan, pp. 277-302.

BOUDINET Gilles (2006), *Art, éducation, postmodernité*, Paris, l'Harmattan.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean Claude (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

BOURDIEU Pierre (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement de goût*, Paris, Minuit.

BRECHON Pierre (Dir.) (2003), *Les valeurs des Français*, Paris, Armand Colin.

BRONCKART Jean Paul (2002), « Développement du langage et développement musical », in Wirthner Martine et Zulauf Madeleine, *A la recherche du développement musical*, Paris, L'Harmattan, pp. 99-130.

BRU Marc (1998), « Qu'y a-t-il à prouver, quand il s'agit d'éducation » in Hadji Charles, Baille Jacques (Eds), *Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance »*, Paris, De Boeck & Larcier s.a., pp.45-65.

BRU Marc (2001), « Etudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix » in *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*, Les Dossiers des Sciences de l'Education n°5, pp. 5-7.

BRU Marc (2002), « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, janvier-février, mars 2002, pp. 63-74.

BRUNSTEIN Laurent (1997), « S'approprier le rock », in Green Anne-Marie (Ed.), *Des jeunes et des musiques*, Paris, L'harmattan, pp. 113-167.

CAÏN Jacques et Anne (1993), « Musique et jouissance », *A la musique, Xèmes rencontres psychanalytiques d'Aix-En-Provence (1991)*, Paris, Les belles lettres.

CASTAREDE Marie France (1987), *La voix et les sortilèges*, Paris, Les Belles Lettres, 1991.

CFMI (2000), *Musique à l'école*. Référentiel de compétences « musique » pour l'enfant, Courlay, Fuzeau.

CHANTE Alain (2000), *99 réponses sur la culture et la médiation culturelle*, CRDP-CDDP-Languedoc Roussillon.

CHARLOT Bernard (1997), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, Rochex Jean-Yves (1992), *Ecole et savoirs dans les banlieues…et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

CIFALI BEGA Mireille (2008), « Sentir, penser, aimer : enjeux éthiques des gestes professionnels », *Education permanente* n° 175/2008-2, pp. 37-46.

CLERC Françoise (2000), « Notre métier, notre identité professionnelle », in Tozzi Michel et Etienne Richard (Coord.) *Quelle identité professionnelle pour notre métier*, CRDP Languedoc Roussillon, pp. 15-37.

COULANGEON Philippe (2003), « La stratification sociale des goûts musicaux. Le modèle de la légitimité culturelle en question », *Revue française de sociologie*, XXXXIV, pp.1-12.

COURT Raymond (1997), *Le voir et la voix. Essai sur les voies esthétiques*, Paris, Cerf.

COUTTY Marc (1996), « Portrait de l'artiste en lobbyiste », *Le monde de l'éducation,* décembre 1996, pp.56-57.

DANIELOU Alain (2003), *Origines et pouvoirs de la musique*, Paris, Kailash Editions.

DELALANDE François (1984), *La musique est un jeu d'enfant*, Paris, Buchet-Chastel.

DELANNOY Cécile (1997), *La motivation*, Paris, Hachette.

DELIEGE Irène et SLOBODA John A (Dir.) (1995), *Naissance et développement du sens musical*, Paris, PUF.

DEP (2004), *Transmettre une passion culturelle*, Bulletin du Département des Etudes et de la Prospective, Paris, N°143- Février 2004.

DESVERITE Jean-Raphaël et GREEN Anne-Marie (1997), « Le rap comme pratique et moteur d'une trajectoire sociale », in Green Anne-Marie (Ed.), *Des jeunes et des musiques*, Paris, L'harmattan, pp. 169-213.

DEVELAY Michel (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.

DONNAT Olivier (1996), *Les amateurs. Enquête sur les activités artistiques des Français*, Paris, Département des Etudes et de la Prospective.

DONNAT Olivier (1998), *Les pratiques culturelles des français*, Paris, La Documentation Française.

DONNAT Olivier (Dir.) (2003), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Paris, La Documentation Française.

DUBAR Claude (1998), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

DUMAZEDIER Joffre (1962), *Vers une civilisation du loisir ?* Paris, Seuil.

DUPUIS Pierre-André (1990), *Eduquer : une longue histoire*, Strasbourg, PUS.

DUPUIS Pierre-André (2003), « Valeurs et souci de vérité » in. Prairat Erick, Andrieu Bernard (Dir.) *Les valeurs : savoir et éducation*, Nancy, PUN, pp. 33-44.

DURAND Marc (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.

ESCAL Françoise et IMBERTY Michel (Dir.) (1997), *La musique au regard des sciences humaines et des sciences sociales*, volume 2, Paris, L'Harmattan.

FATH Gérard (1998), « Les valeurs en éducation et en formation », *Spirale* n°21, pp. 7-15.

FORQUIN Jean-Claude (1973), « Pourquoi l'éducation esthétique », in Porcher Louis (Dir), *L'Education esthétique. Luxe ou nécessité*, Paris, Armand Colin.

FORQUIN Jean-Claude (1991), « Justification de l'enseignement et relativisme culturel », *Revue française de pédagogie n°97*, pp. 13-30.

FRANCES Robert (1958), *La perception de la musique*, Paris, Vrin, seconde édition ,1972.

GAUTHIER Clermont (Ed.) (1997), *Pour une théorie de la pédagogie, Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Laval, PUL

GENIN Raphaël-Edgar (1992), *Essai d'une définition de la musique*, Paris, Guy Trédaniel Editeur.

GIRARD René (1978), *Des choses cachées depuis la fondation du monde*, Paris, Grasset.

GREEN Anne-Marie (Ed.) (1997), *Des jeunes et des musiques*, Paris, L'Harmattan.

GREEN Anne-Marie (Dir.) (2000), *Les métamorphoses du travail et la nouvelle société du temps libre*, Paris, L'Harmattan.

GUIRARD Laurent (1998), *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical*, Paris, L'Harmattan.

GUIRARD Laurent (2001), *Le temps d'apprendre…et la musique*, Université de Paris-Sorbonne, Paris4, Observatoire Musical Français.

HANNOUN Hubert (1998), « Eduquer, c'est faire un pari sur l'avenir », *Spirale* n°21, pp. 17-24.

HEARGREAVES D-J (1995), « Développement du sens artistique et musical », in Deliège Irène et Sloboda John-A (Eds), *Naissance et développement du sens musical*, Paris, PUF, pp. 167-197.

HEINICH Nathalie (1986), « La sociologie et les publics de l'art », in Moulin Raymonde (Dir.), *Sociologie de l'art*, Paris, La Documentation Française, pp. 267-278.

HEINICH Nathalie (2001), *La sociologie de l'art*, Paris, Editions de La Découverte.

HENNION Antoine (1988), *Comment la musique vient aux enfants. Une anthropologie de l'enseignement musical*, Paris, Anthropos.

HENNION Antoine (1993), *La passion musical, une sociologie de la médiation*, Paris, Métailié

HENNION Antoine, MAISONNEUVE Sophie, GOMART Emilie (2000), *Figures de l'amateur*, Paris, La Documentation Française.

HENNION Antoine & TEIL Geneviève (2003), « Les protocoles du goût. Une sociologie positive des grands amateurs de musique », in Donnat Olivier (Dir.), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Paris, La Documentation Française.

HOUSSAYE Jean (1992), *Les valeurs à l'école. L'éducation au temps de la sécularisation*, Paris, PUF.

HOUSSAYE Jean (1993), « Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique », in Houssaye Jean (Dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, pp. 13-24.

HOUSSAYE Jean (1999-a), « Jalons pour une éthique de l'attitude éducative ? », in Solère-Queval Sylvie (Dir), *Les valeurs au risque de l'école*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 97-108.

HOUSSAYE Jean (dir.), (1999-b), *Education et philosophie. Approches contemporaines*, Paris, ESF.

HUGUET Marie-Céline (2008), « Capital culturel et inégalités sociales de réussite scolaire : les effets des pratiques musicales », *Revue Française de Pédagogie*, n°162, janvier-février-mars 2008, pp. 45-57.

IMBERTY Michel (dir.) (2001), *De l'écoute à l'œuvre*, Actes du colloque tenu en Sorbonne les 19 et 20 février 1999, Paris, L'Harmattan.

JANKELEVITCH Vladimir (1983), *La musique et l'ineffable*, Paris, Seuil.

JOULIAN Frédéric (2002), « Comment étudier les origines de la culture ?, in Journet Nicolas (Coord.), *La culture de l'universel au particulier*, Auxerre, Sciences Humaines Editions, pp. 45-52.

KANT Emmanuel (1985), *Critique de la faculté de juger*, traduction française de Jean-René Ladmiral, Marc de Launay et Jean-Marie Vaysse, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, pp. 845-1299.

KERLAN Alain (2004), *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*, Les Presses de l'Université Laval, 2004.

KRACMAN K. (1996), « The effect of school-based arts instruction on attendance at museums and the performing arts », in *Poetics* (24-2), Elsevier, pp. 203-218.

LAGARRIGUE Jacques (2001), *L'école, Le retour des valeurs ?* Bruxelles, De Boeck & Belin.

LAHIRE Bernard (1998), *L'homme pluriel*, Paris, Nathan.

LAHIRE Bernard (2004), *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, Editions de la Découverte.

LAMORTHE Isabelle (1995), *Enseigner la musique à l'école*, Paris, Hachette.

LANFANT Marie Françoise (1972), *Les théories du loisir*, Paris, PUF.

LENOIR Hugues (1998), « La question éthique chez les formateurs », in Ignasse Gérard et Lenoir Hugues (Ed.), *Ethique et Formation*, Paris, L'Harmattan, pp. 65-84.

LEVY-LEBOYER Claude (1999), « Le cœur à l'ouvrage », *Sciences humaines* n° 92, mars 1999, pp. 20-25.

LEVI-STRAUSS Claude (1964), *Le cru et le cuit*, Paris, Plon.

LIEURY Alain, FENOUILLET Fabien (1996), *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 2ème édition entièrement revue et corrigée (2006)

LOCKWOOD Didier (2006), « Les arts du sensible sont d'efficaces fixateurs du savoir », *Le Monde de l'éducation*, juillet-Août 2006, pp. 64-66.

MAIZIERES Frédéric (2003), *L'éducation musicale à l'école primaire. Les représentations des enseignants*, mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Education, sous la direction de Jean-Christophe Vilatte, Université Nancy2.

MAIZIERES Frédéric (2004), *L'éducation musicale à l'école primaire : des pratiques d'enseignement déterminées par le rapport personnel des enseignants à la musique*, mémoire de DEA en Sciences de l'Education, sous la direction de Jean-Christophe Vilatte, Université Nancy2.

MAIZIERES Frédéric, VILATTE Jean-Christophe, DUPUIS Pierre-Andre (2007), « Pratique de la musique en amateur des enseignants du premier degré et enseignement de la musique », *Communication au Congrès AREF, Strasbourg, Août 2007.*

MARCEL Jean-François, ORLY Paul, ROTHIEZ-BAUTZER Eliane, SONNTAG Michel (2002), « Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, janvier-février-mars 2002, pp. 135-170.

MARCHAND Jean-Christophe (2002), « Enseignement musical et jugement esthétique : leur intrication dans les pratiques évaluatives », *JREM* vol.1, n°1, printemps 2002, 9-33, OMF : Université Paris-Sorbonne, Paris IV.

MAUSS Marcel (1950), « Les techniques du corps », in *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF, pp. 363-386.

MEIRIEU Philippe (1991), *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF éditeur.

MEIRIEU Philippe (1993), *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?*, Paris, ESF.

MEIRIEU Philippe (1998), « Ethique et formation des enseignants », in Ignasse Gérard et Lenoir Hugues, *Ethique et Formation*, Paris, L'Harmattan, pp. 43-51.

MIALARET Gaston (2006), *Sciences de l'éducation*, Paris, PUF.

MIALARET Jean Pierre (2001), « Vers une didactique de l'écoute musicale à l'école. Jalons introductifs », in IMBERTY Michel (Dir), *De l'écoute à l'œuvre*. Actes du colloque tenu en Sorbonne les 19 et 20 février 1999. Paris, l'Harmattan, pp. 99-112.

MICHAUD Yves (1999), *Critères esthétiques et jugement de goût*, Nîmes, Jacqueline Chambon.

MINGAT Alain, SUCHAUT Bruno (1994), *Evaluation d'une expérimentation d'activités musicales en grande section de maternelle*, Cahier de l'IREDU, N° 56, décembre 1994.

MINGAT Alain, SUCHAUT Bruno (1996), « Incidences des activités musicales en grande section de maternelle sur les apprentissages au cours préparatoire », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Vol. 29, N° 3, pp. 49-76.

MOLIERE Eric (1997), « La musique techno comme fête musicale », in Green Anne-Marie (Ed.), *Des jeunes et des musiques*, Paris, L'harmattan, pp. 217-258.

MOSCOVICI Serge (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.

MOULIN Raymonde (Dir.) (1986), *Sociologie de l'art*, Paris, La Documentation Française.

MUELLER F-L, MURSELL (1937), The Psychology of music, New York, Norton.

NATTIEZ Jean-Jacques (2004), « Pluralité et diversité du savoir musical », in Nattiez Jean-Jacques (Dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXIe siècle*, volume 2, Les savoirs musicaux, (Traduction française), Paris, Actes Sud, pp. 17-44.

NUTTIN Joseph (1980), *Théorie de la motivation*, Paris, PUF.

PAPADOPOULOS Kalliopi (2004), *Profession musicien : un « don », un héritage, un projet ?*, Paris, L'harmattan.

PEKAREK-DOEHLER Simona (2003), « Représentations sociales et apprentissage : situer les représentations dans les activités pratiques », in Regnard Françoise et Cramer Evelyn, *Apprendre et enseigner la musique : représentations croisées*, Paris, L'Harmattan.

PERRENOUD Philippe (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.

PERRENOUD Philippe (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Issy-Les-Moulineaux, ESF.

PIRIOT Martine (1997), *Pratiques culturelles chez les instituteurs et réinvestissement pédagogique*, thèse de Doctorat en Sciences de l'Education sous la direction de Gabriel Langouet, Université Paris V-René Descartes.

POIZAT Michel (1986), *L'opéra ou le cri de l'ange. Essai sur la jouissance de l'amateur d'opéra*, Paris, Métailié.

POIZAT Michel (1993), « L'enjeu de la musique ou « à quoi sert de chanter ? » », *Bulletin de psychologie*, tome XLVI, n°411, pp. 484-488.

PORCHER Louis (1973), *L'éducation esthétique. Luxe ou nécessité*, (sous la direction de), Paris, Armand Colin.

PRAIRAT Eirick, RETORNAZ Annick (2000), « Images de la polyvalence à l'école », *Cahiers Alfred Binet* n° 664, septembre 2000, pp. 5-26.

PRATT Jean-François (2002), *L'expérience musicale, exploration psychique*, Paris, L'Harmattan.

PUJADE-RENAUD Claude (1983), Le corps de l'élève dans la classe, Paris, ESF.

PUJADE-RENAUD Claude (1984), Le corps de l'enseignant dans la classe, Paris, ESF.

REBOUL Olivier (1989), *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF.

REBOUL Olivier (1992), *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF.

RESWEBER Jean-Paul (2003), « Entre idéologie et utopie », in. Prairat Erick, Andrieu Bernard (Dir.) *Les valeurs : savoir et éducation*, Nancy, PUN, pp.141- 152.

RICOEUR Paul (1991), *Lectures 1. Autour du politique*, Paris, Seuil.

ROCHEX Jean-Yves (1995), *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris, PUF.

ROCHLITZ Rainer (1998), *L'art au banc d'essai. Esthétique et critique*, Paris, Gallimard

ROSEN Charles (1998), *Aux confins du sens*, traduction française par Sabine Lodéon, Paris, Seuil.

ROUSSEAU-DUJARDIN Jacqueline (1993), « Génération de la musique. Du côté du compositeur », *A la musique, Xèmes rencontres psychanalytiques d'Aix-En-Provence 1991*, Paris, Les belles Lettres.

SCHAEFFER Jean-Marie (1994), « La conduite et le jugement esthétiques » in *Les cahiers-Philosophie de l'art*, n°2, Villeurbanne, Le musée / Institut d'art contemporain, 1996.

SCHLOEZER Boris de (1947), *Introduction à J.S.Bach. Essai d'esthétique musicale*, Paris, Gallimard.

SEASHORE C.E (1938), *Psychology of Music*, New York, McGraw-Hill.

SEVE Bernard (2002), *L'altération musicale*, Paris, Seuil.

SI MOUSSA Azzedine (2000), « Les rapports d'inspection du 1er degré, contenus et finalité : un exemple à la Réunion », *Revue Française de Pédagogie* n°133, Octobre-Novembre-Décembre 2000, pp. 75-86.

SLOBODA John A. (1985), *L'esprit musicien*, traduit de l'anglais par Marie Isabelle Collart, Liège, Pierre Mardaga.

SNYDERS Georges (1986), *La joie à l'école*, Paris, PUF.

SNYDERS Georges (1989), *L'école peut-elle enseigner les joies de la musique*?, Issy-Les-Moulineaux, EAP.

SNYDERS Georges (1999), *La musique comme joie à l'école*, Paris, L'Harmattan.

SOULAS Brigitte (2001), « Art et sérénité à l'école », in *Le sens de l'expérience musicale en éducation*, textes rassemblés par GUIRARD Laurent et BOUDINET Gilles, Université de Paris-Sorbonne, Paris4, Observatoire Musical Français, pp. 73-85.

SOULAS Brigitte (2002), *Art, musique, école*, Paris, L'Harmattan.

SOURIAU Etienne (1990), *Vocabulaire d'esthétique* (ouvrage collectif), Paris, PUF.

SUCHAUT Bruno (2000), *La musique à l'école primaire. Analyse des pratiques enseignantes*, IREDU-CNRS et Université de Bourgogne.

SUE Roger (1980), *le loisir*, Paris, PUF, 3ème ed. 1993.

TARDIF Maurice, LESSARD Claude (1999), *Le travail enseignant au quotidien*, Laval, De Boeck.

TCHISTIAKOVA Olga (2002), « Le rôle médiateur de l'enseignant dans l'apprentissage du piano-débutant, in Wirthner Martine et Zulauf Madeleine (Dir.), *A la recherche du développement musical*, Paris, L'Harmattan, pp. 245-269.

TILLMANN Barbara, MADURELL François, LALITTE Philippe, BIGAND Emmanuel (2005), « Apprendre la musique : perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques », *Revue Française de Pédagogie* n°152, juillet-août-septembre 2005, pp. 63-77.

TOCHON François Victor (1993), *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.

TOURNOIS Jocelyne (1996), *L'évolution de la mesure des valeurs : de Rokeach à Schwartz*, Les cahiers de recherche de l'ADEPS, n° 18, Université de Nancy2.

TOZZI Michel et ETIENNE Richard (Coord.) (2000), *Quelle identité professionnelle pour notre métier ?* CRDP Languedoc Roussillon.

UNGARO Jean, PUJAS Philippe (1999), *Une éducation artistique pour tous ?*, Ramonville Saint-Agne, Erès.

VROOM V.H. (1964), *Work and motivation*, Londres, John Willey ans sons.

WALLON Emmanuel (1996), « Arthur et compagnie », *Le Monde de l'éducation*, décembre 1996, pp. 30-33.

WILLEMS Edgar (1975), *La valeur humaine de l'éducation musicale*, Bienne, Pro musica.

WEBER Max (1959), *Le savant et le politique*, Paris, Plon.

WIRTHNER Martine, ZULAUF Madeleine (Ed.) (2002), *A la recherche du développement musical*, Paris, L'Harmattan.

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel (1999), *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.

ZENATTI Arlette (1967), *Perception et intelligence musicales chez l'enfant*, Thèse de Doctorat, Université de Nancy X-Nanterre.

ZENATTI Arlette (1990), « Aspects du développement musical de l'enfant dans l'histoire de la psychologie du XXème siècle », *Les Sciences de l'Education* 3-4, pp.21-38.

ZENATTI Arlette (Dir.) (1994), *Psychologie de la musique*, Paris, PUF.

ZULAUF Madeleine (2002), « Limites et promesses de quelques théories du développement musical », in Wirthner Martine et Zulauf Madeleine (Dir.), *A la recherche du développement musical*, Paris, L'Harmattan, pp. 19-58.

Sitographie :

CARFANTAN Serge (2002), « La contemplation esthétique », *Philosophie et spiritualité*, http://sergecar.club.fr/cours/art2htm

FLOUX Pierre, SCHINZ Olivier (2003), « Engager son propre goût », *Entretien autour de la sociologie pragmatique d'Antoine Hennion,* Ethnographies.org n°3. Http://www.ethnographiques.org/documents/article/ArHennion.html.

JAHIER Sylvie (2006), « *Actualité des travaux de recherche en éducation musicale, thèse de Sylvie Jahier, L'éducation musicale à l'école : les pratiques pédagogiques et le rapport au savoir des enseignants du primaire* », *JREM vol.5, n°2, automne 2006, 81-87*, www.omf.paris4.sorbonne.fr

PFANDER-MENY Lydie & SARDA Jean-Mathias (2005), *Education et valeurs*, Papiers Universitaires, Thème 10 : valeur(s), http://perso.wanadoo.fr/papiers.universitaires/edu10.htm

SUCHAUT Bruno (2002), « la musique à l'école primaire : étude des pratiques enseignantes », *JRM* (n°2, automne 2002, pp.3-22). www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem

TRIPIER-MONDANCIN Odile (2006), « Représentations du concept de valeur dans les déclarations de 23 enseignants débutants et experts », *JREM vol.5, n°2, automne 2006, 43-80*, www.omf.paris4.sorbonne.fr

UZEL Jean-Philippe (2005), *Rainer Rochlitz et l'ambivalence du jugement esthétique*, http://www.uqtr.uquebec.ca/AE/VOL_9/roch/Uzel.htm

Documents officiels :

BULLETIN OFFICIEL (2003), « Orientations pour une politique en matière d'enseignements artistiques et d'action culturelle », *Encart du B.O. n°40 du 30 octobre*.

BULLETIN OFFICIEL (2005), « Orientations sur la politique d'éducation artistique et culturelle des ministères de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et de la culture et de la communication », *B.O. n°5 du 3 février*.

Ministère de l'Education Nationale et de la Culture (1993), *L'Education artistique à l'école*, CNDP, Savoir-Livre.

Ministère de l'Education Nationale (1995), *Programmes de l'école primaire*, CNDP, Savoir-Livre.

MENMR (Ministère de l'Education Nationale, Ministère de la Recherche) (2002), *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, BO hors série n°1*, 14 février 2002.

MJER (Ministère de la Jeunesse de l'Education et de la Recherche) (2003), «L'éducation aux Arts et à la Culture », (rapport).

MENESR (Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche) (2006)-a, « Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation », *Journal Officiel, 12 juillet 2006*.

MENESR (2006)-b, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche.

MENESR (2007)-a, « Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences, volume 1-a, horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin officiel n°5, 12 avril 2007*, pp.1 à 84.

MENESR (2007)-b, « Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences, volume 1-b, horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire (suite) », *Bulletin officiel n°5, 12 avril 2007*, pp.85 à 160.

MENESR (2007)-c, « La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire », *Rapport - n°2007 - 047*.

TITRE : Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : rapport personnel, rapport professionnel.

MOTS-CLES : Education musicale, Pratiques enseignantes, Rapport à la musique, Valeurs de l'éducation, Réflexion éthique.

RESUME : La présente thèse vise à décrire, expliquer et comprendre la diversité des pratiques enseignantes en éducation musicale à l'école primaire à partir d'un certain nombre de variables, dont le rapport personnel à la musique de l'enseignant. Depuis ses débuts en tant que discipline scolaire, la musique à l'école semble souffrir d'un déficit d'enseignement pour des raisons à la fois sociales, institutionnelles mais aussi personnelles à l'enseignant. En effet les activités musicales à l'école primaire dépendraient davantage des enseignants qui en ont la charge que des programmes. On a pour habitude d'attribuer la mise en œuvre de l'enseignement de la musique au savoir musical de l'enseignant, dont les connaissances qu'il aurait pu acquérir au hasard de ses pratiques personnelles. Pourtant les études exploratoires montrent que si les pratiques enseignantes dépendent du propre rapport que l'enseignant entretient avec la musique, le lien entre rapport personnel et rapport professionnel à la musique n'est pas simple. Peut-être pas si différent en cela des autres matières, l'éducation musicale à l'école primaire semblerait relever davantage des valeurs qui mobilisent les enseignants dans leur engagement professionnel, plus que de leur savoir disciplinaire. Un lien entre valeurs éthiques et valeurs esthétiques pourrait nous permettre de mieux comprendre les raisons qui mènent un enseignant à faire de la musique avec ses élèves.

TITLE: Primary school teacher's relation with music : a personal relation, a professional relation.

KEY-WORDS: Music Education, Teaching pratices, Relation with music, Education values, Ethical thought

SUMMARY: This thesis aims at describling, explaining and understanding the diversity of teaching pratices as far as music in primary schools is concerned, according to a large number of variables, like primary teachers relation with music for instance. Music, ever since it has become a proper school subject, has seemed to be suffering from a lack of teaching for social, instutional but also personal reasons. Indeed, musical activities at primary schools seem to be more closely related to the teacher who is in charge of this subject than to the curriculum. It's a quite common to consider that the musical knowledge acquired thanks to personal experiences and practices, should justify the music teacher's role. However exploraty studies show that even if teaching practices depend on the teacher's relation with music, the link between personal and professional relation with music is not simple. It may not be that different on that particular point from other subjects, music in primary schools seems to be more a question of values that call out teacher in their teaching ride rather than in their subject knowledge. A link between ethical and esthetic values could help us to understand the reasons why teachers teach music to pupils.

NANCY-UNIVERSITÉ / UNIVERSITÉ NANCY 2

ECOLE DOCTORALE « LANGAGES, TEMPS, SOCIETES »

LABORATOIRE INTER-UNIVERSITAIRE DES SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA COMMUNICATION (LISEC)

UFR CONNAISSANCE DE L'HOMME