L'Éducation musicale au collège depuis 1985. Valeurs déclarées par des enseignants d'Éducation musicale, genèse

Odile Tripier-Mondancin

▶ **To cite this version:**

Odile Tripier-Mondancin. L'Éducation musicale au collège depuis 1985. Valeurs déclarées par des enseignants d'Éducation musicale, genèse. Musique, musicologie et arts de la scène. Université Toulouse 2 Le Mirail, 2008. Français. NNT : 2008TOU20079 . tel-01117916

HAL Id: tel-01117916

https://univ-tlse2.hal.science/tel-01117916

Submitted on 18 Feb 2015

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

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

Distributed under a Creative Commons Attribution - NoDerivatives 4.0 International License

Université de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par *« l'université Toulouse II-Le Mirail »*
Discipline ou spécialité : *Musicologie - Sciences de l'éducation*

Présentée et soutenue par *Maysonnave Odile, épouse Tripier-Mondancin*
Le *6 décembre 2008*

Titre : *L'éducation musicale au collège depuis 1985*
Valeurs déclarées par des enseignants d'éducation musicale, genèse (Tome I)

JURY
AGUILA Jésus (PR, Musicologie, Toulouse II le Mirail) Co-directeur
BOUDINET Gilles (HDR, Sciences de l'éducation, Paris VIII) Pré-rapporteur
BRU Marc (PR, Sciences de l'éducation, Toulouse II le Mirail) Co-directeur
DURNEY Daniel (PR, Musicologie, Dijon)
MADURELL François (HDR, Musicologie, Paris IV) Pré-rapporteur

---

Ecole doctorale : *"Arts, Lettres, Langues, Philosophie, Communication" (ED 328)*
Unité de recherche : *LLA - "Lettres, Langages et Arts" (EA 4152)*
Directeur(s) de Thèse : *AGUILA Jésus, BRU Marc*
Rapporteurs : *DURNEY Daniel*

UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

DÉPARTEMENTS

MUSICOLOGIE – SCIENCES DE L'ÉDUCATION

L'ÉDUCATION MUSICALE AU COLLÈGE DEPUIS

1985

VALEURS DÉCLARÉES

PAR DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION

MUSICALE, GENÈSE

Remerciements

Je remercie tout particulièrement mes deux co-directeurs de thèse : Jésus Aguila et Marc Bru. Ils m'ont permis de m'engager dans ces travaux, en m'offrant leur expertise et leurs regards complémentaires. Ils m'ont accordé toute leur confiance et m'ont soutenu dans les moments difficiles.

J'adresse également mes remerciements particuliers :

À Messieurs Daniel Durney, Gilles Boudinet et François Madurell. Qu'ils sachent combien je leur sais gré d'avoir accepté de lire ces travaux,

Aux élèves rencontrés à Saint-Maixent-l'École, à Rochefort, à Villeneuve sur Lot, au Mirail, à La Cépière et à Saint Sernin (Toulouse) : ils m'ont plongée dans la pédagogie … tout comme les étudiants et les professeurs stagiaires qui, à l'IUFM, continuent d'attiser ce goût d'enseigner,

Aux collègues qui ont accepté de consacrer du temps à l'enquête, aux collègues de l'APEMu pour les questionnements en cours et à venir, aux IA-IPR qui se sont faits les relais, aux collègues et amis qui m'ont donné l'énergie d'y croire : je leur rends hommage,

À Isabelle Maneveau, Francine Brun, Sylvie Escoubois, Luc Vermander et Jean-Noël Sarrail pour les tests initiaux, leurs commentaires sur les questionnaires, leurs encouragements récurrents,

À Benoît Jeunier, pour sa présence, ses corrélations, ses arbres hiérarchiques et autres anovas,

À Jean-Pierre Mialaret pour sa confiance, son expérience et la possibilité qu'il m'a donnée de participer aux travaux du séminaire de Paris IV,

À François Le Goff, Nadine Barrière, Marie-Claude Lauga-Hamid, Jean-François Camps, Henri Delpup, Françoise Larré, Franck Martin, Pascal Gaillard, Agnès Morcillo, Sandrine Galea, Hauviette Elmirzoïev, Géraldine Murat, pour les relectures ou les recentrages éclairants, les cafés du labo,

À Claudine Garcia-Debanc et Marie-France Carnus pour leur soutien et les séminaires de didactiques des disciplines du GRIDIFE,

À Christine Vergnolle-Mainar et François Grèzes-Rueff pour les séminaires sur l'histoire des disciplines scolaires,

À mes trois frères, Jean-Luc, Jean-Marc, Christian,

À mes parents et grands-parents, paysans béarnais, pour ces origines qui rapprochent art, nature et esthétique,

À François, Héloïse et Coline sans la présence et l'amour desquels cette recherche n'aurait pas eu la même saveur et à qui je dédie cette thèse.

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS 9

INTRODUCTION GÉNÉRALE 11

1. Genèse du projet de thèse 11
2. Ouvrir la « boite noire » des valeurs : « le plein du vide » 17
3. Grandes questions de recherche, problématisation, hypothèses 23
4. Type de recherche, postures, méthodologie 26
5. Précautions déontologiques, méthodologiques 28

PREMIÈRE PARTIE. CADRE CONCEPTUEL, MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE 31

CHAPITRE I - THÉORIES EXISTANTES 33

1. Contours, nature et frontières du concept de valeur 33
2. Corollaire de l'idée de valeur : la valeur esthétique 55
3. Ce qui nous préoccupe : inférer les valeurs, dans et en dehors de la classe 76

CHAPITRE II - MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE 99

1. Élaboration du cadre conceptuel 99
2. Conception, mise en œuvre de protocoles de recherche 102
3. Traitement, analyse et validité interne des données 116
4. Récapitulation de l'ensemble de la méthodologie 128
5. Paramètres nationaux et académiques 131
6. Représentativité des échantillons de réponses recueillies ou validité externe 139
7. En conclusion, validité et portée des résultats 145

DEUXIÈME PARTIE. HISTOIRE, ATTRIBUTS, VALEURS DE LA DISCIPLINE SCOLAIRE ÉDUCATION MUSICALE 147

INTRODUCTION 149

CHAPITRE III - À LA RECHERCHE DES ATTRIBUTS DE L'ÉDUCATION MUSICALE, VALEURS INFÉRÉES 151

1. Pratiques sociales musicales de référence, avant la fin du XIXe siècle 151
2. Intégration de la musique dans l'enseignement général primaire et secondaire : 1833 - 1882 156
3. D'une gratuité à l'autre : 1882 - 1930 160
4. Structuration de la discipline dans le secondaire et le supérieur : 1930 - 1951 163
5. De la création des CAPES et des premiers cursus universitaires, à la loi sur les enseignements artistiques : 1950 - 1988 168
6. De la création du CNP et des IUFM, à la 8è réécriture des programmes : 1989 - 2006 180
7. Conclusion : des attributs indicateurs de valeurs de la discipline scolaire 191

CHAPITRE IV - LES PROGRAMMES, CONTENUS, VALEURS 195

1. Une fréquence de parution à l'égal des autres disciplines 196

2. Parité, équité au regard du statut des textes officiels 200

3. Au grand marché des horaires d'enseignement, l'égalité n'existe pas 200

4. Enseigner, pratiquer, éduquer : variation des intitulés de la discipline 201

5. Du chef-d'œuvre à l'ouverture et au discernement : finalités et valeurs 202

6. Permanence du chant, de l'écoute, fin de l'histoire, créativité : structurations, savoirs à enseigner et valeurs 220

7. Conclusion : des valeurs techniques, esthétiques intellectuelles, modernes avant 1977 et postmodernes après 1977 230

CHAPITRE V - FORMATION, CONCOURS DE RECRUTEMENT, VALEURS 233

1. Contenus de formations, valeurs inférées 233

2. Qualités demandées lors des concours de recrutement, valeurs inférées 246

3. Conclusion : des valeurs surtout intellectuelles et esthétiques, dans la formation et les concours de recrutement 264

TROISIÈME PARTIE. ORIGINE SOCIOPROFESSIONELLE, CURSUS ET RAPPORT AUX SAVOIRS MUSICAUX 267

INTRODUCTION 269

CHAPITRE VI - ORIGINE SOCIOPROFESSIONNELLE, RAPPORT À LA MUSIQUE AVANT LE BACCALAURÉAT 271

1. Origine favorisée des professeurs d'Éducation musicale 271

2. Éducation musicale reçue dans le système scolaire 278

3. Démarrage précoce de la musique en dehors du système scolaire 291

4. Rapport au savoir épistemique à l'école, social et identitaire en dehors de l'école 312

5. Préférences pour les musiques populaires avant le baccalauréat 313

6. Premiers éléments de réponses : influence de la formation musicale avant le baccalauréat sur la manière d'enseigner 315

7. Trois-quarts d'influencés dans leur manière d'enseigner par cette période de vie 316

CHAPITRE VII – RAPPORT À LA MUSIQUE ENTRE LE BACCALAURÉAT ET L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER 321

1. Cursus universitaire essentiellement en musicologie 321

2. Cursus instrumental individuel dans l'enseignement spécialisé 328

3. Un cursus vocal individuel pour les deux tiers 338

4. Pratiques instrumentales collectives 341

5. Encore plus de pratiques vocales collectives 345

6. Écoute, écriture, harmonie, solfège, analyse 347

7. Ensemble des répertoires abordés après le baccalauréat : contemporain, classique, jazz 349

8. Des pratiques collectives plébiscitées 350

9. Deux tiers passent le CAPES, un quart l'agrégation avant d'entrer dans le métier 351

10. Une formation pédagogique surtout en IUFM puis en CPR 352

11. Une décision, un choix de métier assumés par la majorité 354

12. Deuxième ensemble de réponses : influence des années de formation après le baccalauréat sur les manières d'enseigner 356

CHAPITRE VIII – DE L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER À L'ENQUÊTE, COMPARAISONS 359

1. Situation administrative, activités et fonctions occupées 359

2. La moitié reprend des études diplômantes 368

3. Une formation continue très suivie au moment de l'enquête 369

4. Autres activités musicales en dehors de l'EN 381

5. Récapitulation des répertoires abordés, depuis le début de la formation musicale jusqu'en 2005 384

6. Troisième ensemble de réponses : influence des expériences, après l'entrée dans le métier, sur l'enseignement dispensé 394

QUATRIÈME PARTIE. IDENTIFICATION DES VALEURS DÉCLARÉES 401

INTRODUCTION 403

CHAPITRE IX - VALEURS PAR INFÉRENCE 405

1. Rapport à la loi : respect de l'autorité et forme d'autonomie 406

2. Liberté et demande de précisions 412

3. Ouverture, pluralisme musical, autorité de l'enseignant 416

4. Sensibilité, joie, plaisir, hédonisme 425

5. Éduquer, transmettre, renforcer, situer les connaissances 427

6. Faire écouter, pratiquer la musique 433

7. Égalité, équité : un enseignement pour TOUS 435

8. Autonomie critique, jugement de valeur 437

9. Valeur éducative de l'Éducation musicale 444

10. Conclusion quand le niveau d'énoncé des valeurs est implicite 449

CHAPITRE X – VALEURS EXPLICITES 453

1. Du mot aux mots pour dire les valeurs 454

2. Prépondérance des valeurs morales sur les valeurs esthétiques 460

3. Peu de références à la forme évaluative des valeurs 461

4. Vases communicants : de l'altruisme à l'individualisme 463

5. Respect, ouverture, persévérance, respect de soi et de l'enseignant, autonomie de l'élève 466

6. Valeurs revendiquées par les experts, héritées par les débutants 475

7. Hiérarchisation des valeurs au profit des valeurs morales et éthiques 477

8. Un sens des valeurs affirmé, intuitif, clair et fort 478

9. Négociabilité des valeurs entre enseignants et adolescents : deux conceptions opposées 483

10. Conclusion quand le niveau d'énoncé est explicite, comparaisons avec le niveau implicite 485

CHAPITRE XI – PRÉFÉRENCES MUSICALES, JUGEMENTS DE VALEUR MUSICALE 491

1. Préférences musicales des enseignants au moment de l'enquête : approche des valeurs esthetiques 493

2. Puisque tout ne se vaut pas … comment évaluer la valeur de la musique 500

3. Prononciation et formation du jugement de valeur en classe 524

4. Conclusion : quand le niveau d'énoncé côtoie les valeurs esthétiques 537

CONCLUSION GÉNÉRALE **541**

BIBLIOGRAPHIE **551**

SOURCES **575**

INDEX DES NOMS **583**

TABLE DES FIGURES ET TABLEAUX **591**

TABLE DES MATIÈRES **601**

TABLE DES ANNEXES (*CF.* TOME 2) **613**

AVANT-PROPOS

> *« Le chercheur doit accepter, dans son travail professionnel, de donner priorité aux valeurs de l'univers scientifique sur les autres valeurs de la société. […] Dans le cas des sciences sociales, cette distance est essentielle, car c'est sur elle que se fonde la possibilité d'une objectivité, toujours relative mais sans cesse recherchée, du chercheur à l'endroit de sa société ou de la société qu'il étudie. Cette indépendance à l'endroit des valeurs de la société s'accompagne cependant d'une interdépendance. Le choix des problèmes auxquels s'intéresse le chercheur - surtout celui des sciences de l'homme - demeure toujours conditionné, à la fois, par les valeurs du chercheur et par celles de la société dont il fait partie[1] »* (Rocher, 1972, p. 32).

Longtemps la problématique des valeurs nous a semblé très empreinte de tradition[2] voire d'immobilisme, dans le sens où, imposées par une autorité extérieure à la personne, elles pouvaient être perçues comme une obligation impliquant une obéissance aveugle, ne favorisant en aucun cas des prises de responsabilité, plurielles voire conflictuelles. Nous pratiquions dès lors une prudence vis-à-vis d'elles, voire une certaine méfiance. Une valeur pouvait en cacher une autre, qui pouvait s'opposer à la première ; ainsi, la tolérance devait-elle s'appliquer à l'intolérable, sachant que la frontière entre les deux n'est pas une ligne rassurante et déterminée une fois pour toutes ?

---

[1] Guy Rocher parle de la posture de T. Parsons, dans un ouvrage qui n'existe plus qu'en version numérique *Talcott Parsons et la sociologie américaine*. Paris : Les Presses universitaires de France, 1972, Collection SUP le sociologue, n° 29, 238 p.

[2] À ce sujet, Nathalie Heinich, (Heinich, 2006, p. 292) relève « *la tendance récente dans le monde politique à n'utiliser le terme de « valeurs qu'en référence aux partis de droite - de sorte que, par exemple l'expression « défense des valeurs » renvoie immédiatement aux valeurs traditionnelles, familiales et religieuses. Voilà une raison axiologique qui, dans un monde intellectuel plutôt marqué à gauche, n'aide guère à la prise au sérieux de la problématique axiologique comme objet d'investigation sociologique* ».

De plus, cette notion de valeur était, semble t-il, éloignée des préoccupations des adolescents dont nous avions la charge. Pourtant nous savions que les valeurs étaient omniprésentes dans notre rapport à la discipline que nous enseignions : l'Éducation musicale. Alors que certains de nos collègues du collège classé en ZEP, professeurs d'histoire et d'éducation civique, y confrontaient les élèves explicitement par divers moyens[1], nous pensions qu'elles devaient rester implicites. Selon nous, nos options en termes de valeurs étaient suffisamment présentes dans nos actions. En postulant une transmission implicite, nous pensions laisser aux élèves la liberté de construire leur rapport à celles-ci. Deux postures opposées dans la manière de les prendre en compte. Deux postures qui tendent à rendre la communication et le travail en équipe difficiles (Valentin, 1997, p. 12-16), sans que l'on détermine précisément pourquoi, si ce n'est un constat de divergence de moyens traduisant une divergence d'opinions, sans jamais avoir de temps et de lieu pour l'expliciter. L'idée de ce travail de thèse s'ancre en premier lieu dans cette expérience-absence.

Le lecteur peut lire les parties dans l'ordre proposé. Un autre trajet peut consister à lire directement après l'introduction, la quatrième partie, qui est selon nous le cœur du sujet, puis revenir en arrière en se questionnant sur l'histoire de la discipline et celle des enseignants interrogés : comment en arrive-t-on à déclarer ces valeurs ? Pour ceux qui voudraient voir la manière dont nous sommes arrivée à ces conclusions, nous conseillons la lecture de la première partie.

Ces travaux ne tendent pas à prouver l'utilité du concept de valeur dans l'éducation. Ils cherchent plutôt à montrer, une fois de plus, qu'on ne peut faire l'économie d'une réflexion sur la place des valeurs lorsqu'on est un enseignant.

[1] Exposés, confrontations avec des commissaires de police, des associations luttant contre l'emprise de la drogue, des associations de quartier diverses, visites de palais de justice, etc.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. GENÈSE DU PROJET DE THÈSE

Un premier travail de recherche effectué dans le cadre d'un DEA[1] tentait de mettre l'enseignement musical dans le secondaire en France à l'épreuve de deux valeurs (ou paradigmes) de la démocratie : liberté, égalité. Autrement dit, quels rapports l'Éducation musicale, discipline obligatoire au collège, entretenait-elle, avec ces deux valeurs fondatrices de la démocratie ?

Afin de mieux comprendre la finalité de notre travail de recherche actuel, expliquons pour quelles raisons cette idée de démocratie était centrale. Nous nous référions, alors, à ce qui avait été une intuition, dans nos actes éducatifs, en tant que « professeur d'Éducation musicale et de chant choral » et, plus tard, en tant que « professeur de musique[2] ». Une intuition qui devait peu à peu se faire conviction[3], implicitement, car jamais véritablement formalisée : « *pour enseigner au quotidien et parfois dans l'urgence des situations, il est nécessaire, inconsciemment ou consciemment, de s'approprier des convictions, au risque de se tromper »* (Maysonnave, 2001, p.7).

Pourquoi parler de situations d'urgence ? C'est souvent dans ces moments « frontières », pendant lesquels l'essentiel se distingue de l'accessoire, que l'on passe de la possibilité d'enseigner à l'impossibilité ou encore du pouvoir enseigner, à « l'impouvoir ». Ces convictions se sont construites sur le nécessaire choix de valeurs, morales, intellectuelles, esthétiques ; elles sont devenues peu à peu références, pendant les seize années d'enseignement précédant la mise en œuvre de ce DEA. Convictions qui ne peuvent qu'être relativement simples, en apparence du moins, compte tenu du fait de l'urgence de

---

[1] *Rapport entretenu entre l'enseignement de la musique et l'idée de démocratie*, en France, 2001, Dir. Jésus Aguila, soutenu en septembre 2001.

[2] Il est à noter qu'en France, dans l'enseignement général, on peut-être soit professeur d'éducation musicale et de chant choral si on obtient le CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré), on peut aussi être professeur de musique si l'on est admis à l'agrégation de musique. Deux titres pour, ce qui peut sembler, deux professions différentes. Ayant passé les deux concours, à un intervalle de 10 ans environ, nous avons été tour à tour l'une puis l'autre aux yeux de l'institution. Ce qui peut paraître un simple jeu sur les mots correspond à des enjeux différents d'un point de vue historique, pédagogique et, au-delà, politique.

[3] Certitude de l'esprit fondée sur des preuves jugées suffisantes.

la prise de décision, alors que l'on se trouve face à la complexité : cela peut sembler paradoxal. Il fallait qu'elles puissent se résumer en un mot, pour être appliquées, rendues effectives dans la réalité de l'action. Une idée qui viserait un premier niveau d'efficacité : enseigner, où que ce soit.

A cet instant, nous rejoignions un premier présupposé épistémologique, exposé par Jean-Marie Van der Maren (Van der Maren, 1996, p. 20-36) et A.S. Bolster (1983, p. 294-308) : « *L'action éducative se compose d'une suite de décisions prises en situation d'urgence* ». Pour nous, l'idée qui permet cette prise de décision porte un nom : démocratie. Elle autorise des applications multiples, ainsi que la vérification de leur validité ; mais elle est aussi pétrie de valeurs dont on pourrait également se méfier. L'enfant ainsi que l'adolescent s'accommodent mal du flou d'une situation, du flou de l'énoncé d'une idée[1]. La force d'une conviction enseignante peut alors participer aux enjeux d'une éducation. Elle a le mérite d'exister, d'opérer ainsi des distinctions et, dès lors, de pouvoir également être battue en brèche, contredite, pourquoi pas, ponctuellement.

Au-delà d'une conviction personnelle d'enseignante, de pédagogue, était-il possible d'objectiver par la description, puis la compréhension et, pourquoi pas, l'explication (Mialaret, 2008), ce rapport de l'Éducation musicale à la démocratie ? Comprendre pour déterminer quels pourraient en être les enjeux, évolutifs par nature, l'importance, les paradoxes et contradictions, les lieux et places de ce rapport et, à terme, pourquoi pas, les dérives de ce rapport.

L'hypothèse qui se présentait était alors pour nous la suivante : les valeurs démocratiques véhiculées implicitement ou explicitement par l'institution, semblent jouer un rôle dans les situations d'urgence, par leur présence-absence, si tant est que l'on puisse définir ce type de situation.

[1] D'après les propos d'Eric Debarbieux et Danillo Martucelli, série de conférences prononcées en 1998 au collège La Cépière, Toulouse (31) ZEP, à la demande de l'équipe éducative. On retrouve la même idée chez un didacticien en mathématiques, Guy Brousseau, dans un entretien avec Michel Mendes France (Salin, Clanché, Sarrazy, 2005). Mais au lieu de flou, il parle du rapport à l'absurde, déstabilisant pour l'élève. L'absurde, le contraire de la certitude du vrai ou du faux. Guy Brousseau évoque le rejet de l'absurde par les enfants qui cherchent à tous instants la congruité, la conformité à un modèle, l'appartenance à un système.

Nous étions alors consciente d'une première précaution à prendre : se méfier du postulat qui consisterait à croire que si les enseignants avaient pour conviction les valeurs de la démocratie, tout irait pour le mieux dans le meilleur des mondes de l'éducation. Postulat utopique voire dangereux, naïf et illogique, compte tenu de la complexité d'une situation éducative, y compris à un instant « t » réduit. Ce n'est pas de cela qu'il s'agissait. « *Nous ne voulons pas courir le risque […] de construire de l'idéologie, encore moins une doctrine*. » (Maysonnave, 2001 p. 8).

En mettant à l'épreuve l'institution et l'enseignement en temps réel et différé, nous repérions un à un quelques paradoxes, liés à la présence contradictoire de certaines valeurs, ou aux principes qui les mettent en œuvre dans la réalité. Cette mise à l'épreuve s'est effectuée par questionnements successifs, d'un point de vue macroscopique (qualifié de temps différé, au niveau central de l'institution), jusqu'au champ plus réduit (au niveau local) : le lieu-classe, qualifié de temps réel, avec ses acteurs, enseignants et enseignés. Nous avons examiné les différents « organes[1]« des institutions ou organisations impliquées et l'histoire de la discipline Éducation musicale.

Sans nul doute, le projet était trop ambitieux, en raison du choix de l'objet initial : l'enseignement musical en France. Il fallait s'employer à le réduire et à le redéfinir. Malgré tout, ce choix trop large nous a permis de cerner les grandes questions afférentes, ainsi que l'histoire de ce système. Car il s'agit d'un système.

1.1. À l'issue du DEA

La discussion qui suivit la soutenance du DEA nous fit clairement prendre conscience que nous souhaitions faire de la recherche « sur » l'Éducation musicale et peut-être « au bénéfice de l'éducation », pour reprendre l'expression utilisée par J.-M. Van der Maren[2] (*ibid.* p. 38) – enfin, recherche à terme, « pour » l'éducation, pour la formation des enseignants chargés de l'Éducation musicale. Pour autant il ne s'agissait en aucune manière d'élaborer une méthode de plus sur le sujet qui nous préoccupait. Il s'agissait bien de recherche et non de prescription[3].

---

[1] La constitution des « organes » consultatifs ou participatifs ainsi que leurs relations.
[2] Il déduit cette expression des conclusions des travaux des chercheurs W. Carr et S. Kemmis.
[3] Même si la question de la démocratie peut cultiver aisément l'amalgame. Au-delà de l'urgence des situations, la question des valeurs fait référence aux sept autres traits de la situation éducative définis par L.

Durant le temps de la thèse, il s'agissait de laisser de côté le projet sociopolitique ainsi que professionnel. Il apparaissait dès lors évident que, sorti du projet politique, notre objet de recherche devait porter sur la problématique des valeurs en général, en incluant les valeurs esthétiques, sur la place qu'elles occupent dans le rapport des enseignants d'Éducation musicale à la discipline[1] qu'ils enseignent. Mener à terme un tel projet de recherche rendait nécessaires *a priori* deux disciplines d'ancrage : la musicologie, notre discipline d'origine et les sciences de l'éducation.

1.2. Valeurs des professeurs d'Éducation musicale et de chant choral en collège

Notre sujet est constitué de trois éléments-clés :

- les valeurs
- les enseignants d'Éducation musicale
- l'Éducation musicale en tant que discipline scolaire

On l'aura compris, chaque fois que l'on parlera des professeurs d'Éducation musicale, ce sera dans le cadre du collège. Provisoirement, nous délimitions les valeurs comme appartenant aux champs de l'éthique, de l'intellect et de l'esthétique ou respectivement de l'ethos (ou du bien), du logos (ou du vrai), et du pathos (le beau[2]). Selon le philosophe Alain[3], la valeur serait égale à la vertu, aux vertus d'un homme, lui donnant la puissance (depuis la force, le courage, au beau en passant par l'intelligence, la probité, la force, la mémoire…). Pour d'autres spécialistes, elles sont « *des idéaux, des préférences qui prédisposent les individus à agir dans un sens déterminé. Elles appartiennent aux orientations profondes qui structurent les représentations et les actions d'un individu. Elle*s s'apparentent *à ce que certains psychosociologues appellent les « attitudes* » (Bréchon, 2000, p. 9).

Herbert (1964) et A.S. Bolster (1983), (*ibid.* p. 39-40), c'est-à-dire un adulte censé savoir, ayant des contacts réguliers avec un groupe de personnes censées apprendre. Leur présence est obligatoire pour pouvoir enseigner, un contenu socialement donné par une série de décisions prises en situation d'urgence.

[1] Michel Foucault attire l'attention sur la double signification du mot discipline : domaine scientifique et expression de l'ordre social, ce qui, pour lui, signifie que l'usage du même terme implique bien que la mise en forme du savoir dans une discipline suppose une certaine normalisation des formes de pensée (Foucault, 1994). Nous retiendrons l'acception relative au domaine scientifique sinon nous le préciserons chaque fois que nécessaire.

[2] Il est à noter le point de vue défendu par Emile Durkheim : il rejette les valeurs esthétiques, n'accepte que les morales et les scientifiques. Les valeurs esthétiques nous détourneraient du réel alors que les morales nous y renverraient.

[3] Alain : Émile Auguste Chartier, 1868-1952. Ce résumé est tiré de Propos sur l'éducation, Paris, PUF, 1957.

Mais les spécialistes s'accordent à dire que les valeurs ne se laissent pas saisir ainsi. Elles se révèlent à l'occasion de choix sur ce qui est préférable ou désirable, dans des situations particulières, (Houssaye, 1992, p. 13), elles ne peuvent pas être perçues directement, (Ogien, 2004). Ou encore, « *elles ne sont pas directement observables* […] *on ne peut donc les atteindre que par inférence à partir de ce que chacun veut bien livrer de lui-même* » (Bréchon, 2000, p. 13). Par nature, les valeurs sont rendues « *visibles* », perceptibles, voire quantifiables par ce que l'on appelle des indicateurs ou variables manifestes : ce que l'on déclare, ce que l'on écrit, ce que l'on montre, ce que l'on fait, ce que l'on utilise, dans et hors classe pour les enseignants.

Dans le continuum des cinq types de savoirs[1] (Van der Maren, p. 37-57) rencontrés dans les recherches anglo-saxonnes à ce sujet, il apparaissait que notre recherche portait sur des savoirs de type stratégiques, dans le sens où elle est délibérément tournée vers l'acte éducatif. D'autres chercheurs (Bru, 1998, p. 61) qualifient ce type de savoirs de praxéologiques. Sans nous étendre sur un débat qui dépasse le cadre strict de cette thèse, nous avons opté pour les savoirs praxéologiques.

Trois options possibles se sont dessinées à ce stade. Soit nous choisissions de questionner les enseignants hors de la classe, pour répondre à la problématique liée : nous approchions alors les valeurs déclarées hors classe par les enseignants d'Éducation musicale. Soit nous allions dans les classes pour observer les enseignants dans leur pratique que nous filmions : ainsi nous avions un outil pour inférer les valeurs rendues effectives par divers moyens, au contact des élèves. Soit nous décidions de suivre les deux options à la fois. C'est le protocole que nous avons rendu opérationnel durant trois ans : à partir d'un échantillon de professeurs d'Éducation musicale, nous pouvions, s'il s'avérait être représentatif, inférer des conclusions sur la population des professeurs d'Éducation musicale en France[2].

Au bout de trois ans de doctorat, l'élaboration du cadre conceptuel, l'enquête, les entretiens, les observations et films furent réalisés, les résultats saisis. Il apparut, après

[1] Savoir scientifique, appliqué, stratégique, praxique et pratique.
[2] Ils étaient environ 6800 en 2005.

concertation avec plusieurs chercheurs[1], que décrire et analyser les déclarations écrites et orales ainsi que ce qu'il advient des valeurs en situation de classe, s'avérait correspondre à deux thèses. Cela nous autorisait à une nouvelle réduction du sujet et à nous en tenir aux valeurs déclarées hors classe, exclusivement. Après la thèse, ce travail devrait fournir quelques outils et « modèles » pour poursuivre l'examen du discours des enseignants, leurs postures, leurs comportements mais, cette fois, dans la classe.

Les données des réponses de 191 enseignants pour la première partie du questionnaire en ligne[2], de 170 pour la deuxième, 158 pour la troisième, furent archivées. En outre, 23 films de 23 heures de classe ainsi que les 23 entretiens qui ont suivi, furent enregistrés et archivés[3].

1.3. Cartographie des valeurs énoncées par des professeurs d'Éducation musicale en collège[4]

De même qu'une carte tente d'objectiver la perception qu'a un individu d'un territoire, nous avons tenté de « représenter », pour les expliquer, les valeurs des enseignants d'Éducation musicale. C'est dans la métaphore de la cartographie que se joue notre travail de mise en regard de savoirs scientifiques et de savoirs liés à l'action. Nous devions aboutir à un nouveau savoir de type praxéologique, sous forme de proposition de points d'appui sur et, peut-être, pour la pratique. Ce savoir allait être généré par le métissage des valeurs déclarées par les enseignants, l'analyse que nous en faisions, et les savoirs théorisés par la recherche.

Insistons. La carte n'est pas le territoire : notre recherche ne correspond pas à la réalité des valeurs, mais à une représentation, une intelligibilité de celles-ci (Hadji, Baillé, 1998, p. 14). Cette étude cherche à repérer les savoirs de la pratique des enseignants, ceux qui acceptent le jeu résultat des compromis entre idéaux et valeurs entre contraintes sociales

[1] Marc Bru, sciences de l'éducation, Jésus Aguila, musicologie, Agnès Morcillo, MCF psychologie, Jean François Camps, *id.*, Benoît Jeuniet, psychologie, éthologie, Hervé Terral, sociologie, Henri Delpup, histoire de l'éducation, spécialiste des questions de laïcité.
[2] Nous reviendrons sur les questions de méthodologie plus loin.
[3] Précisons de nouveau que le travail d'archivage du corpus des 23 films est intégralement réalisé sur des supports pérennes.
[4] Au-delà du titre déposé : L'Education musicale au collège depuis 1985.

et institutionnelles : savoirs de la pratique, pour les mettre en regard des savoirs sur la pratique et plus tard pour la pratique.

Nous ne cherchons pas à prouver que les propos tenus et la pratique observée sont bons ou mauvais - ou encore qu'ils auraient de la valeur ! Nous voulons simplement contribuer à la démonstration que le modèle d'analyse de ce qui se joue avec les valeurs, peut-être pertinent pour un enseignant en activité comme pour un chercheur sur l'éducation.

En favorisant l'émergence de corrélations entre des « objets » de pensée liés aux valeurs, cette étude permettra d'éclaircir les rapports entre les savoirs de la pratique (variables dans le temps), les savoirs sur la pratique déjà théorisés, et ceux pour la pratique. Ils ne se superposent pas totalement : c'est dans l'intersection que de nouveaux apports surgissent.

2. OUVRIR LA « BOITE NOIRE » DES VALEURS : « LE PLEIN DU VIDE[1] »

2.1. En amont du sujet

2.1.1. Le lieu : le collège, les adolescents

Très peu de recherches ont porté en France sur les enseignants d'Éducation musicale en collège. Seul laboratoire reconnu à traiter de ces questions, l'OMF (ou observatoire musical français, Paris IV) se consacre entre autres à des recherches en sciences de l'Éducation musicale et didactique de la musique. Nous y ferons référence au travers des travaux de ses chercheurs.

Nous avons choisi le lieu collège pour des raisons liées à notre connaissance de ce milieu : cela facilite l'approche de l'« *objet* » (Beaud, Weber, 1997). Nous avons enseigné pendant treize années, dans cinq collèges de trois académies différentes[2].

[1] Ce titre est en partie là pour le jeu de mots, en tant qu'allusion à l'une des œuvres musicales imposées au baccalauréat option facultative session de 2006 : *Le plein du vide*, de Tsu Yi.

[2] Dans quatre types de milieux différents : ZUP et ZEP urbaines, collège urbain sans appellation particulière, collège rural). Cette expérience s'est trouvée complétée par trois ans d'enseignement en lycée auprès d'élèves préparant le baccalauréat technique de la musique et de la danse.

En outre, le lieu collège accueille obligatoirement l'Éducation musicale, tout comme l'école primaire. Ce n'est pas le cas du lycée. En France, l'enseignement est donné à l'heure actuelle quasiment dans tous les collèges par des professeurs spécialisés. En primaire, la couverture de cet enseignement est plus hétérogène, moins aisément observable par conséquent.

Il faut ajouter à cela que, d'une manière assez générale, les adolescents remettent en cause particulièrement les valeurs, les idées, les opinions véhiculées par les adultes, qu'elles soient d'ordre esthétique ou moral[1]. Cette phase adolescente *a priori* repousse l'enseignant et son enseignement dans des zones frontières. Les valeurs de l'adulte s'en trouvent bousculées. Nous faisons l'hypothèse que cette période de vie rend l'observation des valeurs plus évidente, parce que les problèmes s'en trouvent hypertrophiés, exacerbés, les indicateurs plus évidents.

2.1.2. Les acteurs : les professeurs d'Éducation musicale

Nous avons également une très bonne connaissance du milieu des professeurs d'Éducation musicale pour avoir été pendant douze ans déléguée académique puis trois ans présidente au sein de l'association nationale de spécialistes de la discipline Éducation musicale, l'APEMU. Appartenant à ce que l'on peut qualifier de réseau, l'accès aux informations et contacts en a été facilité. Nous gérons actuellement la filière musique dans le cadre de la formation initiale et continue depuis huit ans, dans l'IUFM Midi-Pyrénées. Les contacts ainsi que les occasions d'introduction dans le milieu sont également facilités.

On pourrait nous rétorquer que l'appartenance à ce réseau biaise quelque peu notre recherche. Malgré tout, n'étant plus en collège depuis dix ans, la prise de recul s'est faite naturellement ; ce sont les méthodes employées qui ont, de fait, introduit la distance nécessaire à une recherche la plus neutre possible.
Envisager de consacrer la recherche à la fois aux professeurs et aux élèves eût été de nouveau trop ambitieux. Étant donné le sujet des valeurs, commencer par celles des enseignants était logique : que désire, que préfère l'enseignant(e) pour le futur adulte de demain : l'élève ?

[1] Au sujet des valeurs esthétiques on se réfèrera aux travaux d'A.M. Green, au sujet des valeurs morales aux travaux de J. Piaget, L. Kohlberg, C. Gilligan.

2.1.3. La période initiale : 1985 jusqu'à 2005

Les raisons du choix initial de la période de 1985 à 2005 sont de plusieurs ordres. Pour qualifier notre approche ou posture, nous reprenons volontiers le qualificatif « émique[1] » que Jean-Jacques Nattiez, ethnomusicologue (Nattiez, 2004, 2005), emprunte à la linguistique. En effet, nous voulions avoir la possibilité de rencontrer les acteurs de l'Éducation musicale ou, d'une manière plus générale, de nous « *appuyer sur les systèmes de pensée propres aux autochtone*s » (Nattiez, Dalmonte, Bent, Baroni, 2004), qui ne sont autres, dans le cadre de notre sujet, que les enseignants en collège. Il fallait, pour cela, qu'ils soient en activité.

La deuxième raison est épistémologique et praxique : en 1985 les programmes de l'Éducation musicale au collège ont été une nouvelle fois réécrits. La rupture épistémologique la plus importante s'était déjà opérée en 1977 lors des précédents programmes de collège. En 1985 les finalités et, dès lors, les valeurs de la discipline prennent un nouveau tournant (De Landsheere G. et De Landsheere V., 1975, p. 5-24). La distinction s'est accentuée entre les deux types d'enseignements musicaux cohabitant en France : spécialisé et général ou dit « de masse ». Les savoirs scientifiques à enseigner ne sont plus les mêmes, des différences de fond et de forme dans leurs programmes respectifs apparaissent. Comment ce changement a t-il été vécu, comment s'est-il répercuté sur les enseignants chargés d'appliquer ces programmes, d'un point de vue esthétique, et plus généralement axiologique ?

Dans le projet initialement déposé en 2001, nous avions choisi de positionner la recherche à partir de 1985, ne sachant pas d'avance qui participerait à l'enquête ; cela entraînait l'examen de deux séries de programmes. Dans les faits, nous en avons examiné un plus grand nombre car parmi les enseignants les plus âgés qui ont répondu[2], certains ont même connu les programmes de 1963.

[1] C'est la prise en compte de l'autre, de l'individu autre que soi. Il s'oppose à étique (Pike, 1967).
[2] Plus précisément, 5,8% des 191 répondant au questionnaire numéro 1 ont connu les programmes d'avant 1977. Ces enseignants ont dès lors connu quatre séries de programme de collège 1963, 1977, 1985 et 1995.

2.1.4. L'enjeu : démasquer les valeurs

Au-delà de nos intuitions personnelles, des constats, parfois des théories existent au sujet des valeurs de ou dans l'éducation. Dès 1975, Viviane et Gilbert De Landsheere (G. De Landsheere, V. De Landsheere, 1975) signalent que l'incidence des valeurs des maîtres sur le sort réservé aux objectifs est mal étudiée. Jean Hassenforder note que les travaux à ce sujet sont « *épars et peu nombreux* » (1979, p. 2). Plus tard, Marc Bru signale 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). À l'instar de Gaston Mialaret, nous pensons que les analyses en sciences de l'éducation,

> *« portent sur des « objets » sous-tendus par un système plus ou moins explicite de valeurs qui leur donne, au niveau de l'action, leur véritable signification ; quand ces valeurs sont nettement explicitées il est plus facile de les prendre en compte dans nos schémas scientifiques. Mais quand ces valeurs ne sont que plus ou moins explicitées elles constituent un ensemble de données très incertaines qui met le chercheur dans une position très difficile au moment de l'interprétation de ses résultats »* (G. Mialaret, 2001, p. 19).

Si les chercheurs, comme le suggère G. Mialaret, sont en position difficile pour interpréter des données liées aux valeurs, que penser alors des enseignants qui doivent en temps réel réaliser cette opération d'analyse, d'interprétation, afin de faire des choix dans une situation de classe plus ou moins difficile tout en ayant d'autres tâches à accomplir ? G. Mialaret semble poser cette exigence d'explicitation en préalable à toute recherche en science de l'éducation, du moins, comme autorisant une interprétation de résultats quelle que soit l'hypothèse posée. Jean-Pierre Mialaret (J.P. Mialaret, 2001) mais également Jean-Marie Van der Maren abondent dans ce sens :

> *« Cependant, parce qu'il ne peut y avoir d'éducation sans qu'il y ait une discussion des finalités, des valeurs, des objectifs institutionnels et des normes de conduites tant permises qu'à atteindre, une certaine philosophie morale continue de marquer les discours sur l'éducation, mais elle a changé de nom : elle se présente par le biais du politique, de l'économique, de l'administratif et du syndical. En fait, la philosophie morale imprègne donc toujours l'éducation par les grandes options de base, par les choix fondamentaux de valeurs à partir desquels les différents discours éducatifs se tiennent. Mais elle ne se dit plus, elle ne se développe guère : seules alternent la position dominante et la position dominée des grandes oppositions philosophiques »* (Van der Maren, 1996, p. 30-31)

Autant d'hypothèses ou de constats que d'autres chercheurs ont cherché à analyser : les valeurs à l'école, les valeurs de l'éducation, (Reboul, 1992), (Houssaye, 1992) et, plus récemment, les valeurs des enseignants, toutes disciplines confondues (Valentin, 1997), (Gonnin Bolo, 1996), (Jourdain, 2002). Même si le sujet des valeurs reste transversal à de

nombreuses disciplines proches de l'éducation[1], peu de thèses ont porté, à notre connaissance, explicitement sur le sujet.

Avec une autre entrée que celle des enseignants, Anne-Marie Green, sociologue, (Green, 1986, 1997) s'est attachée à analyser les valeurs esthétiques musicales chez les adolescents, par le prisme de leurs goûts, sur une quinzaine d'années, entre 1980 et 1995. Récemment, trois sociologues et musicologues (Hennion, Maisonneuve, Gommart, 2000), se sont penchés sur la question de la constitution du goût chez l'amateur de musique classique, sur la passion de ces amateurs. Plus ancienne est l'enquête menée par Pierre Bourdieu en 1963 ; elle a permis de reformuler les traditionnelles questions sur le beau, l'art, le goût, la culture (Bourdieu, 1979).

Gilles Boudinet[2] (Boudinet, 2005, 2006) se questionne et questionne les enseignants eux-mêmes à plusieurs reprises, lors de colloques récents (2004, 2005, 2006), sur les finalités de l'Éducation musicale dans la période moderne et postmoderne, sur la formation du sujet hésitant entre dissociation[3] et besoin d'unité, sur le lien entre le goût de l'élève et l'autorité des chef-d'œuvres, de l'histoire, face à la mort des grands récits.

En dehors du milieu de l'éducation et de l'enseignement, des enquêtes récentes permettent un état des lieux des valeurs des jeunes entre 19 et 25 ans (Galland, Roudet, 2001), et de manière plus générale des valeurs des européens : elles sont observées dès la fin des années 1970 grâce ce au groupe European Value Systems Study Group dont l'acronyme est EVS, sous la direction, entre autres, de Pierre Bréchon, Hélène Riffault et Jean Stoetzel pour les français (Bréchon, 2000, Riffault, 1993, Riffault, dir., 1994).

On voit que le thème des valeurs est sous-jacent à bien des interrogations. Cependant, Nathalie Heinich, sociologue, signale dans un article récent (2006) le contraste frappant entre l'omniprésence du thème des valeurs dans nombre de travaux se réclamant de la sociologie et la pauvreté des travaux relatifs à sa conceptualisation, voire son absence en tant qu'objet de recherche à part entière. Aucune à ce jour ne traite véritablement de la

[1] Philosophie, psychologie, sociologie, sémiologie, histoire, esthétique.
[2] « *La musique comme « socle » de la formation du sujet culturel* » par Gilles Boudinet, conférence prononcée au colloque du SNES *L'art ça s'apprend l'art ça s'enseigne*, Paris, 2005.
[3] Lapassade, Georges, *La découverte de la dissociation*, Paris, Loris Talmart, 1998.

problématique des valeurs, dont les valeurs esthétiques des enseignants d'Éducation musicale.

L'originalité, la singularité de notre projet tient dans l'explicitation de la place des valeurs lors des choix que font les enseignants. Quel futur adulte préfèrent-ils « former », vers quel adulte souhaitent-ils conduire (éduquer) l'élève ? Comment les valeurs des enseignants « survivent » -elles, sont-elles bousculées par les adolescents du XX^{e} siècle qui remettent en cause à chaque heure l'autorité adulte et ses corollaires ?

Et puisque « *les philosophes sont loin d'avoir l'exclusive de la réflexion sur ces questions [*d'éthique, c'est nous qui le rajoutons*], de telles questions se retrouvent en effet dans toutes les disciplines qui ont affaire à l'action humaine* » (Canto-Sperber, 2004). C'est la raison pour laquelle nous questionnons les valeurs des enseignants, car nous décelons un déficit[1] relatif à la recherche sur l'Éducation musicale, en relation avec cette problématique, en France.

2.2. En aval du sujet

Un sujet peut se justifier par l'amont, nous venons de le voir. En outre, quelles sont les perspectives que son traitement offrirait ? Un de nos souhaits est de comprendre ce qui se joue au regard des valeurs en Éducation musicale. Pour cela nous souhaitons concevoir des modèles théoriques, au-delà des catégorisations connues, de ce que sont les valeurs énoncées d'une manière générale et les valeurs esthétiques en particulier par un certain nombre d'enseignants. Nous souhaitons parvenir à faire le constat qu'en règle générale, pour tant d'enseignants, professionnels de la musique, qui ont répondu, la valeur d'un objet musical écouté est fondée sur tel ou tel critère, dans telle proportion. Nous souhaitons explorer les liens entre ces critères d'évaluation de l'œuvre, les goûts musicaux et les confrontations musicales qu'ils ont eues lors des différentes études effectuées. L'enjeu est nomothétique[2].

[1] Nous empruntons l'expression à Claude Lessard. *Déficit de recherche ? Pas certain. Plutôt question de rapport à la recherche*. *Formation et profession*, Bulletin du CRIFPE, Janvier 2006, numéro 12, pp. 37-42
[2] Établir quelque théorie à partir de l'analyse de situations et, en partie, de l'analyse de théories existantes.

L'enjeu politique n'est pas loin. Enjeu politique[1] en termes d'information, de formation et, dès lors, de changement dans la manière dont les jeunes enseignants vont construire leur rapport aux valeurs. Cet aspect est laissé de côté dans le cadre du projet de la thèse.

On peut aussi mentionner des enjeux pragmatiques qui ont pour souhait de résoudre des problèmes liés à des contradictions, des paradoxes, des dysfonctionnements, notamment entre ce qu'on l'on dit « hors classe » et ce que l'on dit « en classe » en présence d'élèves.

Enfin, l'enjeu ontogénique ou autocentré, lié au perfectionnement de soi-même, semble se présenter comme une évidence. En cela cet enjeu rejoint nos préoccupations de formatrice d'enseignants à l'IUFM Midi-Pyrénées :

> *« Les formateurs d'enseignants ont, dans les années qui viennent, un rôle crucial à jouer dans la construction du rapport à la science et à la recherche des jeunes enseignants. La pire des choses serait qu'ils développent chez ces derniers un rapport révérencieux et docile aux sciences humaines et sociales, et qu'ils voient en elles la référence ultime pour fonder et réguler leur pratique. L'Université peut ici apporter une contribution significative. En théorie, elle est le lieu du pluralisme scientifique, de la critique et de la pratique du doute »* (Lessard, 2006, p. 42).

Ces différents enjeux sont transposables à d'autres disciplines, comme l'avance également Christiane Valentin dans son ouvrage (Valentin, 1997). Ainsi tant par l'amont que par l'aval, ce sujet vaut la peine d'être observé.

3. GRANDES QUESTIONS DE RECHERCHE, PROBLÉMATISATION, HYPOTHÈSES

Trois grandes questions de recherche ont émergé : quelles sont les valeurs des enseignants déclarées en dehors de la classe, celles qui le sont en classe et quelle est la genèse[2] de ces valeurs ? Le cadre conceptuel ainsi que la méthodologie de recherche qui en découlent sont développées dans la première partie.

Qui sont les professeurs d'Éducation musicale et de chant choral, en commençant par ce que l'on connaît de la population qui enseigne cette discipline, pour parvenir à ce que l'on

---

[1] D'après Jean-Marie van der Maren, le but des recherches sur les enjeux politiques est de « *changer les valeurs (normes) ou les besoins afin de modifier les conduites. Il s'agit d'énoncer et de légitimer un nouveau projet pour modifier, sinon transformer, les pratiques de l'école* » (1996, p. 63).

[2] Enchaînement des faits et causes aboutissant à une réalité sociale, à un événement (historique). *Genèse des événements.* Élaboration d'un courant de pensée, d'un sentiment. *Genèse d'une idée. Trésor de la langue française.*

découvre au travers de l'échantillon de réponses recueillies ? Cette question participe de l'approche causale des valeurs : c'est, en d'autres termes, reconstituer les éléments qui ont pu participer à leur genèse et établir ainsi des corrélations entre l'histoire de la discipline et celle de ses enseignants. D'une manière plus générale encore, il s'agit de la problématique du rapport au savoir de chaque enseignant en tant qu'élément explicatif de cette genèse, tel qu'il a été défini et décrit par Bernard Charlot[1], (Charlot, 1997, 2002).

C'est l'enjeu de la deuxième et troisième partie. Seront d'abord décrites et analysées en deuxième partie, les valeurs liées à l'histoire de la discipline, aux textes officiels qui la font vivre (programmes, décrets, arrêtés, circulaires), au statut, à la formation et aux qualités de ses enseignants (demandées lors des concours de recrutement), enfin les grandes caractéristiques de cette population. En troisième partie nous décrirons et analyserons le cursus général et musical des enseignants de l'échantillon.

Au cœur de nos travaux, la question de ce que recouvrent les valeurs[2], déclarées par ces enseignants fait l'objet de la quatrième partie. Cette question générique des valeurs déclarées[3] se divise en trois chapitres, sur le principe du questionnement en « entonnoir » (du général le moins inductif au particulier le plus inductif). Trois niveaux d'énoncés des valeurs sont convoqués sur deux territoires d'enquête national et académique :

- les valeurs implicites déclarées par 191 enseignants au niveau national, au travers d'un certain nombre d'indicateurs,
- les valeurs (d'une manière générale) explicites déclarées par 23 enseignants (auxquels s'ajoutent, pour certaines variables, les 25 professeurs débutants ayant participé au test préalable),
- enfin les valeurs esthétiques (et leurs corollaires dont les jugements de valeur musicale) déclarées par les 23 enseignants.

---

[1] Au sens dans lequel l'emploie Bernard Charlot, le rapport au savoir est défini comme rapport au monde, à soi -même et aux autres, ensemble de significations, espace d'activités, inscrits dans le temps, dans une histoire. « *Analyser le rapport au savoir c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres. […] Que fait le chercheur qui étudie le rapport au savoir ? Il étudie des rapports à des lieux, à des personnes, à des objets, à des contenus de pensée, à des situations, à des normes relationnelles etc. - en tant, bien sûr, qu'est en jeu la question de l'apprendre et du savoir. Il analyse alors par exemple, des rapports à l'école, aux enseignants, aux parents, aux copains, aux mathématiques, aux machines, au chômage, à l'avenir, etc. il peut nommer ces rapports par ce qui les désigne* » (rapport à l'école, aux enseignants, etc.) (Charlot, 2002, p. 91-92). En 1992, dans l'ouvrage, *École et savoir dans les banlieues … et ailleurs,* il donne pour définition : *« le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir* » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992).

[2] En partant des mots pour les exprimer, des critères, des indicateurs etc.

[3] Par écrit et lors d'entretiens, au travers d'énonciations verbales (OGIEN, 2004) (sens et forme des énoncés, jugements de valeur, évaluations, appréciations, critères).

L'examen respectif puis la comparaison de ces trois niveaux d'énoncés, le relevé des régularités, des variances, des structures conduisent à plusieurs conclusions. La carte des valeurs se dessine de manière précise.

3.1. Hypothèses inférées

A partir des questions initiales et de leur problématisation, plusieurs hypothèses[1] se présentent durant les travaux : elles offrent sans doute une perspective de point d'appui non négligeable pour la pratique. Nous en énumérons quelques-unes.

Les valeurs des enseignants d'Éducation musicale de l'échantillon (variable dépendante) sont en relation avec les valeurs de l'histoire de leur discipline, avec les valeurs véhiculées par les programmes d'enseignement, par les épreuves des concours de recrutement qu'ils passent, avec les différentes confrontations entre autres musicales qu'ils ont pu avoir durant leur cursus d'étude (variables indépendantes).

Les valeurs jouent un rôle et ont une grande importance dans les situations éducatives par rapport aux objectifs et aux choix que se fixe le maître (d'après De Landsheere, et Bru), par rapport au sens qu'elles donnent aux systèmes d'objets ou schémas scientifiques en éducation, (Mialaret G. et J.P.), par rapport à la construction du goût, de la passion (Hennion) et par rapport aux finalités de l'Éducation musicale (Boudinet).

Quand la question des valeurs est posée de manière générale, les valeurs des enseignants d'Éducation musicale ne sont pas foncièrement différentes de celles des enseignants d'autres disciplines (d'après Christine Jourdain et Jacques Lagarrigue qui révèlent que parmi les valeurs les plus fréquentes, sont nommées le respect de la personne humaine, l'autonomie, la justice la liberté).

À l'inverse, il existe certainement une spécificité des enseignants d'Éducation musicale dans la conception (et peut-être le rapport entre) des valeurs éthiques et esthétiques, liée au projet d'éduquer et aux conditions de cette éducation[2] - spécificité également au regard des valeurs de l'époque postmoderne. Par exemple, le rapport personnel à l'œuvre d'art des enseignants s'inscrirait dans les théories subjectivistes (Ogien), tandis que leur rapport

[1] Selon François Dépelteau, (2000) une hypothèse doit être simple, elle doit répondre provisoirement à la question de départ, elle doit comprendre une relation de causalité entre deux variables (une variable indépendante sur une variable dépendante), elle doit être vérifiable ou falsifiable.

[2] Cette spécificité pourra être, à terme, confrontée à l'autre discipline artistique obligatoire à l'école primaire et dans le secondaire, les arts plastiques qui dans leur intitulé ne font apparaître que la dimension artistique et non pas éducative comme en éducation musicale.

à l'œuvre d'art, en classe, en tant qu'objet d'enseignement, serait plutôt lié aux théories objectivistes.

4. TYPE DE RECHERCHE, POSTURES, MÉTHODOLOGIE

Pour J.M. Van der Maren, une méthode est un ensemble d'opérations systématiquement et rationnellement enchaînées afin de relier avec consistance, l'intention de la recherche, la manière de poser le problème, les techniques de constitution du matériel, leur validation, les techniques de traitement qui transforment les données en résultats, les procédures d'interprétation des résultats, leur vérification. Ces opérations doivent répondre à des critères formels et opérationnels pour être crédibles (Van der Maren, 1996).

4.1. Recherche exploratoire, enquête

Dans notre cas, nous avons pris le parti de nous situer dans une recherche de type exploratoire, favorisant l'émergence d'hypothèses plutôt que démontrant des hypothèses, même si quelques-unes se présentent assez rapidement dès l'élaboration du cadre conceptuel et dès les résultats de la pré-enquête ou test (Chauchat, 1990), (Howell, 1998). En effet, le « *modèle de l'objet auquel nous avons affaire en éducation ne correspond pas à celui de l'objet expérimental. Le modèle de la situation éducative est celui d'une relation impliquant des sujets intentionnels agissant à l'image de systèmes complexes dans un environnement riche, quasi riche à l'excès* » (Van der Maren, 1996). Le lien entre les valeurs et l'action (Ricoeur, 1990) rend la mise en place de protocoles expérimentaux complexe, délicate, voire impossible. Par conséquent, les hypothèses sont inférées à partir de l'examen des premières données recueillies, des résultats issus de plusieurs observations.

Nos méthodes de travail vont décrire la façon dont nous allons constituer les outils de cette enquête (entre autres questionnaires) qui nous ont permis de recueillir des données répondant à notre question. Notre recherche vise à faire un constat et non à valider un modèle explicatif conçu *a priori*. Elle permettra soit de vérifier des catégorisations existantes soit d'en proposer de nouvelles. A termes celles-ci pourraient alimenter de nouvelles réflexions quant à la formation des enseignants.

4.2. Deux postures pour trois mouvements

Trois mouvements vont se succéder : ils mettront en œuvre les deux postures déjà évoquées plus haut, dont use l'ethnomusicologie ainsi que plusieurs disciplines des

sciences humaines : tantôt étique, tantôt émique. Le troisième mouvement consiste à confronter simultanément ces deux démarches dans un souci d'analyses croisées.

4.3. Protocole d'enquête académique et national

À partir d'un cadre conceptuel et théorique[1], compte tenu de notre connaissance du milieu, nous avons élaboré un protocole d'enquête destiné à collecter des informations, des données numériques et textuelles. Ce type d'enquête (Chauchat, 1990) ne fait pas une priorité de la généralisation possible des résultats : en particulier, pour des raisons de faisabilité et de logistique, nous enquêtons, dans la partie fondée sur un entretien, sur les seuls enseignants de l'Académie de Toulouse. Nous ne pourrions pas, dès lors, imaginer un seul instant généraliser les résultats à la population parente-nationale les observations faites dans ce cadre. Malgré tout, dans la partie nationale de l'enquête à laquelle 191 enseignants d'Éducation musicale ont répondu (elle concerne pour l'essentiel des faits relatifs aux différents cursus d'études), les résultats obtenus sont représentatifs (c*f.* première partie, chapitre II).

En résumé, des tests et vérifications de la validité de la « pré-enquête » sont mis en place. La mise en œuvre de l'enquête définitive suit. Les données de l'ensemble des questionnaires ont été recueillies, saisies, archivées. Un questionnaire de faits (et parfois d'opinions) divisé en trois parties (avant le baccalauréat, entre le baccalauréat et l'entrée dans le métier, après l'entrée dans le métier jusqu'à l'enquête) a été mis en ligne sur Internet (national) pour être renseigné, à l'adresse suivante : **http ://www2.toulouse.iufm.fr/flam/expe_tripier.htm**.

Il a ensuite été procédé à l'observation filmée (dans l'Académie) de 23 enseignants (15 experts 8 débutants) dans l'académie de Toulouse durant une heure de classe. Un entretien directif en trois parties a été mené à l'issue de l'observation, auprès de ces 23 enseignants : à propos des valeurs d'une manière générale, du cours observé, des valeurs esthétiques et de leurs corollaires.

Nous traitons, décrivons et analysons l'ensemble des données recueillies, afin d'inférer et confirmer des hypothèses ou afin de conduire à des explications.

[1] Ces différents aspects sont développés dans la première partie.

4.4. Outils et matériel utilisés pour collecter, traiter et analyser les données

Afin de collecter les données verbales textuelles et numériques, nous avons élaboré un premier questionnaire essentiellement de faits, divisé en trois parties. L'entretien directif a été, quant à lui, fondé sur un deuxième questionnaire, lui aussi divisé en trois parties. Il a été renseigné systématiquement après l'observation filmée de la classe. Les entretiens ont été notés à la main sur un format papier, tout en étant enregistrés à l'aide d'un logiciel type enregistreur tel que Cubase et d'un microphone afin de pouvoir recouper les informations au cas où la prise de note serait incomplète[1].

Pour archiver, saisir puis traiter statistiquement et analyser (aider à la décision) les données nous avons utilisé le logiciel SPSS (Kinnear, Gray, 2005), qui permet les analyses descriptives et explicatives (fréquences et tableaux croisés), inférentielles (corrélations, anova, manova), inférentielles prédictives (arbres hiérarchiques).

Lors de ces différentes phases de travail, nous avons utilisé également différents outils informatiques tels que le logiciel d'analyse textuelle, Tropes. Au-delà de l'analyse sémantique qu'il autorise, il nous a permis de vérifier les catégorisations des réponses aux questions ouvertes, auxquelles nous sommes parvenue, post -codage.

Mis au service de nos préoccupations tant déontologiques que méthodologiques, ces différents outils, par essence neutres, ont permis de mettre provisoirement à distance notre subjectivité, sans pour autant la nier.

5. PRÉCAUTIONS DÉONTOLOGIQUES, MÉTHODOLOGIQUES

Nous ne cherchons pas à prouver que les valeurs déclarées ou encore la pratique observée sont bonnes ou mauvaises, autrement dit à porter des jugements de valeur sur les enseignants écoutés et observés. A l'instar de Nathalie Heinich, notre propos exclura « *toute prise de position éthique ou esthétique* » sur les sujets examinés, d'autant plus que pour ce qui nous concerne, l'étude porte sur des individus et non sur des objets (mémoires, journaux, romans, nouvelles). « *Les valeurs ne sont pas seulement bonnes à défendre ou à attaquer, mais aussi à décrire et à analyser* » (Heinich, 2005).

---

[1] Ces différentes phases nécessitent en outre la maîtrise d'applications web de mise en ligne de questionnaires, de caméra numérique sur pieds, de logiciels permettant la capture et l'encodage vidéo, de logiciels de gravure de DVD (Studio 9, Pinacle).

De la même manière, nous ne cherchons pas à expliquer l'action par les normes et les valeurs (Ogien, 2004, p.1062-1063). Une note a été adressée à ce sujet aux enseignants volontaires, en préalable à tout entretien et questionnaire : nous ne souhaitons pas aboutir à un profil d'enseignant qui serait le modèle, mais au contraire à mettre au jour une diversité tout à fait humaine des tendances ou profils comme ont pu le faire Marguerite Altet pour les profils d'enseignements (Altet, 1993) ou Christiane Valentin[1] (Valentin, 1997).

A terme, il s'agit de « *se préoccuper […] de la contribution de son travail de chercheur à l'émancipation des individus concernés par cette recherche* » (Hadji, Baillé, 1998). Par ailleurs, nous avons veillé à ne pas réintroduire, au moment des entretiens et dans la formulation des questionnaires proposés, des propos ou des traits que la praxis (description de la pratique puis théorisation) n'a pas forcément. Nous sommes également vigilante sur les deux risques qui menacent l'élaboration d'une praxis : son instauration en doctrine normative pouvant être entraînée par la théorisation ou codification des routines (Van Der Maren, 1996). Ce dernier point concerne particulièrement l'utilisation que l'on pourrait trop rapidement être tenté de faire des modélisations obtenues à l'issue des catégorisations successives, comme par exemple, celles des valeurs d'une manière générale ou en particulier comme les valeurs esthétiques.

Lors de l'opérationnalisation de l'enquête, nous avons informé précisément, par écrit et par téléphone, l'enseignant qui a accepté de nous recevoir, son chef d'établissement, les parents ou tuteurs des élèves : les enjeux de notre recherche, l'objet de notre venue en classe, ainsi que l'utilisation qu'il était prévu de faire des images[2] ont été expliqués, simplement.
Dernière précaution qui concerne uniquement les professeurs stagiaires : étant donné que nous sommes aussi formatrice, nous avons décidé que, durant l'année scolaire pendant laquelle l'enquête serait menée, nous n'effectuerions aucune visite évaluative afin de ne

[1] Lorsqu'elle reprend l'analyse de société de Luc Boltanski et Laurent Thévenot, autour de six mondes renvoyant à des visions différentes de la société organisées autour de valeurs communes.
[2] À cette occasion, nous avons demandé aux parents l'autorisation de filmer leur enfant. Si certains parents ou élèves refusaient, nous mettions leur enfant hors champ de la caméra. Nous nous engageons à envoyer aux enseignants une copie sur support DVD du film réalisé, pour ceux qui le souhaitent. Les noms des enseignants enquêtés sont « anonymés » dans les résultats d'enquête (Beaud, Weber, 1997).

pas être en position à la fois de juge et partie. Nous avons ainsi limité, autant que faire se peut, les biais liés à cette situation.

Est-il possible d'analyser les valeurs sans pour autant projeter les siennes ? A chaque étape, nous avons vérifié la qualité et la validité des corpus de textes constitués, la validité interne (rigueur de la méthode, codage des données) et plus tard externe (portée des résultats) lors de l'élaboration, de la mise en œuvre, de l'analyse de l'enquête. Tant pour nous-mêmes que pour les lecteurs des résultats, qu'ils soient enseignants, chercheurs, etc., il s'agissait de veiller à ne pas projeter des représentations personnelles sur l'analyse que l'on pouvait en faire, à ne pas simplifier, à ne pas réduire la réalité.
En outre il s'agissait d'accepter le subjectif tout en tendant vers une forme d'objectivité, d'avoir des données pertinentes et dignes de confiance par rapport aux buts de notre étude, d'être précise pour être crédible. Pour cela, il fallait, à chaque étape, fournir des traces transparentes de notre traitement de données, de telle sorte qu'elles soient contrôlables par d'autres[1]. Pour terminer, nous nous sommes engagée à rendre les données intelligibles pour les transmettre *in fine,* aux collègues qui ont souhaité avoir des résultats.

[1] Le lecteur retrouvera ces documents soit en annexes soit dans le CD.

PREMIÈRE PARTIE. CADRE CONCEPTUEL, MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

CHAPITRE I - THÉORIES EXISTANTES

Au terme de plusieurs années de travail, les différentes lectures effectuées au sujet des valeurs et des concepts corollaires, nous permettent de stabiliser et de délimiter :

- des définitions, synonymes, fonctions, origines et histoire des concepts ou termes retenus,
- des domaines de connaissance qui les utilisent,
- des questions qu'ils posent,
- la forme des énoncés afférents, les mots apparentés,
- des éléments communs à des concepts voisins.

La construction de bases de données puis de matrices[1] s'est peu à peu stabilisée ; des indicateurs ont émergé, qui se sont faits variables. Ces indicateurs permettent d'observer les valeurs par inférence.

1. CONTOURS, NATURE ET FRONTIÈRES DU CONCEPT DE VALEUR

1.1. L'axiologie

La philosophie des valeurs autrement appelée axiologie est la science, l'étude, la théorie des valeurs. Pour autant ce n'est pas à l'axiologie à proprement parler que nous nous consacrons.

1.2. Acceptions, dénotations du mot valeur

Comme le signale Pierre Sauvanet[2] (Sauvanet, 1992, p. 240), « *Une véritable définition n'est jamais définitive [...] la définition relève plus de la finition que de la finitude* ». Même si ce travail est sans cesse à interroger, au regard des différentes disciplines, il est nécessaire de préciser une définition qui nous permette de savoir véritablement ce que nous cherchons.

Parmi les mots apparentés à « *valeur* », notons que des verbes ainsi que des substantifs sont très proches de la racine latine du mot. Il en est ainsi de « *valoir* », « *évaluer* », « *évaluation* », « *dévaluer* », « *réévaluer* ». Le substantif « *valence* » utilisé en

[1] Une est exposée au cours de ce chapitre, pour les bes besoins de la démonstration, les autres sont consultables en annexes.

[2] In *Les rythmes. Lectures et théories*, sous la direction de JJ. Wunenburger, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 240-248.

psychologie sociale, nous le verrons, est non seulement apparenté mais également proche du sens du mot « *valeur* ».

1.2.1. Faisabilité de la délimitation du concept, première distinction

Définir un mot comme « *valeur* » peut s'avérer être une entreprise délicate, complexe voire trop ambitieuse. Bien que faisant partie d'un groupe de recherche, spécialisé sur le sujet et constitué essentiellement de sociologues, Yannick Lemel constate qu'aucune étude décisive n'a été produite au sujet de la mise en évidence des systèmes de valeurs des français, parce que les définitions précises de ce que l'on peut entendre par « *valeur* » sont très nombreuses et variées.
Vincent Jouve, dans le domaine de la littérature cette fois, fait à peu de chose près, le même constat :

> *« Renvoyant au désirable comme à l'estimable, au conventionnel comme au normatif, le terme, utilisé par les sociologues et les philosophes, par les politiques et les économistes, est à la croisée de bien des problèmes dont le moindre n'est pas celui de sa définition » (*Jouve, 2001, p. 5).

Et pourtant, ce questionnement existe depuis l'antiquité grecque.

En Occident, le terme, en tant que tel, n'apparaît sous cette forme que vers 1100. Si un philosophe comme Aristote a considéré que cette question constituait une aporie, d'autres ont tenté quand-même de la résoudre, sinon d'aller chercher des réponses ailleurs, dans d'autres disciplines[1]. C'est en tant que musicologue, musicienne, professeur d'Éducation musicale et actuellement formatrice, que nous avons choisi de nous engager dans cette démarche. Nous répondons en quelque sorte à l'invitation de Monique Canto-Sperber citée en introduction afin de « démasquer » des valeurs déclarées.

Si l'on trouve des dictionnaires ayant trait à l'éthique et à la morale, en revanche, on n'en trouve pas à propos des valeurs. Le concept de valeur à lui seul n'a pas justifié une telle entreprise, ce qui peut paraître, à première vue, moins vertigineux. En revanche, les dictionnaires généraux proposent des articles sur la notion de « *valeur* ». Notons que dans

[1] Dans cette étape, nous convoquons, parfois très ponctuellement, sans hiérarchie aucune, les regards de la philosophie et plus particulièrement de l'axiologie[1] et de l'esthétique, à différentes époques, de l'histoire, de la psychologie sociale, de la psychanalyse, de la sémiologie (ou sémiotique), de la sémantique dont la sémantique musicale, de la littérature, de l'économie, des sciences sociales, de la biologie, enfin ceux de l'ethnologie, de la sociologie d'une manière générale, en particulier le champ des inégalités socioculturelles et celle de l'art.

le dictionnaire spécialisé dans l'éthique et la morale (Canto-Sperber, 2004), il n'y a pas à proprement parler d'article sur les valeurs, mais un article intitulé « *Normes et valeurs* » (Ogien, 2004, p. 1354 -1368). Nous garderons en tête les deux distinctions importantes que fait Ruwen Ogien et sur lesquelles nous reviendrons : entre norme et valeur d'une part, entre éthique et morale d'autre part.

Malgré l'enchevêtrement et la proximité des deux notions, la valeur serait de l'ordre des fins. Son énoncé serait évaluatif, appréciatif. Tandis que la norme correspondrait aux principes, devoirs, droits obligations, lois. En d'autres termes, la norme appartiendrait à l'ordre des moyens ; elle opérationnaliserait la valeur. Son énoncé serait alors injonctif, déontique, permissif, normatif, prescriptif, directif.

Quant à « *éthique* », ce terme servirait plutôt à qualifier le rapport à soi-même tandis que « *morale* », le rapport de soi aux autres ou des autres entre eux (Ogien, 2007, p. 16). Mais l'auteur pour diverses raisons emploie en général l'un pour l'autre.

Au-delà des dictionnaires, des études, des thèses, des traités, des essais proposent différentes définitions recensées pour partie, dans la matrice qui figure ci-après.

1.2.2. Une idée

L'analyse conceptuelle qui suit s'appuie sur la matrice des définitions du mot « *valeur* ».

Dit très simplement, la valeur serait l'équivalent moderne de la notion antique[1] de bien, (Nodé-Langlois, 2005) et, par extension, de vrai, de beau. À partir de 1100, le terme est attaché dans ses premiers emplois, à l'humain, avant d'être rapidement accolé aux choses (vers 1260), à leur économie, à la terre (1690), aux savoirs musicaux (vers 1740) et mathématiques (1845), à l'art plus récemment.

Pour la définir, nombre de philosophes commencent leur définition de la sorte, « *Ce qui* », « *Tout ce qui* » pour poursuivre par « *est susceptible de motiver une conduite humaine, individuelle ou collective, en lui donnant un sens, et par-là même de donner un sens à l'existence humaine dans son ensemble) […] D'une manière générale et tautologique, une valeur c'est ce qui vaut* » (*ibid.* p. 11-12).

Deux dimensions, de ce qui constituerait la nature de la valeur, apparaissent incontournables voire premières étant donné la proximité des termes employés avec le

[1] Chez Platon et Aristote, notamment.

pivot et le verbe « *être* » : l'immatérialité et dans certains cas la commensurabilité[1]. En d'autres termes, une valeur est avant tout, une idée, un concept ; cette idée est valable et permet d'évaluer.

Quelles que soient les différentes définitions lues, ce qu'elle n'est pas confirme par défaut ce qu'elle est : la valeur n'est dans aucun cas, l'humain, la chose, l'objet, la terre... (Lavelle, 1951). D'une manière générale l'emploi du pronom démonstratif neutre, « *C' »*, « *Ce* » l'atteste également. Ce pronom désigne un objet inanimé présent, dans l'esprit du locuteur. La valeur est « *chose de l'esprit* ».
La suite de cette première définition (Nodé-Langlois) nous montre que la valeur est bien attachée, reliée, à l'humain, qu'elle émane de l'humain ou d'un groupe d'humains : ils déclarent, décrètent une valeur à propos de quelqu'un, de quelque chose, de quelque objet. Pourtant, le biochimiste Jacques Périé se demande « *si les valeurs dont nous nous réclamons sont les seuls résultats de l'éducation et de la culture ou bien s'il existe également en nous une certaine* prédisposition biologique *à ces valeurs* ».

Cette dernière interrogation est également partagée lors du colloque sur la Neurobiologie des valeurs (janvier 2004), organisé par Jean-Pierre Changeux (Perie, 2005). Dans ce cas, elles appartiendraient autant à la biosphère qu'à la noosphère. On pourrait même aller jusqu'à dire que le règne animal, dans toute son acception pourrait avoir des valeurs. Sidi Askofaré répond en quelque sorte à la question de l'origine des valeurs mais du point de vue du psychanalyste : il pense partager avec le philosophe nietzschéen, le généalogiste et l'historien matérialiste, la conviction qu'elles sont une invention humaine, supérieure sophistiquée qui répond strictement à des besoins, des fonctions sociales et subjectives (Askofaré, 2005).

Sans chercher à répondre à cette question, qu'elles soient issues de l'humain ou du règne animal, retenons que les valeurs n'en sont pas moins de l'ordre des idées : immatérielles (Morin, 1977). Cette dimension est attestée par les définitions lues. Ainsi, au-delà de l'emploi du pronom neutre, « *ce* », en raison de leur appartenance au monde des idées, les termes employés en témoignent : « *notion* » (Goux, 2005), « *élément* », (Bréchon, 2000),

[1] « *Fait qu'une grandeur quelconque peut-être comparée à une autre par l'emploi d'une unité de mesure commune* » Trésor de la langue française.

« *fondement des opinions* » (Bréchon, Tchernia, 2000) « *concept* » (Universalis, Quillet, Goux), « *caractère de* » (Bréchon), « *sentiment* » (Xypas, 1996), « *théorie* » (Livet, 2005). Même certaines théories critiques, d'après Pierre Bréchon, signalent les valeurs comme des *« rationalisations idéologiques* » des « *autojustifications liées aux intérêts des individus* ». Nous voyons là encore, cette dimension d'immatérialité conceptuelle. Et les définitions du philosophe Alain, fondées sur des exemples de valeurs telle que courage, probité, intelligence, force, vertu, entérinent qu'il s'agit bien d'une idée et non d'un objet, d'une chose, encore moins d'un humain.

1.2.3. Une idée valable, évaluable, pour évaluer, se référer

Nous avons ajouté que cette idée est en soi valable, voire évaluable ou estimable (notamment dans le domaine des mathématiques et plus généralement des sciences) parce que « *c'est ce qui vaut* » (Dictionnaire de l'Académie française, Universalis, Quillet, Forquin, Alain, Nodé-Langlois). Si la valeur est évaluable, elle va permettre également « *d'évaluer* » de « *mesurer* », à son tour, des grandeurs, des fonctions en mathématique, des durées en musique, des tableaux (*Trésor de la langue française*) : « *c'est ce que vaut* ».

La nuance du « *qui* » au « *que* », semblerait signaler que ce qui *« est* » valeur peut aussi « *avoir* » de la valeur. L'examen d'autres termes employés dans les définitions recueillies, montre que les valeurs fondent « *la validité* » (ce qui est vrai), « *le caractère de valable* » (ce que l'on considère comme bien, voire très bien et que l'on va conserver), (Quillet) ou encore la « *qualité* » des choses, la qualité des humains (Lavelle). Les valeurs permettent de savoir ce qui est « *digne d'estime* », quelles sont les qualités de quelqu'un de quelque chose, elles « *donnent puissance* ». Dans bon nombre de définitions, la nature évaluative des valeurs s'affiche explicitement ou implicitement ; le fait qu'elles permettent à leur tour de mesurer apparaît comme un nouveau trait incontestable.

Dans le même registre, mais légèrement plus éloigné du « *centre* » de la définition, Jean-Joseph Goux évoque la notion de valeur dans son rôle de système de référence : après Friedrich Nietzsche, certains philosophes ont défini la notion dans le sens d'un « *système qui nous permet de juger du bien, du bon, du beau* » ou encore un siècle plus tard, d'un « *système de référence, de principe de jugement permettant de dire ce qui est bas et ce qui est élevé, ce qui est bon et ce qui est vrai »* (Goux, 2005, p. 115). Dans le même ordre

d'idées, Pierre Bréchon et Jean-François Tchernia les évoquent « *comme des repères normatifs pour la pensée et l'action* ». Valeur en tant que « *système de référence* », « *principes de jugement* », « *repères normatif* », « *estimations* », « *évaluations* », « *mesure* » : la distinction relevée par Ruwen Ogien entre la norme et la valeur n'est pas aussi opératoire qu'on pourrait le penser, y compris chez des spécialistes de la question, notamment parce que les deux sont liées.

Retenons que cette nouvelle acception est la conséquence de la précédente : si les valeurs sont évaluables, si elles permettent d'évaluer voire de mesurer, de juger, elles constituent une référence. Le glissement entre la norme et la valeur pourrait se situer à ce niveau de la réflexion.

Les termes employés orientent la polarité de la « *valeur* » vers le positif : les valeurs sont et mesurent ce qui est positif, valable, vrai pour un individu donné, pour un groupe d'individus.

1.2.4. Une idée qui motive : préférence, attirance, désir, devoir être

Qui dit système de référence induit en effet l'idée que l'humain ou un groupe d'humains va devoir penser ce système en établissant des critères qui permettent de dire ce qui est bon, bien, beau, vrai, ou l'inverse ! Trois choix se présentent à lui :

- Penser la référence selon qu'il aspire à ce que les choses, les objets, les être humains soient, doivent être. Dans ce cas le système de référence a une polarité très positive, avec des critères plus ou moins élevés. Cela a été, par exemple, tout l'enjeu du marxisme.
- Penser la référence selon ce que les choses, les objets les humains sont déjà. Alors le contrat s'annule, la référence étant égale au constat. La référence est dans « *l'être* » ou dans le fait. C'est tout l'enjeu de la science.
- Ou encore, penser la référence selon qu'il aspire à ce que les choses, les humains, ne soient pas ou ne doivent pas être (référence à polarité négative).

Dans la plupart des définitions que nous avons pu lire, tant chez les philosophes que chez les sociologues ou dans les différents dictionnaires consultés, la majorité des conceptions du système de référence est liée au « *devoir être* », conception kantienne s'il fallait la qualifier. C'est aussi celle qui a longtemps et fortement empreint, dès l'Antiquité, et qui empreint encore aujourd'hui le système éducatif, au travers des finalités poursuivies par celui-ci : conformisme, modélisation, contrainte, transmission, soumission (Houssaye, 1992).

Selon Pierre Bréchon, président de l'ARVAL[1], dont l'équipe recueille et analyse les données françaises de l'*European Values Study,*

> *« Les valeurs sont des idéaux, des préférences qui prédisposent les individus à agir dans un sens déterminé. Elles appartiennent aux orientations profondes qui structurent les représentations et les actions d'un individu. Elles s'apparentent à ce que certains psychosociologues appellent les « attitudes » (Bréchon, 2000, p 9).*

Dans la même définition, nous percevons le double enjeu évoqué plus haut : d'un côté, un idéal[2], un « *devoir être* » (un système de référence qui fait tendre vers quelque chose qui ne s'atteint que difficilement), de l'autre, une préférence[3], qui nous ramène à « *l'être* », (à une immédiateté plus proche du vécu en temps réel de l'individu, davantage de l'ordre de la perception, de la sensation). La valeur se poserait alors, soit en adéquation avec ce qui est ressenti (ou encore en léger décalage et au-dessus d'un vécu immédiat), soit dans l'écart entre les deux.

1.2.5. Atteindre les valeurs : préférences, jugements de valeur, motivations, choix

On retrouve cette idée de *« préférence »* chez plusieurs auteurs (Bréchon, Habermas, Livet, Lavelle). Elle peut s'exprimer de différentes manières. Ainsi, les préférences se trouveraient révélées par nos choix (Houssaye, 1992 ; Livet, 2005), « *selon le jugement que l'on porte »* (Universalis, Quillet), selon « *un jugement personnel* », « *sur ce qui est préférable ou désirable* » (Houssaye). La valeur est un *« parti pris »* (Lavelle), « *c'est le sentiment […] que certaines choses […] sont intrinsèquement désirables »* (Forquin, Jouve, Houssaye).

Surgit alors une nouvelle idée : le désir[4], dont le sens est différent de celui de préférence, plus proche de celui « d'idéal ». Le désir ne réalise en rien l'aspiration de celui qui l'éprouve, alors que la préférence semble avoir réalisé le désir ; quand l'individu dit

---

[1] Association pour la recherche sur les systèmes de valeurs.

[2] Un idéal c'est : « *Ce que l'on conçoit comme conforme à la perfection et que l'on donne comme but ou comme norme à sa pensée ou son action dans quelque domaine que ce soit »* Trésor de la langue française. http ://atilf.atilf.fr/tlf.htm

[3] « *Jugement d'estime ou sentiment de prédilection par lequel on donne à une personne ou à une chose la prééminence sur une autre. […] Marques particulières d'attention, d'affection ou d'honneur données à une personne* » Trésor de la langue française.

[4] « *Action de désirer ; aspiration profonde de l'homme vers un objet qui réponde à une attente. […]Aspiration instinctive de l'être à combler le sentiment d'un manque, d'une incomplétude* » Trésor de la langue française

préférer, le choix a été effectué, l'objet du désir semble atteint, l'attirance est résolue, stoppée.

Cet aspect rejoint le point de vue énoncé par la psychologie sociale dans l'article du dictionnaire de psychologie consulté. Trois sens sont donnés au terme valeur. Le premier est en référence à la théorie de la motivation. La valeur y est proche de la valence et renvoie à tout ce que désire ou évite un individu particulier ; c'est dire que tel objet, telle activité tel but aura une valeur positive ou négative (Guirard, 1997a).

Tel un champ magnétique, cette polarité positive créera un phénomène de désirabilité. La valeur est alors « *susceptible de motiver une conduite humaine individuelle ou collective* » (Nodé-Langlois). Tout comme l'équipe de Pierre Bréchon et Hélène Riffault, (Riffault, 1994), Jean Houssaye, alors qu'il ne cherche plus à « *conceptualiser* » leur « *essence* » ou à les définir, synthétise les différents traits de la valeur. Il cherche à « *partir de ce qui se donne comme valeur dans le champ scolaire »* (Houssaye, 1992, p. 13-14). Pour lui, « *Les valeurs se révèlent à l'occasion de choix qui traduisent un jugement des acteurs, des structures et des institutions sur ce qui est préférable ou désirable* ». Elles se révèlent à nous puisque nous l'avons vu, ce sont des idées, qui sont fondées sur des choix qui jugent, évaluent, mesurent. Ne sont conservées de ces idées que les préférences ou ce qui est désirable, sachant que la valeur, la préférence de l'un pourra être qualifiée d'antivaleur par l'autre. Ce trait de la valeur en général concerne également l'expertise des œuvres d'art par les spécialistes patentés.

La valeur reste donc le choix d'un l'individu ou d'un groupe d'individu, *in fine.* Ce choix peut-être dicté par quelque chose ou quelqu'un d'extérieur à l'individu ou, au contraire, dicté par l'individu lui-même mais tiraillé entre désirs, aspirations, idéaux, et préférences.

1.2.6. Une idée immanente ou transcendante

La valeur serait une idée qui à la fois fait référence et est évaluable, tout en permettant d'évaluer, de juger. Elle motive, c'est une préférence, un idéal, dans tous les cas avec une forte polarité positive pour celui qui l'énonce. Par qui est-elle posée, dictée, imposée ? À

ce point de la réflexion, nous touchons à une quatrième dimension des valeurs : leur origine, transcendante[1] (Platon) ou immanente[2] (Nietzsche, Kierkegard, Sartre).

Lorsque les différents auteurs pensent la valeur en tant que préférence, ils semblent la considérer comme immanente : la préférence implique la sensation, le goût, le jugement d'estime de la personne, en aucun cas ou plus rarement celui de quelqu'un d'autre. Dès lors que la notion de jugement est intrinsèquement liée à celle de préférence, un point d'arrêt aux hésitations est mis. La personne se trouve impliquée. La préférence indique une subjectivité.

En revanche, lorsque les différents auteurs relient les valeurs aux idéaux, aux désirs, c'est alors le caractère de la valeur non atteint, par l'individu et parfois par le collectif, qui ressort. Si l'idéal est un but auquel on tend, en invitant au dépassement de soi il ne peut-être que difficilement atteint. La notion d'idéal est liée à celle de transcendance. En Occident, on parlera alors de valeurs transcendantes, lorsqu'un humain ou un groupe d'humains, patenté, se fait le médiateur d'autorités supérieures telles que le sont ou l'ont été, les rois, les Dieux, l'État, la religion, l'école, par exemple, (Ferry,1996) mais également les grands récits (Boudinet, 2006).

Cette autorité peut-être une personne morale ou symbolique : d'une manière générale les valeurs sont ou ont été dictées par les détenteurs d'une autorité et les symboles de cette autorité. Ainsi quand ce n'est pas un Dieu qui dicte les valeurs, c'est le monde des adultes spécialistes ou non d'un domaine, qui en prend la responsabilité, un réseau, un groupe d'individus. Ces « *mondes* » se matérialisent autour de l'école, des partis politiques, des syndicats, des associations, des églises, des cultes, des sectes, des parents, des familles, des groupes sociaux de référence, des États, des pédagogues, des milieux de la recherche (laboratoire, etc.), communautés de savants, Universités, institutions, média, spectateurs, auditeurs … dans un lieu donné à une époque donnée en référence à des besoins humains liés à la vie de groupes sociaux quelle que soit leur taille.

---

[1] « *Caractère de ce qui est transcendant, de ce qui se situe au-delà d'un domaine pris comme référence, de ce qui est au-dessus et d'une autre nature* » Trésor de la langue française.
[2] Caractère de ce qui est inhérent à un être, qui ne provient pas de l'extérieur (Ferry, 1996).

Notons à ce sujet, que transposé dans l'art, le concept d'esthétique accolé à la valeur, inventé en 1750 par Alexander Baumgarten, en introduisant, au sens étymologique, l'idée de sensation, a fait rupture dans l'histoire de l'origine des valeurs esthétiques, jusque-là considérées comme dictées par un Dieu chrétien.
En questionnant la sensibilité on questionne l'individu en tant que sujet et non plus ce que Dieu souhaite. Y compris pour les questions artistiques ou encore d'éducation, les valeurs peuvent être considérées comme transcendantes ou immanentes, imposées ou non par une autorité extérieure. Première ambiguïté.

1.2.7. Autres ambiguïtés, contradictions, apories

Immanence, transcendance

L'ambiguïté du caractère transcendant ou immanent, qui peut sembler une contradiction pour certains, est de fait liée à l'essence de la valeur ; ce n'est pas la seule ambiguïté induite par le caractère de la valeur ; des ambiguïtés participent à l'idée de choix, de préférence individuelle ou collective, voire intersubjective.

Sens ou absence de sens des valeurs

L'une des toutes premières ambiguïtés sans doute fondatrice du concept, serait la possible remise en cause de l'existence de la notion de valeur, par la question du sens des valeurs. Jusqu'à une époque assez récente (fin XIX^{e} le nihilisme a consisté à dévaluer les valeurs), le sens attribué aux valeurs a été présent dans la sphère des idées en Occident. Ce n'est pas toujours le cas en Orient : « *Selon un paradoxe, en lequel on pourra voir la plus grande profondeur du bouddhisme ou son talon d'Achille, il assigne pour sens à notre vie de parvenir à une vision du monde en laquelle la question du sens disparaisse* » (Ferry, 1996, p. 33).

C'est aussi l'un des enjeux de la tentation de l'universalité des valeurs (parce qu'elles auraient du sens pour tous) par rapport au relativisme (tout se valant, les valeurs perdent du sens, le concept même de valeur pourrait ne plus avoir de raison d'être).

Description ou prescription, ontologie ou appréciation

En outre, deux théories s'affrontent quant à l'appartenance des valeurs soit aux notions dites descriptives (catégorie ontologique) soit aux notions dites prescriptives (catégorie appréciative). Une troisième possibilité s'ouvre : la préférence parce qu'elle est fondée sur

le jugement de valeur et l'évaluation, va solliciter à la fois la subjectivité de l'individu et certainement une forme d'objectivité, ne serait-ce que par la recherche de critères de vérité. Le jugement peut aussi faire appel à une forme d'intersubjectivité et pourquoi pas dès lors « *d'inter objectivité*[1] ».

Pour un philosophe comme Ruwen Ogien, « *normes et valeurs appartiendraient en réalité à la même famille : celle des notions prescriptives par opposition aux notions descriptives* » (Ogien, 2004, p. 1354). L'emploi du conditionnel par ce philosophe rejoint notre interrogation sur l'ambiguïté de l'appartenance du mot valeur dans son équivalent antique de bien : n'y a-t-il que la dimension prescriptive pour définir ce qui est bien, notamment si l'on examine l'équivalent du bien, du côté esthétique, c'est-à-dire le beau ? Pourquoi ce qui serait « *bien* », ne pourrait être à la fois, de l'ordre de la prescription et de l'ordre de la description, tout comme le beau a pu l'être[2] dans certains courants de pensées ?

Ces oppositions (faits, appréciations) ne sont pas sans conséquences sur l'observation des valeurs que nous souhaitons faire.
Toujours selon Ruwen Ogien (*ibid.*) on n'aurait pas avancé depuis Socrate, car dans la théorie subjectiviste, la valeur d'un objet ou d'une action serait fonction des intérêts et des émotions de l'agent. Selon Max Scheler (1955), John Niemayer Findlay (1963) et Christine Tappolet (1995), l'agent connaîtrait la valeur de quelque chose grâce à ses émotions et ses intérêts. Et même s'ils font la différence entre ce qu'on désire et ce qui est désirable, ce qui nous émeut et ce qui est émouvant, ce qui nous intéresse et ce qui est intéressant, cela ne nous indique pas si les valeurs sont fondées sur une certaine objectivité.

Les théories objectives quant à elles parlent plutôt de la stabilité des valeurs que de leur *indépendance* à l'égard des fluctuations des intérêts et émotions de l'agent (ce qui ne signifie pas que les émotions n'aient pas de relation privilégiées avec ces valeurs). D'après George Edward Moore (cité par R. Ogien, 2004) il n'est pas inconcevable de penser que de deux états de choses, l'un puisse être meilleur que l'autre même s'il n'y a

[1] Néologisme de notre part.
[2] Cet aspect sera développé dans la partie « *Qu'est-ce-que l'esthétique ? »*.

personne pour le reconnaître. Cela ne marche pas pour toutes les valeurs faisant intervenir l'humain comme l'amitié, la tolérance, la beauté ; sa position radicale fait que la théorie est impossible à maintenir, en raison de l'homme.
Ces différentes théories questionnent dès lors la posture à adopter en termes d'éducation : les enseignants que nous interrogeons questionnent-ils les valeurs, quelle place leurs font-ils qu'elles soient esthétiques ou autres ?

De la méta-valeur à la norme

Enfin, l'infinité des degrés dans la distinction entre la méta valeur (qui serait paradigmatique comme par exemple, la liberté, l'égalité) et la norme ou le principe de son application (comme le serait la laïcité par rapport aux deux citées précédemment), en fait un concept complexe à cerner (Ogien, 2004). Cet aspect est renforcé par le fait que les valeurs sont par nature relatives à des époques, à des lieux, voire à des situations.

1.3. Notre définition du concept de valeur

La valeur est un concept partagé *a minima* dans la sphère occidentale[1]. Les valeurs s'incarnent dans une forme, des systèmes, des mots, des énoncés.

Pour toutes ces raisons, nous considérons dès lors comme valeur inférée par l'histoire, par les textes officiels, ou par les déclarations des enseignants, toute idée jugée comme valable (polarité positive), évaluable qui peut servir de référence pour évaluer, toute idée qui motive, qui détermine un choix (par exemple un jugement de valeur), toute préférence, tout désir, idéal, devoir être. Nous verrons peut-être que pour eux les valeurs sont ou ne sont pas porteuses de sens, qu'elles sont tantôt considérées d'origine transcendante pour les uns, immanente pour les autres, qu'elles appartiennent aux notions descriptives (objectives, fondées sur des faits) ou appréciatives voire les deux.

Le tableau qui suit a été constitué à partir des différentes définitions que nous avons pu lire.

[1] Pour exemple, *valor* (espagnol), *value* (anglais), *wert* allemand), *αξία* (grec*), valore* (italien).

Tableau 1 « Matrice de proximité[1]« avec le mot valeur, dans un objectif de dénotation

Associations qui introduisent le concept			Concept « pivot »	Associations qui explicitent le concept					
	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6
Dictionnaire de L'Académie française, 5th 6e, 8ème éditions (1798, 1832, 1932)			valeur	« Ce que	vaut	une chose,	suivant la juste estimation qu'on en peut faire »		
			valeur	« Bravoure, vaillance, vertu	qui consiste	à s'exposer courageusement à tous les périls de la guerre »			
Encyclopédie Universalis en ligne consulté en 2005-2006			valeur	« Ce en quoi	une personne	Est	digne d'estime	(quant aux qualités que l'on souhaite à l'homme	dans le domaine moral, i intellectuel, professionnel) »
			valeur	« Caractère mesurable	d'un objet	en tant que susceptible d'être échangé, d'être désiré, prix »			
			valeur	« Caractère de	ce qui répond	aux normes idéales de son type, qui a de la qualité »			
			valeur	« Objet	du jugement que l'on porte	sur les choses	en philosophie »		
			valeur	« Qualité de	ce qui	Produit	l'effet souhaité (efficacité, utilité, portée) »		
			valeur	« Caractère de	ce qui	Satisfait	à une certaine fin (voir intérêt sens) »		
			Une valeur :	« ce qui	est	vrai beau bien	selon un jugement personnel	plus ou moins en accord avec celui de la société de l'époque : ce jugement »	
Dictionnaire le Quillet		latin	valorem acc. de valor, m.s., de valere	« être fort, valoir »					
				« Force courage, vertu guerrière	par ext. tout ce qui	donne puissance	à l'homme	et donc ce qui mérite d'être amassé »	

[1] Expression employée par J.M.van der Maren.

Associations qui introduisent le concept			Concept « pivot »	Associations qui explicitent le concept					
		« Le terme de	valeur	Désigne	un concept	qui relève	de la philosophie morale	c.à.d. de la réflexion sur l'action »	
			valeur		« Ce concept	indique plus	un problème	qu'une solution ou une certitude »	
			valeur	« terme à	double référence	économique	et psychologique ou morale »		
			La valeur	« fonde	la validité, le caractère de valable »				
			« elle	permet	d'évaluer,	elle fournit	une référence aux actions, aux jugements que portons »		
		« le bien serait	la valeur.	par excellence	si tout le monde	s'accordait sur le contenu de ce mot	et les valeurs particulières et dérivées qu'il implique »		
Universalis, P. Livet, article valeur	« Habermas	relie	ainsi les valeurs	aux préférences »					
	« Il semble donc possible	de ramener	les valeurs	à une théorie	des préférences	révélées par nos choix »			
Dictionnaire de psychologie sociale		« Référée à la motivation,	la valeur	est proche de la valence	[force d'attraction positive ou négative exercée sur une personne par les différentes régions de son espace de vie]	et renvoie	à tout ce que recherche ou évite un individu particulier »		
		« Référée aux fonctionnements sociaux et organisationnels,	la valeur	est équivalente	à l'utilité sociale…	elle renvoie aux pratiques évaluatives »			
		« Référée à l'idéologie,	une valeur	est proche d'une fin. «					
Trésor de la langue française			valeur	« Caractère mesurable	prêté à un objet	en fonction de sa capacité à être échangé ou vendu ; prix	correspondant à l'estimation faite d'un objet »		
		Économie	valeur	« Évaluation d'une chose	en fonction de son utilité sociale,	de la quantité de travail nécessaire à sa production,	du rapport de l'offre et de la demande »		

Associations qui introduisent le concept			Concept « pivot »	Associations qui explicitent le concept					
		Musique	valeur	Durée relative d'une note de musique					
		Style	valeur	« Sens, signification	que prend un mot dans un contexte donné ;	effet littéraire,	effet de sens produit par un mot dans un contexte donné.	Valeur effective, expressive, métaphorique d'un mot »	
			valeur	« Qualité	physique, intellectuelle, morale	d'une personne qui la rend digne d'estime »			
			valeur	« Qualité intrinsèque	d'une chose qui,	possédant les caractères idéaux de son type,	est objectivement digne d'estime.»		
			valeur	« Qualité objective	correspondant à un effet souhaité,	à un but donné ;	efficacité, validité d'une chose.»		
			valeur	« Qualité, importance	estimée	par un jugement subjectif.»			
Wikipédia		Mathématiques	valeur	« Mesure d'une grandeur.	f(x) : valeur de la fonction f au point x.	|x| : valeur absolue de x.			
Émile Auguste Chartier dit Alain, 1939			« valeur	au sens plein	signifie	Courage,	c'est-à-dire ce qui est le plus admirable dans un homme.	En effet que sont les autres vertus que le courage ? »	
	« Toutefois	la probité, l'intelligence, la mémoire, la santé, la force sont	encore des valeurs »						
	« Toutes les vertus	sont	des valeurs »						
		« Et l'on appelle aussi	Valeur	tout ce qui	donne puissance	à l'homme	pour exécuter	et donc tout ce qui mérite d'être amassé»	
	« Le beau	est encore	une valeur »						
			« Toutes les valeurs	sont	d'épargne.»				
L. Lavelle 1950, p. 3-4		« on peut dire que	Le mot valeur	s'applique partout où	nous avons affaire à	une rupture de l'indifférence ou de l'égalité entre les choses,	partout où l'une d'elles doit être mise avant une autre ou au-dessus d'une autre,	partout où elle lui est jugée supérieure et mérite de lui être préférée »	

Associations qui introduisent le concept			Concept « pivot »	Associations qui explicitent le concept					
p. 5		« Que	la valeur	ne réside pas dans	les choses,	mais dans l'activité qui s'y applique, qui les transforme et qui les incorpore au développement de l'homme,	cela apparaît dans une expression comme : faire valoir »		
p. 4			« La valeur	est	la forme substantive	du verbe valoir,	que nous n'appliquons à aucun objet,	sinon pour dire que notre conscience est incapable de le poser	sans que, du même coup, elle l'approuve ou le ratifie »
p.4		« Dès lors, il semble qu'au lieu d'avoir affaire ici à une divergence de l'être et de la valeur,	la valeur	ce soit	l'être même justifié et assumé »				
		« ainsi	la valeur	serait	l'être	considéré dans son rapport à une activité	qui s'en rend solidaire, qui s'intéresse à lui, collabore avec lui et se condamne elle-même	si elle ne cherche pas, quand il est réel, à le défendre, quand il est possible, à le réaliser »	
p. 186			« La valeur	est	un parti pris »				
p. 266		« ce qui nous oblige à définir	la valeur	par un triple rapport	entre l'activité et la passivité,	la subjectivité et l'objectivité,	l'individualité et l'universalité »		
J.C. Forquin, 1996			les valeurs ?	« C'est	« 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 ».
P. Bréchon, 2000, p.9			« les valeurs	sont	des idéaux, des préférences	qui prédisposent les individus à agir dans un sens déterminé »			
			« Elles	appartiennent	aux orientations profondes	qui structurent	les représentations et les actions d'un individu »		
			« Elles	s'apparentent	à ce que	certains psychosociologues	Appellent	les « attitudes ».	
			« Elles	ne sont pas	directement observables,	à la différence	des opinions et des comportements ».		

Associations qui introduisent le concept			Concept « pivot »	Associations qui explicitent le concept					
			« Les valeurs	d'un individu	constituent	son identité profonde,	ce qui le mobilise et le fait vivre »		
	« les individus	ne perdent pas	leurs valeurs.						
	« Au cours de leur vie,	ils peuvent modifier	leurs valeurs	de référence,					
		, ils peuvent	y	adhérer avec plus ou moins de force »					
			« Les valeurs	sont	donc un élément primordial	de la dynamique de construction	des individus et de leurs actions »		
		« Dans d'autres théories	les valeurs	n'ont au contraire «	aucune efficacité individuelle et sociale »				
			« Elles	ne sont considérées que comme	des rationalisations idéologiques	et des autojustifications liées	aux intérêts des individus et de leur groupes sociaux »		
P. Bréchon et J.F. Tchernia, 2000, p. 13			« les valeurs	peuvent être considérées	comme le fondement,	des opinions et des comportements	comme des repères normatifs.	pour la pensée et l'action »	
	« Structurant nos représentations,	orientant nos actes,	les valeurs	ne sont toutefois	pas directement observables. »				
Y. Lemel 2000, p 217			les « valeurs »	désignent	des principes	liés à	des considérations d'ordre moral ou éthique en un sens très large,	susceptibles d'orienter	les actions individuelles »
V. Jouve, 2001, p. 5	« Renvoyant au désirable comme à l'estimable,	au conventionnel comme au normatif,	le terme	utilisé par les sociologues et les philosophes, par les politiques et les économistes,	est à la croisée de bien des problèmes	dont le moindre n'est pas celui de sa définition »			
J.J. Goux, 2005, p. 117		« on ne peut oublier, comme on le fait trop souvent que	la notion de valeur	telle que la philosophie l'a utilisée	à partir de Nietzsche dans le sens très général	d'un système	qui nous permet	de juger du bien, du bon, du beau	provient du vocabulaire de l'économie »
		« C'est d'abord en économie, une économie politique naissante, chez Turgot, Condillac ou Smith	que la notion de valeur	a pris un sens conceptuel précis »					

Associations qui introduisent le concept			Concept « pivot »	Associations qui explicitent le concept					
		« et ce n'est qu'ensuite, par un transport métaphorique effectué par Nietzsche, un siècle plus tard	que la notion de valeur	est devenue synonyme	de système de référence, de principe de jugement	permettant de dire	ce qui est bas et ce qui est élevé, ce qui est bon et ce qui est vrai	et qu'on a parlé des Valeurs au sens actuel du mot »	
M. Nodé-Langlois, 2005, p. 11-12,				« Ce qui	est	susceptible de motiver une conduite humaine, individuelle ou collective,	en lui donnant un sens,	et par-là même de donner un sens à l'existence humaine «	dans son ensemble) […]
		« D'une manière générale et tautologique,	une valeur	c'est	ce qui vaut »				
N. Heinich, 2006, p. 288	« Il n'est pourtant guère de domaines de la sociologie	Qui n'aient à voir avec	« des valeurs »	si l'on accepte d'entendre par là, au minimum,	les principes au nom desquels	sont produites	des évaluations ;	de même qu'ils ont à voir avec des représentations,	des conduites, des interactions, des énonciations, etc. »

1.4. Forme logico-linguistique des valeurs et des normes

> *« Tout discours (qu'il soit manifeste ou intérieur) véhicule un univers de croyances. Avant d'analyser ce que font les personnages, il faut donc étudier ce qu'ils disent (ou formulent silencieusement). L'étude des valeurs exprimées est aussi importante que celle des valeurs manifestées. »* (Jouve, 2001, p. 36).

Pour dire la valeur et qu'on la reconnaisse en tant que telle (qu'on y accède), les énoncés sont nombreux, plus ou moins précis, abstraits, généraux : noms communs (comme courage, probité), adjectifs (courageux), substantifs (le beau, le vrai, le bon), propositions ou phrases, prédicats (terme à deux dimensions : ce dont on parle et ce qu'on en pense, comme « *courageux* »). Si l'énoncé de la valeur est possible alors il existe également un énoncé de l'anti-valeur.

D'après David Wiggins (1991) cité par Ruwen Ogien (Ogien, 2004), on distingue les énoncés de valeurs de ceux des normes par le fait que les premiers sont évaluatifs ou axiologiques, les seconds prescriptifs ou directifs. Toujours selon Ruwen Ogien, les énoncés évaluatifs (Findlay 1970) sont constitués d'expressions d'appréciation, de dépréciation ou prédicats. Quant aux énoncés axiologiques ils sont divisés en deux groupes : ceux à composante descriptive dits épais (courageux, lâche, généreux, mesquin) et ceux qui ne sont pas descriptifs dits fins (bien, mal, pire, meilleur). Nous retrouvons l'ambiguïté déjà relevée entre l'objectivité et la subjectivité de la valeur : elle serait intrinsèque aux énoncés même.

Au sujet des énoncés relatifs aux normes, ils sont constitués d'expressions d'obligation, d'interdiction, de permission. Les normes sont tantôt au mode impératif (mais pas systématiquement car il ne peut à lui seul indiquer la prescription ou l'obligation) tantôt dans l'utilisation de modalisations dites déontiques « *il faut* », « *il est obligatoire* », « *il est permis* », « *il est interdit* », « *il doit* », « *ne vole pas* ».

Dans une approche sémiologique, Vincent Jouve (Jouve, 2001)**,** relève les valeurs dont un texte se réclame, ainsi que les procédés par lesquels il les rend sensibles, les met en scène. L'auteur se fonde sur la sémiologie narrative d'Algirdas Julien Greimas (Greimas, 1966, 1992), sur la poétique du normatif de Philippe Hamon (Hamon, 1984), sur l'analyse de l'énonciation comme régulation du texte et programmation de lecture (Cohn, 1981), (Kerbrat-Orecchioni, 2002). Selon A. J. Greimas toujours cité par V. Jouve, la dimension

synesthésique (sensorielle) de l'évaluation est au fondement de la sémantique structurale. Nous y retrouvons l'approche de D. Wiggins citée par R. Ogien. En outre, cela n'est pas sans rappeler que les définitions emploient de manière récurrente le terme préférence : la préférence se fonderait alors sur une appréciation / dépréciation, signalée par les sens de l'individu.

La catégorie thymique[1] (qui concerne les humeurs et dont les termes contraires sont appelés euphorie et dysphorie) qui est une catégorie primitive dite aussi proprioceptive, permet de formuler la manière dont un être vivant se sent et réagit dans son environnement.

Pour présenter une idée ou un comportement comme valeur, il y a de nombreuses techniques. Le préalable : en faire un objet d'intérêt de désir. Le vouloir ou la volition, joue un rôle essentiel dans la construction d'un univers de valeurs. Le vouloir introduit l'axe du désir entre un sujet et un objet (par exemple, un élève dit « je veux jouer de la batterie ») : vouloir, désir et valeur sont étroitement associés (Hamon).

On peut grâce à des critères linguistiques dégager la vision qui imprègne un discours. Les signaux de la subjectivité dégagés par Catherine Kerbrat-Orecchioni et autres théoriciens de l'énonciation (Van den Heuvel, 1985) peuvent être rassemblés en grandes catégories. Vincent Jouve reprend la classification en trois niveaux, proposée par Liesbeth Korthals-Altes : sémantique, syntaxique et pragmatique.

Au niveau sémantique, le choix des termes, leur contenu, leur sens, le choix des registres de la langue, les images, le contenu du discours sont révélateurs des valeurs avancées. Ainsi les registres de la langue[2] sont révélateurs de la nature du rapport au monde et aux autres par exemple révélateur d'authenticité de sensibilité. Les images, si elles s'appuient sur des réseaux métaphoriques, éclairent les obsessions du locuteur et de ses univers imaginaires. Les expressions évaluatives témoignent du jugement de valeur de différentes façons : formule modalisante s'appuyant sur vouloir devoir, vocabulaire du désir, de la loi

[1] « *ANATOMIE PHYSIOLOGIE. Du thymus, qui se rapporte au thymus. Psychologie : qui concerne l'humeur ; qui a rapport au comportement extérieur de l'individu, à son affectivité* » Trésor de la langue française.
[2] Argotique, familier, populaire, médian, soutenu voire recherché, oratoire.

et donc souhaitable licite, interdit, les adjectifs subjectifs qui témoignent d'une impression personnelle, les adverbes de phrase peut-être, effectivement, heureusement, sincèrement, assurément, en vérité etc., les jurons.

Au niveau syntaxique[1], l'organisation nous renseigne sur l'intention du locuteur : de la micro-organisation à la macro-organisation. La micro-organisation s'inscrit entre deux pôles, la *parataxe* et l'*hypotaxe*. La parataxe consiste à disposer côte à côte deux propositions sans marquer le rapport de dépendance qui les unit ce qui signifie chez certains auteurs et toujours d'après V. Jouve, une vision du monde éclatée, chaotique, signalant le primat de l'affectif. Quant à l'hypotaxe, ou groupement ordonnance logique des idées ou des faits mis en relief et orientés vers la fin, c'est la rationalité qui l'emporte sur l'affectif. La macro-organisation quant à elle, évolue entre deux pôles narratif et argumentatif.

Enfin au niveau pragmatique, l'orientation - voire l'agissement - du discours vers autrui implique le choix de l'allocutaire, la stratégie que le locuteur adopte à son égard. Trois grands modes d'orientations vers autrui sont distingués par la rhétorique[2] : le *logos*, le *pathos* et l'*éthos*.
Le *logos* fait appel à la raison et à la logique, table sur les capacités du destinataire (implicitement) en utilisant les définitions, l'antithèse, l'oxymore le paradoxe, l'analogie, l'étymologie etc. Le *pathos* permet d'émouvoir l'allocutaire en jouant sur sa sensibilité grâce à une ponctuation expressive (exclamation, interrogation, apostrophe), le registre de la fonction émotive avec des images touchantes, les attaques verbales pour faire réagir le destinataire. Enfin *l'ethos* renvoie aux signaux qui assurent la crédibilité du locuteur en donnant de lui une image fiable grâce à la prudence, la vertu et la bienveillance selon Aristote, en renforçant la confiance, grâce aux références aux autorités, aux citations, aux appuis sur témoignage, appel à l'histoire, au vraisemblable.

En conclusion nous retiendrons les énoncés et dimensions présents dans le tableau ci-après, afin de distinguer les valeurs des normes.

---

[1] Cette fois c'est la combinaison des phrases des mots, l'organisation qui nous intéresse.
[2] A cet égard, il sera intéressant lors de l'analyse du discours des enseignants en classe, d'observer la manière dont ils parlent des œuvres musicales à leurs élèves. On pourra à terme comparer ce discours avec celui qu'ils nous tiennent lors de l'entretien post-observation.

Tableau 2 Forme logico-linguistique d'énoncés permettant de déceler des valeurs, d'après plusieurs auteurs

Auteurs	Énoncés relatifs aux valeurs	Énoncés relatifs aux normes
Wiggins, d'après R. Ogien	Évaluatifs ou axiologiques Expressions d'appréciation de dépréciation à composante descriptive ou non	Prescriptifs directifs : obligation interdiction, permission, Mode impératif Expressions déontiques (devoir)
A.J. Greimas d'après V. Jouve	Dimension synesthésique (sensorielle) Catégories thymiques ou proprioceptive (euphorie dysphorie) Intérêt, désir, volition	
C Kerbrat-Orecchioni, L ; Korthals-Altes d'après Jouve	Trois niveaux : 1 - sémantique (choix des termes contenus, registre de la langue, images, jugement de valeur ou expressions évaluatives), 2 - syntaxique (micro -parataxe et hypotaxe -et macro organisation -narration argumentation), 3 - pragmatique (logos, pathos, ethos)	

1.5. Fonctions, sens, utilité de la valeur

Un premier sens du mot donné par la psychologie sociale au mot valeur a été évoqué, deux autres sont encore à explorer : en référence aux fonctionnements sociaux et organisationnels, « *la valeur est équivalent à l'utilité sociale […] et renvoie aux pratiques évaluatives dont la fonction est le repérage de l'utilité sociale des conduites et, par internalisation, des individus* » (Doron, Parot, 1998, p. 743). Enfin, « *référée à l'idéologie, une valeur est proche d'une fin*[1] *(la liberté, la solidarité, le savoir) »,* autrement dit d'une finalité ; elle « *peut s'appliquer à des groupes »* (valeurs des enseignants, valeurs paysannes) (*ibid.* p. 743).

D'une manière générale, les valeurs telles qu'elles ont été pensées en Occident, ont une fonction, un sens, une finalité. Elles servent à quelque chose. Elles ont une incidence sur le bonheur de l'individu : c'est le courant de l'utilitarisme (Bentham, 1834), (Mill, 1990). Elles rendent (par exemple) l'expérience possible en nous faisant tendre vers un devoir être ; c'est tout le courant philosophique du volontarisme (Kant, 1985). Elles participent aux constructions idéologiques et doctrinales (Morin, 1977), elles posent la question de la vie en commun, tout en permettant la permanence d'une vie humaine responsable (Todorov, 1995), (Jonas,1995), elles posent la question des fondements et des fins de la vie (Ferry, 1996). Elles seraient liées à la méconnaissance du déterminisme absolu selon les intellectualistes (Spinoza, Leibniz). Elles peuvent être des réponses provisoires aux problèmes rencontrés (Belbenoit 1988).

[1] « *Ce à quoi tend un projet, une action accomplie de façon délibérée, but que l'on vise, objectif que l'on se fixe* » *Trésor de la langue française*.

Si certains jugements, idéaux et comportements sont valorisés, c'est qu'ils correspondent à un besoin du corps social donné : ainsi elles permettent la cohésion, l'intégration sociale (Durkheim, Parsons), en se posant en tant que référence, elles ont un rôle de contrôle social (police, surveillance, respect de l'autorité de la hiérarchie), d'éducation et de socialisation (système de l'éducation et de la religion) qui est respecté grâce à des sanctions (Durkheim, Parsons, Bouglé). Elles sont introduites par le vouloir créateur de l'homme chez les existentialistes qui prolongent le volontarisme de Kant (Nietzsche, Kierkegaard) et au-delà elles donnent du sens à la vie alors que celle-ci n'en a pas, elles procèdent de la totale responsabilité de l'homme chez les radicalistes (Sartre). Par ailleurs, elles permettent d'adopter une sagesse pratique (Ricoeur, 1990), elles participent à la construction de la personne (on trouve, à ce sujet, des références chez Piaget, Kohlberg, (Reboul). Pour J. Houssaye, les valeurs permettent de prendre des décisions, de résoudre des conflits, de nous motiver, de nous faire agir.

Pour le psychanalyste, Sidi Askofaré, à propos d'un débat entre Robert Badinter et Michel Foucault, « *les valeurs […], serviraient donc à protéger l'agent d'un discours de l'angoisse lié structuralement à sa position et d'agent et de sujet, ou tout simplement d'homme et de citoyen* » (Askofaré, 2005). Il se demande si elles ne participeraient pas à sa déresponsabilisation.

Qu'en sera-t-il au niveau des enseignants ?

2. COROLLAIRE DE L'IDÉE DE VALEUR : LA VALEUR ESTHÉTIQUE

Partie de la notion générale de valeurs, notre réflexion s'oriente maintenant tout naturellement sur la particularité des valeurs esthétiques : tout ce qui a été dit jusqu'ici d'une manière générale reste bien entendu valable. Dès la définition générale du terme valeur la dimension morale est présente et la dimension esthétique n'est pas loin. Et puisque notre étude porte sur des enseignants d'Éducation musicale, la question de l'esthétique et, par extension, des fondements des valeurs esthétiques, devient dès lors centrale.

L'étude des critères esthétiques, entraînée par celle de l'évaluation des objets d'art[1] - musicaux en l'occurrence – et celle de la construction des valeurs esthétiques au moment de la formation du sujet, nous conduisent à définir de nouveaux concepts, ainsi que le passage de l'un à l'autre de ces concepts : de l'objet à l'œuvre, du jugement au jugement de valeur (ou de qualité), du goût au jugement de goût.

2.1. L'invention d'une discipline, l'esthétique : de l'âge dogmatique à l'âge critique[2]

Le terme « *esthétique*[3] » en tant qu'expérience humaine, n'existait pas à la date de publication de l'*Encyclopédie* de Denis Diderot et d'Alembert (1752) alors que l'on peut considérer que D. Diderot était un des premiers critiques d'art. Si l'esthétique, comme la valeur, est aussi une idée relative à des choses, à des individus, en revanche elle est plus spécifique aux objets de l'art en général. Nous entendons le terme « *objets* » à l'instar de Gérard Genette, en tant :

> *« qu'objets (d'immanence) matériels : les choses et les évènements (dont la plupart, dans ce champ, sont des actes), et j'utiliserai quand de besoin, dans ces acceptions réservées, les adjectifs réel (relatif à chose) et factuel (relatif à fait), événementiel (relatif à événement) -et aussi performanciel, puisque la plupart des œuvres factuelles relèvent des arts de la performance » (Genette, 1994).*

Le premier à introduire le terme « *esthétique* », du grec *aisthèsis*, « *sensation* », est un philosophe allemand, Alexander Baumgarten qui publie un traité du même nom entre 1750 et 1758 : *Aesthetica acroamatica*.

On aurait pu penser qu'avec un sens aussi général, ce terme aurait été utilisé dans plusieurs champs de la connaissance, mais c'est avant tout à l'art qu'il est dévolu.

2.1.1. Beauté platonicienne : références partagées objectives imposées par une autorité extérieure

À l'instar des valeurs, même si le terme en tant que tel n'est pas utilisé, le concept d'esthétique est ancien : chez Platon et Plotin[4] pour qu'une œuvre fût belle, il fallait qu'elle se conformât à une harmonie, liée à des règles de références immuables du beau (principe

---

[1] Par opposition à l'ouvrage lié davantage à l'artisanat.

[2] Nous empruntons l'expression à Daniel Charles (Charles, 2005).

[3] « *Empr. au lat. philos. aesthetica empl. par le philosophe all. A. G. Baumgarten (1717-62) dans son ouvrage Aesthetica acroamatica (1750-58) ; terme formé sur le gr.* αἰσθητικός, *« qui a la faculté de sentir ; sensible, perceptible* » (cf. αἰσθάνομαι« percevoir par les sens, par l'intelligence » Trésor de la langue française.

[4] Il y aurait des nuances à apporter entre les deux.

numérico-proportionnel chez Platon, forme qui unit en un tout la multiplicité des parties chez Plotin). Ces règles ou critères esthétiques dirions-nous maintenant, étaient partagées tant par le producteur que par le récepteur de l'œuvre. « *Dans la Grèce archaïque, le qualificatif « beau » s'applique indifféremment aux objets visuels et sonores »* (Garda, 2004, p. 650-651). *Kalliphonia,* élégance, belle sonorité du discours, s'oppose à *kakophonia*, son dur et laid qui écorche les oreilles. Chez Platon, les règles ou conceptions du beau, présentées dans l'*Hippias majeur*, autrement dit les valeurs esthétiques, étaient dictées par une autorité (harmonie) extérieure à l'homme dès lors d'origine transcendante.
Liée à cette transcendance, « *les premières spéculations pythagoriciennes - vers le V^e^ et le début du IV^e^ siècle - entreprennent d'élaborer des critères objectifs permettant de définir le beau comme ordre, symétrie et harmonie, concepts dérivés des réflexions sur la musique* » (Garda, 2004). Dans les dialogues platoniciens, les critères se feront critiques à l'égard de ceux subjectifs portés par les sophistes. En outre, dans ces mêmes dialogues, la beauté trouve sa légitimation dans le bien, elle « *est, avec la proportion et la vérité, l'une des trois caractéristiques du bien* » (Garda, 2004, p. 652). Toute chose vertueuse est belle alors que le vice est laid. Dès lors « *la finalité de l'Éducation musicale est précisément d'éveiller l'amour du beau et de conduire l'homme à contempler le bien* » (d'après La République, III, 403c, selon Michèle Garda, p. 652). Valeurs esthétiques, morales et intellectuelles sont reliées en un tout chez Platon.

2.1.2. Immanence de la beauté subjective aristotélicienne

En revanche chez Aristote, l'art des sons est non assujetti à un but, il acquiert davantage d'autonomie. Dès lors pour résumer, l'idée de transcendance des valeurs était reliée à celle d'objectivité des critères du beau tandis que celle d'immanence est connectée à subjectivité et sensibilité.

2.1.3. Suprématie de la raison, de la proportion sur les sens au Moyen-Âge

Durant le Moyen-Âge et la Renaissance ces principes vont s'intégrer à la tradition de l'Occident chrétien par l'intermédiaire de Saint Augustin : la création est un ordre disposé et gouverné par Dieu. Arithmétique, géométrie, musique et astronomie dévoilent à l'homme « *la source de l'intimité même »* de l'ordre cosmique (*De l'ordre*, II, 5-14). La suprématie de la raison sur les sens y est fondée sur l'idée que la vue et l'ouïe sont des médiations ou des manifestations de la raison, des messagers de l'esprit ; le plaisir est

manifestation de la beauté supérieure. La voie du détachement réside dans la rencontre de la raison et du sens.

L'accès à la beauté et à la sagesse que la raison augustinienne voit dans la discipline musicale est abordé plus précisément dans *De musica* (p. 655) : dans la beauté intelligible de la musique se révèle le sentiment de l'harmonie du monde. La réflexion philosophique médiévale va dès lors se centrer sur la dimension théorique et rationnelle de la musique (règles de contrepoint, c*f.* Zarlino) au détriment de la pratique de cette musique. L'esthétique de la proportion, ainsi qu'une conception transcendante de ce qui est considéré comme valeur esthétique, va dominer le *Moyen-Âge* et la Renaissance.

Il faut attendre le début du XVII^{e} siècle pour que l'expression des affects devienne critère esthétique, au détriment de la raison ainsi que de l'autonomie de la musique sur la poésie qu'elle sert et soutient (Monteverdi, Caccini, Bardi). Le goût du sensible et du voluptueux lié à la révolution de l'opéra, est censuré par les lettrés qui réfutent le plaisir des sens et aspirent à rétablir la suprématie des mots sur la musique. Malgré tout, la confiance dans un rapport entre une harmonie universelle, humaine et musicale perdure durant ce siècle (Mersenne, Descartes, Kirchner, jusqu'à Leibniz en 1712). « *Durant tout le XVIII^{e} siècle, la règle de l'unité dans la multiplicité est au cœur de l'esthétique musicale classique engagée dans la défense du critère du beau contre son ennemi, l'expression* » (Garda, 2004, p. 661). Mais la légitimation du beau relatif liée à celle du goût relatif (nous reparlerons de l'invention du concept goût concomitante) liée à l'intérêt pour le pouvoir expressif de la musique (Rousseau) va menacer la foi dans le beau universel objectif et rationnel qui avait perduré jusque-là.

2.1.4. Esthétique : avènement de l'individualisme

Nous rapportons ici ces premiers débats afin de mieux comprendre ceux qui vont suivre et sans doute ne manquent pas de se poser aux enseignants actuellement en exercice.

En effet, en utilisant en 1750, le terme « esthétique » dans le titre de son ouvrage, A. Baumgarten introduit l'individu, le sujet, au cœur même du processus de création de l'art ainsi qu'au cœur de la réception de l'œuvre : par le fait que les sensations sont prises en compte, affichées, les valeurs vont pouvoir se démarquer désormais de celles dictées par des Dieux ou une autorité extérieure. L'idée n'est pas nouvelle, nous l'avons évoquée,

puisque les thèses subjectivistes l'introduisent, portées entre autres par les sophistes, dont Protagoras, dès l'Antiquité grecque puis par Saint Augustin lorsqu'il prend en compte les sens de l'individu en tant que médiateur de la raison.

2.1.5. Invention du concept de goût

Selon Luc Ferry (Ferry, 1990, 1998,) et Timothy Binkley (Binkley, 1992), à cette mutation esthétique (qui concerne avant tout l'auteur, le compositeur), correspond celle qui, peu de temps avant Baumgarten apparaît chez Baltasar Gracian (1601-1658) côté spectateur ou récepteur : l'invention de la notion de goût. Ce concept entérine lui aussi la prééminence d'un type d'expérience humaine dès lors de l'individu sur « *l'extériorité* ». L'extériorité correspond à ce que Gracian appelle un « *temps des Anciens* » pour lesquels « *c'est l'ordre cosmique de la Tradition qui fonde pour les hommes la validité des valeurs*[1] ».

L'invention puis l'utilisation des concepts d'esthétique et de goût correspondent donc à la bascule de l'âge dogmatique vers un âge critique. L. Ferry établit une analogie entre ce qui se joue durant les XVII^{e} et XVIII^{e} siècle dans la sphère politique[2] et dans la sphère culturelle[3], ici, la sphère artistique.

Peu à peu, parallèlement à la sécularisation et à la démocratisation, la prédiction de Nietzsche (1844-1900) est devenue règle générale au XIX^{e} et au XX^{e} siècle : la vérité de l'œuvre d'art se trouve dans l'artiste et non plus dans la nature ou la divinité.

2.1.6. Analogie n° 1 : évolution, développement de l'individu et développement de l'esthétique

Les apports de la recherche dans le domaine de la psychologie du développement nous permettent de poursuivre l'analogie avec ce qui se joue au niveau du développement de l'individu, de l'enfance, à l'âge adulte. Ainsi Jean Piaget (1896-1980), cité par Olivier Reboul (Reboul, 1992), analyse-t-il le passage de l'enfance à l'âge adulte comme celui

---

[1] Baltazar Gracian, L'homme de cour, 1647, p. 207.

[2] La légitimité des lois est tirée d'un univers extérieur à l'individu, l'univers des religions, de la monarchie pour plus tard environ fin XVIII^{e} être tirée des lois démocratiques faites par et pour les hommes sur le fondement des droits de l'homme. La création des Parlements est une des manifestations de l'avènement d'une forme d'autonomie de l'individu.

[3] L'œuvre d'art jusqu'à la fin du XVIII^{e} siècle serait fondée sur une forme d'objectivité puisqu'elle n'exprime pas la subjectivité de son auteur. De reflet de la nature, du divin, de l'harmonie des sphères, l'œuvre d'art devient l'expression de l'homme, de l'artiste génial.

entre autres, du passage d'une morale dite de la contrainte à une morale de la coopération, autrement dit, à un rapport à la règle, dit hétéronome[1] engendrant l'autonomie. Lauwrence Kohlberg (1927-1987) à la suite de Jean Piaget, développa en six stades intermédiaires les trois étapes de la morale pré-conventionnelle et conventionnelle à une morale post conventionnelle.

Il y aurait alors comme une analogie à faire, toute proportion de temps évacuée, entre l'évolution de l'homme et l'évolution de l'esthétique même si le rapport des échelles de durée n'est absolument pas le même : l'âge dogmatique de l'esthétique référée à une autorité extérieure correspondrait à l'acceptation par l'enfant de règles hétéronomes, alors que l'âge critique correspondrait à la construction d'une règle de manière autonome.

2.1.7. Analogie n° 2 : histoire de l'éducation et histoire de l'esthétique

Une deuxième analogie pourrait être proposée, cette fois avec des échelles de durée correspondantes, avec l'histoire des grandes options de l'éducation, du modelage de l'âme chez les grecs (l'enfant est une cire malléable chez Aristote), en passant par la formation de croyants au Moyen-Âge, à la formation d'une personne du XVI^{e} au XVIII^{e} (Grinberg, 2000).
Les humanistes dont Rabelais, Montaigne, Erasme pour n'en citer que quelques-uns, envisagent dans leurs programmes une place pour le corps et l'esprit, les connaissances pratiques et théoriques, l'esprit scientifique d'observation et de critique, le droit à la pleine culture (Vial, 1998).

Ainsi, l'invention de l'esthétique, lourde d'enjeux artistiques et qui *a priori* ne concernent que la sphère culturelle, est concomitante avec les changements aux niveaux des sphères morales, politiques, éducatives et sociale plus généralement. Pour autant, le sens premier du terme esthétique se réduit-t-il à la seule étude des sensations pour les compiler en un catalogue ? L'esthétique permet-t-elle comme elle l'annonce, de faire la différence entre les sensations de celui qui crée et de celui qui reçoit l'objet, l'œuvre ? Sur quels éléments sont fondées les hiérarchies qu'elle introduit ?

[1] « *Qui est influencé par des facteurs, des phénomènes extérieurs ; dont les lois, les règles, dépendent d'une entité extérieure* » Trésor de la langue française.

Tableau 3 Parallélismes des évolutions entre différentes sphères : artistique dont esthétique, politique, axiologique, éducative, psychologique, avant et après la fin du XVII^{e} siècle

Périodes / sphères	Artistique	Politique	Axiologique	Éducative	Hors chronologie Développement de l'individu, psychologie sociale et du développement
Avant le XVIII^{e}	Objectivité : imitation de la nature, de l'harmonie, du divin : Platon. Subjectivité : sophistes.	Monarchie de droit divin	Transcendance plutôt qu'immanence	Modelage de l'âme	Morale pré conventionnelle, puis conventionnelle, hétéronome (Piaget, Kohlberg) Subjectivation, coopération, socialisation, individuation (Not Morale post conventionnelle, autonome (Piaget, Kohlberg) Personnalisation (Not)
Après le XVII^{e}, XVIII^{e}	Esthétique, goût, subjectivité, artiste génial Fin des grands récits, Relativisme	Révolution, Sécularisation droits de l'homme, séparation église/état	Immanence	Au XVI^{e}, formation d'une personne Au XVIII^{e} : sécularisation (Houssaye, p. 15) 1autonomisation / religieux, de la science, la technique, la politique, Pluralisme de conceptions de Dieu, du monde, de l'humanité	

Comprendre l'avant et l'après invention du terme *esthétique*, puis les différents partis pris qui ont été adoptés suivant les époques en termes de traits attribués à l'esthétique, est essentiel pour comprendre comment les différentes conceptions qui ont traversé l'histoire de l'esthétique ont de fortes chances de se retrouver également dans les réponses des enseignants qui ont répondu à notre enquête.

2.2. Qu'est-ce-que l'esthétique ?

Depuis sa première utilisation, l'acception du mot a rapidement évolué. Pour appréhender le concept, nous privilégions deux approches croisées : à partir d'une histoire de l'esthétique et à partir de définitions prises chez différents auteurs.

D'après les définitions recueillies[2], l'esthétique est devenue peu à peu une discipline autonome, une branche de la philosophie. En France, la première chaire d'esthétique a été créée en 1921, à la Sorbonne, pour Victor Basch. Le premier article concernant la musique dans les *Annales de l'Université de Paris* a été consacré à Schumann par Victor Basch dès le deuxième numéro de cette revue, en mai 1926 (Pistone, 2005, p. 24).

[1] Au départ la sécularisation est le transfert de biens religieux d'église à un possesseur civil, ou le passage d'un religieux à l'état séculier, l'autonomisation de la science, de la technique, de la politique, de l'éducation, de la morale, par rapport au religieux (Houssaye, 1992).

[2] La matrice se trouve en annexe.

Du côté du projet, de la production, de la création artistique, l'esthétique consiste en l'étude, la théorie, la description, l'explication, l'analyse (en Allemagne, *Kunstlehre ou Kunstwissenschaft*) synchronique et diachronique, de l'essence (la nature, les traits), du beau, du phénomène artistique, par extension de ce que l'on appelle « œuvre ».

Du côté de l'auteur et du récepteur, c'est l'étude de la sensibilité et dès lors de la perception des œuvres d'art, du beau. À ce sujet, Paul Valéry (1871-1945) dans son discours sur l'esthétique (Valery, 1937, p. 17), distingue deux champs constitutifs de l'esthétique : l'esthésique (se rapportant à l'étude des sensations du récepteur) et la poïétique (qui concerne le producteur, le créateur et son œuvre). Jean Molino et Jean Jacques Nattiez appliqueront ces concepts à la sémiologie musicale.

Ainsi le champ de l'esthétique recouvrirait-il au moins trois domaines : le créateur, l'œuvre elle même et celui qui la reçoit (le créateur en tant que premier récepteur et le récepteur différent du créateur). L'esthétique a pu être également considérée par certains, comme une doctrine normative : un système de références tacitement imposées aux artistes eux-mêmes.
On voit donc que l'esthétique se porte au carrefour de l'étude de l'objet artistique, du sujet humain qui reçoit l'objet ou encore, du système de pensée qui couronne le tout.

L'étude esthétique va porter sur l'esprit humain, fait de conscience, d'articulations cognitives, de normes de conduites, d'histoire, au regard de l'art. En cela, elle est une branche de l'étude plus générale du vivant. Désormais, la recherche sur l'esthétique est devenue interdisciplinaire. Comme le dit Jean-Marie Schaeffer, les outils des différentes sciences sont pertinents : psychologie cognitive, éthologie, histoire comparée des cultures, ethnologie, travaux strictement philosophiques. C'est aussi, d'une certaine manière, la conclusion d'Enrico Fubini, spécialiste de l'histoire des philosophes de la musique ainsi que de l'esthétique musicale quand il insiste sur les prospectives qu'offre la sémiologie musicale en la matière (Fubini, 1983).

Vient ensuite, dans bon nombre de définitions, la possibilité de faire ou d'avoir une « *expérience esthétique* ». Celle-ci se logerait selon les époques dans un jeu d'équilibre ou de déséquilibre en faveur de :

- La sensibilité (via les cinq sens, générateurs d'émotions, de sentiments), l'intuition (Croce, 1904),
- La description, l'analyse, l'objectivité (termes employés par Boileau), l'entendement ou la raison (Kant), l'objectivisme (dans la double acception relative à l'objectivité et afférente à l'objet), la connaissance, la cognition (Goodman),
- Voire l'imagination

Finalement l'histoire et les définitions de l'esthétique vont se jouer sur le poids ou la valeur attribués à chacun de ces ingrédients : entre subjectivisme, objectivisme. Cela n'est pas sans rappeler les ambiguïtés d'une certaine notion de « *valeur* ». Ainsi, dans un résumé forcément réducteur, Nicolas Boileau (1636-1711), dans *l'Art poétique*, privilégie les connaissances la raison, la description l'analyse, l'objectivité, l'intelligible, tandis qu'un empiriste comme David Hume (1711-1776), dans les *Essais esthétiques,* mentionne l'importance de la sensibilité, des sens, des émotions, des sentiments, de la subjectivité, de la beauté qui réjouit nos organes. Ou encore, Emmanuel Kant (1724-1804) opte pour une forme de réunion des deux options, alors que Johann Heinrich Lambert (1728-1777) dans la perspective phénoménologique prend parti pour une logique propre aux phénomènes du sensible. Friedrich Nietzsche a éliminé l'intelligible – au sens de toute forme d'objectivité - ainsi que toute référence à Dieu en proclamant la fin du théologico-culturel.

A la lecture de ces textes, on réalise que l'histoire des valeurs esthétiques obéit aux mêmes contradictions sinon ambiguïtés ou paradoxes que celle des valeurs en général.

Par la suite, à partir du début du XX^{e} siècle, dans l'esprit du positivisme naissant, l'esthétique va vouloir accéder au rang de science. « *Plus soucieuse de l'objet que de l'objectivité ou du savoir que de la scientificité* », l'Association internationale d'esthétique expérimentale présidée par Robert Francès est fondée en 1965 (Frances, 1979). Mais ce courant de recherche s'est préoccupé des « *conditions psychophysiologiques ou sociologiques de l'expérience esthétique plutôt que de cette expérience elle-même* » (Dufrenne, 2006).

La sociologie également s'est occupée de l'étude des circonstances qui déterminent la production ou la consommation de l'objet, que de l'esthétique même. C'est plutôt la tâche du courant dit du formalisme qui s'est véritablement attaché à fonder une esthétique « *scientifique* ». L'examen de la structure de l'œuvre, au sens large, y a contribué particulièrement.

La phénoménologie et la sémiologie (Panofsky et Francastel) ont pris en compte la lecture des récepteurs, leurs *habitus*, leurs codes, leurs perceptions (elles-mêmes fondées sur la culture), leurs savoirs, ainsi que leurs connaissance des techniques en jeu.
Le philosophe Nelson Goodman qui s'appuie sur la philosophie analytique, offre encore une autre alternative dans laquelle il conçoit à nouveau les moyens et les finalités de l'esthétique : le regard sur l'œuvre d'art devient finalité, les sentiments sont observés en tant que moyens de compréhension de perception et non pas comme ayant un intérêt esthétique. Si la subjectivité ou l'investissement du récepteur semblent disparaître, dans la thèse parfois volontairement provocatrice de Nelson Goodman, c'est qu'ils sont simplement mis au rang de moyen au service de la finalité qui est d'examiner les relations entre symbole et symbolisé dans l'objet artistique.

En effet, selon la thèse de Nelson Goodman et Catherine Elgin, « *L'expérience esthétique est une capacité à saisir des relations entre symbole et symbolisé* » (Goodman, Elgin, 2001, p. 8-9). Dans la théorie goodmanienne, « *l'investissement métaphysique* » du récepteur est dit « *sévèrement contrôlé* » (*ibid.* p. 10). Pour justifier ce parti pris, N. Goodman va jusqu'à comparer l'expérience scientifique et l'expérience artistique : les deux ont un caractère cognitif d'autant que les émotions fonctionnent cognitivement. L'œuvre d'art n'appartient pas plus au sensible que bien d'autres choses perçues et elle n'est pas moins du domaine de la connaissance que n'importe quelle autre chose également.

En revanche, N. Goodman établit des différences : l'art est plus émotif que la science, et l'esthétique contrairement à la science n'est pas tournée vers une finalité pratique. Pour lui, les symptômes de l'esthétique sont de l'ordre de cinq (Goodman, 1976-1990, p. 295-297) :

- la densité syntaxique : les différences les plus fines constituent des différences entre les symboles,
- la densité sémantique,
- la saturation syntaxique et sémantique où un nombre comparativement élevé d'aspects d'un symbole sont significatifs,
- la distinction entre un système exemplificationnel (un symbole symbolise en servant d'échantillon des propriétés qu'il possède) et un système dénotationnel[1],
- la référence multiple et complexe : un symbole remplit plusieurs fonctions référentielles.

[1] Dénotation : « action de dénoter (être le signe de quelque chose), le résultat de cette action. Quasi-synon. désignation, signification » TLF.

Enfin, Nelson Goodman distingue bien les traits et caractères de l'expérience esthétique, de la mesure ou de la valeur esthétique : « *Concevoir l'expérience esthétique comme une forme de compréhension aboutit à résoudre et à dévaluer la question de la valeur esthétique » (Goodman, 1976-1990, p. 305).* Ainsi, « *à reconcevoir ainsi l'esthétique, on donne une nouvelle vitalité à l'éducation artistique…. »* (Goodman, Elgin, 2001, p. 87).

Au-delà cette allusion à l'éducation, qui justifie la place de ces réflexions sur l'esthétique au cœur de notre recherche, il est étonnant de relever les liens récurrents tissés par l'histoire entre le concept de valeur et celui d'esthétique.
En effet, cette définition de Nelson Goodman n'est pas sans rappeler celle que donne Jean Houssaye à propos des trois éléments constitutifs de la valeur : conatif (liée à l'action) affectif (renvoie au désirable), cognitif (fait appel aux processus de représentation, d'évaluation d'abstraction). Si l'une est générale, l'autre est relative au champ des arts.

2.3. Critères esthétiques d'évaluation de l'œuvre d'art[1]

La question de l'évaluation, autrement dit de l'estimation de l'objet d'art, avant même celle de l'œuvre puis du chef-d'œuvre, a, elle aussi, fait l'objet d'interrogations récurrentes dans l'histoire du beau musical entre autres expressions, depuis l'Antiquité. Ainsi, pendant longtemps, les critères d'évaluation de l'œuvre ont été liés aux « *canons* » de la production, de la création ; ils étaient partagés par une communauté de spécialistes, considérés comme des médiateurs entre le divin et l'homme. Le titre de l'ouvrage paru en 2000, *La mesure de l'art. Sociologie de la qualité artistique*, de Jean-Marie Leveratto, rend compte de cette nécessité : mesurer la beauté des choses, mesurer l'art et ses objets.

Inversement, le philosophe, Nelson Goodman, dévalue justement cette question de la mesure, de la valeur esthétique. Pour lui, ce qui est de l'ordre de « l'*esthétique* » ou de l'ordre « *non esthétique* » est indépendant de toute considération de valeur esthétique. « *Les symptômes de l'esthétique ne sont pas des marques de mérite ; une caractérisation de l'esthétique ne requiert ni ne fournit une définition de l'excellence esthétique* » (Goodman, 1976-1990, p. 298). Dans un ouvrage antérieur, il posait déjà ce principe : les cinq symptômes de l'esthétique (*cf.supra*) « *ne procurent pas une définition, encore moins une célébration. La présence ou l'absence de l'un ou de plusieurs d'entre eux ne suffit pas*

[1] Par opposition à l'ouvrage dans l'artisanat.

à qualifier ou à disqualifier quelque chose du caractère esthétique » (Goodman, 1992, p.80).

Pour autant il parle quand-même de critères dits esthétiques, d'évaluation car on peut difficilement imaginer qu'ils soient d'un tout autre ordre : ainsi, des critères de vérité comme dans le domaine des mathématiques ne pourraient s'appliquer à l'art, qui n'est par essence ni vrai ni faux. On imagine encore moins évaluer les objets artistiques à l'aune des résultats qu'ils produiraient ou du classement qu'ils obtiendraient ! N. Goodman fait à ce sujet l'analogie entre les œuvres d'art et les chevaux de course : le « *but primordial n'est pas de désigner un vainqueur »* (Goodman, 1977, 1990, p. 304). Pour autant, il s'emploie quand-même à essayer de définir ces critères pour dire ce qui rend « *une œuvre bonne ou satisfaisante* » : « *être satisfaisant est en général relatif à la fonction et au dessein* » (*ibid.* p. 299). Dans ce cas l'entraînement des facultés humaines à symboliser, le plaisir pris à symboliser devenant un jeu, la possibilité qu'offre le symbole pour communiquer, échanger, enfin le dessein cognitif ou l'aspiration à la connaissance, la soif de curiosité, tous ces critères pourraient contribuer à une mesure de l'œuvre d'art.

Laissons de côté un moment sa lecture de l'évaluation puisqu'en dévaluant la question de la valeur esthétique au profit de la compréhension de l'œuvre, il en fait pratiquement une aporie :

> *« Dire qu'une œuvre d'art est bonne ou même dire dans quelle mesure elle est bonne, ne nous avance guère, après tout, et ne nous dit pas si l'œuvre est évocatrice, vigoureuse, palpitante, ou exquisément conçue, et encore moins quelles sont ses qualités marquantes de couleur, de forme ou de son. [...] Les évaluations d'excellence sont au nombre des éléments mineurs qui aident à pénétrer une œuvre. Juger de l'excellence des œuvres ou de la bonté des gens n'est pas la meilleure manière de les comprendre. Un critère de mérite esthétique n'est pas la visée majeure de l'esthétique pas plus qu'un critère de vertu n'est la visée majeure de la psychologie » (Goodman, 1990, p. 304).*

Évaluer, dévaluer, estimer, sous-estimer, surestimer, mesurer, qualifier, disqualifier, donner du mérite, autant de mots apparentés pour signaler l'intention des penseurs et chercheurs, de hiérarchiser, classer, catégoriser, distinguer. Sans refaire l'histoire des critères du « *beau* » musical, cette question de l'évaluation de l'objet artistique est à relier très fortement à d'autres interrogations que nous synthétisons sous la forme d'items interrogatifs, à la manière de Nelson Goodman ou de Gérard Genette :

- Quand y a-t-il œuvre ? Qu'est-ce qui rend une production artistique bonne ou satisfaisante ? Qu'est-ce qu'une œuvre relativement à un objet ou une production ou encore un morceau de musique puisque notre recherche porte sur l'art musical. ?

- Quand y a-t-il art ?
- Quels rôles jouent les notions de jugement et de goût dans l'évaluation ?

Si nous avons retenu particulièrement ces questions, c'est parce qu'elles participent *a priori*, à une éducation aux valeurs artistiques. Ces concepts ont un rôle à jouer dans l'enquête que nous avons menée.

2.4. De l'objet à l'œuvre … d'art

Au commencement était l'objet manufacturé. Plusieurs termes existent pour désigner le produit de l'artisanat. On trouve ainsi le substantif « *objet* » (Genette, 1994), « *artefact* » (Dickie, 1973, p. 11-16), « *fétiche* » (Malraux et repris par Bourdieu), « *document* » (Fabbri, 1997), « *production musicale* », « *composition* », « *morceau de musique* », « *poème* », « *ouvrage* ». Quelques-unes de ces expressions sont aussi couramment employées, lorsque l'on parle d'art. Ainsi en est-il de « *l'objet d'art* », de « *l'ouvrage d'art* ». Étymologiquement, les termes « *œuvre* » ainsi que son extension « *chef-d'œuvre* », font également référence à l'artisanat, au produit de cet artisanat, à l'objet fabriqué par l'activité de quelqu'un. Ce n'est qu'à partir du XVI^{e} siècle qu'apparaît l'idée que l'œuvre est la somme, la totalité de la production d'un artiste. En revanche, aujourd'hui, dans le sens commun, lorsque l'on parle « *d'œuvre* », l'idée de perfection à atteindre étant implicite, il est toujours question « *d'art* » et jamais « *d'œuvre d'artisanat* ». Fin XIX^{e}, les écrits de Victor Hugo l'attestent (1889), l'œuvre se distingue du produit de l'activité. Par l'emploi du terme, la dimension évaluative est glissée. L'ouvrage est à l'artisanat ce que l'œuvre est à l'art. Le sens des termes « *œuvre* » et « *art* » évoluant notamment avec l'entrée en régime démocratique après la Révolution française, ils introduisent une différence, une distinction, relativement à ceux « *d'objet* » et « *d'artisanat* ».

Une différence de statut émerge, liée à l'essence de chaque notion. L'expression « œuvre d'art » prend un sens évaluatif (Dickie, 1973, p. 15-16) et, un peu moins souvent, un sens classificatoire : l'œuvre d'art appartient à une catégorie donnée d'artefacts, qui les distingue des ouvrages ou des objets artisanaux eux-mêmes qualifiables d'artefacts. Dans les deux cas, une mesure s'opère. L'objet en devenant œuvre dépasse son statut initial, il transcende, au sens étymologique latin, ses limites, il les dépasse, il déborde une enceinte.

La modification du statut de l'objet (devenant œuvre ou, inversement, l'œuvre redevenant objet), n'est pas sans conséquence sur le changement de statut de l'humain qui les produit :

l'artisan deviendra ainsi peu à peu, artiste. Le terme « *artiste* » ne prend son sens moderne que dans le courant du XVIII[e] siècle[1].

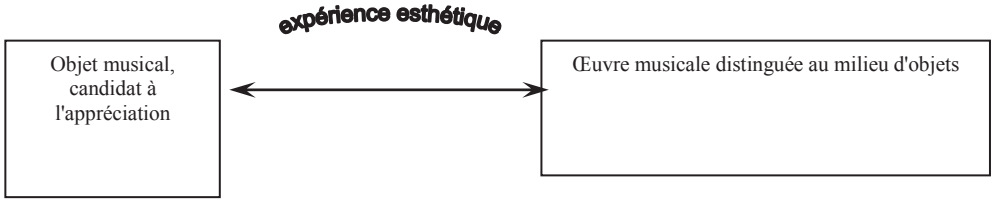
Répondre dès lors à la question de ce qu'est une œuvre, revient à poser la question de l'évaluation d'une production, d'un objet, afin de lui conférer ou non un statut d'œuvre. En définissant l'œuvre, on définit ce qu'est l'art et par extension l'artiste.

Une délicate tentative de synthèse des définitions rencontrées consisterait à dire que pour qu'il y ait œuvre, les conditions nécessaires et peut-être suffisantes, [mais rien n'est moins sûr], seraient les suivantes :

- Un artefact ou produit humain et non pas une réalité naturelle, inscrit dans une époque et un lieu,
- Cet artefact serait candidat à l'appréciation (cette condition n'est pas nécessaire pour tous les philosophes),
- Reconnu par des experts ou une « *instance légitime de légitimation* » (cette condition comme la précédente est encore moins nécessaire pour les mêmes philosophes et pour une certaine sociologie de l'art),
- Pour certains, l'œuvre est imitation, manifestation d'un contenu spirituel, expression de l'intériorité de l'artiste, de l'esprit de son temps,
- Pour d'autres, ce qui ne s'oppose pas, elle est un symbole dont le fonctionnement est à éclairer par exemple par l'entremise des sentiments et des sens

À la fois l'œuvre est fondée sur de la connaissance et sur du sensible, même si le sensible ne joue pas le même rôle d'un penseur à l'autre, d'une époque à l'autre. En fin de compte ce qui est qualifié d'expérience esthétique par nombre de philosophes est lié au changement de statut que l'on va conférer à l'objet. La figure représente ce passage.

Figure 1 Représentation de l'expérience esthétique : changement de statut de l'objet à l'œuvre, mesure, appréciation de l'objet et d'une œuvre



Mais là encore, point n'est besoin de jugement de valeur pour que l'œuvre soit. Ainsi pour Nelson Goodman l'expérience esthétique ne se joue pas à ce niveau là : il la conçoit comme une forme de compréhension de l'œuvre. Cette conception aboutit « *à la fois à résoudre et à dévaluer la question de la valeur esthétique* » (Goodman, 1990, p. 305).

Et pourtant, l'affirmation suivante ne manque pas d'être prononcée régulièrement, en classe par des élèves : « *Madame cette musique que vous nous faites écouter c'est nul, on*

[1] N. Heinich, *Du peintre à l'artiste. Artisans et académiciens à l'âge classique*, Paris, Ed. de Minuit, 1993

n'a pas envie de l'écouter, est-ce que la prochaine fois on pourrait écouter .... ». L'enseignant peut-il faire, à la fois pour lui-même et devant ses élèves, l'économie d'une réflexion sur la valeur esthétique de l'objet musical ? Quelle posture d'éducateur à la musique prend-il ? Celle d'un Nelson Goodman, dans laquelle l'expérience est indépendante du problème des valeurs ou bien celle d'autres chercheurs, philosophes dans laquelle l'expérience entraîne la valeur esthétique ?

2.5. Du jugement au jugement de valeur, de qualité

2.5.1. Le jugement, acte de pensée, décision

D'après Noël Mouloud, « *le jugement est l'acte de la pensée qui affirme ou nie et qui pose ainsi le vrai ; plus largement c'est le point d'arrêt d'un problème qui s'achève dans une décision »* (Mouloud, 2006). Dès cette première définition apparaît la proximité entre le concept de jugement et ceux de valeur et d'esthétique. Tous trois sont liés à la pensée, les deux premiers, au moins, recherchent une vérité, une validité.

« *Acte de la pensée* » : accoler ces deux termes pourrait sembler un contresens, puisque le premier se réfère à une action tangible, le second à une pensée - par essence non matérialisée, non tangible. Pourtant c'est dans ces deux mots que semble se jouer ce qui constitue l'essence du jugement : dire devient faire. Dire permet d'arrêter le problème par une décision, même si cela est provisoire.

C'est l'un des enjeux de la pragmatique[1] renouvelé par John Langshaw Austin, « *Quand dire c'est faire* » (Austin, 1962). Ce serait une des différences fondamentales entre jugement et valeur : la valeur va servir de référence au jugement qui va affirmer ou nier une vérité. Les deux termes vont pouvoir s'associer : le jugement de valeur. Quant à l'esthétique, elle constitue une des catégories de domaine dans lequel un jugement peut-être prononcé : jugement de valeur esthétique.

2.5.2. Le jugement, synthèse de la perception et des représentations

Un peu plus tard, Noël Mouloud poursuit et mentionne que « *le jugement synthétise les contenus de la perception ou de la représentation et les porte au niveau d'un critère de vérité qui permet leur affirmation »* (Mouloud, 2006). Cette fois, c'est la dimension

[1] La pragmatique est une discipline qui, entre linguistique, philosophie et sociologie, étudie les usages des signes (par opposition à l'analyse de leur logique interne).

perceptive qui est mise en avant : nous voyons pointer le lien entre le jugement, la perception, les valeurs (préférences) et, dès lors l'esthétique au sens étymologique. Le jugement va, par conséquent, matérialiser, des percepts, des affects, voire de l'intellect, en leur donnant du sens à l'aide de mots.

Même si les définitions proposées ne mentionnent pas ce dernier aspect, on peut supposer que, dans sa quête du vrai, le jugement se fonde aussi sur une analyse d'éléments factuels, observables « *scientifiquement*[1] » ainsi que des rapports entre ces faits[2] ; « Jugement » va pouvoir former, avec les mots valeur et esthétique, un syntagme riche de sens.

2.5.3. Le jugement, communication d'une croyance

N. Mouloud poursuit :

> *« La médiation linguistique apporte au jugement d'autres déterminations encore : le jugement est une prise de position, non seulement vis-à-vis d'un contenu de pensée, mais par rapport à l'auditeur auquel une croyance est communiquée et une adhésion demandée « (ibid.)*

Les liens entre « *jugement* », « *valeur* » et « *évaluation* » se renforcent au fur et à mesure que l'on examine leurs structures. Dans le cas du jugement et de la valeur, une croyance est induite. Dans le cas du jugement et de l'évaluation, c'est l'idée de mesure, de prise de position qui affirme ou veut tendre vers une vérité : si l'évaluation tend à l'objectivité, le jugement concerne la recherche de vérité. En outre, le jugement, comme l'évaluation peut-être délivré par un individu en direction d'un ou plusieurs individus. Qu'il s'agisse de jugement ou d'évaluation, il y a nécessité de vérification, de confirmation.

> *« Enfin le jugement avec l'énonciation qui l'objective peut-être considéré dans sa relation avec les sujets qui le portent, ou avec ceux qui l'enregistrent ou y réagissent. Sous le premier aspect, le jugement représente un état individuel de la croyance, assez assurée pour revendiquer une confirmation ou une vérification. Sous le second aspect, il est communication de cette croyance, et réclame un assentiment ou une adhésion de la part des autres sujets. » (Mouloud, 2006)*

2.5.4. Le jugement, une histoire aussi ancienne que celle des valeurs

Plusieurs domaines de recherche se sont préoccupés et se préoccupent encore de cet acte de pensée que constitue le jugement. Ainsi la logique dès Aristote et les stoïciens, plus près de nous, l'analyse logique de la structure de la proposition (Pierce entre autres) de

---

[1] Dans le contexte de l'esthétique, le mot « *scientifiquement* » nécessite bien sûr un certain nombre de guillemets, que nous expliciterons ultérieurement.

[2] Mais n'aurions-nous pas glissé vers le jugement dit « *de réalité* » ?

même que la phénoménologie (Husserl) et enfin la théorie des langages (suite à Wittgenstein, Austin et Searle[1]), ont étudié la structure propositionnelle du jugement, les modalités de l'affirmation, l'appartenance aux sphères déductives, expérimentales.

Nous voyons ainsi comment la philosophie, la psychologie et la sociologie ont porté attention aux prises de position des sujets qui jugent, à la notion de jugement de goût, de jugement moral, de discernement des valeurs esthétiques, de discernement dans le domaine des mœurs. Ces trois disciplines des sciences humaines atteignent les aspects laissés en suspens par les logiciens, c'est-à-dire ceux « *qui touchent l'action de juger l'échange des jugements, les valeurs reflétées par le jugement* » (Mouloud, 2006).

Quant à la psychologie, toujours selon N. Mouloud, elle

> *« considère le jugement dans sa genèse, et tel qu'il est lié aux modes de l'adhésion ou de la décision des sujets. Elle y voit comme une forme de maturité des opérations du psychisme individuel : le langage qui prend la forme judicative respecte des critères d'objectivité ou rend possible la réciprocité des opinions échangées, il a surmonté en principe les limites de la crédulité et de l'autisme enfantins ».*

Cette dernière attribution est corrélée par les analyses logiques du jugement : le jugement serait situé à un niveau élevé de l'exercice des pouvoirs de réflexion et de résolution, associé à l'initiative individuelle. Pierre Bourdieu, sociologue reprenait à son compte cette même idée, mais appliquée au jugement de goût, lorsqu'il affirmait dans le chapitre 1 de *La Distinction* que :

> *« Le jugement de goût est la manifestation suprême du discernement qui, réconciliant l'entendement et la sensibilité, le pédant qui comprend sans ressentir, et le mondain qui jouit sans comprendre, définit l'homme accompli. »* (Bourdieu, 1979).

Il est question cette fois « *d'accomplissement de l'homme* » alors que les psychologues évoquaient la « *maturité de l'individu* » et les analystes logiques de « *sens de l'initiative individuelle* ». Dans les trois cas, il est question de développement, de formation du sujet.
Nous retrouvons dans cette définition de P. Bourdieu, la dimension à la fois objective (entendement[2]) et subjective (sensibilité) inhérente au jugement et qui avait fait l'objet d'une interrogation de notre part à propos des valeurs (ambiguïté).
Relativement aux aspects psychologiques et axiologiques, N. Mouloud note que :

---

[1] Notamment ils tiennent compte des liens entre le sens (niveau sémantique) et l'objectif de l'emploi des formes linguistiques (niveau pragmatique). V. Jouve s'appuie lui-même sur Greimas.
[2] « *Faculté de comprendre, de saisir l'intelligible par opposition aux sensations » Trésor de la langue française.*

> *« Ces fonctions du jugement, qui relèvent de la sphère des évaluations, des décisions, de celle des opinions et de leur échange, ouvrent des perspectives axiologiques à son étude. Une manière historique et positive de reconnaître la persistance et la mutation des valeurs dans les groupes humains consiste à examiner la formulation des jugements d'ordre esthétique, moral ou juridique »* (Mouloud, 2006)

Ainsi notre intuition de départ, qui faisait du jugement un indicateur de valeurs, se vérifie par l'examen de la structure du jugement.

2.5.5. Jugement de valeur ou de qualité, conditions de production

Du jugement, au jugement de valeur ou de qualité (entre autres esthétique), il n'y a qu'un pas qui s'opère dans l'application à l'art, de l'idée même de jugement. Relevons toutefois ce qui peut paraître une contradiction, entre le jugement qui affirme le vrai (une vérité), et la valeur, dont on ne peut pas affirmer qu'elle serait vraie ou fausse en raison de sa proximité avec l'idée même de croyance. Cela pourrait simplement signifier que le jugement serait l'aspect normatif de la valeur, l'un de ses principes d'énonciation. Le jugement de valeur serait la décision portée sur la valeur d'un objet, l'attribution d'une valeur : cette valeur conduirait à classer, hiérarchiser plusieurs produits entre eux. Le jugement se fait évaluation[1] (Heinich, 2006). Ce lien entre jugement et évaluation se retrouve quelles que soient les définitions généralistes ou spécialistes.

Signalons que ce « pas », de la valeur, au jugement de valeur esthétique et inversement, est très rapidement effectué, entre autres par les élèves dans les classes de collège dans lesquelles est enseignée l'Éducation musicale. Parfois même, le jugement est prononcé avant même que la prise de conscience d'une valeur esthétique n'ait eu réellement le temps de s'effectuer.

Ce constat que font souvent, les enseignants de discipline artistique, est aussi celui de l'ethnologue Odile Vincent, engagée dans le programme de recherche « *Ethnologie de la relation esthétique »*, lancé en 1998, par la mission « Ethnologie » du ministère de la Culture, (Nahoum-Grappe, 2004). En effet, signale t-elle, « *le langage de la vie de tous les jours [ex. « un beau concert », « une belle maison »] formule des jugements*

---

[1] « *Action d'évaluer, d'apprécier la valeur (d'une chose) ; technique, méthode d'estimation »* Trésor de la langue française. *« Évaluer signifie examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision »* (J.M. de Ketele, 1982). *« Dans son acception la plus large, le terme « évaluation » désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un (ou plusieurs) critères(s), quels que soient par ailleurs ce(s) critère(s) et l'objet du jugement* » (Noiset, 1978). *« L'évaluation [dans le domaine scolaire], consiste en une mesure ou une appréciation, à l'aide de critères, de l'atteinte d'objectifs ou du degré de proximité d'une production par rapport à une norme* » (Abernot, 1988).

esthétiques en des lieux et à des moments où on ne les attend pas toujours » (Vincent, 2004, p. XI). Selon elle, les jugements esthétiques viennent sanctionner des émotions partagées, selon des modalités diverses, jugements, débats, confrontations ou simples appréciations. « *L'énoncé esthétique, réunit et oppose, différencie, hiérarchise* » (*ibid.* p. XI).

Même si le syntagme « *jugement de valeur esthétique* » n'est pas employé, c'est bien de cela dont elle parle puisqu'il est question de hiérarchisation. Le jugement de valeur est omniprésent à travers nos choix, il opère le partage de nos affinités et de nos inimitiés, il modèle nos relations sociales, engendre des fraternités, des confrontations, des hiérarchies, des désirs, il peut faire surgir des fragments d'histoire de vie en valorisant des formes rencontrées par le passé, allant jusqu'à produire ce que l'auteure qualifie « *d'esthétiques de la nostalgie* » (*ibid.* p. XIV).
Ce n'est que très récemment que l'ethnologie s'est saisie de la question du regard esthétique. La question précisée devenait alors celle-ci : « *comment au cours des travaux et des jours « ordinaires », l'attention esthétique se mobilise-t-elle, en se différenciant d'autres modes d'attention, tels que la curiosité, l'intérêt ou la surprise devant l'étrangeté ? »* (*ibid.* p. XII). Alors très vite, se présente la notion de « *jugement de goût* » ou « *d'opinion de goût* » partie intégrante des qualifications esthétiques.

Malgré le doute formulé à l'égard du fait que ce concept n'est pas « consistant » économiquement et sociologiquement, il reste présent dans la plupart des approches des 22 chercheurs qui ont participé aux enquêtes réunies dans l'ouvrage en question. Le jugement de goût est présent « *au titre de référence à dépasser ou lorsqu'il s'agit, par exemple, de substituer à l'analyse des goûts (et à celle des qualités des objets goûtés) celle des actes de dégustation et des procédés de différenciation des sensations, conformément aux enseignements de la phénoménologie et de la sociologie de la médiation » (ibid.* p. XIII). En d'autres termes, le jugement de goût constituerait une partie du jugement de valeur ou de qualité. Mais il resterait selon l'ethnologue « *à dépasser »* ce jugement de goût ; l'approche qui semblait renouveler le débat, demeure malgré tout kantienne.

Véronique Nahoum-Grappe prolonge la réflexion sur l'idée de « jugement de qualité », en se demandant pourquoi il existe une telle catégorie d'appréciation particulière des choses, relative à la qualité formelle des choses. Le dialogue entre Socrate et Hippias (cité par V.

Nahoum-Grappe, p. 1) à propos de « *ce que c'est que le beau* » depuis « *la belle jeune fille* » jusqu'à la « *belle marmite* » en passant par la « *belle jument* », « *la belle lyre* », y répond. Ce récit sert la question de la Beauté comme qualité pure, qualité abstraite, liée aux autres grandes valeurs celles du « Bon » et du « Vrai ». Selon l'auteure, l'histoire de la philosophie le répète jusque dans les années 1960 :

> *« Hegel définit aussi la Beauté en tant qu'expression sensible des autres grandes valeurs et se situe donc dans cette même ligne de pensée qui sera perçue comme idéaliste après la critique marxiste »* (Nahoum-Grappe, 2004, p. 2).

Nous ajoutons que ce récit questionne les frontières entre ce qui serait beau et ne le serait pas.

Mais l'objet de ce groupe de recherche n'est pas *« de se saisir des textes de philosophie classique pour étayer une définition du jugement de qualité*[1] *qui aide à sa « redescente vers le bas »* (*ibid.* p. 5) afin de résoudre les questions théoriques que pose la définition du beau.

Toujours selon Véronique Nahoum-Grappe, « *Il s'agit de rendre compte du point de vue de l'ethnographie, du jugement de qualité à l'œuvre dans la vie quotidienne et dans de nombreux domaines* » *(ibid.* p. 5) et pas seulement dans les musées. Cette manière de rendre compte du point de vue de l'ethnologie n'empêche pas d'être conscient des effets d'un nominalisme implicite :

> *« Il pèse encore sur la catégorie esthétique comme une ombre, une « aura » pétrie de stéréotypes, de nominalisme implicite qui en dévalorise tout contenu concret « grossier », à partir du moment où elle est susbtantivée et essentialisée, même avec le brio d'abstractions vertigineuses des grands textes, beaux, de la sémiologie esthétique » (ibid.* p. 7).

Les récentes recherches en matière de sociologie de l'art se penchent de la même manière sur la possibilité d'une mesure de l'œuvre d'art, non seulement par les spécialistes mais également par tout individu, dans la confrontation avec la satisfaction esthétique qu'il peut éprouver quotidiennement :

> *« On réduit souvent l'expertise de l'œuvre d'art à l'identification par des spécialistes des objets qui sont véritablement dignes de l'admiration collective et qui méritent à ce titre, d'être conservés dans les musées pour l'enseignement des générations futures. C'est oublier une autre dimension de l'expertise : la mesure que nous opérons couramment de la valeur artistique des objets - disque, livre, film, tableau, pièce de théâtre, concert, musée - qui nous servent à occuper notre loisir, sur la base de la satisfaction esthétique qu'ils nous procurent. Reconnaître cette capacité d'expertise culturelle des usagers s'impose aujourd'hui à tous les professionnels de la culture soucieux d'assurer la qualité des services qu'ils proposent, comme à tous les citoyens désireux de mieux comprendre l'évolution contemporaine de l'art* » (Leveratto, 2000, p. 7-8).

[1] V. Nahoum-Grappe emploie également l'expression « *évaluation de qualité* » pour jugement de qualité.

Cette conception de l'expertise est qualifiée de non élitiste par Jean-Marie Leveratto.
Nous nous demandons s'il est possible de parler d'expertise dans la mesure où dans ce cas de figure, tout le monde peut-être qualifié d'expert. Cette conception (de la sociologie de l'art) ou encore celle de l'ethnologie, récentes dans les deux cas, se retrouvent-elles dans l'École d'une manière générale et plus particulièrement dans la classe d'Éducation musicale ? A moins que la conception des sociologues déterministes[1] ne soit davantage partagée. C'est ce que nous essayerons d'observer et d'analyser dans le discours des enseignants en partie 4, chapitre XII. La question du beau, des valeurs, tant du point de vue du professeur que de l'élève, se pose en effet en permanence en classe.

2.5.6. Le goût

> *« Selon une thèse développée par l'historien Karl Borinski dans son beau livre consacré à l'œuvre de Baltazar Gracian (1601-1658), c'est ce dernier qu'il faudrait créditer d'avoir employé, le premier, le terme de « goût » en un sens métaphorique »* (Ferry, 1990).

L'histoire de la propagation du concept de goût en Europe est esquissée dans l'esthétique de Croce, puis reprise par Bäumler. Si Luc Ferry a établi un parallèle entre la naissance de l'esthétique et l'utilisation du terme goût en un sens métaphorique, c'est bien parce qu'au sens étymologique et premier du terme, le goût est une faculté fondée sur les sens, générateurs d'énoncés d'appréciations, de préférences.

> *« La naissance de l'esthétique comme discipline philosophique est indissolublement liée à la mutation radicale qui intervient dans la représentation du beau lorsque ce dernier est pensé en termes de goût, donc, à partir de ce qui en l'homme va apparaître bientôt comme l'essence même de la subjectivité, comme le plus subjectif du sujet » (ibid.* p. 33).

Un peu plus loin, il souligne « qu'a*vec la naissance du goût, l'antique philosophie de l'art doit céder la place à une théorie de la sensibilité* » (*ibid.* p 34). Dans la conquête de cette autonomie du sensible se joue l'invention d'un monde d'où le divin se retire au profit de l'humain. « *La fondation du beau s'opère dans la subjectivité la plus intime, celle du goût* » (*ibid.* p. 33).
Ce monde n'est autre que celui de la modernité, dont on place l'avènement aux environs de 1789, voire auparavant à la Renaissance. C'est ainsi que la proclamation de la possibilité de formuler son propre goût, concomitante de l'avènement des sociétés démocratiques, va entrer en tension avec le maintien d'une expertise élitiste des œuvres d'art qui va peu à peu être remise en question, notamment à partir des années 1990.

---

[1] De tendance bourdieusienne, lisons-nous entre les lignes.

Le goût serait une faculté, fondée sur un sens particulier, personnel, partageable et « *élaborable* » par un collectif ; il permettrait de choisir, discerner, rapidement (avec promptitude, d'après Montesquieu et Voltaire[1]) parmi plusieurs choses. Ce discernement peut s'opérer à plusieurs niveaux, des sensations immédiates premières jusqu'à la capacité de saisir des nuances, des raffinements qui seraient liés au niveau d'instruction reçue (Bourdieu[2]). Le goût participerait à l'élaboration du jugement esthétique (Green, 1998) ; lui aussi se fonderait selon les époques et les courants tantôt sur la subjectivité (Hume, d'après Ferry, 1998), tantôt sur des critères objectifs dévoilés par la raison (Boileau, *ibid.*) tantôt sur les deux[3].

Pourtant, le « *bon goût* » va encore longtemps faire référence aux expertises reconnues de celui qui sait juger, alors que, selon certaines tendances de la sociologie de l'art actuelle, il n'est pas « *l'apanage sélectif des élites* » (Hennion). Le débat comme pour le jugement de valeur reste ouvert.

L'imbrication des concepts dans l'histoire va de l'esthétique concomitante de l'idée de goût, du retrait du divin, de l'arrivée de l'individu, de l'avènement de la modernité, puis de celle de culture de goûts de l'individu au collectif.

Pour conclure, constatons que la proximité entre l'étymologie du mot esthétique et celle du mot goût, ainsi que leur proximité symbolique, ne peuvent être remises en cause. Cependant, l'esthétique recouvre le goût et non l'inverse.

3. CE QUI NOUS PRÉOCCUPE : INFÉRER LES VALEURS, DANS ET EN DEHORS DE LA CLASSE

3.1. Enquêtes antérieures à propos des systèmes de valeurs

Peu d'enquêtes, au sens sociologique du terme, ont été consacrées au concept de valeur en raison - nous l'avons vu - de sa complexité. En France, les premières grandes enquêtes sur

---

[1] « *Le goût n'est autre chose que l'avantage de découvrir avec finesse et avec promptitude la mesure du plaisir que chaque chose doit donner aux hommes* » (Montesquieu, Essai sur le goût, destiné également à l'Encyclopédie, d'après M.G. de La Coste-Messelière (2006, Universalis). « *Le goût, C'est un discernement prompt comme celui de la langue et du palais et qui prévient comme lui la réflexion* » (*ibid.*).

[2] « *L'observation scientifique montre que les besoins culturels sont le produit de l'éducation : L'enquête établit que toutes les pratiques culturelles et les préférences en matière de littérature, de peinture ou de musique, sont étroitement liées au niveau d'instruction* » (Bourdieu 1979, p. I).

[3] *Cf.* matrice de définitions du mot goût en annexes.

les valeurs esthétiques datent des années 1960. Celles consacrées aux valeurs, en général, ainsi que celles consacrées aux valeurs des enseignants datent des années 1970. En ce qui concerne les valeurs dans les programmes d'enseignement, il s'agit plutôt d'analyses que d'enquêtes véritables (Petitjean, 1999).

Quant à celles sur les goûts des individus, en matière musicale, en particulier des adolescents, elles remontent aux années 1990 pour la France (Green, 1986), alors que, dans les pays anglo-saxons, les enquêtes sur la « *culture de goût* » ou « t*aste culture* », furent forgées dès les années 1970 selon A.M. Green.

3.1.1. En quête des valeurs, en général

La sociologue Nathalie Heinich signale un contraste frappant en France, entre « *l'omniprésence du thème des « valeurs » dans maints travaux se réclamant de la sociologie et la pauvreté de ses conceptualisations, voire son absence comme objet de recherche à part entière, notamment dans les spécialisations affichées par nos organismes professionnels* » (Heinich, 2006, p. 288). Un peu plus loin, elle précise que :

> *« La tradition sociologique n'est pas riche, c'est le moins qu'on puisse dire, en modèles permettant de traiter la question des valeurs : même lorsqu'elle apparaît chez certains grands auteurs, notamment Weber et Durkheim, elle n'y est guère traitée comme objet d'investigation spécifique. Et lorsqu'elle l'est, dans des travaux plus récents, c'est à travers des protocoles méthodologiques qui, nous le verrons, laissent des points dans l'ombre »* (*ibid.* p. 288).

Si elle semble faire un état des lieux, pour partie négatif, à l'égard de la recherche sur les valeurs en sociologie, pour autant, elle cherche à cerner quelles sont les difficultés et propose en conclusion le programme d'une sociologie qui se veut descriptive, empirique, pragmatique et compréhensive au regard des valeurs. Ce programme permettra une « *énonciation descriptive visant à analyser ce que sont les valeurs pour les acteurs, dans des contextes bien définis* » (*ibid.*, p. 288).

C'est dans cet esprit que nous nous inscrivons. Nathalie Heinich poursuit en relevant des travaux, dans lesquels la question des valeurs politiques et morales ou encore artistiques, ont fait l'objet d'une élaboration théorique avec un souci de prise de distance à l'égard de la normativité. Elle cite les études sur les valeurs politiques et morales qui ont été élaborées au sein du « *Groupe de sociologie politique et morale* » de l'EHESS. Elle regrette que dans les travaux de Luc Boltanski et Laurent Thévenot le terme même de « *valeurs* » n'apparaisse pas alors qu'il en est constamment question : elle y voit soit de la

prudence (le terme « *valeur* » peut induire des lectures moralisatrices) soit le refus d'assumer le parti pris de rupture avec la normativité.
Une raison pour laquelle la sociologie française aurait du mal à renoncer à la normativité serait qu'elle subirait le poids du modèle de « *l'intellectuel engagé* » (elle cite bien entendu le cas de Pierre Bourdieu) : la distance entre la sociologie et l'idéologie, le chercheur et le producteur d'opinion est difficile à maintenir. Elle conclut la première partie de son article en signalant que pour poser les bases d'une sociologie des valeurs, il faut les considérer « *comme accessibles à une description spécifique, qui se donne donc d'autres outils que l'analyse des faits. Il faut, autrement dit, accepter la distinction entre faits et valeurs* » (*ibid.*, p. 295).

Parmi un certain nombre d'enquêtes dont nous aurons l'occasion de reparler, l'auteure relève la finesse de celles menées en France et en Europe par l'EVS[1].

C'est de celles-ci dont il va maintenant être question car elles ont joué pour nous un rôle important, en raison de la généralisation dont elles ont fait l'objet. Commanditées par de grands organismes de recherche reconnus (CNRS, GRETS, SIG, INJEP etc.), c'est dès lors en tant que garantie de validité et repère scientifique que nous les avons consultées, dès la mise en œuvre de notre thèse. Il s'agit d'enquêtes à grande échelle en raison du nombre de nations qu'elles sollicitent, ainsi que du fait de leur longitudinalité : de 1970 à 2002[2].
C'est vers la fin des années 1970 un groupe multinational de chercheurs a créé « *l'EVSSG*[3] *autour de trois objectifs : mesurer les systèmes de valeurs des Européens, suivre ensuite leur évolution dans le temps, mettre les données à disposition des responsables politiques et sociaux* » (Bréchon, 2000, p. 11). Ces recherches s'enracinent sur les travaux de Jean Stoetzel (1943), cheville ouvrière des enquêtes internationales sur les valeurs. Le questionnaire européen intitulé WVS[4], a été repris dans d'autres parties du monde.

[1] European Value Survey.
[2] En 2001 n = 1251 répondants en 2002, n = 1013.
[3] European Value Systems Study Group.
[4] *World Values Survey* : ce questionnaire est disponible en ligne sur le site : http ://www.worldvaluessurvey.com/

La première enquête s'est déroulée en 1981 dans neuf pays d'Europe occidentale. La deuxième a lieu en 1990 avec de nouveaux pays ; en France l'association ARVAL[1] actuellement présidée par Pierre Bréchon, s'est constituée autour de chercheurs, universitaires, professionnels de l'opinion publique et des études comparatives internationales, afin d'exploiter les résultats de cette deuxième vague. La dernière et troisième en date de 1999-2002 a été menée dans 33 pays[2] ; elle était dirigée par Jean-François Tchernia pour la France. Avec Pierre Bréchon, il a précisé l'acception du mot valeur utilisé dans ces travaux :

> *« les valeurs peuvent être considérées comme le fondement des opinions et des comportements, comme des repères normatifs pour la pensée et l'action. Structurant nos représentations, orientant nos actes, les valeurs ne sont toutefois pas directement observables. Il faut les approcher en recueillant des informations susceptibles d'être interprétées en termes de valeurs. Ainsi la recherche sur les valeurs est produite par inférence[3] ce qui conduit à construire le questionnaire autour d'indicateurs dont la qualité informative a été éprouvée »* (Galland, Roudet, 2001, p. 13).

Au terme de cette troisième enquête, Bernard Roudet est parvenu aux constatations suivantes :

> *« les valeurs des jeunes et les valeurs des adultes se rapprochent. Dans beaucoup de domaines, explique la conclusion d'Olivier Galland, les écarts entre classes d'âge se sont considérablement réduits en vingt ans. L'autorité qui opposait jeunes et adultes, est aujourd'hui consensuelle. Si au début des années quatre-vingt, les jeunes étaient davantage permissifs que les adultes sur le plan des mœurs ils le sont à peine plus maintenant. Dans l'ensemble de la société française, s'est développée l'idée que chacun est libre de choisir sa façon de vivre, indépendamment de normes morales ou religieuses. Sur de nombreux points les opinions des français de 40 à 60 ans ont davantage résisté que ceux des générations précédentes aux effets d'âge. Alors que le vieillissement tend à affaiblir la tolérance à l'égard de comportements déviants ou atypiques, les opinions des français plus âgés se rapprochent largement, de nos jours, des opinions des 18-29 ans. En même temps les jeunes ont modéré leur tendance à aller vers une permissivité croissante. La tolérance reste pour eux une valeur fondamentale, mais celle-ci sécrète une demande de normes afin de gérer les excès possibles d'une liberté individuelle toujours plus grande. Le regain de l'autorité témoigne ainsi d'un appel à une régulation publique des rapports privés ceux-ci étant moins régis qu'autrefois par des normes intériorisées, par des principes clairs et intangibles. [...] » (ibid*., p. 26-27).

Olivier Galland distingue entre autres valeurs centrales pour les jeunes (de 18 à 29 ans) la famille puis le travail, l'amitié. En revanche, la politique n'est pas un domaine valorisé contrairement aux autres ni par les jeunes ni par les adultes. Selon P. Bréchon, les jeunes sont moins politisés qu'autrefois, moins informés.

---

[1] Association pour la recherche sur les systèmes de valeurs.

[2] L'histoire des enquêtes sociologiques sur les valeurs se résume à la création en 1970 de l'EVSSG, une première enquête est menée en 1981, une deuxième en 1990, l' EVS remplace alors EVSSG et l'ARVAL est créée pour exploiter en France l'enquête de 1990. En 1995- 1997 s'ajoutent de nouveaux pays ; le questionnaire est davantage réduit.

[3] L'inférence est une opération logique par laquelle on admet une proposition en vertu de sa liaison avec d'autres propositions tenues pour vraies.

La religion, comme la politique, tient une place peu importante dans la vie des adultes et plus encore des jeunes. Mais l'attitude n'est plus aussi négative qu'auparavant. L'attachement aux cérémonies augmente, la progression des croyances à l'après mort est forte. Etienne Schweisguth constate le déclin d'une acceptation ou d'un refus des normes sociales dans leur globalité : en 1981, les jeunes étaient plus libéraux que leurs aînés. Ils continuent à évoluer dans ce sens entraînant avec eux une large part de la population plus âgée. Ce n'est qu'après soixante ans que l'on retrouve une morale traditionnelle à laquelle adhéraient les générations anciennes.
En ce qui concerne la relation aux institutions administratives et politiques, ainsi qu'à la police armée, l'image est très bonne parmi les 18-29 ans. Il en est de même presque autant que pour les aînés, au sujet du système de santé, de sécurité sociale, de l'enseignement. Par contre, les 18-29 ans sont sceptiques par rapport à l'action de l'administration centrale, ou celle du Parlement.

Les organisations internationales (ONU, Union européenne) sont mieux considérées par les jeunes que par les 60 ans et plus. L'écart entre jeunes quittant tôt le système scolaire et ceux qui poursuivent est plus grand en 1990 qu'en 1981. Les 18-29 ans adhèrent tout autant que les plus âgés aux associations loi 1901, milieu associatif marqué par le renforcement « *des valeurs d'individualisation* » (Galland, 2001, p. 23). L'attitude anti démocratique est très sensible au niveau d'instruction surtout chez les jeunes générations. Enfin, les jeunes ruraux n'ont pas, globalement, des valeurs très éloignées de celles des jeunes urbains.

Dès la seconde enquête, Hélène Riffault (Riffault, 1994) avait signalé que la famille, l'école et les églises étaient des guides traditionnels pour enseigner les valeurs. En 1994, ce n'est plus une morale de principes qui dirigerait les individus mais une morale de responsabilité revendiquée. Les citoyens ont tendance à construire leur propre système de valeurs à partir d'eux-mêmes, ils organisent leur espace privé dans un espace public qui les dépasse : deux morales donc à traiter avec circonspection ou méfiance.

Les français se sentent plutôt religieux que sans religion ou athées. Les individus prennent leur liberté vis-à-vis des valeurs politiques et religieuses mais ne les répudient pas. L'individualisation des modes de conduites des français ne veut pas dire individualisme

mais plutôt recherche d'autonomie. L'individu ne participe pas par devoir, il participe à condition de conserver une marge de manœuvre et de contribuer à définir des règles.
N. Heinich critique positivement les moyens d'investigation de ces enquêtes comme étant plus fins que dans l'enquête « *mère* » de Milton Rokeach : formules de questionnement diversifiées, mini scénarios (situations concrètes), résultats plus fins et moins consensuels que dans les enquêtes. À l'inverse, ces questions sont très hétérogènes, « *la notion même de valeur y perd une grande part de sa consistance* » (Heinich, p. 308). Les valeurs sont induites par l'analyste à partir de comportements exprimés : valeurs implicites d'après des opinions, valeurs plus explicites à partir du degré d'adhésion à des opinions ou des choix.

Selon N. Heinich, c'est la volonté d'un traitement statistique quantitatif, à grande échelle, entraînant des questions nécessairement fermées (pour des traitements de réponse plus rapides) et dès lors les catégorisations *a priori* qui sont en cause. Dernier aspect mis en cause : l'abstraction de types de situations dans lesquelles les acteurs auraient à activer les valeurs en question et que ces situations ne soient pas suivies d'entretiens dans lesquels un retour réflexif soit sollicité.
La lecture de l'article de N. Heinich, faite bien après la mise en œuvre de notre enquête, conforte finalement les choix que nous avons faits[1].

3.1.2. En quête de valeurs esthétiques

Si les enquêtes précédentes portent sur ce que l'on peut qualifier rapidement de valeurs morales, en revanche, celle menée en France, par Pierre Bourdieu en 1963, (à la fois enquête empirique et critique théorique) a permis de reformuler les traditionnelles questions sur le beau, l'art, le goût, la culture (Bourdieu, 1979), dès lors les valeurs esthétiques. Ces reformulations sont aujourd'hui à nouveau débattues, controversées ou reprises pour partie.

Anne Marie Green quant à elle, a mené entre 1980 et 1995, des enquêtes sur les valeurs musicales des jeunes adolescents de lycées professionnels de la région parisienne (moyenne d'âge 18 ans). C'est en tant que sociologue qu'elle s'est attachée à les analyser, par le prisme de leurs goûts sur une quinzaine d'années. Nous retenons que la méthodologie qu'elle emploie est qualitative plutôt que quantitative car « *si l'on considère*

[1] Nous les exposerons dans le chapitre relatif à la méthodologie.

que les goûts musicaux ne s'expriment que dans le registre de la subjectivité, il est préférable, alors, d'aborder les goûts avec une méthodologie qualitative […] Ces jeunes jouent, pour affirmer leurs goûts, sur le particularisme et la différenciation » (Green, 1997, p.101).

Ce constat rend peu aisé d'établir une typologie des genres musicaux appréciés. En outre, chaque genre peut correspondre à des réalités différentes selon les personnes interrogées (ce phénomène est lié aux pratiques de l'industrie culturelle, qui a multiplié les sous-genres) : « *si la musique tient une place importante dans la vie et l'imaginaire des adolescents, leurs comportement au regard du fait musical est loin d'être identique pour tous »* (*ibid.* p. 107).

Tableau 4 Goûts musicaux des adolescents, échantillon lycée professionnel. Source : résultats enquête A.M. Green, p. 104

Styles musicaux	Goûts musicaux (moyenne, en pourcentage, fille garçons)	Garçons	Filles
Dance music	57	51	64
Pop rock	43	46	39
Variété anglo-saxonne	42	34	52
Rap	34	38	29
Variété française	31	22	39
Autres	29	36	19
Musique traditionnelle	9	7	11
Classique	8	6	8
Chanson française régionale	6	4	7
Opéra-opérette	2	1	1

Elle arrive à la conclusion suivante : « *Les valeurs qui les sous-tendent [leurs goûts] sont d'abord liées à l'âge, au marché de la culture musicale et enfin à l'univers socioculturel de l'environnement familial* », (*ibid.* p. 104-105). En effet, la relation privilégiée qu'ils entretiennent avec la musique est entièrement vouée à l'émotionnel (i*bid.* p. 293). La musique semble occuper chez ces jeunes, la place laissée vacante par le recul ou le rejet de certaines formes symboliques qui dictaient auparavant les valeurs : la religion, la politique.

Elle emploie un peu plus loin la métaphore de l'enchantement : la musique répondrait au désenchantement du monde. En outre il est intéressant de relever les conclusions de l'étude qu'elle a menée en parallèle sur le regard des adultes : 300 personnes de plus de vingt cinq ans, originaires également de la région parisienne urbaine et rurale, ont répondu à des entretiens. A. M. Green conclut que les styles musicaux et les conduites associées adoptées par les adolescents séduisent autant qu'ils inquiètent ce monde des adultes : ces conduites échappent au monde des pouvoirs adultes (*ibid.* p.293-294).

Cette observation est en contradiction apparente avec le constat qu'elle fait auparavant, lorsqu'elle signale, dès le début de l'ouvrage (en page 19), que les média – dirigés par des adultes, bien sûr - assurent le développement et l'évolution de la musique adressée aux adolescents :

> *« Les industries culturelles connaissent parfaitement ces relations que les jeunes entretiennent avec la musique, et les utilisent le plus souvent possible pour modeler des « produits musicaux » qu'ils leur proposent en laissant accréditer l'idée que ce sont les goûts qu'ils manifestent librement » (ibid.* p. 19)

Bien sûr, tous les adolescents ne sont pas soumis aux mêmes déterminismes : ceux issus de catégories sociales qui les ont entourés d'autres environnements musicaux "*pourront avoir accès à des genres musicaux échappant à l'industrie culturelle*" (*ibid.* p. 110). Par ailleurs, l'auteure met en avant la mise en œuvre de « *stratégies de distinction* » :

> *« l'ensemble des conduites musicales des jeunes, l'ensemble des faits musicaux juvéniles peuvent être considérés comme un phénomène culturel dont l'importance en dernier ressort, tient moins à la « production de fausse conscience » et à la « diversion qui transfigure l'existence banale »* [1] *de jeunes qui, dans toutes les classes de la société sont en quête de leur identité, qu'à la mise en œuvre par les jeunes eux-mêmes de stratégies de distinction consistant à affirmer leur existence « (ibid. p.294).*

Plus récemment (1998), un collectif de 22 ethnologues s'est emparé de la problématique du « *goût des belles choses* » ; nous y avons déjà fait référence dans le paragraphe traitant du jugement de qualité. Leur démarche empirique, qualitative rejoint la méthodologie préconisée par Nathalie Heinich au sujet des valeurs – dont les valeurs esthétiques. Cette méthode nous a bien plus intéressée que le résultat lui-même de chaque enquête, qui s'est déroulée sur des terrains éloignés du nôtre.

Dans le même ordre d'idées, Antoine Hennion, Sophie Maisonneuve et Emile Gomart ont étudié la passion musicale chez l'amateur de musique. Cela a permis - et c'est l'objet de la sociologie critique, entre autres - de remettre à sa place la notion de goût, longtemps ramenée à sa logique sociale ou à celle de l'œuvre dans « *les analyses savantes* ». Il s'agissait de souligner « *les impensés sociaux de la démarche esthétisante* » et de renvoyer « *passions et goûts aux musées imaginaires des accessoires idéologiques manipulateur* (Hennion, Maisonneuve, Gommart, 2000, p. 6). C'était l'occasion pour ces trois chercheurs d'épuiser les approches classiques. La figure de l'amateur, « *celui qui aime* », longtemps regardé comme « *un bon sauvage »* (*ibid.* p. 9) a davantage retenu notre attention que celle du connaisseur.

---

[1] T. Adorno, *Sociologie de la musique*, Musique en jeu n° 2, Le Seuil, Paris, 1971, p. 11.

C'est aussi d'une certaine manière la posture de la sociologue Nathalie Heinich qui s'attache à « *l'expérience ordinaire et les valeurs de sens commun* » (Heinich, 2005, p. 12) dans son ouvrage récent. Elle pose comme un fait établi *« la question de l'art comme indicateur -particulièrement éclairant- des valeurs générales propres à une société* » (*ibid.* p. 11). Elle attend de la part de la sociologie un projet ambitieux celui d'être aussi une analyse des valeurs et des représentations dans une société française « *brusquement basculée en régime démocratique, révélé par la place qui y est faite aux créateurs* ». Elle préconise une sociologie « *à partir de l'art* » et non pas « *l'art comme objet de la sociologie* » (*ibid.* p. 12). La conclusion apporte pour nous une idée essentielle en touchant aux valeurs esthétiques :

> *« Comment concilier avec le principe politique d'égalité la reconnaissance de l'inégalité non seulement comme un fait mais comme une valeur, comme un désir de supériorité à atteindre (pour soi-même) ou à admirer (chez autrui) ? » (ibid.* p. 348).

La question de cette conciliation entre égalité politique et inégalité esthétique - dont il n'est pas sûr, pour nous, qu'il faille qu'elle ait lieu - se pose d'autant plus que l'ethnologie comme la sociologie interrogent l'expérience ordinaire, le goût de l'amateur, l'esthétique du quotidien.

C'est tout le problème de l'art, mais nous irons plus loin en disant que c'est aussi *a fortiori*, celui de l'enseignement… de l'art. Comment les enseignants qui ont répondu à notre enquête font-ils face à cette conciliation ou à cette impossibilité de conciliation ? Le constat fait par Nathalie Heinich est utile pour rendre compte du dilemme, voire des contradictions qui ont émergé de certaines réponses données en entretien : est-ce que tout se vaut dans la musique, les enseignants prononcent-ils des jugements de valeur esthétiques en classe, etc. Nous avons cherché à repérer les traces de ces solutions de conciliation dans l'analyse des réponses.

En effet, sous l'ancien régime, l'inégalité était constitutive de l'organisation sociale, l'aristocratisme (on hérite de la grandeur à la naissance) et l'emprise religieuse (la justice rétablira les plus faibles dans un au-delà promis (*« les derniers seront les premiers* ») fournissaient des réponses pour la justifier. Après la Révolution française, ces données ont été bousculées par l'arrivée de l'égalité qui supprimait l'idée d'inégalité sociale. Mais la Révolution n'est pas arrivée à substituer l'anti-élitisme à l'élitisme aristocratique : le compromis bourgeois l'a emporté en instituant un « *élitisme* », mais cette fois « *démocratique* » (le mérite), « *combinaison d'excellence individuelle et d'égalisation par*

la conformité (l'argent et les standards de tous ordres), typique du régime de communauté » (*ibid.* p. 348).

Cet élitisme démocratique est « *doublé par l'élitisme artiste* » : il indexe la grandeur sur le mérite et remplace le conformisme égalitariste par la singularité, l'individualisation de l'excellence c'est-à-dire le talent.
Mais qui va prononcer la singularité, le talent de tel artiste ou de telle œuvre ? Autrement dit, qui va être garant de l'expertise culturelle en régime démocratique ? Jean-Marie Leveratto, sociologue de la qualité artistique, considère que l'activité artistique dans le cadre du loisir quotidien et le corps comme instrument de sa mesure, promeuvent une conception non élitiste de l'expertise culturelle ; dès lors, celle ci n'est plus réservée aux seuls spécialistes critiques d'art, aux seuls artistes (Leveratto, 2000). Cela ne signifie pas pour autant que les différences en matière culturelle entre groupe sociaux soient niées mais simplement que ce courant sociologique reconnaît la possibilité d'existence d'auto-formation et d'évolution du goût selon les expériences. Cette sociologie adopte le point de vue du spectateur, et s'oppose aux sociologies dites déterministes qui valorisent l'action de la famille de l'école mais également des industries culturelles sur la formation à l'exercice du jugement esthétique. Ce déterminisme était fondé sur une « *mésestimation de la compétence intellectuelle des gens ordinaires »* (*ibid.* 9-10).

3.1.3. En quête des valeurs des enseignants

Maints ouvrages traitent des valeurs *de* l'école, des valeurs *à* l'école, en revanche, peu d'enquêtes ont été menées auprès des enseignants, à plus forte raison auprès des professeurs du second degré *a fortiori* en Éducation musicale, puisque que, nous l'avons déjà signalé, la recherche en didactique et en psychologie de la musique est très récente. Le constat fait par N. Heinich continue de s'appliquer à la population des enseignants.
Dans le domaine des recherches anglo-saxonnes, la méthodologie ainsi que les résultats de l'enquête de Rita Coombs-Richardson et Holmer Tolson (USA) ont particulièrement retenu notre attention (Coombs-Richardson, Tolson, 2005). L'étude a été entreprise pour examiner les similarités et les différences entre les classements de valeurs effectués par des enseignants du primaire et du secondaire, sélectionnés dans une région méridionale

des États-Unis (100) et en Australie-Occidentale (100 également). Les deux listes de valeurs à classer étaient celles décrites dans l'enquête de valeurs de Milton Rokeach[1].

Chaque liste est respectivement constituée de 18 valeurs. La première distingue des valeurs sociales considérées comme idéales et assez générales, présentées sous la forme de syntagmes : nous les traduisons par, « *vie confortable* », « *vie excitante* », « *sens de l'accomplissement* » ou « *talent* », « *monde de paix* », « *monde de beauté* », « *égalité* », « *sécurité familiale* », « *liberté* », « *joie* », « *harmonie intérieure* », « *maturité amoureuse* », « *sécurité nationale* », « *plaisir* », « *salut* », « *auto-respect* », « *reconnaissance sociale* », « *véritable amitié* », « *sagesse* ». Parmi ces dix huit premières valeurs à classer proposées par le questionnaire, une seule fait référence aux valeurs esthétiques ; par ailleurs, on ne sait s'il est question d'art, car la beauté (« *a world of beauty* ») est ici relative au monde. Une autre valeur fait référence à un affect, ou sentiment : le plaisir, dont on peut penser qu'il peut se rattacher à une émotion esthétique mais pas seulement.

La seconde liste propose des valeurs qualifiées « d'instrumentales » relatives aux comportements moraux. Elles sont énoncées sous forme d'adjectifs, prédicats, la plupart du temps : « *ambitieux* », « *avoir les idées larges* », « *capable ou compétence* », « *joyeux ou optimiste* », « *propre* », « *courageux* », « *indulgent* », « *serviable* », « honnête », « *ingénieux* », « *indépendant* », « *intellectuel* », « *logique* », « *tendre* » « aimant « *affectueux* », « *obéissant* », « *poli* », « *responsable* », « *self-control* ». S'il ne s'agit pas de sensibilité, les affects, sentiments sont représentés une fois (« *tendre* »). Les résultats de l'étude indiquent que les enseignants américains et australiens ont des systèmes de valeurs que les auteurs qualifient de démocratiques, similaires, en ce sens que les cinq valeurs qu'ils privilégient sont les mêmes *(cf. infra*).

En revanche, leurs opinions divergent quant au rang attribué à certaines des valeurs. Nous reportons, ci dessous, les deux tableaux de résultats des cinq premiers rangs de valeurs des enseignants américains et australiens.

Tableau 5 Cinq premiers rangs de valeurs des enseignants américains et australiens[2]

Valeur « terminale »	Classement américain	Valeurs « terminale »	Classement australien
Sécurité familiale	1	Sécurité familiale	1

[1] L'enquête intitulée « *Rokeach value survey* », acronyme RVS, a été menée en 1973 et a servi de référence aux enquêtes européennes dont nous avons parlé ci-dessus mais également à d'autres enquêtes dans le monde.

[2] Traduit d'après la p. 269 de l'article commandé Copyright 2007 INIST-CNRS.

Sécurité nationale	2	Bonheur	2
Vertu	3	Auto-respect	3
Bonheur	4	Liberté	4
Liberté	5	Monde de paix	5

Tableau 6 Cinq premiers rangs de valeurs « *instrumentales* » des enseignants américains et australiens[1]

Valeur « instrumentale »	Classement américain	Valeur « instrumentale »	Classement australien
Honnêteté	1	Honnêteté	1
Aimant affectueux	2	Responsable	2
Responsable	3	Aimant affectueux	3
Indépendant	4	Compétent	4
Indulgent	5	Indépendant	5

Cependant, le fait de proposer aux enquêtés des énoncés ou items, non seulement décontextualisés et surtout prédéfinis par les chercheurs, (questions en éventail fermées) ne peut produire que des adhésions massives de la part de ceux qui répondent. Les réponses sont induites, le consensus rapidement atteint. Des valeurs qui ne seraient pas conscientes chez tel répondant, le deviennent, alors que si la question avait été ouverte, il n'en aurait peut-être pas été question.

Ainsi, une partie de la validité de ces enquêtes s'en trouve mise en cause (Heinich, 2006, p. 305) alors même que ces travaux pionniers (dont ceux de M. Rokeach) sont fondés sur des protocoles rigoureux ainsi que sur le déplacement de la perspective objectale (un objet a de la valeur) à une perspective subjective (une personne a des valeurs). En outre, cette enquête n'a pas trait spécifiquement à des enseignants de disciplines artistiques, cela limite en partie son intérêt pour notre recherche.

Pour la France, nous retenons les travaux de Christiane Valentin (Valentin, 1997). Le propos de celle-ci est de « *comprendre les valeurs que le discours d'autrui exhale et qui, en dernière analyse, déterminent ses actions* » (Valentin, p. 17). Elle cherche à démêler les valeurs qui animent les enseignants à partir de l'étude de leurs échanges. Pour cela, elle a élaboré un outil à partir de l'analyse de société contenue dans l'ouvrage de Luc Boltanski et Laurent Thévenot (Boltanski, 1991). Cette analyse est fondée sur cinq mondes ou cinq ensembles théoriques qui renvoient à une vision différente de la société que ces auteurs décrivent. Ces visions véhiculent des valeurs.

Un deuxième document, édité par l'Université Lyon Lumière II, lui sert de référence : Pédagoscopie 1992, qui propose une typologie des comportements des enseignants rassemblés autour de valeurs communes à dix mondes. Nous récapitulons l'ensemble des 15 emprunts de C. Valentin, dans le tableau ci-après.

[1] *Ibid*. p. 272.

Tableau 7 D'après l'ouvrage de C. Valentin, les « quinze mondes », *Reconnaître ses valeurs pour agir (1997)*

Analyse d'auteurs	Monde	Présent dans l'ouvrage :	Valeurs sous-jacentes
Emprunts à Thévenot, Boltanski, par C.Valentin, / visions de la société	Domestique	*La Politique* de Bossuet	Valeurs de la famille, comme l'autorité, la fidélité, le respect de la hiérarchie, la gentillesse
	De l'inspiration	*La cité de Dieu* de Saint Augustin	La créativité, la spontanéité, l'imagination
	De l'opinion Civique	*Léviathan* de Hobbes, *Contrat social* de J.J. Rousseau,	Célébrité, succès, célébration etc. expression de la volonté générale, des institutions, publiques, de l'état de la justice
	Marchand	*La richesse des nations* d'A. Smith,	La richesse, la possession, les biens matériels…est ce qui compte le plus
	Industriel	*Le système industriel* de Saint Simon,	Valorisation de l'efficacité, l'expertise, les méthodes scientifiques, le progrès etc. ;
Emprunt à Pédagoscopie Lyon lumière, 1992 par C. Valentin / monde enseignant	Monde de l'enfant-roi	*Libres enfants de Summerhill*, de Neill *L'échec scolaire* F. Dolto 1989	L'enfant y est naturellement bon, le système responsable de sa perversion, lutte contre toute forme d'embrigadement
	Du matérialisme	Syndicalisme enseignant	Il faut avoir les moyens de sa politique qu'en général nous n'avons pas, valeurs : attitude revendicatives, le concret, les biens matériels, la possession d'objets
	Du libéralisme	*Journal d'un éducastreur* de J. Celma 1971	Chaque enseignant peut agir comme il le veut, liberté individuelle au dessus de tout, libre arbitre, indépendance, refus d'un diktat par l'institution
	Du paradis perdu	*L'enseignement en détresse* J. de Romilly, 1984,	Nullité des élèves « de mon temps », valeurs : conservation, idéalisation des anciens, le changement = la pire des choses
	De la résignation		A quoi bon ?, valeurs : désillusion, confort, routine, éviter de prendre parti
	Défensive	*Éloge des pédagogues*, 1985 et 1990, A. Prost, *De l'école,* J. Claude. Milner, *1984*	On nous en veut, méfions nous, paranoïa, valeurs : réalisme, lucidité, suspicion, scepticisme, méfiance, méfiance vis-à-vis de la naïveté
	De la réconciliation affective	C. Rogers	Il suffit qu'on s'entende pour que tout aille mieux, valeurs : convivialité, humanisme, paix, redoute l'isolement, la violence
	Du changement à tout prix	*Innover pour réussir*, C. Hadji 1992 ESF	Changement, la nouveauté, mouvement, volonté d'agir, rejet de la routine
	Du légalisme		Respect des textes officiels, sérieux, rigueur, devoir, obéissance, refuge des textes officiels, programmes, horaires
	Du défaitisme	*Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, G. Avanzini, 1975 1991	Valeurs : morosité, rituels, négativité, on redoute les enseignants qui sont actifs

3.1.4. Enquête en éducation physique

L'enquête menée en éducation physique et sportive (EPS), en 1985, par Ann Jewett, Linda Bain et Catherine Ennis, citée par Denis Pasco, Jean-Yves Guinard et Gilles Kermarrec (Pasco, 2006) lors de la 8ème biennale de l'éducation et de la formation à Lyon en 2006, est beaucoup moins générale que les recherches citées précédentes :

> *« Plusieurs études ont montré l'influence des orientations de valeurs des enseignants sur leurs choix de contenus à enseigner (Eisner & Vallance, 1974 ; Orlosky & Smith, 1978 ; Pinar, 1981 ; Mc Neil, 1985). Eisner et Vallance (1974) ont identifié cinq orientations possibles pour un programme en fonction des valeurs explicitement ou implicitement véhiculées : le rationalisme académique, la technologie, les processus cognitifs, l'auto actualisation et la reconstruction sociale »* (Pasco, Guinard, Kermarec, 2006, p. 1)

A partir des ces recherches, A. Jewett, L. Bain et C. Ennis (1985) reformulent ces orientations en éducation physique, pour analyser à leur tour cinq orientations prépondérantes de valeurs chez des enseignants :

- la maîtrise de la discipline comme clé de la réussite scolaire. L'école est un lieu de transmission d'un héritage culturel : les enseignants proposent des contenus qui s'appuient sur des connaissances scientifiques et techniques,
- les processus d'apprentissage : ils placent l'élève en situation de résoudre des problèmes,
- l'auto actualisation : réalisation autonome de l'individu,
- la responsabilisation sociale ; augmentation des interactions sociales entre élèves, coopération, travail d'équipe, respect des autres,
- l'intégration écologique qui favorise les contenus utiles une fois la formation terminée.

Toujours selon elles (1985, p. 34), trois pôles influencent les orientations de valeurs : la société (responsabilisation sociale), l'individu (auto-actualisation), la matière (maîtrise disciplinaire). Les processus d'apprentissage sont influencés à la fois par la matière et l'individu, l'intégration écologique par les trois pôles à la fois.

Pour les auteurs de l'article que nous citons, (Pasco, Guinard, Kermarec, 2006), il s'agit d'étudier l'influence des facteurs sexe, âge et ancienneté sur les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique, en France, sur la base des 130 réponses faites à 157 questionnaires envoyés. Les premières années d'enseignement sont déterminantes dans la définition des orientations de valeurs des enseignants. Les corrélations qu'ils dégagent permettent d'identifier deux positions opposées vis-à-vis des missions ou finalités de l'éducation physique.
La mission première est de faire apprendre aux élèves les connaissances spécifiques de cette discipline (corrélation positive entre la maîtrise de la discipline et le processus d'apprentissage). La seconde mission est la suivante : l'enseignement doit être finalisé par le développement de l'individu. Positions que l'on retrouve dans le discours sur les valeurs de l'école ou à l'école (Reboul, 1992), (Houssaye, 1992). En outre, les orientations de valeurs ne subissent pas l'effet de l'âge et, pour quatre d'entre elles, ne varient pas selon l'ancienneté. À noter que pour 44% des enseignants interrogés, le processus d'apprentissage constitue une priorité forte.

3.1.5. Enquête en Éducation musicale

Si, comme N. Heinich l'entend, le mot valeur est lié aux principes au nom desquels sont produites des évaluations (Heinich, 2006, p. 288), alors les résultats d'enquêtes au sujet de

l'évaluation en Éducation musicale nous intéressent également. Ce seront d'ailleurs les seuls travaux, fondés sur des enquêtes, touchant de près ou de loin les valeurs des enseignants d'Éducation musicale.

L'enquête menée par Cédricia Maugars à partir de 1999, avec des professeurs stagiaires deuxième année de l'IUFM de Dijon (n[1] = 14) a également attiré notre attention. Elle portait sur le sens de l'évaluation en Éducation musicale au travers des représentations d'enseignants du second degré, sur les conceptions et les pratiques relatives à l'évaluation. Nous retenons de cette recherche que les enseignants d'Éducation musicale interrogés ont été partagés entre une quête d'objectivité (qui se caractérise par une abondance de critères d'évaluation) et par une notation qui repose sur des jugements subjectifs (justesse, musicalité, interprétation). Les valeurs esthétiques sont implicites dans l'évaluation.

Il en ressort une constatation qui a été décisive pour la construction de notre propre problématique d'enquête : les valeurs esthétiques sont implicites dans l'évaluation des enseignants d'Education musicale. Leur évaluation est fondée sur leur expérience personnelle et sur leurs préférences esthétiques.

Dans cette enquête, une préoccupation est mentionnée comme étant « *véritable* » : le souci de noter le plus objectivement possible. Les appréciations portées sur un chant à six mois d'intervalle sont similaires, les notes sont justifiées « *avec des jugements subjectifs et holistiques* » (Maugars, 2005).

3.1.6. Conclusion

Les enquêtes existantes sur les valeurs que nous avons retenues montrent bien qu'un consensus confortable sur l'ensemble des valeurs n'existe pas et qu'il est sans doute inatteignable. C'est certainement du à l'une des propriétés des valeurs, la pluralité[2] :

> *« Sans être en nombre infini, les valeurs sont néanmoins nombreuses avec des répertoires qui varient fortement d'un terrain à l'autre. Cette multiplicité rend leur ordonnancement particulièrement complexe ; il est cependant nécessaire car la pluralité des valeurs d'un domaine à l'autre confère sa coloration spécifique aux différents univers dans lesquels nous évoluons »* (Heinich, 2006).

[1] D'une manière générale, nous emploierons la lettre n pour « *nombre de répondants* ».

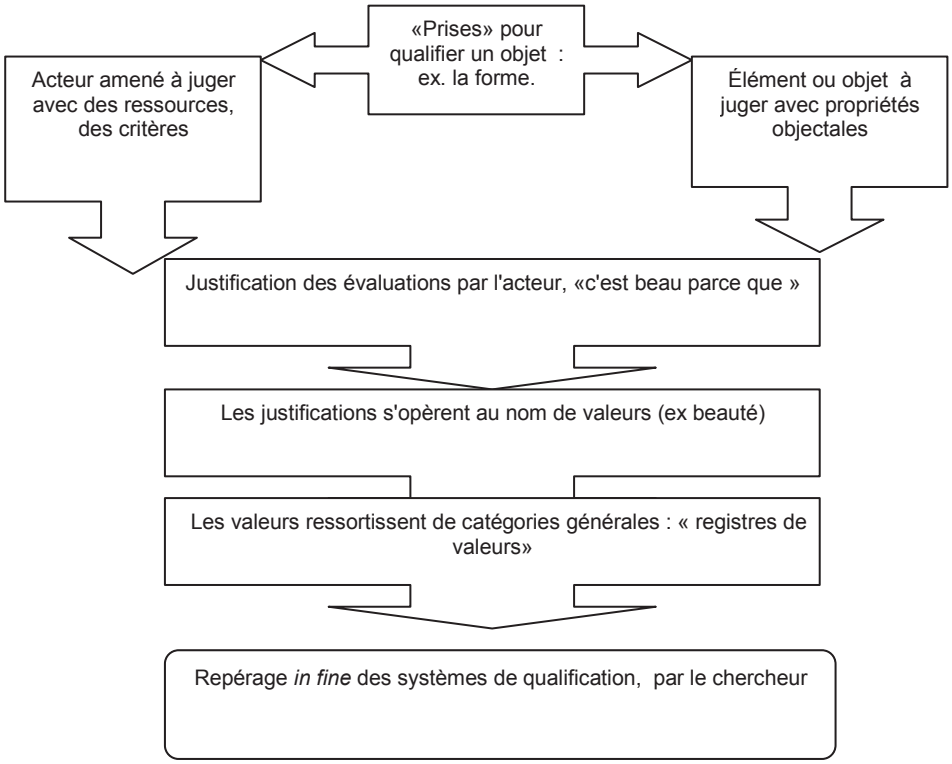
[2] Nous ne sommes pas la seule à le dire. Sans dévoiler dès maintenant les résultats auxquels nous sommes parvenue, c'est sans doute l'un des premiers constats qui s'est présenté à l'analyse, en examinant les réponses à la question ouverte suivante : "*Quels sont vos mots pour dire vos valeurs ?*". En effet, nous obtenons autant d'individus que de réponses, même si certaines se recoupent.

Faire une table de valeurs est une entreprise qui nécessite des contextualisations historiques et des comparaisons assez lourdes : autant d'enquêtes que de listes différentes de valeurs des acteurs interrogés.

De toute évidence, une vigilance s'impose au niveau du choix du type d'enquête ; c'est pourquoi nous avons privilégié les investigations empiriques, au détriment des théoriques. La modalité de l'entretien a été plus qualitative que celle du questionnaire à grande échelle, qui oblige à utiliser des catégorisations construites *a priori* et qui fait abstraction des types de situations ou d'épreuves dans lesquelles les acteurs activent les valeurs. Les questions ouvertes ont également été destinées à favoriser la recherche qualitative, autorisant de passer de l'explicatif au compréhensif.

A la suite de cette thèse, l'observation en situation des actes, des objets des mots employés par les acteurs, mais encore le retour réflexif sur leur propre expérience permettront, comme le signale N. Heinich, de mettre en évidence ce qu'elle qualifie de « *prise*[1] » (*ibid.* p. 312). Le schéma ci-dessous synthétise selon nous le protocole préconisé par l'auteure schéma auquel nous adhérons *a posteriori*, après avoir mis en place notre propre protocole

Figure 2 Modélisation d'une méthode de traitement du rapport aux valeurs élaboré d'après l'article cité de N. Heinich (2006)



[1] Au sens d'une caractéristique intrinsèque à l'objet à une oeuvre, à des programmes d'enseignement, etc. C'est l'équivalent terme français du terme « affordance » utilisé par la sociologie américaine

3.2. Inférer les valeurs des enseignants

On ne peut atteindre les valeurs que par inférence[1] (Bréchon, 2000) parce qu'elles ne sont pas directement observables. Nathalie Heinich le dit autrement en signalant qu'une des propriétés des valeurs est qu'elles ne sont pas toujours conscientes dans l'esprit des acteurs, ni explicitables par eux (Heinich, 2006, p.313).

Dans le même ordre d'idées, un certain nombre d'auteurs, à commencer par Pierre Bréchon, s'accorde à dire que les opinions[2], les comportements, attitudes, les choix (Houssaye, Livet) en termes de préférence (Livet, Bréchon, Houssaye) et de désir (Jouve, Lavelle, Houssaye), les ruptures d'indifférence ou d'égalité (Lavelle), les jugements (Houssaye, Lavelle, Mouloud), les hiérarchisations, les convictions, les évaluations, ce qui semble important, principal, sont observables et se font indicateurs de valeurs. Pour ces raisons, nous n'avons pas hésité à utiliser ces termes ou à y faire référence, dans nos questionnaires d'enquête.

En outre, si comme l'écrit Jean. Houssaye, « *l'école ploie sous les valeurs ; elle est tributaire, à chaque époque, d'un complexe d'objectifs qui s'entremêlent et se combinent* », (Houssaye, 1992), alors nous pourrons examiner les valeurs des enseignants d'Éducation musicale, au travers de ce qu'ils considèrent comme relevant des finalités et des objectifs (De Landsheere, 1975).

Enfin, ce qu'ils considèrent comme étant les qualités nécessaires ou importantes pour enseigner cette discipline, permettra de vérifier en mettant à nu les contradictions éventuelles, la validité des réponses obtenues à la question des finalités.

Cela signifie que nous allons pouvoir inférer des valeurs à partir de ces indicateurs[3] reconnus, à partir de ce que chaque enseignant voudra bien déclarer dans les deux types de situations : « dans » et « en dehors » de la classe. Quatre types de déclarations faites par l'enseignant vont permettre d'inférer des valeurs :

- en dehors de la classe, d'une manière générale,

---

[1] « *Opération qui consiste à admettre une proposition en raison de son lien avec une proposition préalable tenue pour vraie.* » Trésor de la langue française.

[2] « *Manière de penser sur un sujet ou un ensemble de sujets, jugement personnel que l'on porte sur une question, qui n'implique pas que ce jugement soit obligatoirement juste. Synon. avis, sentiment* » Trésor de la langue française.

[3] Nous parlerons d'indicateurs lorsque l'énoncé des valeurs est implicite et de variable lorsqu'il est explicite. Même si dans les deux cas, il s'agit *in fine* de variable.

- en dehors de la classe, mais cette fois, à propos de l'observation d'une heure de classe,
- en dehors de la classe à propos des valeurs esthétiques,
- en classe

Tous ces cas de figures n'ont bien entendu pas été examinés dans le cadre de la thèse pour des raisons de temps, de méthodologie, nous le verrons dans le chapitre suivant.
Tout en se gardant d'expliquer le dire par le faire, on peut imaginer comparer ce qui est dit hors classe avec les valeurs en situation de classe.

3.3. Prendre position par rapport aux valeurs

La question des valeurs induit des prises de position individuelles parfois collectives. Nous en relevons au moins trois possibles, qui semblent fondatrices du rapport aux valeurs.
Première position : avoir des valeurs ou ne pas en avoir. Un enseignant peut-il déclarer ne pas avoir de valeurs sachant que le professeur est censé :

> *« Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable. Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent de l'État, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles. Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogique dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs. L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement. Connaissances. Le professeur connaît : - les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes » (*Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Arrêté du 19-12-2006, *JO* du 28-12-2006).

Avant ce texte très récent et dont la parution est postérieure à notre enquête, la circulaire n°97-123 du 23 mai 1997, au sujet de la mission des professeurs de 1997, précisait « *quelles sont les compétences professionnelles générales du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel* ». Entre autres,

> *« Le professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion. Le professeur, fonctionnaire de l'État, relève du statut général de la fonction publique et du statut particulier de son corps d'appartenance qui définissent ses droits et obligations ».*

Un peu plus loin, le texte précise que le professeur

> *« se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions, et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté. […] Le professeur est attentif à la dimension éducative du projet d'établissement, notamment à l'éducation à la citoyenneté, et ce d'autant plus que l'établissement est parfois le seul lieu où l'élève trouve repères et valeurs de référence »*

Deuxième position, hiérarchiser les valeurs ou ne pas les hiérarchiser ? Est-il possible de ne pas les hiérarchiser sans que cela soit en contradiction avec l'idée même de valeur qui mesure ? Dans ce cas, la mesure sans la hiérarchie peut-elle exister ? Du coup si des valeurs peuvent être égales sont-elles relatives ? On peut se demander alors si l'existence des valeurs ne serait pas remise en cause.

Une troisième position consisterait à adhérer, appartenir au monde moral ou éthique des minimalistes (Ogien, 2007) par opposition à celui des maximalistes (Aristote, Kant pour ne citer que les plus célèbres).

> *« Imaginez un monde dans lequel on pourrait vous juger « immoral » non seulement pour vos actions, mais aussi pour vos pensées, vos désirs, vos fantasmes ou vos traits de « caractère ». […] En tous cas, ce monde existe, en pensée au moins. C'est celui que des philosophes, apparemment bien intentionnés, soucieux de notre « bien » et de notre épanouissement personnel, inquiets de nous voir agir assez systématiquement contre notre « nature » ou notre « dignité » ont élaboré pendant des siècles. […] J'appelle maximaliste » un tel monde moral et, par contraste, « minimalistes » des mondes moraux moins envahissants, dans lesquels, par exemple, toute l'éthique se résume au souci d'éviter de nuire délibérément à autrui. […] Toute l'histoire de la philosophie morale récente donne l'impression de se résumer à un combat contre le minimalisme. […] Même les plus libéraux des philosophes rejettent le minimalisme moral. »* (Ogien, 2007, p. 11-13).

> *« Pour l'éthique minimale, la vocation de la morale n'est pas de régenter absolument tous les aspects de notre existence, mais d'affirmer des principes élémentaires de coexistence des libertés individuelles et de coopération sociale équitable « (ibid.,* p. 197).

Une énième position consiste à s'inscrire dans les valeurs d'une époque par exemple, moderne postmoderne ou dans des idéologies en lien avec ces époques ou à cheval sur ces époques (positiviste, religieuses, marxistes).

3.4. Quelques modèles de lecture

3.4.1. Valeurs dans la période postmoderne et moderne

Parce que les enseignants qui répondent à notre enquête exercent tous actuellement dans ce contexte, alors nous avons pensé qu'il y avait une légitimité à nous interroger sur la relation qui les lie à la postmodernité, sinon à la modernité. Sans doute faut-il rappeler qu'intrinsèquement la postmodernité n'est ni une école, ni un mouvement, mais plutôt une "*attitude*", "*un état de réalité esthétique et social*", selon Jean-Jacques Nattiez cité par

Béatrice Ramaut-Chevassus (Ramaut-Chevassus, 1998, p.3). Nous faisons appel à ces deux notions de modernité et de postmodernité en tant que modèle de lecture, afin de mieux repérer si les grandes tendances des enseignants répondant à notre enquête relèvent de cette attitude, s'inscrivent dans les symptômes d'une époque, s'y opposent ou n'ont aucun lien apparent avec elle.

Précisons que postmodernité[1] ne s'oppose pas forcément à modernité[2], selon Gilles Lipovetsky.

Les valeurs symptomatiques de la postmodernité, tant du côté philosophique que musicologique, se sont articulées autour d'une fin de l'histoire dans le sens de « *fin du sentiment d'un temps perçu comme un axe orienté dévoilé par une succession de nouveautés* » (Ramaut-Chevassus, 1998, p. 9), en rapport avec une certaine idée de progrès. En participant de la fin des méta ou grands récits et à la fragmentation, cette « *fin de l'histoire* » facilite une réappropriation plus ludique de la tradition ou de l'héritage comme, par exemple dans le domaine musical, avec un retour à la tonalité, à la modalité, aux notes pôles, au primat de la mélodie, à une forme de simplicité de minimalisme, à l'utilisation du procédé de la répétition.

Ainsi la simplicité, une forme de retour à la réalité à certaines formes « *d'authenticité* » (langues vernaculaires, musiques populaires) si tant est que celle-ci puisse exister, la communication, le dialogue dans le temps et dans l'espace mais aussi entre les différentes catégories sociales et esthétiques, sont présentes dans nombre de compositions de la période postmoderne. La remémoration, la citation, le collage, la reprise d'éléments du passé, le mélange des styles, la coprésence ou la juxtaposition de ce que Guy Scarpetta nomme les composantes majeures et mineures (autrement dit, savantes et populaires), sans hiérarchie, contribuent à la fois à cette sensation de fin de l'histoire mais également à une volonté de rupture avec ces avant-gardes propres à la modernité. En effet, cette relation à l'histoire n'est pas sans rapport avec une volonté d'en finir avec des avant-gardes des années 1950 à 1970, jugées trop en rupture avec le public, et dont la quête incessante avait plutôt consisté en une injonction à rechercher l'inédit, l'inouï, dans l'esprit de la table rase.

À cela, s'ajoute la reconnaissance de la subjectivité du récepteur de l'œuvre notamment et le recours au plaisir (d'autres parlent de ludisme (Riou, 2001), en tant que valeur. U. Eco

[1] La postmodernité se situerait à partir des années soixante dix.
[2] La modernité débuterait pour certains dès la Renaissance pour d'autres avec la révolution française.

parle plutôt de "*retrouvailles avec l'amabilité*" (Eco, 1985). La réappropriation postmoderne de références multiples, éclectiques, mises sur le même rang en termes de valeur, sans hiérarchie aucune, concerne en tout premier lieu notre sujet. Cette forme de déhiérarchisation (Boudinet, 2006) du relativisme postmoderne participe également, à la fin des méta ou grands récits : comme pour la tradition, il ne s'agit pas de rejet de ceux-ci mais de fragmentation simplement.

3.4.2. Différentes idéologies

La postmodernité et la modernité ne constituent pas les seuls modèles de lecture des valeurs. Jean Housssaye à propos de l'école, évoque les valeurs inhérentes à différentes idéologies :

> *« À vrai dire, à l'école, les valeurs sont partout. Louis Legrand a très bien montré cette omniprésence des valeurs. On les trouve d'abord dans les idéologies qui fondent les politiques éducatives, l'idéologie étant obligatoire, l'homme en tant qu'être intelligent, ne pouvant pas « ne pas rationaliser ses choix de valeurs et les justifier intellectuellement »* (Houssaye, 1992, p. 9).

> *« Quelles idéologies ? Historiquement, elles sont nommées Religion, Positivisme, Marxisme (même si chacune a tenté de faire croire qu'elle échappait précisément à l'idéologie et que c'est ce qui établissait qu'elle était vérité). À la doctrine religieuse qui mettait au premier plan la révélation et l'obéissance, l'idéologie positive républicaine a opposé sa foi dans la laïcité, la science, la tolérance de la preuve objective et le conservatisme moral appuyé sur le progrès. Quant à la pensée marxiste, elle a surtout généré une volonté d'unification des systèmes éducatifs (afin de mettre fin à la ségrégation scolaire capitaliste) et une importance réelle donnée au travail productif dans la formation. Peut-on croire que ces idéologies se sont effondrées et que seul maintenant un pragmatisme de bon aloi s'impose, se proposant d'adapter l'école aux réalités économiques et sociales, de subordonner l'école aux volontés des consommateurs ? […] l'idéologie libérale existe aussi, se masquent sous un discours du réalisme ; elle fait ses choix quant à l'école : filières sélection, liberté de choix parentale, etc. c'est parce qu'on ne peut échapper aux valeurs qu'on ne peut échapper aux idéologies » (ibid.* p. 137-138).

Même si certaines de ces valeurs sont communes à l'idée de postmodernité, elles sont pour nous propices à de nouvelles lectures des réponses des enseignants, à de nouvelles possibilités d'analyse. Remarquons que, tant pour ce qui concerne les valeurs religieuses que pour les valeurs positivistes ou marxistes, elles sont en partie liées à celles de la modernité et de l'avant-garde, dans l'idée de mettre en avant une valeur fondatrice, le droit à l'égalité des chances entre les individus, tout en revendiquant nettement une hiérarchie entre les valeurs et le goût des individus. Inversement, les valeurs du libéralisme se rattacheraient davantage aux valeurs postmodernes dans l'installation d'un relativisme des goûts (chacun a le droit d'apprécier ce qu'il aime), tout en étant beaucoup moins regardant pour ce qui concerne le creusement des inégalités culturelles et dans la pratique, des inégalités entre les individus. Tous les goûts se valent, mais certains ont la possibilité de

mettre à profit cette déhiérarchisation et cette indifférenciation pour renforcer leur position sociale et leurs avantages économiques ce qui, en retour, leur donne les moyens d'avoir une réelle influence sur l'évolution générale du goût.

CHAPITRE II - MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

1. ÉLABORATION DU CADRE CONCEPTUEL

1.1. Mots du sujet : première revue de littérature :

Après avoir posé avec nos deux directeurs, le concept ou noyau central - valeur, au singulier et au pluriel nous avons procédé à une revue de littérature. Cette revue a concerné également le tissu de relations qui se noue autour de ce mot clé. Ce réseau de relations a été construit de manière « *centrifuge* ». Ainsi, partant du plus près de notre sujet, en élargissant peu à peu le champ, tout en le restreignant dans des limites raisonnables en terme de faisabilité, nous avons recensé les ouvrages qui traitent des :

- valeurs et enseignants d'Éducation musicale,
- valeurs et Éducation musicale,
- valeurs et enseignement de la musique,
- valeurs et enseignants,
- valeurs et éducation.

Le terme valeur a été compris dès cet instant comme recouvrant les valeurs morales, intellectuelles, esthétiques, autrement dit, le bon, le beau, le vrai.

Cette première revue nous a permis de poser le problème en lien avec nos objectifs dans l'idée de concevoir des techniques de constitution du matériel, qui nous permettrait ensuite de recueillir, de valider et d'interpréter des données nouvelles.

Cette phase s'est déroulée pour l'essentiel, dès la première inscription : de novembre 2002 à juin 2003. Cette revue a été régulièrement amendée au fur et à mesure des besoins de la recherche. Parallèlement, elle s'accompagnait de la constitution d'un référencement bibliographique[1], des sources et documents consultés et considérés pour tout ou partie pertinents.

Pour faciliter cette revue de littérature, nous avons utilisé le site de recherche de localisation des livres, le Catalogue collectif de France ou CCFr[2]. Il constitue l'accès

[1] Nous utilisons, dans un souci de rigueur, le logiciel EndNote dans sa version 9 : c'est une base de donnée adaptée à la constitution spécifique de bibliographies et sources diverses, quelle que soit la nature du document référencé, article, conférence, livre, section de livre, revue, journal, rapports, source électronique, programme informatique, film, matériel audiovisuel etc.

[2] En ligne à l'adresse suivante : http ://www.ccfr.bnf.fr/.

unique à trois grands catalogues français[1]. Il nous a permis de localiser et obtenir le prêt des ouvrages retenus. Les opérateurs dits « *booléens*[2] » ET, et OU ont été utilisés afin de recenser les ouvrages traitant à la fois des mots isolés et des relations entre les mots clés, comme par exemple :

- valeur(s)[3] ET art,
- valeur(s) ET musique,
- musique ET esthétique,
- enseignement ET esthétique,
- enseignement ET valeur(s),
- école ET valeur(s),
- éducation ET valeur(s)
- Éducation musicale ET valeur(s)

La question du choix des mots clés s'est posée, notamment en ce qui concerne l'expression « *Éducation musicale* » liée à l'enseignement de la musique dans le secondaire et *« musique* » relative à l'enseignement de la musique dans le secteur spécialisé. Nous avons donc effectué les recherches avec les deux intitulés, par précaution.

Tableau 8 Recherche bibliographique et documentaire, avancée, dans le CCFr, notices répertoriées.

Recherche simple et avancée par tri	Mots du titre	Tous les mots du sujet	Résumé	Note de thèse	Mots du sujet
Éducation musicale recherche simple	7				
Éducation musicale	652				
Valeur	6384	15036		2	6697
Valeurs	3834	14567			7854
Professeur de musique					8
Musique étude enseignement		234			
Enquête musicologie	2			0	0
Professeur d'Éducation musicale et valeur(s)	0	0	0	0	0
Éducation musicale et valeur(s)	1	1	1	1	1
Musique et valeur	5	7	56	0	0
Musique et valeur(s)	2	7	32	0	2
Esthétique	4809	44047		262	35911
Esthétiques	722	1328		6	328
Valeur et esthétique	0			0	0
Valeurs esthétiques	13			0	0
Art et Valeur	47	118	221	0	45
Musique et esthétique	69	703	149	0	557
Musique et esthétique et société	1	38	18	0	21
Enseignant et valeur(s)	8				
Enseignement et esthétique	0	0	0	0	0
Enseignement et valeur(s)	0	4	29	0	1
École et valeur(s)	25	88	126	2	15
Éducation et valeur(s)	40	140	189	3	38

[1] Le catalogue des fonds imprimés et numérisés de la Bibliothèque nationale de France : BN-OPALE Plus. Le catalogue des bibliothèques universitaires et de grands établissements : SUDOC (système universitaire de documentation). Enfin le catalogue des fonds anciens et/ou locaux rétroconvertis (c'est-à-dire informatisés) des bibliothèques municipales et spécialisées : BMR.

[2] Relatifs aux théories du logicien et mathématicien anglais George Boole. Il réduit la logique à un calcul propositionnel.

[3] Nous écrivons systématiquement le mot valeur, dans les moteurs de recherche, au singulier et au pluriel.

La consultation à l'aide de cet outil est complétée par celle du fichier central des thèses qui nous permet de recenser celles qui sont en cours et qui ne figurent pas dans le catalogue SUDOC (système universitaire de documentation). Un premier tri s'effectue à partir de l'ensemble des notices. Celles retenues sont archivées afin de pouvoir faire des choix de lecture successifs, de ce qui semble le plus pertinent vers le moins pertinent, au regard de nos interrogations.

En outre la méthode dite de « *la remontée des filières bibliographiques* » ou de « *recherche systématique* » sur fichiers ou base de données informatisées qu'expose Michel Beaud (Beaud, 1998) est venue compléter celle que nous venons d'exposer.

De fait les recensions[1], des différents ouvrages retenus comme pertinents ont pu commencer. Les définitions des mots du sujet et de manière plus générale, les problématiques à prendre en compte se sont précisées au fil des lectures, grâce à la construction de bases de données. Les définitions sont comparées entre elles sur la base du rapport et de la proximité entre le terme pivot ou cible et les autres mots utilisés pour le définir, après découpage et répartition des propositions dans des matrices (Van der Maren, 1996). Le cadre est ainsi délimité peu à peu (*cf. supra,* chapitre I, *cadre théorique*). Cette étape s'est avérée indispensable étant donné que le concept central ou pivot n'est pas un fait. Il n'est ni restreint ni précis. Ses applications sont multiples. Son histoire est aussi ancienne que celle de la philosophie.

1.2. Parcours de formation afférent

Parallèlement à cette revue de littérature, un parcours de formation est suivi s'étalant de l'année scolaire 2003-2004 à 2006-2007. Il se divise en deux parties. La première est gérée par l'université Toulouse II le Mirail et les organisations rattachées comme le GREP Midi-Pyrénées[2]. Nous gérons la seconde partie de manière autonome grâce à nos lectures, grâce aux rencontres avec différents chercheurs confrontés à l'avancée de nos travaux, lors de la participation ou lors de nos propres interventions dans des séminaires, journées d'études, ou colloques (Toulouse II le Mirail, Paris IV, IUFM Midi-Pyrénées, colloque international

[1] Au sens de compte rendu critique d'un ouvrage, d'une revue, d'une thèse.
[2] Groupe de Recherche pour l'Éducation et la Prospective, association reconnue d'utilité publique par décret du 2 juin 1999.

Musée Toulouse les Abattoirs, *Transmettre le sensible*, 15e congrès mondial des sciences de l'éducation, *Mondialisation et éducation*).

Ce parcours a ainsi contribué à l'élaboration pour partie du cadre conceptuel. Plus tard, il a également permis, certaines analyses et interprétations des résultats recueillis.
En 2003-2004, les questions de « *culture enseignante* », « *valeurs et finalités de l'éducation* », « *professionnalisation* », « *lacunes observables chez les jeunes enseignants* » sont abordées lors d'un séminaire auquel nous assistons. Ce séminaire est organisé par l'équipe *Culture Enseignante et Professionnalisation des Stagiaires* (IUFM Midi-Pyrénées).
Les questions des valeurs postmodernes sont abordées lors de la journée d'étude PARNASSE/ CERASA (université Toulouse le Mirail) intitulée « *Patrimoine et création artistiques* », notamment dans la conférence sur la postmodernité à travers les articles du Monde.

C'est pour l'essentiel lors de conférences organisées par le GREP durant l'année scolaire 2004-2005 qu'ont été abordés les rapports de la question des valeurs avec la philosophie, la psychanalyse, la biologie, la musique orientale et occidentale, et les sciences sociales et humaines d'une manière plus générale. Le détail des conférences auxquelles nous avons assisté figure en annexe du chapitre afférent.
Les questions de la réception des œuvres (littéraires) et des théories du texte ont également été abordées lors d'un séminaire organisé en 2004-2005 par l'université Toulouse Le Mirail, en la présence, entre autres, de Vincent Jouve.

2. CONCEPTION, MISE EN ŒUVRE DE PROTOCOLES DE RECHERCHE

Le principal enjeu de notre recherche est de compléter des théories en ce qui concerne les valeurs des enseignants d'Éducation musicale. Quatre ensembles de questions étaient posés en préalable de nos travaux, en 2002-2003 :

- Quelles sont les valeurs déclarées – véhiculées - par des enseignants durant 55' de classe ?
- Quelles représentations les enseignants ont-ils du concept de valeur ? Quelle importance lui accordent-ils ?
- Quelles sont les valeurs implicites déclarées hors du contexte de la classe, par des enseignants d'Éducation musicale, débutants et experts ? Quelles sont les valeurs déclarées quand on pose la question

d'une manière générale et explicitement ? Enfin, quelles sont les valeurs déclarées quand on fait explicitement référence aux valeurs esthétiques ?

- Quelles sont les valeurs déclarées après la classe, à propos des 55', observées et filmées ?

En parallèle à ces quatre ensembles se posait la question de la genèse de ces valeurs. Cette question allait exiger à elle seule, une importante enquête.

Un an et demi plus tard, en janvier 2004[1], nous discutions encore de la mise en œuvre des quatre ensembles de questions, avec pour ambition de déceler un écart entre ce qui est déclaré hors classe et ce qui est déclaré en classe, autrement dit, un écart entre le dire et le faire.

L'exposé de la méthodologie qui suit prend en compte les quatre dimensions que nous venons d'évoquer. En effet, la décision d'abandonner les ensembles 1 et 4 ne s'est faite qu'après avoir mis en œuvre l'enquête définitive. Après avoir recueilli et archivé toutes les données (réponses) et commencé à analyser les résultats, nous avons diagnostiqué en novembre 2005 un problème de faisabilité dans le temps de la thèse.
Nous relatons, ci-après, le déroulé complet des opérations qui justifie cet abandon.

2.1. Enquête sur les valeurs implicites des enseignants et sur la genèse de ces valeurs

Une approche génétique des valeurs a pour préalable la connaissance solide du contexte dans lequel elles ont été produites (Jouve, 2001). Contexte proche dans le temps[2] de l'histoire de l'enseignant. Contexte de plus en plus éloigné. Méthodologiquement il s'agissait, dès lors, de construire les conditions du recueil ou de la réception de données concernant ce contexte.
Nous entendîmes par contexte, à la fois l'histoire générale de la discipline Éducation musicale, mais également l'histoire générale (de la population) et particulière (de l'échantillon) de ses enseignants.
Il s'agissait dans le cadre de la thèse, d'établir et de vérifier des relations entre ces différentes histoires et les valeurs déclarées par l'échantillon d'enseignants.

[1] Mail du 20 janvier à destination de nos deux directeurs, Marc Bru et Jésus Aguila.
[2] Certains historiens emploient le terme « *histoire immédiate* » mais celui-ci est controversé car on ne peut, en effet, faire l'histoire de l'instant. Pour qu'il y ait histoire, il faut un temps de recherche et de réflexion, donc un certain délai.

2.1.1. Histoire de la discipline

L'histoire générale de la discipline enseignée (Éducation musicale), l'histoire de la constitution du corps d'enseignants d'Éducation musicale et les instructions officielles à mettre en œuvre, participent à la genèse des valeurs déclarées. Pour répondre à cette première hypothèse (qui s'est présentée après un an et demi de recherche), un corpus de « *données invoquées* » en tant que témoins, est constitué (Van der Maren, 1996). Il en va ainsi des textes officiels relatifs à la discipline, des horaires, instructions et programmes, des épreuves aux concours de recrutement, des archives relatives à la discipline, des rapports IGAENR[1], IGEN[2], d'un entretien avec un IGEN, de textes d'IGEN, dont des éditoriaux récents en ligne sur le site, des paramètres nationaux et académiques (deux séries, 2000-2001, 2005-2006), de listes des membres de groupes ou commissions de travail (réécriture des programmes, maquette de concours CAPES et agrégation), des listes des inspecteurs généraux de la discipline, des revues spécialisées, des sites académiques et nationaux.

Une étude des travaux existants relatifs à ces différentes données s'imposait : pour cela, une troisième revue de littérature et de documentation est effectuée (c*f.* deuxième partie). Elle porte sur ce que l'on sait de l'Éducation musicale en tant que discipline scolaire, sur ce que l'on sait de la population des professeurs qui enseignent cette discipline.
À ces occasions, l'authenticité la validité et la datation de ces différentes sources sont vérifiées relativement aux recherches antérieures recensées.

Ces recherches sont effectuées dans plusieurs types d'établissements :

- Journaux officiels, *JO*[3]
- Documentation française[4]
- Archives nationales du Ministère de l'Education Nationale, Mission des archives nationales[5]
- Bibliothèque nationale, BN
- Archives départementales de la Haute Garonne[6]
- Centre de documentation du CNP (commission nationale des programmes)

[1] Acronyme d'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.
[2] Inspecteur Général de l'Education Nationale.
[3] Journaux officiels, 26 rue Desaix Paris 15ème.
[4] 29, quai Voltaire, Paris 7e.
[5] 101, rue de Grenelle, 75007 Paris.
[6] Boulevard Griffoul-Dorval, 31400 Toulouse.

- Direction de l'évaluation et de la prospective, DEP, centre de documentation[1]
- Centre international d'étude pédagogiques, CIEP[2]
- Institut de recherche sur l'économie de l'éducation, IREDU[3]
- Centre d'étude et de recherche sur les qualifications, CEREQ
- Institut national de recherche pédagogique, INRP[4]
- Centre national de documentation pédagogique, CNDP[5]
- Centre de documentation du CNP, DESCO, DEGESCO[6]

Un triple archivage des textes recueillis fut fait : photocopie du format papier, saisie intégrale sous différents formats des textes (*.doc* et.*rtf*). Ce dernier format (*.rtf)* est utilisé afin de pouvoir manipuler et analyser les textes en question, à l'aide d'un logiciel, Tropes, qui permet de faire de l'analyse propositionnelle du discours. Les pages de journaux officiels sont également *scannées*.

2.1.2. Histoire des enseignants de l'échantillon

La genèse des valeurs déclarées par des enseignants peut-être expliquée également par des éléments factuels ainsi que des questions d'opinions, relatifs à l'histoire de chaque enseignant. Deuxième hypothèse.

Les études réalisées par d'autres chercheurs touchant de près ou de loin à ce sujet, concernent :

- les conceptions sur l'évaluation de professeurs d'Éducation musicale (Maugars, 2003, 2005),
- l'usage des TICCE[7] par ces enseignants (enquête lancée par la direction des technologies ; les résultats sont disponibles sur le site de l'Académie de Nancy Metz[8], 2003),
- la diversité des pratiques en Éducation musicale au collège, réalités matérielles et difficultés institutionnelles (enquête nationale à l'initiative de l'APEMU) (Tripier-Mondancin, 1999a, 1999b),
- les problèmes de motivation dans l'apprentissage musical chez des étudiants, en musicologie (Guirard, 1997,1998),
- l'origine et le parcours universitaire des étudiants en DEUG de musicologie de la Sorbonne (Beaubat-Perignon, 1996)

Même si les enquêtes évoquées sont en soi indicatrices de valeurs, le recensement fait apparaître un déficit concernant les questions de cursus d'étude général et musical de ces

[1] 58, Boulevard du Lycée, 92170 Vanves. 01 40 63 73 58 et 40 65 73 61.
[2] 1 avenue Léon Journault, 92311 Sèvres Cedex, 01 45 07 60 00.
[3] Faculté des sciences Mirande, BP 138 21004 Dijon cedex, 80 39 54 50.
[4] 29, rue d'Ulm, 75230 Paris, 01 46 34 90 00.
[5] Centre national de documentation pédagogique CNDP, 29 rue d'Ulm, 75230 PARIS cedex 05, déménagé en 2004 rue Jacob.
[6] DESCO A4 bureau du contenu des enseignements, 01 55 55 22 80, Rue du Bac.
[7] Technologie d'information de communication de création pour l'enseignement.
[8] http ://www.ac-nancy-metz.fr/em/cgi-bin/enquete/

enseignants, concernant leurs préférences musicales, leurs opinions à propos des textes officiels.

S'imposait alors la décision de construire un outil du type questionnaire comportant des indicateurs factuels susceptibles d'avoir généré des systèmes de valeurs ou convictions chez les personnes interrogées. Pourquoi questionner des faits ? Un fait a le mérite d'être observable neutre (Debray, 2002). Des faits permettent à terme d'expliquer l'origine de certaines des valeurs déclarées par les enseignants, si l'on arrive à démontrer leurs relations. Et au-delà des faits, relever toutes les convictions eut été illusoire. Y. Lemel remarque qu'il

> *« N'existe pas d'étalon universellement accepté, à l'aune duquel on pourrait juger de la « qualité du questionnaire en matière de représentativité des systèmes des valeurs. Aucune des grilles proposées dans la littérature n'a reçu d'accord général, ni les propositions de Rokeach en 1979, ni celles de Parsons, en 1974, ni celles plus récentes de Ronald Inglehart, ne suscitent ou n'ont suscité, à tire d'exemple, un accord général » (Bréchon, 2000, p. 270).*

Cette phrase lue bien après l'élaboration des questionnaires d'enquête, nous renforce dans l'idée que le temps passé à la conception (presque deux ans) est tout à fait légitimé par la complexité du projet, d'autant plus que le notre incluait les valeurs esthétiques.

Revue de littérature, techniques d'enquêtes

C'est à la fois la lecture d'ouvrages spécialisés et le suivi de sessions de formation adaptées (*cf.* paragraphe suivant) qui nous ont permis d'envisager sereinement la mise en œuvre d'une enquête et l'exploitation des résultats.

Une nouvelle revue de littérature est menée afin de cerner précisément les méthodes afférentes à la recherche sur l'éducation d'une manière générale (Van der Maren, 1996), (Clanet, 2000), aux techniques en particulier de mise en œuvre d'enquêtes menées dans diverses disciplines des sciences humaines, dont la sociologie (Chauchat, 1990), (Javeau, 1990), (Beaud, Weber, 1997, 1998), (Ghiglione, Matalon, 1998).

Cette nouvelle revue de littérature, ainsi que les discussions qui ont suivi nous ont amenée à prendre la décision de nous inscrire dans une recherche inductive fondée sur la description et l'analyse d'éléments non encore explorés, afin de formuler *a posteriori* et non pas seulement *a priori*, des hypothèses générales issues de la relation détectée entre plusieurs variables (corrélation). Cette décision n'a été prise véritablement qu'en janvier 2004 (un peu plus d'un an après la première inscription) après avoir réfléchi aux hypothèses qui pourraient se présenter et qui ne nous satisfaisaient alors qu'à moitié.

C'est aussi dans ce cadre que nous consacrons une partie des trois premières années, à construire et améliorer nos connaissances en matière de traitement statistique[1] des données quantitatives et qualitatives, ainsi que de traitement des données textuelles provenant de questions fermées et ouvertes (Howell, 1998), (Gueguen, 1998). Pour cela, les difficultés ainsi que les questions liées à la catégorisation des réponses aux questions ouvertes sont prises en compte dès la conception de l'enquête. La manipulation de logiciels permettant la saisie, le traitement et l'analyse des données recueillies est prévue (Kinnear, Gray, 2005).

Pour ces raisons, les logiciels retenus ont été SPPS[2] pour le traitement statistique et Tropes pour l'analyse des données textuelles.

Parcours de formation suivi

Un nouveau parcours a participé à l'acquisition de méthodes, pour mener l'enquête, pour recueillir les données, pour les traiter, pour les valider et les analyser et enfin pour les diffuser. Tout comme la revue de littérature, ce parcours nous a guidée dans le choix des méthodes de recherche à employer.

Chronologiquement, nous avons approfondi les questions de conception et de réalisation grâce à des séminaires, conférences et ateliers méthodologiques ou travaux dirigés :

- 2003 La collecte des données en sciences humaines. Note de synthèse. (Jeunier, 2002).
- 2003-2004 Panorama de méthodologies en sciences humaines : analyses statistiques descriptives, analyses Multivariées et classificatoires, analyses de données textuelles (Jeuniet, 2002).
- 2003-2005 Initiation aux méthodologies en statistique. Benoît Jeunier.
- 2004-2006 Initiation aux statistiques sur SPSS. Nathalie Huet
- 2005 La validité des données en sciences humaines. André Tricot.
- L'exploitation des données recueillies, traitement, validation, analyse
- 2004-2006 Analyse de données statistiques sur SPSS. Nathalie Huet
- Introduction à la pragmatique. Pris sur Internet. A. Lecomte. (cours conçu en 2001-2002)
- 2004-2005 Présentation du logiciel d'analyse automatique des contenus élaboré par des psychologues sociaux : Tropes. Annette Burguet, laboratoire de Paul Sabatier, Toulouse.
- 2003-2004 et 2004-2005 Analyse de données textuelles appliquée aux questions ouvertes d'enquête, Paul Sabatier
- 2005-2006 Introduction à l'analyse exploratoire Multivariée. Méthodes d'analyse de données Multivariées. Analyse factorielle (quantitatives) Analyse des correspondances (qualitatives), applications avec SPSS par Saïd Jmel

[1] En tant qu'outil d'aide à la décision et non prétention à détenir une certitude ou une vérité.
[2] Utilisé par les laboratoires des équipes auxquelles nous appartenons.

Une autre partie du parcours a également été consacré à la diffusion des résultats :

- 2004-2005 Utilisation de Word pour la rédaction de la mise en forme des mémoires universitaires
- 2005-2006 Création de posters scientifiques sur Illustrator. Règles de mise en page. Franck Vidal. CNRS
- 2006-2007 Les règles de communication scientifique et graphique Franck Vidal. CNRS
- 2006-2007 Création de pages web. Le langage HTML.

Choix des indicateurs, inférence des valeurs

S'est posée alors la question du choix des indicateurs en ne perdant pas de vue notre problématique des valeurs. Nous nous sommes appuyée sur des questionnaires existants sur le même sujet (ARVAL, 1995a, 1995b). Nous avons ensuite complété ces questions par comparaison avec des indicateurs utilisés par V. Jouve en ce qui concerne la genèse possible des valeurs esthétiques, pour nous, relatives à la musique.

D'une manière générales les indicateurs étaient en rapport avec :

- le nombre d'années de l'enseignant dans le métier, le parcours professionnel
- la situation actuelle et antérieure, le statut,
- les milieux d'enseignement, les fonctions occupées,
- l'origine socioprofessionnelle,
- le cursus d'étude général et musical,
- le rapport à la musique (écoute, pratiques individuelles et collectives, instrumentales et vocales, autres pratiques, vécu de ces pratiques, âge auquel se font chacune de ces confrontations, répertoires rencontrés, diplômes obtenus, concours passés, rapport aux catégories de répertoires) avant le baccalauréat, après le baccalauréat, après l'entrée dans le métier.

Une fois les indicateurs choisis, il s'agissait de pouvoir inférer des valeurs. Pour cela, nous fîmes tout au long de nos lectures des tables de ce que les spécialistes donnaient comme valeur. C'est la comparaison entre les réponses données, ces tables et les définitions du mot valeur qui nous a permis d'inférer peu à peu les valeurs des enseignants interrogés.

Conception du questionnaire national

L'objectif de ce questionnaire était de recueillir un échantillon représentatif de réponses. A cette fin, nous l'avons conçu pour qu'il puisse être adressé aux professeurs d'Éducation musicale au niveau national. Un deuxième objectif visait à ce que les délais de saisie des réponses soient raccourcis. Cela nous conduisit à décider d'une mise en ligne sur Internet. Nous avons questionné des spécialistes[1] sur les potentialités de diverses applications qui le permettent. L'application développée par un informaticien au sein de l'IUFM Midi-

[1] Benoît Jeuniet, ingénieur de recherche, Jean-François Camps, maître de conférences en psychologie, IUFM

Pyrénées a été choisie. Cette application a une seule faiblesse : elle ne permet pas l'utilisation de menus déroulants qui permettent de faire gagner du temps aux répondants, mais aussi de réduire la taille des questionnaires.
Nous avons conçu ce questionnaire afin qu'il soit essentiellement factuel. La question des valeurs y est implicite. D'ailleurs, le mot valeur n'est jamais écrit.
Pour les enseignants qui participent à la totalité de l'enquête, le questionnaire devait être soumis avant l'observation de classe.

Une première version papier non stabilisée de ce questionnaire a été mise au point durant l'année 2002-2003. Elle a été soumise à nos directeurs en juin 2003, discutée lors de séminaires (musicologie) puis mise à l'épreuve par un groupe interdisciplinaire membres de l'équipe ERT 34 de l'IUFM (Henri Delpup, Agnes Morcillo, Benoît Jeunier). Successivement remanié, c'est à l'issue de cette phase que ce questionnaire est mis en ligne, après deux tests successifs avant l'enquête définitive. L'ensemble des formulaires est disponible en annexe.
Lors de l'élaboration des questions, nous avons essayé de ne pas induire les conclusions. Par exemple, nous avons pris soin d'éviter les questions en éventail qui ont tendance à suggérer, au profit de questions ouvertes.
Nous avons également dispersé dans le questionnaire les mêmes questions clefs, présentées sous différentes formes. Cela nous a permis de vérifier si la personne répondait toujours de la même manière aux mêmes questions, afin de faire apparaître d'éventuelles contradictions.

2.2. Enquête sur les valeurs déclarées explicitement par les enseignants

2.2.1. Observation filmée et questionnaire d'entretien

Prenons à présent la deuxième question centrale qui était de faire déclarer explicitement à des enseignants leurs valeurs et également de connaître le degré de perception qu'ils avaient du concept (la représentation qu'ils en avaient au moment de l'enquête). Nous ne voulions pas qu'ils puissent rechercher les définitions du terme « *valeur* » dans un dictionnaire (question qui n'a pas manqué d'être posée lors du test) puisque cette partie de l'enquête portait sur le sujet. Dès lors cela signifiait que recueillir des réponses à cette question, exigeait soit un entretien personnalisé avec chaque enseignant, soit une passation collective

à l'écrit contrôlée par nous-mêmes et, dans les deux cas, sans documentation annexe. Afin de gagner du temps lors du test, auprès des 24 PLC2 de l'Académie de Toulouse (promotion de 2005) volontaires, nous allions garder la deuxième possibilité.

En revanche, pour l'enquête définitive, pour des raisons à la fois d'éloignement[1] et de nécessiter de film de classes, nous décidions d'aller faire passer un questionnaire d'entretien directif à chaque enseignant de manière personnalisée.

Observer les valeurs déclarées en classe exigeait que cela se fasse en situation de classe sur la base du format de l'heure hebdomadaire. D'où un temps incompressible à consacrer à cela dans lequel il fallait compter les présentations d'usage auprès du chef d'établissement, le déplacement dans les 23 collèges de l'Académie de Toulouse (une des plus grandes géographiquement). Nous avons consacré environ 27 journées à l'ensemble des collègues visités, entretiens compris.
Dans le cadre du respect de la vie privée[2] et de la reproduction des traits d'une personne, nous avons fait parvenir à chaque élève, par l'intermédiaire du professeur qui nous accueillait, un document écrit (*cf.* annexe) présentant les objectifs de cette observation filmée ainsi que l'utilisation qui en était prévue dans le cadre de la recherche mentionnée. Les enfants dont les parents ne souhaitaient pas qu'ils soient filmés étaient placés hors du champ de la caméra.

Il restait à déterminer dans quel ordre les trois étapes devaient se dérouler : questionnaire national, observation filmée, entretien. Nous ne voulions pas que les questions explicitement relatives aux valeurs, interfèrent avec la pratique de classe, déjà biaisée du fait de notre présence. C'est pourquoi, nous décidions de procéder à l'observation filmée avant l'entretien. Quant au questionnaire national, il serait passé en première étape.
Les questions afférentes aux valeurs (explicites et implicites) à propos du cours que nous venions d'observer devaient nécessairement être posées après l'observation pour ne pas influencer, ni contaminer, la pratique de classe.

[1] L'Académie de Toulouse regroupe huit départements très éloignés géogrpahiquement.
[2] Article 9 du code civil.

Pour l'entretien, qui a particulièrement trait aux représentations et aux valeurs des enseignants d'Éducation musicale, nous avons privilégié un protocole sur le principe du questionnement en entonnoir (du général le moins inductif, au particulier plus inductif). Le protocole définitif d'enquête fut dès lors le suivant :

- Une observation filmée d'une heure de classe auprès de 23 enseignants différents,
- Un entretien directif mené à l'issue de cette observation, divisé en trois parties :

  - Questions relatives à la représentation qu'a chaque enseignant, du concept de valeur, son importance, sa place, circonstances etc. C'est dans cette partie que sont demandées quelles sont les valeurs d'une manière générale, qu'il déclare être siennes[1],
  - Questions relatives au cours observé, (l'exploitation des réponses sera abandonnée dans le cadre de la thèse faute de temps),
  - Questions relatives aux valeurs esthétiques et à leurs corollaires, jugements de valeur et les critères de jugement personnels / 12 œuvres.

Le nombre de sujet est réduit à 23 au lieu de 30 prévus initialement pour la principale raison que cette modalité de passation est chronophage.

2.3. Mise en œuvre des enquêtes, parties nationale et académique

2.3.1. Test

En juin 2003, une enseignante en poste depuis une trentaine d'année dans l'Académie de Bordeaux accepta de participer au test d'enquête dans son intégralité (questionnaire de faits, observation filmée, entretien). Le fait qu'elle soit extérieure à l'Académie de Toulouse, d'où serait issu l'échantillon définitif d'enquête, tendait à objectiver la démarche. Cette collègue était conseillère pédagogique. Son statut correspondait donc aux caractéristiques d'une partie de l'échantillon que nous souhaitions questionner : les experts. En outre son expérience et sa disponibilité nous permirent d'amélirorer le questionnaire. Nous l'avons ensuite soumis une nouvelle fois à nos directeurs puis l'avons fait passer à deux nouvelles enseignantes (Académie de Créteil et Toulouse).

Jugé trop long, il fut élagué puis divisé en trois parties. Ainsi le remplissage pouvait se faire en trois temps, en fonction de la disponibilité du répondant. Nous préférions courir le risque que les enseignants ne répondent pas aux trois parties, par lassitude plutôt que posséder des données qui ne pourraient conduire qu'à des raccourcis et analyses parfois réducteurs. Dans un préambule (*cf.* annexes) présentant les enjeux de notre recherche, nous

[1] Les formulaires des batteries de questions sont en annexes.

en appelions à la responsabilité et à l'engagement des répondants. Nous nous engagions à faire parvenir, à tous ceux qui le souhaitaient les résultats par courriel à l'issu de l'analyse,.

En parallèle à cette première phase de test, sous la direction de B. Jeunier, ingénieur de recherche, nous saisissions les variables de la deuxième batterie du questionnaire d'entretien, ainsi que leur pré-codage, sur le logiciel SPSS version 11.5. Toujours dans un objectif de test, nous le proposions par écrit, à 24 professeurs stagiaires[1] de deuxième année, volontaires, en novembre 2003. Dans ce dernier cas, nous ne procédions pas aux observations qui devaient précéder la passation de ce questionnaire d'entretien. Le dépouillement et la saisie des données fut faite à l'aide de SPSS. Durant le mois de janvier 2004, nous procédions au traitement et à l'analyse des fréquences, ainsi qu'à un ensemble d'opérations qui permettaient de reformuler les questions. Cette phase soumise à Messieurs Bru et Aguila, fin avril 2004, fut validée avant l'enquête définitive.

2.3.2. Enquête définitive

Monsieur le directeur de l'IUFM Midi Pyrénées nous permit de déposer sur le site web de l'institut le questionnaire national de faits. Ainsi, de juillet 2004 à juin 2005[1] les enseignants pouvaient répondre en ligne à l'adresse suivante : http ://www2.toulouse.iufm.fr/flam/expe_tripier.htm (toujours active au 1er octobre 2008).
Une page d'accueil présentait séparément les trois parties du questionnaire, auxquelles il était recommandé de répondre dans l'ordre indiqué :

- Avant le baccalauréat (environ 30')
- Après le baccalauréat (environ 10')
- Après l'entrée dans le métier (environ 30')

Le temps de passation des trois parties avoisinait environ l'heure et demie. Certains répondants ont été beaucoup plus rapides, d'autres (apparemment plus « *jeunes* » dans le métier) mirent beaucoup plus de temps. Ces derniers justifièrent leurs délais par la réflexion que nécessitaient certaines questions relatives à leurs opinions, sur les programmes par exemple.

[1] Autrement dit PLC2 professeurs de lycée et collège 2ème année.

La publicité donnée à cette enquête se fit pas notre propre réseau de relations, par une information donnée par de nombreux IA-IPR[1], par un lien vers la page d'accueil de l'enquête depuis certains sites académiques dont celui de Nancy-Metz, et enfin par une information faite dans un numéro du journal de l'APEMU[2], année scolaire 2004-2005.

La récupération des réponses saisies par les répondants fut faite régulièrement afin d'éviter les problèmes informatiques (trois fois par semaine). Elle se fit en deux temps, à l'aide d'Excel, avant d'être transférée dans SPSS, pour des raisons de taille de fichier.

Il s'avère que 191 professeurs d'Éducation musicale[3] ont répondu à la première partie, 170 à la seconde, 158 à la troisième.

En avril 2005 nous sommes ensuite passée à la phase d'entretiens, post-observation de classe. Nous avons commencé par préparer la base de données SPSS qui devait accueillir les réponses.

Le projet initial précisait que nous souhaitions mesurer les valeurs de deux cohortes d'enseignants bien distinctes : d'une part les conseillers pédagogiques ou experts, et d'autre part, les professeurs stagiaires ou débutants. Ainsi nous pourrions les comparer et établir des corrélations.

Dès lors, nous avons sollicité des conseillers pédagogiques, lors de réunions annuelles. Nous avons exposé nos intentions, ainsi que les précautions déontologiques (c*f.* introduction). Nous avons procédé à la même sensibilisation lors d'une journée de formation des PLC2 musique, mais avec des précautions supplémentaires liées à notre position de formatrice (*cf.* introduction). En définitive, 23 professeurs (8 débutants et 15 experts) de l'Académie de Toulouse ont accepté de nous recevoir dans leur classe de mai 2004 à mai 2005 (*cf.* tableau 9). Durant cette période, nous mettions en œuvre en parallèle le questionnaire national de faits.

Au départ, nous avions souhaité un échantillon limité à 30 professeurs : 15 débutants et 15 stagiaires. Mais nous avons du réduire ce nombre à cause des lourdeurs très chronophages de cette phase de travail[4] : l'aspect qualitatif de l'entretien, les procédures pour obtenir les

[1] Acronyme d'Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional.
[2] C'est l'acronyme de l''association de spécialiste des professeurs d'éducation musicale.
[3] Nous n'avons pas inclus les 5 anonymes dans ce résultat.
[4] Dans le temps imparti à une thèse.

autorisations de filmer en toute légalité (accord du chef d'établissement, du professeur, des parents des élèves) et le temps consacré à coder l'entretien sous SPSS.

Tableau 9 Dates d'observations filmées de classe et d'entretiens, nom des collèges, jours, heures, niveaux de classes, nombre d'élèves.

Date observation et entretien	Nom du collège	Niveau de classe	Nombre d'élèves	Nombre filles	Nombre garçons	Heure d'observation
jeudi 27 mai 2004	collège, Saverdun (09)	5e	24 élèves	13 filles	11 garçons	9h15-10h15
mercredi 3 juin 2004	collège des Ponts-Jumeaux Toulouse (31)	3e	22 élèves	9 filles	11 garçons	11h-12h
lundi 7 juin 2004	collège Lalande Toulouse (31)	4e dite passerelle	22 élèves	12 filles	10 garçons	10h40-11h-40
Mercredi 22 septembre 2004	collège Les Cèdres, Castres (81)	5e	25 élèves	12 filles	13 garçons	11h-12h
lundi 27 septembre 2004	collège du Saut du Sabo, Saint Juéry, (81)	3e	25 élèves	13 filles	12 garçons	11h-12h
mardi 5 octobre 2004	collège de Fonsorbes (31)	6e	26 élèves	.	.	14h-15h
vendredi 12 novembre 2004	collège Jacqueline Auriol, Villeneuve Tolosane (31)	6e	28 élèves	14 filles	14 garçons	10h30-11h30
lundi 22 novembre 2004	collège Georges Sand , Toulouse (31)	6e	20 élèves	.	.	9h15-10h15
mardi 23 novembre 2004	collège Albert Camus, Villemur sur Tarn (81)	6e	26 élèves	.	.	9h30-10h30
mercredi 24 novembre 2004	collège Paul Emile Vayssié (65)	6e	22 élèves	10 filles	12 garçons	11h-12h
jeudi 2 décembre 2004	collège Gambetta, Rabastens, (81)	4e	24 élèves	14 filles	10 garçons	9h30-10h30
jeudi 2 décembre 2004	collège Côte de Bétance (31)	4e	27 élèves	14 filles	13 garçons	16h-17H
vendredi 3 décembre 2004	collège Marcel Aymard, Millau (12)	5e	26 élèves	13 filles	13 garçons	8h-9h
vendredi 10 décembre 2004	collège Claude Cornac, Gratentour, (31)	3e	27 élèves	14 filles	13 garçons	9h30-10h30
mardi 14 décembre 2004	Collège Pechbonnieu (31)	6e	25 élèves	14 filles	11 garçons	9h30-10h30
vendredi 14 janvier 2005	collège Jacques Prévert, Saint-Orens (31)	6e	26 élèves	14 filles	12 garçons	11h30-12h30
lundi 7 février 2005	collège Albert Camus, Gaillac (81)	5e	25 élèves	14 filles	11 garçons	8h-9h
mardi 8 mars 2005	Collège Jacqueline Auriol, Villeneuve Tolosane (31)	4e	26 élèves	12 filles	14 garçons	10h40-11h-40
mardi 15 mars 2005	collège Clémence Isaure, Toulouse (31)	4e	27 élèves	17 filles	10 garçons	16h-17H
vendredi 13 mai 2005	collège Jean Rostand, Valence d'Agen, (82)	5e	25 élèves	14 filles	11 garçons	15h30-16h30
vendredi 20 mai 2005	collège Jean Paul Laurens Ayguevives, (31 ou 09)	5e	25 élèves	12 filles	13 garçons	10h30-11h30
lundi 30 mai 2005	collège Olympe de Gouges, Montauban, (82)	3e	16 élèves	7 filles	9 garçons	14h-15h
mardi 31 mai 2005	collège Albert Camus, Villemur sur Tarn (81)	6e	29 élèves	18 filles	11 garçons	16h-17H

Lors de l'entretien, la saisie des réponses s'est faite dans un premier temps sur place sur formulaires papier, par nous-mêmes. Tous les entretiens ont été enregistrés à l'aide du logiciel CUBASE[1]. Dans un deuxième temps (post entretien), nous effectuions la saisie informatisée tant pour les questions fermées qu'ouvertes. L'enregistrement audio permettait la vérification ou parfois la réactivation de ce qui avait été écrit. Environ 6 heures ont été nécessaires pour saisir un entretien sous SPSS. Cela fit environ un total de 138 heures de saisie informatique des *verbatims* des 23 entretiens. Cette saisie s'est terminée le 15 juillet 2005 (an 3 de la thèse).

Les films avaient été enregistrés sur des cassettes numériques « mini DV». Sur les conseils d'un spécialiste, nous prenions soin durant le mois de juin 2005 de copier ces données sur

[1] Un magnétophone, ou un mini disc aurait nécessité plusieurs changements de support d'enregistrement (cassette, mini disc).

support DVD. Cette opération devait permettre à terme une analyse plus aisée du contenu (le support DVD est plus maniable que la cassette mini DV). En outre, elle contribuait à la pérennité des supports. *In fine*, une copie des DVD fut remise aux enseignants désirant recevoir le film du cours que nous avions observé[1].

3. TRAITEMENT, ANALYSE ET VALIDITÉ INTERNE DES DONNÉES

D'une manière générale nous avons manipulé des variables dites manifestes[2] (paroles ou textes écrits, très rarement comportements) tant dans les données invoquées (textes officiels) que suscitées (questionnaires et entretien).

Quelques précautions relatives aux termes utilisés s'imposent.

À l'instar de la majorité des enquêtes, les variables que nous avons manipulé sont de deux types : dépendantes (d'une manière générale les données ou résultats de l'étude que l'on cherche à expliquer à l'aide de variables indépendantes ; les variables dépendantes dépendent des variables indépendantes[3]) et indépendantes (manipulées par l'expérimentateur comme, par exemple, l'âge, l'appartenance à un groupe liée à une tranche d'âge, le sexe, des débutants ou des expérimentés) (Howell, 1998).

- 200 variables ont été manipulées dans la première partie du questionnaire de faits, 172 dans la deuxième partie, 415 dans la troisième partie. L'ensemble de ces variables correspond à :
- 57 questions ouvertes et 24 fermées ou en éventail pour la première partie,
- 48 ouvertes et 19 fermées pour la deuxième,
- 47 ouvertes et 64 fermées pour la troisième.

Ce nombre très important de variables est lié à l'absence de menu déroulant dans les réponses proposées.

Dans le questionnaire d'entretien, ce sont plus de 700 variables[4] qui sont traitées sur le total des trois batteries. Ce total correspond à :

---

[1] Une heure de cours nécessite 6h de travail (capture, encodage, édition, création du film, gravage). Ce travail de manipulation, est mené en parallèle à d'autres car il ne nécessite pas une présence de tous les instants. Le total des heures passées est de 138h environ.

[2] D'après André Tricot, séminaire La validité des données en sciences humaines.

[3] Le fait de jouer dans un groupe rock plutôt que de musique de chambre (VD) dépend peut être de la variable indépendante qu'est l'âge, le sexe.

[4] Il est noter que ce nombre très important de variables est lié au fait que la seule question concernant le matériel présent dans la classe - pour nous indicateur de choix faits par l'enseignant lorsque c'est lui qui a fait équiper la salle - est déclinée en 108 variables, faute de menu déroulant.

- 13 questions ouvertes et 15 fermées ou en éventail pour la première partie de l'entretien, (celle qui concerne les représentations du concept de valeurs, les valeurs explicitement déclarées),
- au maximum[1] 45 questions ouvertes et 11 fermées pour la partie concernant la pratique de classe, (l'exploitation des réponses à cette batterie de question est abandonnée dans le cadre de la thèse)
- enfin 28 questions ouvertes et 13 fermées à propos des valeurs esthétiques.

Elles nous permettent de recueillir deux grands types de données par l'intermédiaire des divers questionnaires : des données de mesures numériques, autrement appelées quantitatives et qui correspondent aux questions fermées, ainsi que des données catégorielles ou qualitatives qui correspondent aux questions ouvertes (Howell, 1998).

Après un long travail de catégorisation des réponses aux questions ouvertes, il est possible de transformer ces résultats (création de nouvelles variables et recodage) en données numériques ou quantitatives si cela est jugé nécessaire pour l'analyse. Ce travail est en général très long, surtout lorsqu'il est fait sur les 191 sujets de la première partie du questionnaire de faits.

Lors du traitement des données relatives aux différents questionnaires (faits et entretien), nous manipulons des mesures de type statistique puisque référées non pas à la population mais à l'échantillon. De fait nos interprétations ne pourront être que des suppositions. Cette distinction méthodologique mérite d'être précisée afin que nous relativisions nos résultats. Lorsque nos mesures seront référées à l'ensemble de la population alors nous parlerons de paramètres et non plus de statistiques. Nous ne serons plus dans la supposition.

Tableau 10 Récapitulation du nombre de variable dans chaque questionnaires, questions ouvertes et fermées

Faits 1		Faits 2		Faits 3		Entretien 1		Entretien 2 non exploité		Entretien 3	
Ouvertes	Fermées	Ouvertes	Fermées	Ouvertes	Fermées	Ouvertes	Fermées	Ouvertes	Fermées	Ouvertes	Fermées
57	24	48	19	47	64	13	15	45	11	28	13
200 variables		172 variables		415 variables		Environ 700 variables					

Toujours d'une manière générale, nous avons utilisé des échelles de mesure de type :

- Nominales, sous forme d'une étiquette de catégorie plus ou moins longue (limitée à 256 caractères pour Excel, 255 pour SPSS). SPSS emploie le terme « *chaîne* », sous-entendu, chaîne de caractères. Ces échelles de mesures sont relatives en général, aux données des questions ouvertes.
- Ordinales, qui classent les sujets ou évènements sur un continuum (comme par exemple pour la question « *vous sentez vous suffisamment soutenu dans l'exercice de votre métier* », quatre réponses étaient possibles : -- - + ++). Cela correspond à la commande appelée « *numérique* » dans SPSS. Ces échelles de mesures sont plutôt relatives aux données des questions fermées ou en éventail.
- Par intervalles (mais nous en utilisons très peu, en dehors des intervalles d'âge de pratique de tel ou tel instrument). Elles sont considérées d'ailleurs comme des chaînes dans SPSS.

[1] En effet suivant les activités qui se sont déroulées en classe, les enseignants observés n'ont pas à répondre à toutes les questions.

3.1. Traitement quantitatif des données quantitatives et qualitatives, analyse

Sans compter les descriptions et premières analyses des résultats des différents tests, le traitement quantitatif et qualitatif, pour décrire et interpréter les données recueillies lors de l'enquête définitive, a débuté deux ans après le début des travaux.

En ce qui concerne le traitement quantitatif il peut s'appliquer tant aux données quantitatives (souvent issues de questions fermées), qu'aux données qualitatives (plutôt issues de questions ouvertes), une fois les opérations suivantes réalisées : codage puis catégorisation, puis recodage.

3.1.1. Réponses anonymes

Il était important d'avoir le nom et prénom de la personne pour pouvoir réunir en un seul fichier, lors du traitement, les données de l'ensemble des six batteries de questionnaires,. Mais rien n'empêchait à quelqu'un désireux de répondre de manière anonyme de le faire. En ce qui concerne les réponses anonymes nous pouvons les exploiter lorsque nous nous contentons de décrire les fréquences de réponses à une question en particulier, lorsque nous souhaitons établir des corrélations (ou tout autre traitement) entre les réponses à des questions figurant à l'intérieur d'une même partie (ou fichier) du questionnaire. En revanche, nous ne pouvons pas faire de traitement (corrélations, anovas, etc.) entre les données de questions appartenant à des parties différentes du questionnaire.

En effet, pour établir ce type de corrélations il s'agit au préalable de réunir ou « *matcher*[1] » les parties de questionnaires[2] concernées.

Dans tous les cas, avec ou sans intégration des réponses anonymes, le nombre total de sujets participant à l'ensemble de cette partie de l'enquête, est déjà largement suffisant dans le cadre d'une thèse.

3.1.2. Des premiers traitements aux définitifs

Deux mois après la mise en ligne du questionnaire de faits effective, nous avons démarré les premiers traitements et descriptions des réponses fermées ainsi qu'ouvertes (*cf. infra*). En effet, dès la fin juillet 2004 nous disposions des réponses de 44 répondants, le 21

[1] Le *« match »* est une procédure spécifique à SPSS est une opération qui consiste à réunir plusieurs fichiers séparés en un seul : cette opération délicate est fondée sur une variable très individualisée : le nom de famille et prénom.

septembre de 81 et le 15 octobre de 108 : c'était suffisant pour entamer des traitements et analyses des fréquences significatives. Nous commencions à produire les premiers tableaux croisés ainsi que des corrélations. Notons que les corrélations nous permettent non plus seulement de décrire, mais aussi d'expliquer des relations entre variables. Nous pourrions ainsi vérifier des hypothèses si l'expérience était recommencée auprès d'un échantillon de 100 sujets issus de la même population.

Nous avons repris le tout, une fois la fermeture de l'enquête opérée, de septembre 2005 à décembre 2005, avec cette fois pour chacune des parties, les réponses de 191, 170 et 158 répondants. Ce total ne tient pas compte des réponses anonymes. La mise en relation des trois parties du questionnaire de faits a été réalisée en octobre 2005. Dès lors nous pouvions aller au-delà des statistiques descriptives en mettant en relation des variables issues de chacune des trois parties, dépendantes avec des variables indépendantes : corrélation de Pearson. Les corrélations significatives ont été systématiquement relevées et analysées.

Il en est de même pour les analyses de variance (Anova ou Analysis of variance) : cette fois il s'agit d'une comparaison de moyennes de plusieurs groupes ou tranches d'âge (variable indépendante) au sein de l'échantillon en ce qui concerne les données ou scores recueillis pour une variable dépendante. Par exemple, grâce à ce type de traitement, nous pouvions comparer les moyennes des hommes et des femmes, avec les moyennes de ceux qui sont entrés dans le métier de professeur d'Éducation musicale entre :

- 1945 et 1977,
- 1978 et 1985,
- 1986 et 1990,
- 1991 et 1995,
- 1996 et 2006.

Un autre traitement a consisté à ne faire que deux groupes : avant 1996, après 1996. Cela correspond à la mise en œuvre de la dernière série de programmes appliqués au moment de l'enquête (2005). Cela permettait de rechercher des profils d'individus reconnaissables. Dans ce cas, nous pouvions inférer à partir des caractéristiques de l'échantillon (grâce à ce type de traitement) sur les caractéristiques de la population des professeurs d'Éducation musicale (paramètres).

Nous n'avons pas procédé à des analyses factorielles. En revanche, le traitement qui consiste à faire le profil des individus les uns par rapport aux autres (limité exclusivement aux questions fermées) est abordé à l'aide de l'outil de classification intitulé « *Arbres hiérarchiques »* dans SPSS.

Bien entendu, si nous faisons référence au traitement des données quantitatives du questionnaire de faits, les mêmes opérations ont été réalisées sur les données du questionnaire d'entretien. Ce travail s'est effectué de juin 2006 à fin décembre 2006, une fois réalisée la saisie de l'ensemble des données issues de l'enquête définitive dans les 23 collèges.

3.2. Traitement qualitatif des données qualitatives, analyse

Les données qualitatives que nous avons eues à traiter, proviennent de trois sources : celles issues des questions d'opinions ouvertes, provenant à la fois du questionnaire de faits et du questionnaire d'entretien et celles issues des textes officiels. Nous traitons ci-dessous dans un premier temps, celles issues des différents questionnaires.

3.2.1. Saisie des réponses, découpage, codage des données

Les réponses aux questions ouvertes issues du questionnaire de faits et d'opinions ont été saisies par les professeurs eux-mêmes, en ligne sur Internet. Dès lors, la réponse est faite en un seul bloc (limité à 255 caractères soit, environ, cinq lignes). Nous avons choisi d'anticiper sur les traitements ultérieurs des données, notamment les catégorisations. Pour ces raisons, nous procédons parallèlement à la saisie linéaire - dans l'ordre dans lequel la réponse a été donnée - à un découpage puis codage[1] des réponses en unités linguistiques ayant du sens : des propositions.
En revanche les réponses aux questions fermées et ouvertes, issues de l'entretien directif, ont été saisies par nous-mêmes, une fois l'entretien réalisé.

Dans les deux cas (questionnaire national et entretien académique) ce découpage s'est fait sans index préalable de catégories car nous souhaitions induire le moins possible de catégories de réponses *a priori,* comme nous l'avons déjà mentionné. Nous le rappelons ici, car ce souci à la fois déontologique et méthodologique conditionne bon nombre d'étapes. Les propositions ont été rigoureusement saisies, dans le respect des termes employés par les professeurs, et ce, quel que soit le degré d'adéquation entre la question posée et la réponse donnée. Une fois ce découpage et ce premier codage réalisés, il restait à catégoriser les réponses.

[1] Un chiffre est attribué dans l'ordre dans lequel les réponses ont été données d'un entretien à l'autre.

3.2.2. Tri, catégorisation, codage, étiquetage

Ainsi, l'ensemble des réponses aux questions ouvertes a été traité systématiquement par catégorisation, après que nous les ayons découpées en propositions (avant la saisie dans SPSS ou après la saisie), puis codées. Il s'agissait d'obtenir des catégories irréductibles, homogènes entre elles afin de construire une représentation la plus fine possible de ce que pensent les enseignants en termes de valeurs.

Pour parvenir à cela, la première opération a consisté à faire des lectures successives[1] pour trier l'ensemble des réponses recueillies à chaque question. Soit la totalité des réponses est lue et catégorisée, soit seules les premières réponses de l'ensemble des répondants sont lues et catégorisées, puis les secondes, les troisièmes, etc. L'analyse qui suit ce genre d'opération, permet tantôt une analyse globale, tantôt une analyse par rang de réponse, dans les deux cas, interindividuelle.

Nous mettions en relief les traits communs généraux, ceux qui se répètent ou ceux qui sont différents, en précisant ce dont on parle mais aussi la manière dont on le dit. Des classes d'éléments ont été produites : les catégories (fondées sur leur forme, leur structure, leur fonction, leurs similitudes ou tout autre trait partagé). *In fine,* un numéro, une lettre ou tout autre signe a été attribué à chaque catégorie pour faciliter ensuite les différents traitements que l'on voudrait effectuer, notamment quantitatifs.

Si nous prenons l'exemple de la question « Q*uels sont vos mots pour dire vos valeurs*[2] *? »*, lors de l'élaboration du cadre conceptuel, nous avons constitué plusieurs tables (autrement dit bases de données) : une table relative aux valeurs déclarées par des spécialistes de la question (du philosophe au sociologue, à l'esthéticien etc.), une autre relative aux systèmes de valeurs auxquels font référence ces spécialistes, sans qu'il y ait forcément un lien entre les deux. On aurait pu penser que la catégorisation et le nouveau codage proposés, se feraient en lien avec ces tables de valeurs initiales. N'importe quel codeur pourrait alors effectuer les deux opérations (catégorisation codage) sur les réponses reçues. Pour certaines questions qui nous paraissent centrales, comme celle-ci, nous avons finalement opté pour un codage mixte qui répond mieux à nos exigences exploratoires : nous tenons ainsi

[1] La première lecture sert un premier tri afin d'acquérir une vision et une compréhension d'ensemble. Peu à peu les caractéristiques typiques de chaque catégorie sont identifiées.

[2] La question complète était en deux parties, la première était destinée à mettre en confiance, la deuxième à poser la question. *« On sait que chez un même individu, les valeurs peuvent être multiples, contradictoires, homogènes, changeantes. Pouvez- vous nommer les valeurs qui vous unissent actuellement à la discipline que vous enseignez ? Quels seraient vos mots pour les dire ? ».*

compte à la fois de ces deux tables préalablement constituées mais aussi du vocabulaire utilisé spontanément par les enseignants qui nous ont répondu (Van der Maren, 1996, p. 436). Lorsque par contre pour d'autres questions, nous n'avons pas trop d'idée de ce que les données pourraient être, nous optons pour un codage ouvert (entièrement nouveau), hors référence.

Ainsi, l'étiquetage de chaque catégorie s'est fait soit sur une abstraction, comme « *valeurs morales* » sous-entendu tournées vers autrui (pour « *ouverture d'esprit* », « *tolérance* », « *respect* », « *écoute* », « *politesse* », « *courtoisie* », « *patience* »), soit à partir d'une des réponses d'un professeur qui parle de « *valeur d'Artagnan* » (pour résumer dit-il « *tous pour un, un pour tous, comme en EPS* »). L'idée est cette fois que l'ensemble des catégories (ou taxinomie) puisse induire une représentation réduite, manipulable, d'un ensemble de réponses.

Dans certains cas, nous faisons deux niveaux de catégories : les méta-catégories en nombre réduit, puis les catégories ou sous-catégories en nombre plus conséquent, elles permettent une analyse plus affinée. Cela a été le cas pour le traitement des critères permettant de juger une œuvre.

Une fois ces catégorisations effectuées, on peut tout à fait appliquer le même type de traitement statistique que celui lié aux données quantitatives.

Plus tard, nous pourrons faire des analyses de correspondances sur ces données.

3.2.3. Validité interne des méthodes, des catégorisations

Dans tous les cas, nous portons attention à la rigueur (fidélité, précision, exhaustivité) des méthodes employées : c'est toute la question de la validité interne des données qui nous préoccupe (Tricot, 2005), (Mc Conney et *al.*, 2002).

Pour cela, nous nous assurons dans la mesure du possible, que rien d'autre que les facteurs que nous étudions et manipulons, n'affecte l'observé. Ainsi, par exemple, nous veillons à ce qu'il n'ait pas de dictionnaire, alors que nous lui demandons « *dans quelles circonstances liées à l'enseignement, s'impose de manière cruciale, la question des valeurs* », ou bien « *quels sont ses mots pour dire vos valeurs* ». Nous veillons également à utiliser des outils (questionnaires et logiciels) qui recueillent ce que nous souhaitons véritablement recueillir. Nous consacrons comme nous avons pu le voir, du temps et de la rigueur, à recueillir les données : à ce sujet, les traces des différentes étapes (codages, catégorisations, interprétations) sont transparentes et contrôlables (*cf.* annexes).

Travaillant seule, la catégorisation et le codage (qui suivent les opérations de saisie de réponses), s'effectuent à des semaines de distance de telle sorte qu'ils en deviennent fiables. À cette fin, nous lisons et relisons nos tris tout en vérifiant l'homogénéité des catégories. Nous veillons à réfléchir et à noter la manière dont les regroupements s'effectuent et parfois les questions qui se posent. Les relations d'inclusion, exclusion, recouvrement sont alors identifiées (Van der Maren, 1996, p.449).

Nous recherchons environ 90 % de fidélité (Jane Altman parle d'accord intra observateur en 1974) au niveau de la correspondance des appartenances aux catégories. Nous recommençons jusqu'à juger la classification à peu à peu près stabilisée. L'idée développée il y a longtemps est qu'il vaut mieux faire confiance (fiabilité valide) à une personne qui a les connaissances et qui va se reposer sur une démarche scientifique qu'à trois voire davantage d'étudiants que l'on financerait pour faire ces catégorisations. L'accord intra-observateur peut se mesurer par l'alpha de Cronbach ou le kappa de Cohen lorsque les données sont qualitatives[1]. Mais nous ne l'avons pas mis en place car nous en avons pris connaissance qu'après avoir fait et refait bon nombre de ces catégorisations[2]. Nous tablons sur le fait que nous avons acquis une réelle habitude ainsi qu'une neutralité durant ces opérations, gage d'une certaine fiabilité dans la concordance.

3.2.4. Approche sémiologique

L'approche que nous allons décrire maintenant est moins concurrente que complémentaire de la précédente. Si la démarche précédente appartenait aux sciences humaines d'une manière générale, celle que nous allons exposer à présent est utilisée en linguistique, dans l'étude des œuvres littéraires. L'appellation est différente, mais on se rend compte qu'elle peut concourir au même objectif : permettre de catégoriser et d'analyser des discours écrits ou oraux.

C'est l'objectif de V. Jouve (Jouve, 2001) : relever dans un texte, les nombreuses techniques qui permettent de présenter une idée en tant que valeur et relever la manière dont les valeurs sont mises en scène et éventuellement hiérarchisées. Il fonde sa recherche sur la

[1] Le test non paramétrique Kappa (K) de *Cohen* permet de chiffrer l'accord entre deux ou plusieurs observateurs ou techniques lorsque les jugements sont qualitatifs, contrairement au coefficient u de *Kendall* par exemple, qui évalue le degré d'accord entre des jugements quantitatifs.

[2] Souvent, les catégorisations ont été remises en causes jusqu'à sept ou huit fois à des jours ou semaines voire mois d'intervalles quand les résultats étaient repris.

sémiologie narrative[1] de Greimas (Greimas, 1966), sur la poétique du normatif (Hamon, 1984), sur l'analyse de l'énonciation et les signaux de la subjectivité (Kerbrat-Orecchioni, 2002). Qui défend quoi ? Comment s'organisent les différents univers axiologiques présents dans les réponses des enseignants ? Pour dire quoi ? Les critères linguistiques jouent alors le rôle d'indicateurs. À l'instar de V. Jouve, nous utilisons ces techniques pour fonder notre analyse. Trois niveaux sont convoqués :

- le niveau sémantique : selon V. Jouve, la sélection de termes, leur sens et les registres de la langue nous renseignent sur le rapport au monde, tandis que les images ou réseaux métaphoriques, les expressions évaluatives (jugements de valeur, volition[2] étroitement associée aux désirs, sens du devoir), sur le rapport à la loi, à la norme.
- le niveau syntaxique : l'organisation de la phrase nous renseigne sur l'intention du locuteur, de la micro-organisation qui s'inscrit entre deux pôles (la parataxe et l'hypotaxe), à la macro organisation. La parataxe consiste à disposer côte à côte deux propositions sans marquer le rapport de dépendance qui les unit, ce qui signifie une vision du monde éclatée, chaotique, signalant le primat de l'affectif. L'hypotaxe consiste à grouper et ordonner logiquement des idées ou des faits mis en relief et orientés vers la finalité ; la rationalité l'emporte sur l'affectif. La macro- organisation évolue entre deux pôles narratif et argumentatif.
- le niveau pragmatique ou orientation vers autrui, implique la stratégie que le locuteur adopte à l'égard de l'allocutaire. Trois grands modes d'orientation du discours vers autrui sont distingués par la rhétorique. *Le logos* fait appel à la raison et à la logique, *le pathos qui* permet d'émouvoir l'allocutaire en jouant sur sa sensibilité grâce à une ponctuation expressive (exclamation, interrogation, apostrophe), le registre de la fonction émotive avec des images touchantes, les attaques verbales pour faire réagir le destinataire. Enfin *l'ethos* renvoie aux signaux qui assurent la crédibilité du locuteur en donnant de lui une image fiable grâce à la prudence, la vertu et la bienveillance, en renforçant la confiance, grâce aux références aux autorités, aux citations, aux appuis sur témoignage, appel à l'histoire, ou encore au vraisemblable.

Les indicateurs se font méthode. La catégorisation des réponses aux questions ouvertes s'est fondée en priorité sur le niveau sémantique. En revanche, la description et l'analyse ont été fondées sur les trois niveaux.

3.2.5. Analyse propositionnelle des discours automatisée

Au-delà du traitement théorique des données que nous faisons, une application informatique complète celui-ci en l'automatisant : le logiciel Tropes dédié à l'analyse propositionnelle des discours (APD), créé par des psychologues sociaux, en 1994 : Rodolphe Ghiglione, Benjamin Matalon, Nicole Bacri (Ghiglione, Matalon, Bacri, 1985). L'utilisation de cet outil ne remplace pas à lui seul la démarche précédente ainsi que celle que nous allons exposer ; elle les renforce, les corrobore. L'objectif de l'analyse propositionnelle du discours rejoint celui de V. Jouve ainsi que le notre : au-delà du sens, comprendre comment le texte parle de quelque chose. Le logiciel Tropes s'est construit à

[1] Par quels procédés le texte rend-il sensible les valeurs dont il se réclame, les valeurs qu'il met en scène.
[2] Acte de volonté, manifestation de la volonté.

partir de l'APD et de l'analyse cognitivo-discursive ; des règles lui permettent de repérer la structure fondamentale de la signification et le noyau générateur de la référence.
Ce logiciel permet d'afficher ce que dit le texte, comment il le dit. Il met à jour les intentions (narratives, descriptives, argumentatives) du locuteur. Tropes effectue plusieurs types d'analyse du texte :

- des statistiques sur la fréquence globale d'apparition des grandes catégories de mots, et de leurs sous-catégories,
- des statistiques sur la cooccurrence[1] et le taux de liaison des classes d'équivalents et des catégories de mots,
- une analyse probabiliste des mots arrivant en rafales et une analyse géométrique des rafales délimitant les épisodes,
- une analyse cognitivo-discursive (A.C.D.) permettant de détecter les propositions remarquables.

Les statistiques sont utilisées, entre autres, pour construire les graphes et pour mettre en forme les résultats.

Aucun logiciel ne peut, à l'heure actuelle, analyser l'implicite. L'émergence de l'implicite devra dès lors être pleinement assumé de notre part : c'est dans ces traitements et l'analyse qui s'ensuit, que notre subjectivité de chercheur est le plus lourdement impliquée. L'analyse sous Tropes permet donc de trouver le sens du texte en mettant la subjectivité du codeur à distance au moins le temps de l'analyse. En effet cet outil nous permet de préparer ou de vérifier notre travail de catégorisation. Un article de R. Ghiglione, à ce propos (1999) signale que l'esprit humain à besoin de catégories stables pour décrire le réel, le monde, soi, les autres, rendre le monde plus simple, les bons, les méchants, le bien, le mal etc. Catégoriser, c'est appliquer une structure spécifique de savoir préalable (structure cognitive / schémas) à un donné (stéréotypes, scripts, scénarios, prototypes). Un discours est construit en prenant en compte l'auditoire, sa sensibilité à l'influence, le type de catégorie verbale, la sémantique, les arguments (causalité addition), la rhétorique (images) à mettre en œuvre. En fonction de l'auditoire le locuteur ne va pas s'exprimer de la même manière. Quel que soit le texte ou l'énoncé, nous observons systématiquement à l'aide de ce logiciel (le détail figure en annexe) :

- Le style ou type de discours d'un texte,
- Les verbes et le type de verbes,

[1] La cooccurrence est la tendance d'un mot à en faire apparaître un autre. Ces mots ne sont pas liés par synonymie ou antonymie, ni par contenance (hyperonymie c'est-à-dire une relation hiérarchique d'un lexème à un autre ou métonymie c'est-à-dire relation sémantique entre mots d'une même langue.), mais possèdent cependant un lien conceptuel. La notion de cooccurrence est à la base de celle de champ lexical.

- Les adjectifs qualificatifs et le type d'adjectifs employés, « *subjectifs* », »*objectifs* »,
- Les références utilisées (substantifs), c'est celui qui nous intéresse pour élaborer les sous-catégories,
- Les relations entre des références,
- Les catégories fréquentes de mots, toutes les catégories,
- Les modalisations (adverbes ou locutions adverbiales qu'on joint à un verbe ou à un adjectif pour nuancer le discours),
- Les connecteurs (conjonctions de coordination et de subordination)
- Les pronoms,
- Les univers de référence regroupent les mots contenus dans les classes d'équivalents afin de permettre au logiciel d'élaborer une représentation du contexte. Les classes d'équivalents ainsi que les univers de référence peuvent nous permettre de construire nos catégories,

Enfin, nous utilisons ce logiciel lorsque nous souhaitons comparer des textes de même nature entre eux, comme par exemple, ceux relatifs aux instructions et programmes de la discipline. Cela revient à faire une analyse des contenus (c'est-à-dire des classes d'équivalents) et de la mise en scène (les catégories de mots). Nous comparons, par exemple, les poids respectifs (taux d'utilisation pondérés) et les positions (actants/actés) des classes d'équivalents, la chronologie d'apparition des thèmes principaux (rafales, épisodes et graphes de répartition), la fréquence de co-occurrence des références (graphes en étoile et en aires, relations, taux de liaison des relations, scénarios), le type de logique développée et de prise en charge à travers l'analyse des connecteurs et des modalisations (catégories de mots, rafales, épisodes) et, d'une façon plus générale, une synthèse des propositions centrales permettant d'introduire les personnages et les thèmes principaux (propositions remarquables). Afin de faciliter les comparaisons, durant ces opérations, les résultats ont été reportés dans un tableur du type Excel.

En conclusion, le logiciel Tropes s'imposait comme outils au service de la catégorisation (les faire ou les vérifier) des questions ouvertes, mais également au service de la comparaison de ces questions. Il était également utile à l'analyse des textes officiels de programme.

3.3. Traitement et analyse des observations filmées de classe

Après avoir dupliqué le corpus intégral des 23 films réalisés, nous avons envisagé avec l'aide de spécialistes[1], en octobre 2005, de commencer le traitement et l'analyse de l'un des films pris au hasard dans le corpus.

Un des premiers enjeux du traitement de ces données audio et visuelles était d'élaborer une taxinomie de valeurs, en face desquelles des critères ou indicateurs servent la reproductibilité[2]. Il s'agissait de classifier, catégoriser les faits pour lesquels un ensemble de spécialistes attribuent une valeur sous-jacente : telle valeur latente a été inférée au travers de tel énoncé ou comportement observable.

Si dans un premier temps les quatre types de méthodes de collecte[3] ont été envisagés, c'est rapidement la quatrième dite « *en continu* » qui a été retenue pour l'examen de la première vidéo. Parallèlement à cette démarche, nous prenions connaissance de l'existence d'un logiciel, Chronos, disponible au LTC[4] ; il est utilisé en éthologie comportementale. Le film vidéo apparaît dans un des coins de l'écran et la comptabilité des données se fait dans un autre.

Chaque chercheur observe de son point de vue de spécialiste : l'accord inter-juge s'avère très difficile. En effet, plusieurs séances de travail font apparaître soit des points de vue divergents, soit de nouvelles questions. Les valeurs sont-elles à distinguer des traits psychologiques (Terral) ou bien ces mêmes traits font-ils « *signe* » à des valeurs : peuvent-ils être considérés comme indicateurs de valeurs ? Les principes, lois ou règles de vie énoncés et mis en œuvre, en classe, sont-ils à classer en tant que valeur, ou bien doivent-ils être classés en tant qu'indicateurs d'une valeur précise ? Hormis le consensus, sur le fait que

---

[1] Six enseignants chercheurs : A. Morcillo, MCF psychologie, J. F. Camps, MCF psychologie, B. Jeuniet, ingénieur, psychologie, éthologie, H. Terral, sociologie, H. Delpup, histoire de l'éducation, spécialiste des questions de laïcité.

[2] « *Fidélité des résultats d'une même opération ou expérimentation répétée à des moments, en des lieux ou avec des opérateurs différents. La reproductibilité figure à la base de l'induction et du contrôle* » Trésor de la langue française, 2007.

[3] 1 - par « *scan* » quelque soit l'individu, on cherche à des temps réguliers une série de comportements particuliers, 2 - par « *balayage* », à travers tous les individus on cherche des comportements particuliers, 3 - par « *focale* » on suit un individu pendant un tps défini de façon récurrente 15x 3' par sujet par exemple, 4 - en « *continu* » : soit on cherche une activité particulière, soit tous les comportements en continu, soit tous les comportements pendant un temps défini.

[4] Laboratoire Travail et Cognition, Université de Toulouse - Le Mirail, Maison de la Recherche, 5, allées Antonio Machado, F-31058 Toulouse Cedex 9

les incidents critiques révèlent les valeurs d'un individu, y a-t-il des situations suffisamment claires dans lesquelles les valeurs apparaissent ?
L'observation des films nous renvoie finalement aux limites à donner au cadre conceptuel, ainsi qu'aux questions auxquelles nous cherchons à répondre.
Observer à la fois le verbal et le non verbal (postures, place dans la classe, etc.) apparaît trop ambitieux au bout de deux semaines d'échanges, étant donnés d'une part, le temps alloué à une thèse et d'autre part le fait qu'un grand nombre de variables sont manipulées dans les seuls questionnaires de faits et d'entretien. Il semblerait même qu'élaborer une taxinomie des indicateurs uniquement verbaux, qui permettrait d'inférer tout type de valeurs, s'avère également, provisoirement, impossible.

En conclusion, l'observation et l'analyse des films est provisoirement abandonnée en novembre 2005, au profit de la description et de l'analyse des réponses aux questionnaires de faits et d'entretien. Peut-être aurait-il fallu que des hypothèses soient plus stabilisées. Or elles émergeaient au même moment, à la lecture des premiers résultats sur les données des questionnaires.

4. RÉCAPITULATION DE L'ENSEMBLE DE LA MÉTHODOLOGIE

Dans un esprit de synthèse des différentes étapes suivies chronologiquement durant les six années de thèse, nous proposons le modèle suivant.

Tableau 11 Chronique de la méthodologie suivie

Modèle : méthodologie		
An 1 et 2 - 2002-2003, 2003-2004 - Cadre conceptuel, méthodes		**Lieux, outils, contacts**
Nov. 02 - juin 03	1e revue de littérature et de documentation, remontée des filières / mots du sujet	BN, GREP, Mirail, BU, site BN CCFR
2002-2007	Archivage principal puis complémentaire, des références consultées	End note version 9
2002-2004	Recensions	Word
2002-2004	2e revue de littérature / méthodes de recherche sur l'éducation	BN, GREP, Mirail, BU, BN, site CCFR,
2002-2007	Parcours de formation, conception, réalisation, exploitation d'enquête diffusion de résultats	IUFM, Mirail, GREP, université des sciences sociales, IUFM
2002-2003	Conception versions 1 et 2 questionnaire national de faits et d'opinions	Entretiens divers chercheurs, ingénieur de recherche
2002-2003	Conception questionnaire académique d'entretien post-observation	
Mars – avr. 03	Élaboration protocole d'enquête (ordre)	

Fév. 04	3e et 4e revue de littérature et de documentation / textes officiels, base de donnée historique / histoire des enseignants	BN, *JO*, documentation française

An 2 - 2003-2004 - Pré-enquête		**Lieux, outils, contacts**
Juin-03	Passation 1e version questionnaire de faits, observation filmée et questionnaire d'entretien test n°1	Collège Oloron, (64) Académie de Bordeaux
Nov-03	Questionnaire d'entretien 1e partie seule, test n°2	PLC2 académie Toulouse, promotion 2003-2004
Sept 2003-mars 2004	2e version questionnaire de faits soumis à deux enseignants	Académie de Créteil, Toulouse
Déc-04	Intervention séminaire de DEA : les valeurs dans la transmission du sensible dans 55' de cours d'Éducation musicale. Analyse intra-individuelle / ce que déclare un enseignant	Mirail, présentations sous asymétrix
Janv.-févr.- 04	Récupération archivage des *JO* concernant les programmes de la discipline, nomination des IGEN, membres des groupes de travail disciplinaires chargés des programmes	*JO*, archives nationales, documentation française
Avr-04	Le questionnaire de faits est soumis à nos directeurs avant enquête définitive pour validation	
Avr-04	Entretien Gérard Azen, ex. IGEN	Bordeaux
Fév.-avr. 04	Préparation de la mise en ligne du questionnaire de faits	IUFM, application de mise en ligne de formulaires d'enquête
Janv. - juin 2004	Saisie, traitement, description des réponses test avec PLC2	SPSS
Avr.-mai 2004	Préparation de la base de données pour accueillir les réponses aux entretiens post-observation	SPSS, Excel
Mai-04	Demander de décharge établissement IUFM	CSP IUFM
Juin-04	Bilan d'avancement des travaux : interventions séminaires	Mirail, CSP de l'IUFM présentation Asymétrix

An 3 - 2004-2005 - Enquête définitive		**Lieux, outils, contacts**
2004-2005	Obtention décharge établissement de 128 h pour réalisation de l'enquête	CSP
Juill. 2004 - mars 2005	Mise en ligne du questionnaire de faits en 3 parties - enquête définitive	Site web de l'IUFM Midi-Pyrénées http ://www2.toulouse.iufm.fr/flam/expe_tripier.htm
Mi-août sept. 2004	Préparation de la base de données pour accueillir les réponses aux 3 parties du questionnaire de faits	SPSS, Excel
Mai 2004- mai 2005	Observations filmées et entretiens, enquête définitive	23 collèges Académie de Toulouse
Juin 2004- juil. 2005	Saisie des réponses aux entretiens menés après observations filmées	SPSS, Excel
Juin-05	Duplication des films pour archivage, sur DVD, copie pour les enseignants intéressés	SCAV, IUFM, pinacle studio 9
2004-2005	Interventions séminaires bilan d'étape	Mirail

AN 4 et 5 - 2005-2006, 2006-2007 - Traitement description analyse q. Fermées et catégorisation q. Ouverte		**Lieux, outils, contacts**
Août 2005- déc. 2005	Traitements et début d'analyse des questionnaires de faits partie 1-2-3	SPSS, Excel, tropes
Oct. nov. 2005	Traitements et début d'analyse des observations filmées avec experts	Laboratoire IUFM, chercheurs
Nov.-05	Abandon de l'objectif de traiter les observations filmées de classe	Laboratoire IUFM, chercheurs
Janv. 2006-juin 2006	Traitements analyse des valeurs déclarées implicitement (finalités, qualités, confiance, etc.)	SPSS, Excel, tropes
Mars 2006-mai 2006	Interventions séminaires	Sorbonne, Mirail, (didactique de la musique, sciences de l'éducation + musicologie), présentations sur PowerPoint

Juin 2006 - fin août 2006	Traitements analyse des valeurs déclarées explicitement (entretien partie générale et esthétique)	SPSS, excel, tropes
Juin-06	Publication article JREM *Valeurs déclarées implicitement par des professeurs d'Éducation musicale*.	JREM n°1 2006

An 5 - 2006-2007 - Traitement, analyses des textes officiels, rédaction		**Lieux, outils, contacts**
Sept. 2006-déc.2006	Traitements et analyse des résultats (suite)	SPSS, Excel, tropes
18-19 nov. 2006	Participation et intervention au colloque *Transmettre le sensible*	Toulouse le Mirail, les abattoirs
Nov.-06	Publication article JREM *Représentations du concept de valeur dans les déclarations de 23 enseignants débutants et experts*	JREM n° 2 2006
Janv. Fév. Mars 2007	Fin de récupération des *JO* concernant les programmes de la discipline, les épreuves aux concours de recrutement	*JO*, archives départementale
	Demande de décharge INRP	
Janv. 2007-juin 2007	Rédaction histoire de la discipline, de la constitution du corps des enseignants,	Word, Excel
Juin-07	Reprise de la rédaction intervention colloque de nov. 2006 pour actes	Word, excel
09-juin-07	Interventions séminaire Sorbonne + Mirail sur structuration des programmes et lien avec modernité ou postmodernité	Sorbonne, présentation
Juil.-07	Intervention GRIDIFE IUFM	IUFM, présentation

An 6 - 2007-2008 - Fin traitements, rédaction		**Lieux, outils, contacts**
Mi août 2007 déc. 2007	Rédaction introduction, partie 1, partie 2, début partie 3	Laboratoire IUFM
Janv. Fév., mars 2007	Rédaction partie 3	Id.
15 Déc. 2007	Présentation du plan de la thèse : séminaire piloté par François Madurell	Paris IV - Sorbonne
Mars 2008	Parution en ligne sur le site de la revue l'Éducation musicale Tripier-Mondancin, O. (2008). *Structuration des programmes d'enseignement musical, en France, de 1925 à 1997* [Electronic Version]. L'Éducation musicale, 27.	http ://www.leducation-musicale.com/
29 janv. 2008	Intervention séminaire L'*entendu dit*, piloté par Jésus Aguila, présentation des résultats chapitre 1 partie 3	Mirail
15 mars 2008	Séminaire Paris IV	Sorbonne
Avr. mai 2008	Rédaction partie 4	
11 avr. 2008	Intervention séminaire GRIDIFE présentation résultats valeurs déclarées explicitement (chapitre X partie 4)	IUFM Midi-Pyrénées
Mai juin 2008	Parution de l'article : Tripier-Mondancin, O. (2008). *Outils, espace -classe, valeurs, dans les programmes d'Éducation musicale, au collège, de 1925 à 1998*. L'Éducation musicale, 553-554, 42-47.	Revue Éducation musicale
Mai juin 2008	Parution de l'article : Tripier-Mondancin, O. (2008). *Textes officiels pour la chorale dans l'enseignement secondaire. Contradictions et valeurs par inférence, 1938-2002*. L'Éducation musicale, 553-554, 18-22.	Revue Éducation musicale
6 mai 2008	Conférence Mac Adams, Paris IV, Malesherbes	Sorbonne
2 au - 6 juin 2008	Intervention au 15e congrès international de l'AMSE Mondialisation et éducation, colloque : Éducation aux valeurs : un défi majeur pour la formation des êtres humains. *Situation de 191 professeurs d'Éducation musicale relativement aux valeurs postmodernes* Publication du résumé Proposition de participation à un chapitre de livre sous la direction de Daniel Favre, *Comment accéder aux valeurs* (De Boeck)	Marrakech, Université Cadi Ayyad,

Juin - sept. 2008	Relectures et réécriture de l'ensemble Écriture d'un article sur les finalités dans les programmes, proposition au JREM	

5. PARAMÈTRES[1] NATIONAUX ET ACADÉMIQUES

5.1. Méthodes employées, outils et sources statistiques disponibles

Dès 2002, première année d'inscription en thèse, nous avons entamé la démarche consistant à archiver des données statistiques valides en ce qui concerne la population des professeurs d'Éducation musicale du public et si possible du privé sous contrat, en France métropolitaine et départements outre-mer. En effet, la première partie de notre enquête - fondée sur un questionnaire national de faits, nécessitait des précisions sur la population de ces enseignants, notamment, pour établir le degré de représentativité. Pour obtenir ces données statistiques nationales, nous nous sommes tournée vers la Direction de la programmation et du développement, DPD. Celle-ci a pour mission la programmation, la prévision, la prospective, les études, les statistiques et l'évaluation du système éducatif et de la recherche. Les résultats de ces travaux constituent donc le plus large ensemble d'informations sur ces domaines. Chargée d'éclairer les décideurs de l'Éducation nationale, mais aussi les usagers et ses partenaires, la DPD[2] édite très régulièrement de nombreux ouvrages et périodiques. Le Centre de documentation communique par ailleurs, toute information statistique, nationale et académique, sur l'enseignement. Dans chaque rectorat, les services statistiques académiques assurent les mêmes services que le Centre de documentation. Parallèlement à la demande nationale, nous avons également sollicité la « *Mission statistique études*[3] » de l'Académie de Toulouse, puisque c'est dans celle-ci que se déroule la deuxième partie[4] de l'enquête : elle nous a renseignée sur les données statistiques de l'année 2000-2001. Données que nous avons pu recouper avec les précédentes.

5.2. Le système d'information « Source »

Les données présentées résultent de l'exploitation de l'enquête annuelle sur le service des enseignants du second degré public. Elles sont issues de fichiers informatiques extraits des

---

[1] Les paramètres sont les mesures référées à la population à l'inverse des statistiques qui sont celles référées à l'échantillon (HOWELL, 1998).
[2] Centre de documentation, Sous-direction des études statistiques, 58, boulevard du Lycée, 92170 Vanves Tel. : 01 55 55 73 58 ou 01 55 55 73 61 Fax : 01 46 48 65 34. e-mail : dpd.documentation@education.gouv.fr
[3] 19 rue Nimau, Toulouse, DPE , secrétariat, 05 61 36 40 92, DPE 4, 05 61 36 41-17.
[4] Observations de classe, entretiens consécutifs à ces observations.

bases relais constituées à partir du module « *répartition de service* » du logiciel GEP, implanté dans les établissements et de questionnaires papier pour certains établissements et académies, ainsi que de l'estimation de données manquantes.

5.3. Résultats obtenus, description, analyse

5.3.1. Nombre d'enseignants et affectations en France métropolitaine

Les conséquences de l'histoire, que nous allons détailler en chapitre III, en terme de maillage de territoire, se résument à un enseignement général de la musique dans la quasi-totalité des collèges, en 2001-2002. Nous n'avons pas le nombre exact de collèges existant en 2001-2002 mais on peut supposer qu'il est sensiblement le même qu'en 2006, (7010 collèges en 2006[1] d'après les chiffres dont nous disposons) étant donné que la construction de nouveaux collèges est stabilisée depuis quelques années. Ce nombre est un indicateur approximatif du nombre potentiel de professeur d'Éducation musicale car on considère que le rapport entre la capacité moyenne des établissements de ce type, le nombre d'heures obligatoires dans la scolarité d'un élève, le nombre d'élèves présents en moyenne dans un établissement, nécessite la présence d'un seul professeur d'Éducation musicale. On pourrait dès lors penser qu'il pourrait y avoir très approximativement 7000 professeurs d'Éducation musicale en France.

Nous avons obtenu des résultats concernant les établissements publics pour l'année 2001-2002. Dans ce premier tableau, il est à noter que le total général en septième ligne est ajouté par nos soins dans un souci de récapitulation.

Tableau 12 Total des enseignants d'Éducation musicale, EPLE France métropolitaine / statut. 2001-2002

France métropolitaine établissements public du secondaire	chaire sup	agrég	cert-bia	CE-AE	PLP2	PEGC	Non tit	Total
lettres éduc. musicale			7			490	6	503
math éduc. musicale			7			145	1	153
musique PEGC	1							1
Éducation musicale		628	4728	36	1	12	382	5787
Éducation musicale			4					4

[1] Source site officiel du Ministère de l'éducation nationale janvier 2007, http ://www.education.gouv.fr/pid8/le-systeme-educatif.html *Cf.* le système éducatif, les chiffres clés, les personnels, les établissements mais on ne sait si c'est public seul, ou bien public et privé totalisé.

France métropolitaine établissements public du secondaire	chaire sup	agrég	cert-bia	CE-AE	PLP2	PEGC	Non tit	Total
lettres								
total général	1	628	4746	36	1	647	389	6448

Ce premier tableau concerne la France métropolitaine. Il n'y a pas de professeurs de chaire supérieure[1] pour une raison institutionnelle (*cf. supra*). Les agrégés titulaires de l'agrégation de musique existent depuis 1974, nous l'avons vu. Les certifiés ont obtenu le CAPES et les bi-admissibles ont été par deux fois admissibles à l'agrégation : leur statut en terme d'échelle indiciaire est intermédiaire. Les PLP2 sont pour ainsi dire inexistants (un seul enseignant) dans cette discipline puisque il n'y a pas d'enseignement de la musique dans l'enseignement technique et professionnel. Les PEGC par contre, sont encore présents, bien que ce corps soit en extinction depuis 1986. Les non-titulaires constituent le corps des enseignants au statut précaire : contractuels, maîtres auxiliaires. Pour la discipline Éducation musicale enseignée en collège et lycée, ils constituent un pourcentage en France métropolitaine de 7% en 2001-2002.

Tableau 13 Total des enseignants d'Éducation musicale, France métropolitaine, distinction coll. /lycées. 2001-2002

France métropolitaine établissements public du secondaire	chaire sup	Agrég	Cert-bia	CE-AE	PLP2	PEGC	Non tit.	Total
collèges		518	4680	36	1	12	378	5625
lycées	1	109	52				4	166
son et vidéo		6	35	1	1	1	8	52

Dans ce deuxième tableau qui distingue le nombre d'enseignants en collège et lycée, on remarque la disproportion des enseignants en collège par rapport à ceux en lycée. Cela est dû au fait que l'enseignement de la musique est obligatoire jusqu'à la fin du collège. Au lycée il devient optionnel, facultatif. Dès lors, moins d'heures y sont enseignées, donc moins d'enseignants *a priori* sont nécessaires pour couvrir les besoins. *A priori*, car lorsqu'on observe le rapport entre le nombre de professeurs en lycée (169) et le nombre de candidats à l'option facultative (plus de 12000) on est surpris : une proportion importante de candidats s'y préparent seuls. Situation due au fait que le nombre d'options existantes sur le territoire est bien inférieur à la demande.

[1] La présence d'un PEGC dans cette case est assez paradoxale, *a priori* il doit s'agir d'une erreur.

Figure 3 Proportion des enseignants d'Éducation musicale en collège / lycées, France métropolitaine

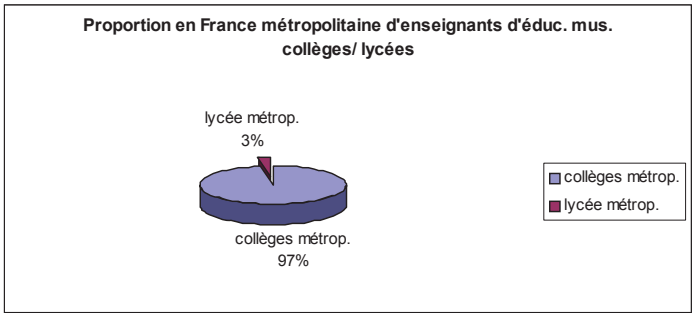


Tableau 14 Nombres d'élèves ayant passé les épreuves artistiques du baccalauréat général (chiffres extraits de la base de pilotage DEP, baccalauréat 2003)

	Épreuves écrites et pratiques de série L	épreuves facultatives	dont élèves de L	de S	de ES	de ST
Arts plastiques	6196	15623	6146	3896	2755	2827
Cinéma	1535	2146	1028	551	343	196
Danse	88	1463	485	569	399	0
Histoire des arts	1561	715	543	91	81	0
Musique	1109	12435	2445	7065	1935	815
Théâtre	1937	5611	2777	1257	1067	503

Le tableau suivant nous donne une idée de la proportion d'enseignants d'Éducation musicale en ZEP, en métropole. La colonne « *Pourcentage poste principal en ZEP/ somme des postes principaux* » a été ajoutée par nos soins. Il s'agit de relativiser les résultats de cette colonne car nous n'avons fait le pourcentage que des postes principaux en ZEP, or parfois, la tendance qui se dégage est inversée si on y ajoute les postes complémentaires. Mais étant donné que nous avons peu d'informations sur le nombre d'heures réalisées dans ces postes complémentaires nous n'avons pas inclus ces données dans les précédentes. C'est l'Académie de Créteil qui arrive largement en tête avec 1007 enseignants en poste principal totalement en ZEP (soit 33% de poste principaux). Elle est suivie par Lilles, Versailles, Aix Marseille, Rouen et Lyon, si l'on compte en nombre de postes mais par Rouen, Aix Marseille, Amiens, Reims, Paris, Besançon si l'on compte proportionnellement. Suivant la lecture que l'on en fait, l'Académie de Versailles, est classée soit en 3ème position soit en 10ème position.

Tableau 15 Nombre d'enseignants d'éduc. musicale en coll. non classés ZEP/ classés ZEP

FRANCE METRO		NON CLASSE EN ZEP		PARTIELEMENT EN ZEP		TOTALEMENT EN ZEP		Somme :	Somme :	Pourcentage poste princip. En ZEP/ somme des postes principaux
		Poste princ.	Poste compl.	Poste princ.	Poste compl.	Poste princ.	Poste compl.	Poste princ.	Poste compl.	
RENNES	Somme :	203	62			9	4	212	66	4,25
TOULOUSE	Somme :	239	74			13	9	252	83	5,16

FRANCE METRO		NON CLASSE EN ZEP		PARTIELEMENT EN ZEP		TOTALEMENT EN ZEP		Somme :	Somme :	Pourcentage poste princip. En ZEP/ somme des postes principaux
		Poste princ.	Poste compl.	Poste princ.	Poste compl.	Poste princ.	Poste compl.	Poste princ.	Poste compl.	
CLERMONT-FERRAND	Somme :	100	50			7	0	107	50	6,54
NANTES	Somme :	198	73			16	6	214	79	7,48
POITIERS	Somme :	145	37			13	6	158	43	8,23
BORDEAUX	Somme :	227	61			25	2	252	63	9,92
CAEN	Somme :	115	49			13	4	128	53	10,16
LIMOGES	Somme :	57	26			7	3	64	29	10,94
NICE	Somme :	156	27	3	5	21	2	180	34	11,67
NANCY-METZ	Somme :	213	51			33	12	246	63	13,41
ORLEANS-TOURS	Somme :	225	53			35	7	260	60	13,46
STRASBOURG	Somme :	161	38			28	11	189	49	14,81
GRENOBLE	Somme :	220	73			40	9	260	82	15,38
MONTPELLIER	Somme :	172	43			35	4	207	47	16,91
CORSE	Somme :	23	5			5	5	28	10	17,86
LYON	Somme :	230	49			53	16	283	65	18,73
VERSAILLES	Somme :	416	86			99	19	515	105	19,22
DIJON	Somme :	125	32			31	9	156	41	19,87
BESANCON	Somme :	90	36			23	9	113	45	20,35
PARIS	Somme :	118	17			32	6	150	23	21,33
REIMS	Somme :	112	37			31	11	143	48	21,68
AMIENS	Somme :	134	45			42	20	176	65	23,86
AIX-MARSEILLE	Somme :	221	54			75	28	296	82	25,34
ROUEN	Somme :	153	32			55	14	208	46	26,44
LILLE	Somme :	262	64			111	26	373	90	29,76
CRETEIL	Somme :	311	51			155	33	466	84	33,26
FRANCE METRO	Somme :	4626	1225	3	5	1007	275	5636	1505	

5.3.2. Comparaisons entre France métropolitaine et France d'outre-mer

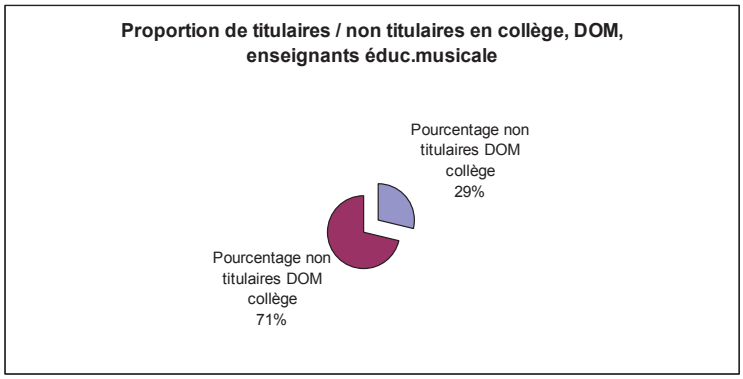
Comparons maintenant la situation avec la France d'outre-mer. Outre-mer, la proportion d'enseignants en collège est également plus élevée qu'en lycée (4% en lycée, 96% en collège). La situation de ce point de vue est quasi-similaire à celle rencontrée en métropole. Par contre, c'est le pourcentage de non-titulaires qui est autrement plus disproportionné,

puisqu'un enseignant sur trois est non-titulaire. En ce qui concerne le pourcentage d'agrégés par rapport à la totalité, il est plus élevé en métropole (9,7 %) que dans les DOM (5,1 %). Quant aux certifiés il est en deçà de 8 points par rapport à la métropole.

Tableau 16 Total des enseignants d'éduc. mus. en collège et lycée, France DOM. /statut. 2001-2002

France DOM établissements public du secondaire	chaire sup	agrég	cert-bia	CE-AE	PLP2	PEGC	Non tit	Total
Tout type d'établissement		10	127	1			56	194
Proportion		5,1 %	65,4%	0%	0%	0%	28,8 %	
Dont collèges		7	124	1			54	186
Dont lycées		3	3				2	8

Figure 4 Proportion des titulaires / non-titulaires en collèges dans les DOM en éduc. musicale



Le tableau suivant nous donne une idée de la proportion des enseignants d'Éducation musicale dont le poste principal se situe en ZEP, par rapport au nombre d'enseignants dont le poste principal n'est pas situé en ZEP. Dans les DOM, 23,5 % sont en ZEP alors qu'en métropole le pourcentage d'enseignants en ZEP est de 17,8% (1007 postes en ZEP pour 5636 postes principaux). C'est la Guyane qui a le plus grand nombre de postes en ZEP, davantage que l'Académie de Créteil, la première des classements en ZEP. Elle est suivie par la Réunion. Certaines académies comme Créteil (33%), Lilles (29%), Marseille (25,3%), Versailles (19%) ont un pourcentage bien plus élevé que dans les DOM tous pourcentages confondus.

Tableau 17 Nombre de postes non situés ou situés en ZEP dans les DOM 2001-2002

France DOM		NON CLASSE EN ZEP		TOTALEMENT EN ZEP		Somme	Somme	Pourcentage poste princip. En ZEP/ somme des postes principaux
		Poste princ.	Poste compl.	Poste princ.	Poste compl.	Poste princ.	Poste compl.	
GUYANE	**Somme :**	**18**	**2**	**10**	**1**	**28**	**3**	**35,71**
MARTINIQUE	**Somme :**	**25**	**6**	**5**	**2**	**30**	**8**	**16,67**
GUADELOUPE	**Somme :**	**41**	**5**	**8**	**0**	**49**	**5**	**16,33**

REUNION	**Somme :**	**59**	**6**	**21**	**0**	**80**	**6**	**26,25**
DOM	**Somme :**	**143**	**19**	**44**	**3**	**187**	**22**	**23,53**

5.3.3. Total général France métropolitaine et France d'outre-mer

En 2006 le nombre total de collège est de 7010 (*cf. supra)*. Qu'il inclue ou non le privé sous contrat, le total général (France métropolitaine et DOM) ne correspond pas tout à fait au nombre de collège qu'il y avait en 2001-2002 sur l'ensemble du territoire. Il semble que le nombre d'enseignants ne corresponde dès lors pas aux besoins réels dans les collèges, mais étant donné qu'il nous manque les données de l'enseignement privé, nous n'en sommes pas tout à fait sûre.

Tableau 18 Somme des ens. d'éduc. musicale en collège métropole et DOM 2001-2002

France établissements public du secondaire	Chaire sup	Agrég	Cert-bia	CE-AE	PLP2	PEGC	Non tit	Total
Métropole	1	628	4746	36	1	647	389	6448
DOM		10	127	1			56	194
Total		638	4873	37	1	647	445	6642

5.3.4. Comparaison hommes femmes

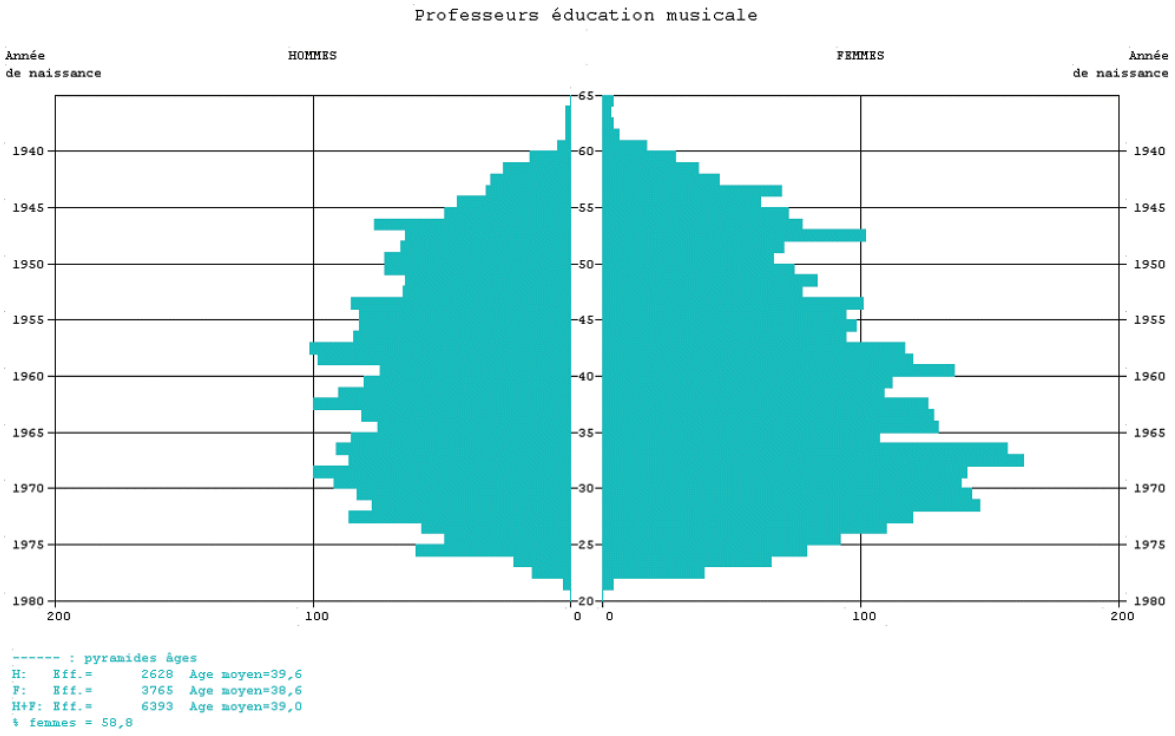
La pyramide des âges placée ci-dessous a été récemment mise en ligne (2004) sur le site officiel[1] de l'Éducation musicale en France dans la rubrique « *Info, l'Éducation musicale en chiffres* ».

D'une manière générale il y a davantage de professeurs d'Éducation musicale de sexe féminin que masculin. Cela est corroboré par les dernières données récupérées de l'année 2003-2004 qui mentionnent 58% d'enseignantes femmes. Ici dans cette pyramide des âges, 58,8% des individus sont de sexe féminin, ce qui correspond à 3765 femmes. Quel que soit le sexe, il semble que ceux qui sont nés en 1968 soient les plus nombreux.

L'âge moyen de la population est de 39 ans tous sexes confondus ; 39,6 pour les hommes, 38,6 pour les femmes. Ce qui signifie une population assez jeune, encore plus jeune chez les femmes que chez les hommes ; environ en milieu de carrière plus exactement. Il serait intéressant de comparer cet âge moyen avec celui des autres disciplines.

[1] http ://www.educnet.education.fr/musique/index.htm.

Figure 5 Pyramide des âges, 2004, source educnet.education.fr



5.3.5. L'Académie de Toulouse en France métropolitaine

Le tableau ci-après indique le nombre de professeurs en collège et lycée présents dans l'Académie de Toulouse en 2001-2002.

Tableau 19 Total des enseignants d'éduc. mus. en collège et lycée, Académie Toulouse. /statut. 2001-2002

Dont	Chaires sup	Agrég	Cert-bia	CE-AE	PLP2	PEGC	Non tit	Total
Toulouse, collèges		29	203			1	19	252
Toulouse lycée		6	1					7
Total tout types d'établissements	0	35	204	0	0	1	19	259
Rappel France métropolitaine tout types d'établissements	1	628	4746	36	1	647	389	6448
Proportion nationale	0%	9,7%	73, 6 %	0,5 %	0%	10%	6%	100%
Proportion Académie Toulouse	0	14%	79%	0%	0%	0%	7%	100%

En 2001-2002, le nombre de professeurs d'Éducation musicale de l'Académie de Toulouse constitue 4% des professeurs d'Éducation musicale présents en France métropolitaine. En nombre total de postes elle est 8^{e} sur 26 académies. Dans ces 4%, le pourcentage des agrégés par rapport aux autres catégories de statuts est de 14%, ce qui est supérieur au pourcentage national de 4 points. Le pourcentage de certifié est plus élevé (de 6 points) que celui national : 79 % contre 73 %. Le pourcentage de PEGC est largement inférieur au pourcentage national de 10 points (0% à Toulouse contre 10%).

La proportion de non-titulaires est légèrement plus élevée dans l'Académie de Toulouse que sur le territoire national mais seulement d'un point : 7% contre 6%.

En termes de nombre de postes totalement en ZEP par rapport aux autres académies, Toulouse se situe à la 20e place au regard de la somme et non pas de la proportion (sur 26 en France métropolitaine) : cela signifie qu'elle a peu de postes en ZEP si on la compare à Lille ou Créteil. Le pourcentage de postes en ZEP est de 5,15 % alors que Créteil est à 30 % ; les conditions pour enseigner dans l'Académie de Toulouse devraient en être facilitées.

6. REPRÉSENTATIVITÉ DES ÉCHANTILLONS DE RÉPONSES RECUEILLIES OU VALIDITÉ EXTERNE

Nous avons pris le parti d'avoir deux échantillons différents pour deux niveaux d'enquête : national et académique. Chacun obéit à une stratégie de recherche, l'une étant complémentaire de l'autre. En effet, la première stratégie est statistique (Van der Maren, 1996) : nous cherchons à découvrir des traits partagés par le plus grand nombre de professeurs d'Éducation musicale, découvrir des relations, relever les similitudes mais également les différences. La seconde stratégie est davantage monographique (Van der Maren, 1996) ; suivant les disciplines on parle plutôt d'étude de cas ou d'étude clinique. Dans la partie développée ci-après, nous ne parlons que de l'échantillon qui concerne la partie de l'enquête nationale. En effet, la partie académique ne concerne que 23 enseignants ; elle ne peut dès lors faire l'objet de l'argument de représentativité, y compris au niveau de l'académie de Toulouse.

6.1. Échantillonnage aléatoire

Nous avons opté pour l'échantillonnage aléatoire pour des raisons de faisabilité relativement à l'objectif poursuivi. En effet, il s'avère que nombre de chercheurs s'emploient à dire que ce type d'échantillon permet une excellente représentativité. Nous aurions pu opter pour l'échantillonnage par quotas, ce que nous n'avons pas fait. En effet, en général lors d'un sondage, seuls sont recueillis 14% en moyenne de réponses aux questionnaires envoyés. Si nous avions du découper les différentes strates, il aurait été très complexe d'obtenir autant de réponses que le nombre que nous avons obtenu de manière aléatoire.

Autre point important : les répondants sont tous professeurs d'Éducation musicale sur le territoire français, comme prévu.

6.2. Représentativité

6.2.1. Échantillon représentatif du questionnaire national

Nous avons obtenu les réponses de 191 professeurs d'Éducation musicale, à la partie qui concerne le cursus d'étude général mais surtout musical avant le baccalauréat, alors que la population de ces enseignants est constituée en 2003-2004, de 6621 individus. Dès lors le taux de réponse est de 2,88%.

Or l'institut de mesure d'audience Médiamétrie signale que le système le plus performant du monde permet des réalisations d'enquêtes sur à peine 0,064% de la population française. Notre échantillon se trouve être bien au-delà des 0,064%. Nous fondons sur ce pourcentage la conclusion suivante : l'échantillon de notre enquête nationale peut-être qualifié de hautement représentatif. Nous verrons ci-après, qu'il est normalement biaisé.

Il en est de même pour les deux autres parties de questionnaire. Pour celui qui concerne le cursus entre le moment où les enseignants obtiennent leur baccalauréat et leur entrée dans le métier, le nombre de répondants est de 170 sur 6621 ce qui fait un taux de 2,56 %. Pour ce qui est de la troisième partie c'est-à-dire, le cursus de reprise d'études, la formation continue, les préférences musicales des enseignants après l'entrée dans le métier, le nombre est de 158 répondants. Cela fait un taux de 2,38 %. Les 158 répondants de la troisième partie de ce questionnaire national ont également répondu au deux autres parties. 153 ont répondu intégralement aux trois parties de ce questionnaire en ligne ; le taux est alors de 2,31%.

Cette photographie du taux de répondants par rapport à la population peut-être complétée par l'examen des variables, comme le genre, l'âge, le fait d'enseigner dans les établissements publics ou privés, le statut. C'est en observant celles-ci que nous disons que notre échantillon comporte des biais habituels.

6.2.2. Échantillon avec biais habituels

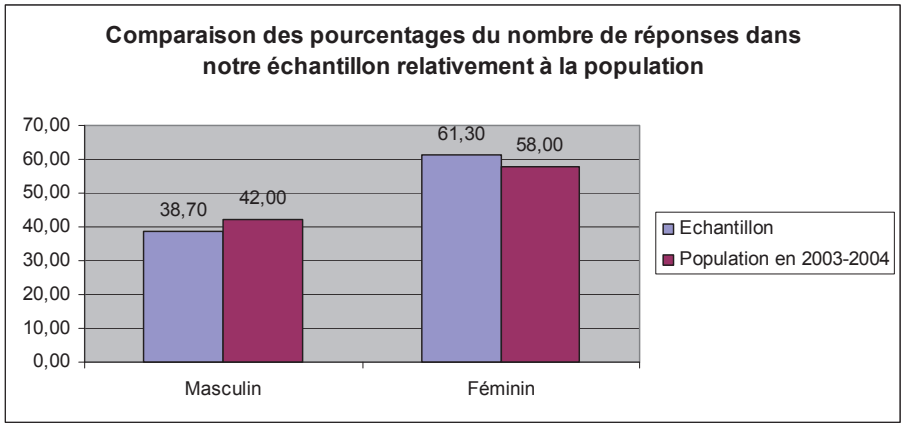
Genre

38,7% d'hommes (soit 74 enseignants) et 61,3 % (soit 117 enseignantes) de femmes ont répondu à la première partie du questionnaire national. Selon les chiffres de la DPD[1]

[1] La Direction de la programmation et du développement Centre de documentation, Sous-direction des études statistiques, 58, boulevard du Lycée, 92170 Vanves, Tel. : 01 55 55 73 58 ou 01 55 55 73 61 Fax : 01 46 48 65 34.

disponibles sur le site officiel du Ministère de l'Éducation nationale[1], ils sont respectivement en 2003-2004 de 42% et 58%. Nous en concluons que les répondantes sont légèrement au-delà (3% environ) de la moyenne nationale tandis que les répondants sont légèrement en deçà. L'équilibre général relevé entre les deux sexes au niveau de la population (Walecks, 2005) est un peu moins présent dans notre échantillon (*Cf.* figure 8).

Figure 6 Comparaison de la proportion homme/femme entre l'échantillon et la population parente

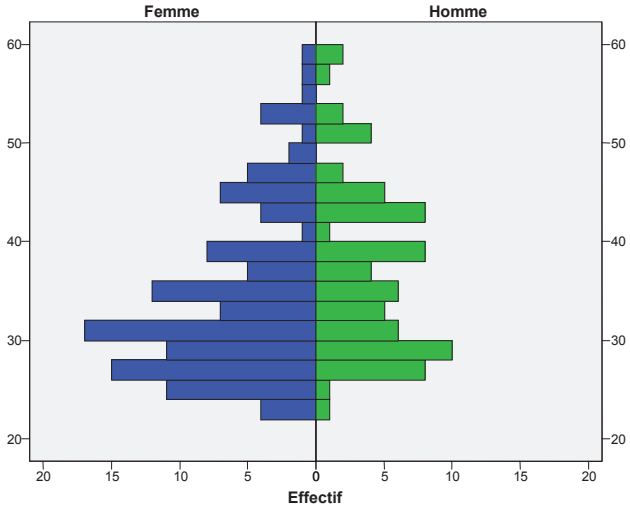


Âge

Le plus âgé des répondants est né en 1945 ; les plus jeunes sont nés en 1982. Entre ces deux extrêmes, 49,3 % (soit 95 individus) des répondants sont nés avant 1971 (1971 inclus), ils ont entre 34 ans et 60 ans. 50,2% (soit 96 individus) sont nés entre 1972 et 1982, ils ont entre 23 ans et 33 ans. La moitié des répondants a moins de 34 ans. Or l'âge moyen des professeurs d'Éducation musicale est de 39 ans d'après les *Repères et Références statistiques* sur les enseignements, la formation et la recherche (DEP, 2004, p. 230). La moyenne d'âge de notre échantillon est plus basse que la moyenne de la population, de 5 points, tant pour les hommes que pour les femmes. Nous remarquons un déficit des 40-42 ans dans notre échantillon tant chez les hommes que chez les femmes.

[1] http ://www.educnet.education.fr/secondaire/disciplines.htm

Figure 7 Pyramides des âges de l'échantillon des professeurs d'éducation de notre enquête (191)



On peut affiner les classes d'âge : en 2005, 8,7% (soit 17 individus) ont entre 50 et 60 ans dans l'échantillon ; cela est en deçà du pourcentage national de 5,7 points relativement aux chiffres de 2003-2004 (14,6%). Nous concluons à une sous-représentation des plus de 50 ans.

En outre, toujours au moment de l'enquête, 39,2% ont moins de 30 ans dans l'échantillon (ils sont nés entre 1975 et 1982), ce qui en revanche, est bien supérieur au pourcentage national (22%) de 17, 2 points : il y a sur-représentation des moins de 30 ans. Enfin, nous ne disposons pas d'outils de mesure pour comparer les catégories d'âge intermédiaires de l'échantillon à celles équivalentes de la population. Nous pouvons malgré tout affirmer que dans notre échantillon, 33,5% (soit 64 individus) ont entre 31 et 39 ans, 18,1% (soit 35 individus) ont entre 40 et 49 ans (nés entre 1956 et 1965). Ces différences apparaissent clairement dans l'histogramme ci-dessous.

D'après ces données nous pouvons en induire que :

- 5,8% des répondants ont appliqué les programmes d'avant 1977. Ces enseignants ont dès lors connu quatre séries de programme de collège 1963, 1977, 1985 et 1995.
- 9,8% ont connu ceux de 1977, 1985 et 1995.
- 28,6% ceux de 1985 et 1995.
- 56,4% ou la majorité de l'échantillon connaît uniquement les programmes de 1995, actuellement en vigueur.

Ces résultats seront affinés en partie 3 chapitre V.

Enseignement public ou enseignement privé sous contrat

L'enquête est ouverte volontairement, tant aux enseignants du public que du privé, étant donné d'une part le sujet, et d'autre part, les passerelles[1] qui sont faites entre les deux instances. 91,1 % (soit 174 enseignants) des répondants sont professeurs dans l'enseignement public, et 8,9 % (17 enseignants) dans le privé sous contrat[2]. Nous pourrons mettre en regard ces chiffres de la proportion nationale dont nous ne disposons pas à ce jour.

Statut actuel de l'enseignant

Les réponses qui suivent sont triées par ordre décroissant du nombre de réponses obtenues :

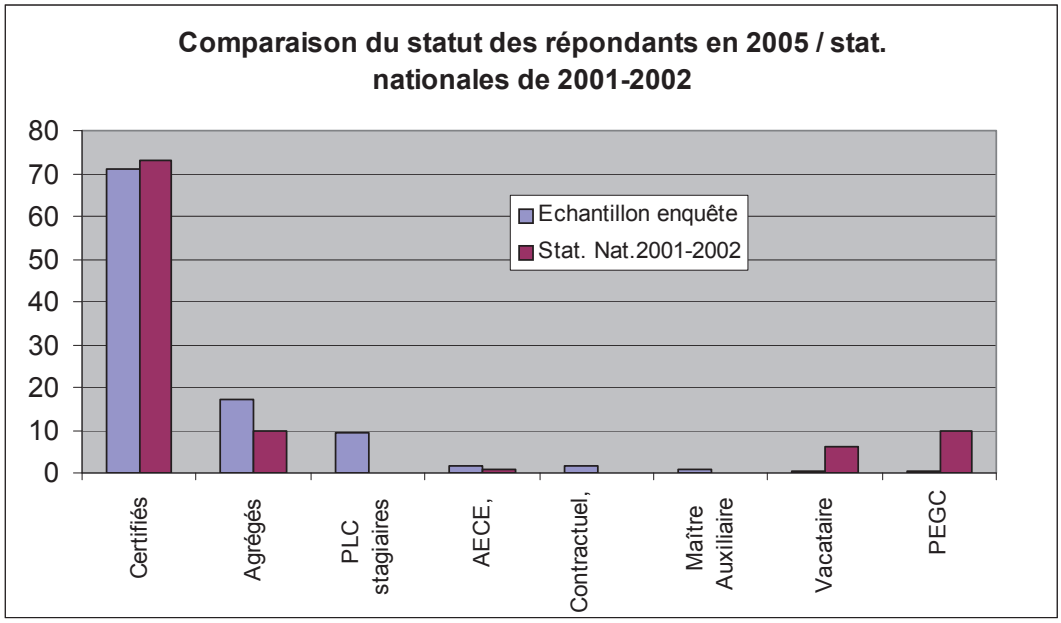
- Certifiés 71,2% / proportion nationale de 73%
- Agrégés = 17,3% / proportion nationale de 10%
- PLC stagiaires = 9,5 % nous ne savons pas si dans les données communiquées par la DEP ils sont comptabilisés en certifiés et agrégés ou bien hors comptes.
- AECE, (enseignement privé) 1,6 %
- Contractuel, 1,6%
- Maître Auxiliaire 1%
- PEGC 0,5% / proportion nationale de 10%
- Vacataire 0,5 % / proportion nationale de 6% de non-titulaires
- AE, (adjoint d'enseignement) Aucun

Tout comme lors de l'examen de la variable âge, ou genre, nous constatons que l'échantillon est biaisé. En effet on observe par exemple une forte sous-représentation des vacataires, contractuels, maîtres auxiliaires, globalement ceux qui sont non-titulaires, une sous-représentation également des PEGC, par contre une sur-représentation des agrégés, enfin une assez bonne représentation des certifiés.

[1] En terme de formation initiale et continue, en terme d'évaluation par les IA IPR, en terme de concours de recrutement, en terme d'accès et de présence dans les associations représentatives de la discipline au niveau national comme l'APEMU par exemple etc.

[2] Signalons toutefois une valeur manquante et une réponse « *ne se prononce pas* ».

Figure 8 Comparaison du pourcentage des différents statuts des répondants de l'échantillon avec ceux de la population



Contrôle des biais

Cette première description nous signale que ceux qui ont répondu sont majoritairement plutôt « *jeunes* » dans le sens qu'ils sont dans la première moitié de leur carrière[1]. Le questionnaire devait être rempli par *Internet*, il est donc probable que pour certains enseignants, la barrière de l'informatique ait été un obstacle ; un individu a fait remarquer qu'il préférait remplir un questionnaire papier. Le fait que ce questionnaire soit mis en ligne sur Internet est un biais, nous en avons conscience. Entre autres biais, il est à noter que nous connaissons 90 des répondants sur les 191 qui ont répondu au premier questionnaire. Connaissances dues aux relations institutionnelles ou associatives que nous avons.

Pourquoi répond-on à un questionnaire de ce type ? Il peut y avoir plusieurs raisons, car la question de l'âge n'est pas la raison systématique :

- l'intérêt voire l'implication au sujet de la problématique des valeurs, mais pas seulement : très peu d'enquêtes sont mises en œuvre au sujet de l'Éducation musicale,
- un certain goût des jeunes pour l'informatique et le travail en ligne (*cf.* enquête IPSOS 2005),
- le fait que « scientificité » et dès lors « confiance » peut-être lié à « questionnaire en ligne »,
- le fait d'être simplement passionné par ce qui a trait à l'Education musicale d'une manière ou d'une autre.

Enfin le phénomène de sous-représentation des non-titulaires et des PEGC dans notre échantillon, est largement partagé par les autres enquêtes de ce type (Bréchon, 2003 p.

[1] Une carrière durant environ 38 anuités autant dire 40.

316) : ceux qui ont envie de répondre sont ceux qui ne sont pas en difficulté du point de vue de la précarité de l'emploi ou de la reconnaissance.

On peut conclure que les répondants sont plus diplômés que la moyenne nationale. Il est possible que l'information auprès des non-titulaires n'ait pas été faite et que même si elle a été faite, ce personnel est parfois dans des situations telles que répondre à une enquête de ce type, ne correspond pas à une priorité. La représentativité de notre échantillon n'échappe pas aux biais habituels. Il est possible également que cette catégorie de population soit moins équipée en terme d'informatique bureautique, à titre privé, que des répondants en situation moins précaire.

6.2.3. Échantillon de l'entretien académique non représentatif

Nous l'avons signalé cet échantillon n'est pas représentatif de la population.

Un des premiers biais que l'on peut relever concernant cette partie de l'enquête, c'est l'effet *Hawthorne* : les individus changent de comportement quand ils se sentent observés. Les observations de classe filmées que nous avons pu faire n'échappent pas à cet effet. Un deuxième biais est l'effet de *halo :* l'observé produit un comportement remarquable qui attire l'observateur, et brouille son jugement.

Mais ces deux effets seront à prendre en compte post-thèse lors de l'examen de ces vidéos.

D'une manière générale, l'effet *Rosenthal* (dans lequel l'observé se comporte de façon contrariante) n'a pas été observé ni dans le questionnaire national (un seul cas qui s'apparenterait à cela) ni dans l'entretien académique.

7. EN CONCLUSION, VALIDITÉ ET PORTÉE DES RÉSULTATS

En conclusion, la réplication des enquêtes telles qu'elles ont été conçues est envisageable. Les résultats du questionnaire de faits en ligne (partie nationale) peuvent être généralisés à la population des professeurs d'Éducation musicale, puisque l'échantillon des répondants est représentatif. L'enquête n'échappe pas à certains biais habituels comme celui d'avoir accès à l'informatique chez soi. Nous n'évoquons pas dans ce paragraphe la question des fonctions autres que celles d'enseignement occupées par les enseignants répondant. D'aucuns pourraient penser que du fait des réponses, ces enseignants seraient des professeurs majoritairement en réussite. Dès lors, la représentativité de l'échantillon s'en trouverait biaisée à nouveau. Après discussion avec quelques spécialistes, il s'avère que les réponses à cette variable appartiennent aux premiers résultats. Elle jouera un rôle non

négligeable dans l'analyse que l'on pourra faire des résultats suivants. Cette variable sera dès lors examinée dans la troisième partie qui concerne les résultats relatifs à l'échantillon.

Deuxième partie. Histoire, attributs, valeurs de la discipline scolaire

Éducation musicale

INTRODUCTION

Pour répondre à l'une de nos hypothèses qui est de dire que les valeurs déclarées par les enseignants d'Éducation musicale en collège sont en relation avec l'histoire de la discipline (relative au premier cycle du secondaire), avec la norme que constituent les programmes, avec les qualités inculquées lors de la formation initiale, puis évaluées lors des concours de recrutement, il est nécessaire d'enquêter sur ces différentes histoires imbriquées les unes dans les autres.

Autrement dit, dans quelle mesure l'histoire de la discipline, intitulée Éducation musicale et les attributs dont elle s'est dotée, dont les textes officiels (décrets, arrêtés, circulaires), jouent-ils un rôle dans la genèse des valeurs déclarées par des enseignants qui ont répondu à l'enquête menée ? C'est dans le cadre d'une approche génétique des valeurs que s'inscrivent les trois chapitres de cette partie (ainsi que les trois suivants).

Pour vérifier cette hypothèse, nous prenons le parti d'énumérer les faits chronologiquement dans le chapitre III, au risque d'ennuyer le lecteur, dans le souci de fonder puis de valider un certain nombre d'indicateurs. Parmi ces indicateurs, nous choisissons d'approfondir ceux que les enseignants se sont *a priori* le plus appropriés : les programmes en chapitre IV, le contenu de la formation reçue ainsi que les qualités demandées lors des concours de recrutement en chapitre V.

Le lecteur pourra ainsi de lui-même comprendre nos choix et vérifier les conclusions des relations auxquelles nous aboutissons. Une des questions corollaires est de décider jusqu'à quelle période remonter dans le temps de cette histoire. Nous pensons que les enseignants comme le corps social en sont imprégnés, implicitement. Pour cette raison nous remontons aux origines de l'histoire qui nous occupe mais, bien entendu, de manière synthétique.

CHAPITRE III - À LA RECHERCHE DES ATTRIBUTS DE L'ÉDUCATION MUSICALE, VALEURS INFÉRÉES

L'ouvrage réalisé en 1996 par Jean-Pierre Mialaret recense différents travaux relatifs aux recherches francophones en sciences de l'Éducation musicale et didactique ; il permet une première revue de littérature (Mialaret, 1996). Michèle Alten, universitaire (Alten, 1993, 1995, 1996, 2006) ainsi que Violaine De Vlieger (De Vlieger, 1979) ont travaillé sur l'histoire de l'enseignement musical à l'école primaire. Quant à celle de l'enseignement secondaire et supérieur, nous en avons trouvé des fragments dans les principaux écrits des protagonistes et universitaires qui s'y sont intéressés[1]. Cependant, hormis Michèle Alten pour le primaire, aucun n'a mis véritablement cette histoire à l'épreuve des valeurs sinon de manière implicite. Nous proposons donc d'abord une synthèse d'ensemble des différents attributs, tout en apportant des éléments nouveaux en termes de textes examinés et répertoriés.

Plusieurs histoires se tressent : celle de l'insertion de l'enseignement musical dans le primaire et dans le secondaire, celle des programmes, celle des examens, celle des certificats ou concours de recrutement du personnel chargé d'enseigner, celle de la formation et de la qualification de ces enseignants, tant pour le primaire que pour le secondaire, celle du maillage du territoire (pour répondre aux enjeux d'un enseignement équitable pour tous les élèves), celle du personnel chargé d'évaluer les enseignants.

1. PRATIQUES SOCIALES MUSICALES DE RÉFÉRENCE, AVANT LA FIN DU XIXE SIÈCLE

Tout comme pour l'éducation physique et sportive ou la technologie, faire l'histoire de la discipline actuellement intitulée Éducation musicale et chant choral, c'est prendre acte, en préalable, de sa construction en regard de ce que Jean Louis Martinand qualifie de

[1] Nous nous sommes appuyée sur les travaux d'un inspecteur général, Georges Favre (Favre, 1980), d'un IA-IPR[1], Jean- Luc Idray (Idray, 2002), d'universitaires et de chercheurs, Jean Gribenski (Gribenski, 1971), Michel Delahaye et Danièle Pistone (Delahaye, Pistone, 1982), (Pistone, 1983), Paul Gerbod (Gerbod, 1988), Myriam Chimènes (Chimènes, 1990), Frédéric Billiet (Billiet, 1999, 2001), Philippe Lescat (Lescat, 2001), Daniel Durney (2001).

pratiques sociales de référence[1] (Martinand, 2001) : des pratiques musicales et parfois un enseignement musical conduits par une institution[2] non-scolaire, développant une pratique dominante qui a longtemps servi de modèle à la pédagogie scolaire.

Dès lors, quelques préalables s'imposent rappelant ce qu'ont été ces pratiques musicales de référence, dont, entre autres, les enseignements musicaux non-scolaires jusqu'à la fin du XIX^{e} siècle. C'est durant cette période que l'institution scolaire s'est mobilisée pour proposer un enseignement musical à tous les élèves de collèges.

1.1. Ménétriers, académies, maîtrises, pour la vie quotidienne, la cour, l'église

Du Moyen-âge à la fin du XIX^{e}, un enseignement musical était présent dans des écoles dites « *épiscopales* », dans les corporations des Ménétriers[3] (*ca*. 1321, communauté des « *Joueurs d'instruments* » à Paris), à l'Université dans le cadre du Quadrivium, puis dans le cadre de maîtrises ainsi que de collèges tenus par les jésuites (Pistone, 1983). De ce fait, la musique était présente à la cour des rois, dans la vie quotidienne, à l'église.

Durant le XVII^{e} et XVIII^{e} siècle, le nombre de maîtrises a augmenté sur le territoire français (environ 400 en 1792 selon M. Chimènes). En 1661, Louis XIV, accordait aux membres de l'Académie royale de danse et de musique (1672) de devenir des maîtres de musique[4]. Se posait dès lors déjà la question du recrutement d'enseignants compétents. En 1784, « *l'école royale de chant et de déclamation*[5] *»* formait la relève destinée aux scènes lyriques, à l'image des conservatoires napolitains.

Les maîtrises furent supprimées après la Révolution, en raison de leur finalité liée au culte, puis ouvertes à nouveau en 1802, suite au rétablissement du culte catholique.

---

[1] Dans le cas de cette discipline artistique, on pourrait aussi à ce sujet employer la qualification utilisée par Samuel Joshua un peu plus tard en 1996 (Joshua, 1996) : « *savoirs experts* » pour les disciplines dont les savoirs savants ne sont pas aussi centraux qu'en mathématique par exemple (Perrenoud, 1998).

[2] Nous entendrons le terme institution musicale tout comme Myriam Chimène : « *l'entreprise organisée, structurée en fonction de buts clairement définis et régie par le droit public et privé. L'institution musicale s'oppose par son caractère construit à tout ce qui relève en ce domaine du divertissement spontané* » (Chimènes, 1990, p. 161).

[3] Dont on sait peu de choses sur leur organisation, leur formation hormis la fondation en 1321 à Paris de la *ménestrandise* dans la Capitale (*ibid.* p. 161).

[4] Les Académies seront supprimées en 1793 selon M. Chimènes.

[5] Crée par le baron de Breteuil, dirigée par François-Joseph Gossec.

1.2. Écoles de musique, Conservatoire, « succursales »

La loi du 3 août 1795 a marqué la création du premier Conservatoire de musique à Paris ; l'entité existait quelque temps auparavant sous l'appellation « *Institut national de musique »* fondé par Bernard Sarrette, en 1793, capitaine de la garde nationale (Favre, 1980). Même si des écoles de musique se créèrent durant le XVIII[e] et le XIX[e] siècle, on relève *« une extrême centralisation et un souci de professionalisme* » (Durney 2001, p. 155) ainsi qu'un déficit important entre la province et la capitale. Ce déficit est lié à la finalité assignée à l'Institut national de musique / Conservatoire qui « *est de former les meilleurs artistes nécessaires à la « solennité des fêtes républicaines » et surtout au théâtre. La décision a immédiatement pour corollaire l'absence de tout autre établissement de ce type sur le territoire* » (*ibid.* p. 155). Différentes méthodes d'apprentissage instrumental furent publiées par des enseignants de cette institution.

Durant tout le XIX[e] siècle, diverses écoles ou institutions virent le jour sous l'impulsion de musiciens (comme Louis Niedermeyer, 1802-1861) ou de pédagogues compositeurs (comme Guillaume Louis Bocquillon-Wilhem dit « Wilhem », 1781-1842). Elles apparurent à la fois dans la ville de Paris (qui généralisa les cours dans ses écoles primaires dès 1833[1]), et en province, dans des Écoles nationales de musique ou des succursales du Conservatoire de Paris.

À Paris, l'Institution royale de Musique religieuse fut constituée en réaction au Conservatoire, tandis qu'en province, ce furent des « succursales » sur le modèle du Conservatoire de Paris : à Lille et Toulouse, Marseille et Metz, Dijon, Nantes, Lyon, Avignon, le Havre, Nancy et Rennes, Perpignan. Enfin, à Paris, des initiatives privées furent à l'origine de la création de l'école de musique classique religieuse (1853-1914) et de la Schola cantorum (1896). C'est en 1884 que furent créés des postes d'inspecteur général et de six inspecteurs pour contrôler ces établissements.

1.3. Éducation populaire, orphéons

Entre 1833 et 1924, face à la diminution des subventions de l'État, une autre pratique sociale de référence s'imposa : le mouvement orphéonique pour l'étude et la propagation du chant choral, en direction des ouvriers et des enfants (les femmes n'étaient pas

[1] « *Wilhem commence à enseigner dans les écoles à partir de 1819. La première loi scolaire (dite : loi « Guizot ») du 28 juin 1833, n'introduit la musique à l'école que quatorze ans après les débuts de l'expérience parisienne* ». (Fijalkow, 2003, p.21).

admises). A partir de 1860, les instruments à percussion ainsi que les instruments à vents furent enseignés aux meilleurs lecteurs (Gerbod, 1980 ; Lescat, 2001).

Ensuite, le mouvement de l'éducation populaire prit le relais de ces orphéons, dès 1900, pour assurer une formation musicale en milieu populaire défavorisé. Il créa un certain nombre d'écoles dont le Conservatoire de Mimi Pinson (1902). Ce mouvement joua un peu le même rôle que les orphéons mais son répertoire fut plutôt axé sur les œuvres de la chanson française ; en outre, il s'adressait aux ouvrières, exclusivement.

1.4. Rationalisation des savoirs musicaux enseignés et pratique, enjeux démocratiques

Du Moyen-âge à ce début de XX^{e} siècle, en France, les contenus d'enseignement ou les savoirs enseignés[1] dans ces pratiques musicales de référence oscillèrent entre pratique vocale et instrumentale, théorie, acoustique, étude de la langue latine et solfège. Elles furent l'un des principaux facteurs du passage d'un enseignement de tradition orale à celui d'un passage obligé par l'écriture, grâce à la notation sur portée, aux nouvelles notations chiffrées, aux rationalisations de Jean-Philippe Rameau en 1722 ou de Denis Diderot.

En outre, à partir du XIX^{e} siècle, ces différents mouvements d'éducation à la musique utilisèrent, au-delà des pratiques collectives du chant, les méthodes d'enseignement mutuel de Guillaume Bocquillon dit Wilhem (1781-1842) puis, plus tard, celles de Jacques Fromental Halévy, Antoine-François Marmontel et Adophe-Léopold Dannhauser (1835-1898). À la suite de Pierre Galin (1786-1821), les méthodes chiffrées[2] connurent un regain d'intérêt jusqu'en 1939, préconisées notamment par André Pâris (1798-1866) et Émile Chevé (1804- 1864).

En contournant l'apprentissage sévère du solfège, ces pratiques contribuèrent à démocratiser et à simplifier l'accès aux pratiques vocales et plus généralement musicales ; au-delà, elles témoignaient de la volonté à la fois sociale et politique de favoriser l'accès à la musique au plus grand nombre d'individus, enfants ou adultes, quelle que soit la classe sociale dont ils étaient issus (Lescat, 2001).

---

[1] Même si nous sommes dans des institutions que nous qualifions aujourd'hui d'enseignement spécialisé de la musique et non pas scolaires à proprement parler, nous empruntons volontairement l'expression de « *savoirs musicaux enseignés »,* employée par les tenants de la transposition didactique, Michel Verret (1975) et Yves Chevallard (1985, 1991). On pourrait sinon parler de savoirs transmis.

[2] Les méthodes chiffrées constituaient une sorte de résurgence du système prôné par Jean-Jacques Rousseau, dans l'objectif de simplifier l'accès au solfège.

1.5. Culte et divertissement, excellence et élitisme

La finalité, le sens de cet enseignement musical reposa longtemps sur son instrumentalisation, tantôt au service du culte religieux, tantôt au service des fêtes, noces ou banquets. La création du Conservatoire (1795) introduisit de nouveaux enjeux et dès lors d'autres valeurs, notamment celle de l'excellence de la perfection technique encourageant la publication de méthodes d'apprentissage instrumental qui prenaient appui sur le socle du rationalisme, « *selon la logique du progrès linéaire* » (Lefèbvre[1], 2006) et nous ajoutons, du positivisme naissant.

C'est ainsi qu'en France s'imposa une conception de l'apprentissage de la musique qui devint dominant : pour simplifier, nous dirons que la maîtrise de la pratique instrumentale, en tant qu'art, n'était accessible qu'à la fin d'un long parcours d'excellence, forcément élitiste. Paradoxalement, au prétexte de l'égalité démocratique, « *l'unicité de la doctrine* » (Durney, 2001, p. 155) favorise au terme de ce parcours pyramidal (de l'EMM[2] au CNR[3]), l'élite.

1.6. Les débuts de l'enseignement musical scolaire dans le secondaire

C'est dans ce contexte, que côté Instruction publique[4], l'arrêté[5] du 5 octobre 1838 signé par le Ministre, Narcisse Achille Salvandy imposa le chant jusqu'à la cinquième dans une trentaine de collège royaux à raisons de deux heures hebdomadaires, à partir de la rentrée 1839 (Lescat, 2001).

Cette date constitue, selon nous, le premier indicateur de la valeur éducative accordée par le politique, au champ musical en tant que constituant obligatoire de la scolarité obligatoire dans ce que nous considérons, aujourd'hui, comme l'enseignement secondaire. Peu à peu ce champ va se constituer en discipline scolaire.

En effet ce Ministre considérait que « *la propagation de l'enseignement du chant dans les Écoles publiques a surtout pour but de contribuer à l'amélioration morale et intellectuelle des jeunes générations* » (Lescat, 2001). Alors qu'*a priori* on pourrait penser qu'il serait question de valeurs esthétiques relatives à un champ artistique, ce sont les valeurs morales

---

[1] http ://www.musicologie.org/publirem/lefebvre_natation.html#Notes.©Références/ Musicologie.org 2006.
[2] Acronyme d'Ecole municipale de musique.
[3] Conservatoire national de Région.
[4] Ce n'est qu'en 1828, que l'Instruction publique devient un ministère à part entière, alors que l'idée d'une prise en main par l'État des affaires d'enseignement a été évoquée dès 1789. Source officielle : http ://front.education.gouv.fr/pid289/le-ministere-de-l-education-nationale-de-1789-a-nos-jours.html
[5] A propos des dates de décrets, arrêtés, circulaires, nous mentionnons soit celle de la promulgation du décret avant parution au *JO*, soit celle de la publication au journal officiel.

et intellectuelles qui sont mentionnées. Une commission choisit des poésies qui célébraient « *Dieu, la religion, et les faits éclatants de l'histoire nationale qui paraîtraient pouvoir être adaptés à la musique*[1] ».

1.7. Démocratisation progressive, accès aux savoirs musicaux

Hormis au XIX^e^ siècle, dans les orphéons, au Conservatoire de Mimi Pinson ou encore dans les écoles créées par le mouvement d'éducation populaire, la pratique musicale n'était accessible depuis la Renaissance, qu'aux seuls élèves de familles fortunées qui en faisaient la demande.

C'est, dès lors, dans le cadre général d'un grand mouvement de démocratisation d'accès de tous les élèves aux savoirs (Prost, 1981, 1986, 1992, 2004), (Grinberg, 2000), que l'idée de faire de la musique une discipline scolaire dans le secondaire, dès 1838, en se dotant peu à peu des attributs alloués aux autres, va s'imposer en France.

2. INTÉGRATION DE LA MUSIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL PRIMAIRE ET SECONDAIRE : 1833 - 1882

Examinons à présent, l'histoire de l'enseignement de la musique dans le secondaire (équivalent du collège actuel) en regard de ce qui s'est joué dans le primaire. En effet, les deux sont intrinsèquement liés.

2.1. Formation musicale des maîtres du premier degré : chant, plain-chant, théorie, pratique

La loi Guizot du 28 juin 1833 sous la Monarchie de juillet (1830-1848) organisa l'instruction primaire, pour faire en sorte que chaque commune de plus de 500 habitants soit tenue d'entretenir une école publique (Vial, 1998), (Vasconcellos, 2001). La nécessité d'un recrutement et dès lors d'une formation des maîtres à l'enseignement musical devint une préoccupation dès 1833, au sein de l'enseignement général primaire. A cette date, s'ils n'étaient pas obligatoires, le plain-chant et le chant étaient recommandés pour les futurs instituteurs (Gerbod, 1983). L'arrêté du 20 juin 1836 exigeait un certain degré de culture musicale des futures institutrices (Gerbod, 1983). À défaut d'une voix juste, les candidats à l'école normale primaire, pouvaient recourir à un instrument (arrêté du 15 mai 1838). La

[1] AN, F/17/6923, note pour la Commission musicale, d'après Philippe Lescat.

pratique du chant était obligatoire pour l'obtention du brevet de capacité supérieur[1]. En 1851 (règlement du 24 mars), le plain chant était fortifié dans les Écoles normales (3h de chant religieux auquel s'ajoutait un enseignement instrumental). On y faisait dès les années 1860 du solfège, du plain-chant, de l'orgue, de l'harmonium ; dans les écoles normales de filles, c'était le piano et le violon qui était recommandé au-delà du chant et du solfège. L'arrêté du Ministre Victor Duruy du 30 janvier 1865 imposa l'enseignement du chant dans les écoles normales de garçons, à raison cette fois de cinq heures par semaine. Lorsque les écoles normales de filles furent créées à partir de 1879, alors le chant fut obligatoire (loi du 9 -08- 1879), en revanche il devint facultatif dans celles des garçons.

2.2. Enseignement mutuel du chant à Paris, professeurs de la ville de Paris

De 1823 à 1840, l'enseignement du chant selon la méthode de l'enseignement mutuel[2] de Wilhem, fut proposé dans un certain nombre d'écoles de la ville de Paris. Dès 1839, Wilhem fut nommé inspecteur général du chant dans les établissements d'Instruction publique après avoir été, en 1835, nommé directeur de l'enseignement du chant, suite à la décision ministérielle d'étendre le chant à toutes les écoles élémentaires de la ville de Paris, selon sa méthode. Les programmes de 1834 et 1836 mentionnaient le chant comme discipline facultative dans les écoles de garçons et obligatoire dans les écoles de filles (Alten 1995, p. 9).

Un corps de professeurs spéciaux dits « *professeurs de musique de la ville de Paris* » se constitua peu à peu[3] pour enseigner dans les écoles primaires.

---

[1] Le « *Programme des connaissances exigées des candidats qui se présentent à l'examen pour le brevet de capacité d'enseignement, soit élémentaire, soit supérieur* » en témoigne. Nous y trouvons la mention suivante, en dernière position : *« Chant. - Musique : théorie, pratique. - Plain-chant : théorie, pratique ».* Ce programme s'adresse à l'enseignement primaire élémentaire ainsi qu'à *« l'enseignement primaire supérieur* » (1938).

[2] Méthode utilisée dans les orphéons également, ce qui signifie qu'il n'y a pas de différence entre la pratique sociale musicale de référence et la manière de penser la pratique musicale dans l'Instruction publique.

[3] Leur recrutement s'arrêtera brutalement en 1964 (loi du 10 juillet 1964 n°64 707, *JO* du 17 juillet) sans doute par souci d'homogénéisation des statuts. Leur statut évolua en 1982 : l'obtention du DEUG fut exigée, suivie de deux ans de stage ; ils effectuaient 21 h hebdomadaire. Le nouveau statut de 1990 confirma le précédent : fonctionnaires municipaux sans équivalence avec les certifiés (titulaires du CAPES) de l'éducation nationale (Fijalkow, 2003).

2.3. Développer la voix et le sentiment de l'harmonie dans l'enseignement secondaire

À partir de 1838, des commissions successives[1], tour à tour, choisirent des répertoires de chants (commission du 15 mai 1845[2], au service de la Religion et de l'histoire nationale), puis organisèrent l'enseignement du chant dans l'Instruction publique. Par l'arrêté du 16 mai 1855, le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes, Hippolyte Nicolas Honoré Fortoul (1811-1856) assigna pour but à l'enseignement de la musique, de « *développer chez l'enfant, avec le sentiment de l'harmonie, la voix, qui n'est pas seulement faculté physique, mais qui est encore l'organe de l'âme* ». Ces commissions s'employèrent à réfléchir au meilleur moyen de l'enseigner.

2.4. Durant la II^{e} République un enseignement musical tantôt optionnel tantôt obligatoire

Mais si les enjeux du projet étaient au service des idéaux moraux et républicains, durant la II^{e} République de 1848 à 1870, cela n'empêcha pas les Ministres qui se succédèrent de, tour à tour, imposer ou rendre facultative « cette matière » d'un niveau à l'autre (primaire et secondaire).

L'hésitation sur l'importance à accorder au champ musical signifierait-t-elle un doute de la part du politique quant à sa valeur, malgré certaines professions de foi ?

Les changements d'options politiques étaient fréquents, contradictoires tant du côté de l'enseignement primaire, du primaire supérieur (sanctionné par le certificat d'études à partir de 1882) que du côté de l'enseignement secondaire (encore payant et sanctionné par le baccalauréat). En 1882, un arrêté impose à nouveau en lycée, collège et cours secondaires de jeunes-filles (créés en 1867), un enseignement obligatoire du chant à raison de 2h hebdomadaire en 6^{e}, 5^{e}, 1h en 4^{e} et 1h facultative en 3^{e}.

Si l'enseignement de la musique tant dans le primaire que le secondaire ne semble pas trouver véritablement une place définitive, le premier et le second degré, d'une manière générale, eux-mêmes, ne sont pas véritablement stabilisés.

[1] Dont certaines à l'initiative du Ministre Salvandy car il est à nouveau Ministre de l'Instruction publique en 1845.

[2] Note pour la commission musicale AN, F/17/6923.

2.5. Chant, matière obligatoire à l'école primaire ; donner le goût de la musique, 1882

Ce n'est que lors de la promulgation des lois de 1881-1882, que l'État en la personne du Ministre J. Ferry, organisa et imposa l'instruction élémentaire laïque, gratuite et obligatoire, de 6 à 13 ans. En 1881[1] le chant fut introduit dans les salles d'asile (écoles maternelles actuelles). Le chant devint matière obligatoire pour tout l'enseignement primaire[2] le 28 mars 1882, pour « *donner le goût de la musique en épargnant les difficultés théoriques* ». C'est la 12e section des enseignements obligatoires à l'école primaire. Le programme fut fixé par les textes du 27 juillet 1882 ; ils mentionnait que les leçons de chant occupaient une à deux heures hebdomadaire indépendamment des exercices de chant qui avaient lieu tous les jours soit dans les intervalles qui séparaient les autres exercices scolaires soit en entrée, soit en sortie de classe (Lescat, 2001). Le Conseil supérieur de l'Instruction publique fixa ces programmes ; ils restèrent valables jusqu'aux suivants, en date du 23 février 1923 (Alten, 1995, p. 15-17). Ils instauraient la pratique du chant qui précédait celle du solfège, « *le chant pratiqué par lui [l'élève] devra servir de base aux premières observations qui lui seront présentées en matière de théorie et de lecture* ». L'apprentissage du chant était fondé sur le principe de répétition tandis que celui de solfège sur celui de progression. À partir de neuf ans jusqu'à treize, des chants à deux voix étaient appris toujours par l'audition. Mais un grand nombre d'instituteurs reconnaissait l'insuffisance de leur Éducation musicale (*ibid.* p. 20). Le compositeur et pédagogue suisse Émile Jaques-Dalcroze plaidait pour un choix clair « *si vous considérez la musique comme accessoire, n'en faites pas du tout. Supprimez plutôt complètement la musique de votre programme* [3] » (*ibid.* 21). Ses idées remirent peu à peu en cause le modèle linéaire issu des conservatoires.

La loi de 1882, qui rendit obligatoire le chant à l'école primaire, eut pour conséquence la mise en œuvre d'une formation systématique des instituteurs de 3 heures par semaine en école normale. En 1908 le compositeur Louis-Albert Bourgault-Ducoudray constatait qu'un « *instituteur sur cinq est en mesure d'enseigner la musique de façon convenable* »[4].

---

[1] Arrêté ministériel d'août.
[2] La loi de J. Ferry supprime la distinction entre matières obligatoires et facultatives.
[3] P. Boepple, L'enseignement du chant à l'école primaire. Avant propos de Jaques Dalcroze, 1910, p. III.
[4] *L'Éducation musicale en France, Histoire et méthodes,* Colloque de l'Institut de recherches sur les civilisations de l'occident moderne 13 mars 1982. PUF, 1983, p. 45.

D'une finalité essentiellement tournée vers le culte, l'enseignement musical se mit, peu à peu, au service des idéaux républicains avant d'éveiller l'enfant grâce au développement des méthodes actives entre autres.

3. D'UNE GRATUITÉ À L'AUTRE : 1882 - 1930[1]

Pendant cette période 1882-1930, l'enseignement de l'art se développa tant du côté de l'enseignement public général primaire que secondaire, grâce à des choix politiques mais pas seulement, nouveaux.

3.1. Certificat d'aptitude, 1887

A priori, pour former les futurs instituteurs à l'enseignement musical il était nécessaire que le Ministère se soit préoccupé de la formation de professeurs d'Éducation musicale et de chant choral au « *seul titre de capacité donnant droit d'enseigner dans les Écoles normales et Établissement des 1er et 2e degré et de l'Enseignement technique* » (*Manuel général de l'instruction primaire - partie générale et partie scolaire*, 1880-1939).

Le certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et à l'enseignement du chant choral fut créé par l'arrêté du 18 janvier 1887, article 211[2]. Il permettait d'enseigner dans le secondaire. Il est possible[3] que les épreuves de ce certificat créé en 1887 étaient directement inspirées du certificat d'aptitude à l'enseignement du chant degré élémentaire et degré supérieur créé en 1853 et qui a au moins perduré jusqu'en 1945[4], d'après l'analyse de Michèle Alten (Alten, 1995, p. 157). Ce certificat permettait à des instituteurs d'enseigner le chant dans les écoles primaires supérieures et dans les écoles normales (Alten, 1995, p. 161).

3.2. « *On chante mal dans les écoles primaires* », chant au certificat d'études primaire

L'association des professeurs de musique (APM) faisait alors le constat que l'on « *chante mal dans la plupart des écoles primaires* » : un instituteur sur cinq était en mesure d'enseigner convenablement la musique. La cause était attribuée au manque de formation

[1] Très exactement la gratuité de l'enseignement primaire est promulguée par l'arrêté du 16 juin 1881, celle de l'enseignement secondaire par l'arrêté du 31 mai 1933). Source MEN.
[2] C'est ce certificat qui fut modifié successivement neuf fois[2] jusqu'en 1970 inclus, pour être transformé en CAPES par l'arrêté publié au journal officiel le 17 août 1972.
[3] Mais nous n'en avons pas la certitude.
[4] Les archives nationales ont conservé la liste des candidats inscrits et admis à l'examen avec mention du sexe, de la profession, du lieu de résidence de 1919 à 1945.

du corps enseignant : la culture musicale n'était contrôlée ni au certificat d'étude ni au brevet élémentaire supérieur. Il fallut attendre l'arrêté du 23 décembre 1889 pour que le chant figure parmi les matières comprises dans le Certificat d'études primaire ; deux arrêtés stipulèrent par la suite que l'épreuve de chant était facultative (19-07-1917) puis obligatoire (23-07-1923).

3.3. Prémisses musicologiques à l'Université, associations, congrès sur la pédagogie musicale

En cette fin de XIX^{e} siècle, la présence de l'enseignement musical était modeste en dépit de la mobilisation d'un certain nombre d'acteurs : les milieux orphéoniques, quelques sommités musicales de l'époque, l'amicale des professeurs chargés de l'enseignement de la musique dans les établissements publics (constituée en 1906-1908), la revue *Musique à l'école*, l'association *l'Art à l'école*, la revue pédagogique *l'École nouvelle*. Et ce n'est pas parce que le certificat d'aptitude réaffirmait des exigences ambitieuses que cela favorisa l'émergence d'un enseignement qui se généraliserait rapidement, avec des retombées effectives sur les élèves.

Peu de temps après la mise en place de ce certificat, en 1893, Jules Combarieu[1] soutint une thèse[2] en littérature sur un sujet musicologique ; il obtint en 1904 une chaire d'enseignement supérieur au Collège de France. La même année, Romain Rolland (1866-1944) devint le premier titulaire de la chaire d'histoire de la musique[3] à la Sorbonne.

En 1919 l'Institut de musicologie de Strasbourg fut pris en charge par André Pirro qui avait été chargé de cours suppléant de Romain Rolland à la Sorbonne. A. Pirro, devint maître de conférences en 1927. En 1931, une deuxième chaire de professeur s'ouvrit à la Sorbonne. Si ces chaires consacrées à l'une des disciplines fondatrices des futurs instituts de musicologie commençaient à voir le jour et à être reconnues officiellement, il n'en demeurait pas moins que le constat fait par l'APMusique[4] était réaliste : aucun centre de formation spécialisé n'avait vu le jour, les niveaux réels ne pouvaient donc qu'être très disparates.

---

[1] 1859-1916, professeur de musique au Collège de France de 1904 à 1910, fondateur de la revue d'histoire et de critiques musicales qui devient la *Revue Musicale* en 1904, avant de fusionner avec la revue de la Société internationale de musique en 1912.

[2] *Rapports de la poésie et de la musique considérée du point de vue de l'expression*, 1893

[3] Thèse principale : *L'histoire de l'opéra en France avant Lully et Scarlatti*.

[4] Association des professeurs de musique créée en 1906.

Des associations comme, entre autres, *l'art à l'école*, patronnée par Maurice Couyba, à la fois ancien professeur, député et rapporteur du budget de l'Instruction publique et des Beaux-arts, virent le jour. Le congrès du mouvement *l'art à l'école* et de l'association des professeurs de musique se réunit pour la première fois en 1900. Ce mouvement organisa pas moins de huit congrès entre 1900 et 1914 dans un objectif précis : que la musique cesse d'être une « *superfétation qu'on tolère pour devenir une partie intégrante du système éducatif* » (Gerbod, 1988). Auguste Chapuis, inspecteur du chant dans les écoles de la Seine fonda la revue *Musique à l'école*. La circulaire du 28 novembre 1911 encourageait à créer des chorales afin de « *donner une âme à la communauté* ». Par ailleurs, la valeur attribuée par les politiques à cette pratique chorale se situait à la fois au niveau de l'éducation morale dont elle était porteuse mais également dans le faire valoir des cérémonies officielles.

Malgré ces volontés, les bilans présentés au premier congrès international de pédagogie de la musique à Berlin en 1913, n'étaient pas positifs : « s*erinage* » laborieux, seul le département de la Seine faisait exception, grâce à ses maîtres délégués[1].

3.4. Instructions de 1923 (école primaire)

Les instructions datées du 20 juin 1923 ainsi que les programmes[2] publiés au journal officiel du 23 juillet 1923 (arrêté du 11 juillet 1922) pour la section préparatoire (6-7 ans), la section élémentaire (7-9 ans) le cours moyen (9-11 ans) et le cours supérieur (11-13 ans) étaient plus précis que les précédents du 18 janvier 1887 (première série d'instructions officielles). Les finalités exposées étaient les suivantes : « *une méthode plus concrète et plus vivante permettra de développer chez les élèves le goût du chant et l'amour de la musique* ». Les savoirs à enseigner étaient exposés également : à tous les niveaux les chants scolaires étaient appris par audition, à partir de 7 ans s'ajoutait la formation de la voix et de l'oreille, l'étude de la gamme, de la portée, des intervalles, des durées, des silences, des mesures à 2, 3 et 4 temps, à partir de 9 ans, était abordé le chant choral à plusieurs voix, des exercices de lecture, sur la tonalité, les modes, et dans le cours supérieur étaient révisés les acquis antérieurs auxquels sont ajoutés des notions élémentaires sur le rythme, les mesures composées, le triolet (Fijalkow, 2003, p. 57). Le chant choral et le solfège étaient les pivots de ces programmes et instructions mais au

[1] Ils étaient au moins au nombre de 88 en 1923, d'après les présents au congrès du chant et de la musique à l'école (Fijalkow, 2003, p. 60).

[2] L'auteur en est Paul Lapie, directeur de l'enseignement primaire au Ministère de 1914 à 1925.

profit de la pratique et non pas de la théorie. Les instructions qui accompagnent ces programmes ne furent pas modifiées jusqu'en 1972.

3.5. Société française de pédagogie, programmes de 1925 (secondaire), gratuité du secondaire

Si le politique s'est peu à peu emparé de la musique, les pédagogues n'étaient pas en reste : des réflexions menées en liaison avec les travaux de la société Alfred Binet, dans les domaines de la psychologie de l'enfant ou en pédagogie expérimentale en témoignent. Par ailleurs, les méthodes fleurissaient, entre autres celles d'André Gedalge (1856-1926), de Maurice Chevais (1880-1943), Émile Jaques Dalcroze (1865-1950), Zoltan Kodaly (1882-1867), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982), Maurice Martenot (1898-1980), Shinichi Suzuki (1898- 1998). En outre la société française de pédagogie ouvrait une section musicale en 1921.

Quelques années avant la gratuité d'accès à l'enseignement secondaire (1930) et bien après les premières apparitions de la musique dans les programmes officiels de l'enseignement primaire (1882), les arrêtés de 1925 (*JO* du 5 juin et du 14 juillet 1925 pour les horaires, *JO* du 3 septembre 1925 pour les « *Instructions pour l'enseignement des chefs-d'œuvre de l'art* »[1]), dictaient pour la première fois, relativement aux lycées et collèges, un programme pour « *la musique* ». Toutefois, les horaires de cet enseignement n'étaient pas prévus, (hormis en 3^{e} et seconde), les élèves n'étaient pas obligés d'être présents, écrit Paul Landormy dans un bulletin de la *Société française de Pédagogie* de juin 1928. Enfin 1928 marque la formation du syndicat national des professeurs de chant choral.

De la même manière qu'en 1882, le principe de la gratuité d'accès à l'enseignement s'était imposé pour le primaire, c'est en 1930 qu'il est étendu au secondaire : 1930 pour les sixièmes, entre 1930 et 1932 pour les 5^{e} et 4^{e}.

4. STRUCTURATION DE LA DISCIPLINE DANS LE SECONDAIRE ET LE SUPÉRIEUR : 1930 - 1951

Nous venons de le voir, le « lit » de l'enseignement musical dans le secondaire s'est creusé successivement, à partir des pratiques sociales musicales de références antérieures au

[1] En annexes de cette deuxième partie, tous les textes officiels archivés par nos soins et qui concernent les instructions et programmes relatifs à l'enseignement musical, de 1925 à 1998, sont disponibles.

XIX^{e} siècle, du projet de l'enseignement spécialisé, enfin à partir du projet politique mais également sociétal, d'un enseignement du premier degré obligatoire pour tous les élèves, gratuit, laïque. Il était nécessaire d'observer rigoureusement cette histoire afin de déceler des liens éventuels, examiner dans quelle mesure les valeurs de certains projets peuvent *in fine* expliquer celles des autres.

Dès à présent, nous nous consacrons exclusivement à l'histoire de l'enseignement musical dans le secondaire, même si ponctuellement quelques références seront faites à l'enseignement de la musique dans le primaire ou dans l'enseignement spécialisé pour des raisons de mise en perspective.

Le premier inspecteur général de l'Instruction publique en charge de l'enseignement du chant et de la musique mais dans l'enseignement primaire, Charles L'Hôpital, fut nommé en 1928 (Lescat, 2001) ou en 1933 (Pistone, 1983). En 1929, une Inspection du chant fut créée dans les lycées et collèges de jeunes filles.

4.1. Instruction, Éducation musicale pour les filles puis pour les garçons

Entre 1932 et 1934, le Ministère de l'Instruction publique devint Ministère de l'Éducation nationale. Le changement de titulature induisit des valeurs nouvelles : de l'Instruction à l'Éducation. Mais il fallut attendre les programmes de 1960 pour que le terme éducation soit introduit également dans l'intitulé de la discipline musique (alors que c'est déjà le cas depuis au moins 1932 pour « *l'Éducation physique* »). Pendant quelques temps encore, la présence obligatoire de la discipline musique dans le secondaire fut instable, fragilisant par-là même sa valeur à la fois d'un point de vue institutionnel et pédagogique. Ainsi la même année, en 1934, pour des raisons budgétaires, les cours de musique et les chorales furent supprimés dans les lycées et collège de garçons[1] pour, en 1935, être à nouveau rendus obligatoires à raison d'une heure par semaine en 6^{e}.

En 1937, l'APM, compte, cette année là, 69 professeurs de chant choral en lycée, contre 98 en travaux d'aiguille. Les rétributions des premiers sont inférieures à celles des seconds.

[1] Archives Nationales, F/21/5312.

4.2. Deuxième série d'instructions en 1938, certificat d'aptitude, hésitations

En 1938, l'arrêté paru au *JO* du 14 avril dictait de nouveaux programmes intitulés « Chant choral » pour les niveaux de la 6e à la 3e autour de l'étude de l'histoire de la musique et des notions élémentaires des formes musicales. Les instructions présentées quelques mois auparavant dans la circulaire du 11 janvier 1938, signalaient l'intention de développer les chorales. Cet ensemble de textes (arrêté et circulaire) constituait la deuxième série d'instructions officielles en ce qui concerne des contenus d'enseignement musical pour l'équivalent du collège actuel.

Le journal officiel du 18 août 1938 (arrêté du 16 août 1938 paru au *JO* du 18 août, p. 9817) publiait un rapport signé du Ministre Jean Zay : il proposait au président de la République des moyens pour améliorer la situation des professeurs de musique et pour organiser de façon solide l'enseignement du chant dans les établissements du premier et second degré. Des remaniements étaient proposés concernant le « certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et à l'enseignement du chant choral » tel qu'il était décrit dans l'arrêté du 18 janvier 1887, pour un effet à la session de 1940. Le changement consistait à augmenter les connaissances musicales et pédagogiques mais aussi la culture générale des candidats. Il fallait avoir 21 ans révolus et être français pour pouvoir s'y présenter ; les épreuves écrites, orales et pratiques avaient lieu à Paris. L'intitulé du certificat d'aptitude avait changé : alors qu'en 1932 on recrutait encore pour « *l'enseignement du chant et de la musique* », en 1938, c'est pour « *l'Éducation musicale et l'enseignement du chant choral* ». Il est possible que ce soit la conséquence du changement de titulature du Ministère. En revanche cet intitulé demeurait en contradiction avec celui des programmes de la discipline.

L'arrêté du 25 juin 1939 toujours signé de Jean Zay mentionnait qu'en 6e et 5e l'enseignement du chant était obligatoire mais facultatif en 4e, dans les établissements secondaires de garçons. Pour que cette hésitation à rendre obligatoire ou facultatif l'enseignement musical en collège cesse, il fallut attendre les circulaires rectorales du 17 octobre 1945 et celle de 1949 : l'enseignement devint obligatoire à raison d'une heure hebdomadaire jusqu'en 3e pour les filles alors qu'en 3e il était facultatif pour les garçons.

Même si la fragilité perdurait (aux prétextes économiques et peut-être de préjugés[1]), la discipline acquérait une place relativement stable 19 ans après la gratuité de l'enseignement secondaire.

Dans le contexte qui était celui de la France de la seconde guerre mondiale puis d'après guerre, cela n'est guère étonnant, d'autant plus que le principe général de gratuité avait lui aussi été remis en cause en 1941 pour être rétabli en 1945.

4.3. Troisième série d'instructions en 1944, création de l'APEMU en 1946

Alors que la circulaire du 20 mai 1943 concernait à nouveau le « chant choral », les nouvelles instructions présentes dans l'arrêté du 21 septembre 1944 pour « *l'enseignement de la musique* » (la troisième série) montraient qu'un certain « *libéralisme* » (Billiet, 2001) soufflait sur les contenus de programmes. Cependant, il nous semble qu'au libéralisme répondait une vision très ethnocentrée teintée de colonialisme qui date le propos : « *il peut y avoir avantage à partir du jazz-band et de la danse moderne pour faire comprendre la musique primitive et en remontant les siècles à marquer les enrichissements successifs* ».

Raymond Loucheur, musicien, fut nommé en 1946 en tant que 2e Inspecteur général de l'Instruction publique, à la suite de C. L'Hôpital.

Le 15 mai de la même année, les statuts de l'association de spécialistes, l'APEMU, Association des Professeurs d'Éducation musicale, loi 1901, étaient déposés. Cette association, encore très active à ce jour, en 2007, remplaçait l'APM, (association des professeurs de musique, pour rappel, créée en 1906), dont le Bulletin musical est paru de 1919 à 1939 (Ganvert, 1999).

La circulaire du 8 octobre 1949 (précisée par la note de service du 29 décembre de la même année), « *Prise en compte des chorales dans le service des professeurs d'Éducation musicale* », explicitait le nombre d'heure que compte la charge d'une chorale au sein ou au-delà d'un service. La possibilité d'ouverture d'une deuxième chorale était liée au nombre d'élèves, à la taille de l'établissement et à l'avis de l'inspection générale. Ce texte longtemps d'actualité a été amendé en 1977, en 1979, en 1991, puis remplacé par la circulaire récente du 12 avril 2007.

[1] Sur l'art en général et sur l'éducation des filles et des garçons en particulier : ainsi on favorise la présence de cet enseignement pour les filles en priorité ou pour les « petits » niveaux de collège 6e 5e.

4.4. CAEM en 1945, musicologie en Sorbonne en 1951, revues

Ce n'est qu'en 1945 (Lescat, 2001) que le souci d'une véritable formation des enseignants du secondaire prit réalité grâce à la création du premier centre de formation spécialisé : le lycée La Fontaine à Paris. Raymond Loucheur, inspecteur général, créa alors la classe de préparation au CAEM (certificat d'aptitude à l'enseignement musical qui existait depuis 1887). Le premier concours lié à cette préparation eut lieu en 1946. Le CAEM y fut préparé de 1946 jusqu'en 1974 (Delahaye, Pistone, 1982).

Parallèlement à ces avancées conséquentes, en termes de formations à un métier, la discipline universitaire intitulée musicologie s'implanta peu à peu durant la première moitié du XX^{e} siècle[1] dans l'université de la Sorbonne puis de manière décentralisée. Même si la première chaire d'histoire de la musique date de 1904, l'institut de musicologie (décret du 8 février 1951, archives du Rectorat de Paris) ne fut créé par décret à la Sorbonne qu'en 1951 (Lescat, 2001) : 50 étudiants y suivaient alors un cursus (Pistone, 1883). Ce n'est qu'au lendemain de 1968 que furent créés des diplômes nationaux (DUEL, qui devinrent plus tard DEUG « *d'Éducation musicale* » puis de « *Musique* ») (Pistone, 2005, p. 23-24).

En 1969, la formation pour préparer au CAPES (non encore créé à cette date) ouvrit en Sorbonne. Notons que ce concours n'était pas le seul moyen de recrutement d'enseignants puisque le corps des PEGC (professeurs d'enseignement général des collèges) était créé en 1969, trois ans avant le CAPES section Éducation musicale et chant choral. Le corps des PEGC fut mis en extinction en 1986 : « *Cette dernière dénomination recouvrait plusieurs types de formation post-concours : anciens instituteurs ou étudiants titulaires d'un Bac + 2* » (Vaysse, 2000).

Trois revues jalonnèrent cette période : le *Bulletin musical* de l'APM, La *Musique à l'école* qui paraît tous les mois de 1912 à 1940, *l'Éducation musicale* fondée en 1945 et encore édité à l'heure actuelle. Le bulletin de l'APM renaîtra sous le titre de Bulletin de l'APEMU en 1953[2] (n°1).

---

[1] Les premiers cours sous la forme de conférences d'esthétique et d'histoire de la musique, furent pris en charge par Romain Rolland et Louis Laloy à la Sorbonne, les premiers titulaires furent André Pirro (de 1927 à 1937), Paul-Marie Masson (de 1933 à 1952), Jacques Chailley (1952-1979) (Pistone, 2005, p. 23-24). Selon D. Pistone et M. Delahaye, l'histoire de la musique était aussi enseignée au conservatoire de Paris depuis 1871 ou à la Schola cantorum depuis 1896.

[2] Grâce aux soins de Marie-Chantal Dabet, présidente de l'APEMU durant les années 1980, 1990, nous possédons le *Feuillet* n°1 ; mais il semblerait d'après ce qui y est écrit, qu'il y en ait eu d'autres auparavant.

5. DE LA CRÉATION DES CAPES ET DES PREMIERS CURSUS UNIVERSITAIRES, À LA LOI SUR LES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES : 1950 - 1988

5.1. Statut des enseignants d'Éducation musicale 1950, CPR 1952

Le décret du 1er avril 1950 transforma le CAEC (concours fondé par le Régime de Vichy[1]) en CAPES (Prost, 1981 2004), acronyme de Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré. Plusieurs disciplines obligatoirement enseignées dans le système éducatif, en bénéficièrent. Mais pour que les CAPES d'Éducation musicale et de chant choral et d'Arts plastiques soient créés, il fallut attendre encore vingt deux ans. En attendant, le CAEM préparé au Lycée La Fontaine depuis 1945, jouait ce rôle pour l'Éducation musicale. Cette différence d'intitulé de concours de recrutement eut bien entendu des incidences sur le statut des enseignants et leur rémunération. Le décret n° 50-581 du 25 mai, de la même année (1950), précisait le statut accordé aux enseignants du second degré, au travers des maximas de service hebdomadaire exigés par le Ministère. Ainsi, une distinction était opérée entre les enseignants des disciplines littéraires et scientifiques et les enseignants des disciplines artistiques et techniques. Les agrégés du premier groupe (littéraire et scientifiques) devaient faire 15 heures hebdomadaires alors que ceux du deuxième, 17 heures (tous sauf littéraires et scientifiques). Les « non agrégés[2] » du premier groupe (dans le texte) devaient faire 18 heures, ceux du deuxième, 20 heures. Mais ce n'était pas la seule discrimination, dirions-nous aujourd'hui, puisque les enseignants des disciplines artistiques n'étaient pas cités, de fait, parmi ceux pouvant être professeur de première chaire, selon l'article 5[3].

---

[1] Entre 1940 et 1944.

[2] En 1950, le corps des certifiés n'existe pas encore, dès lors ceux qui ne sont pas agrégés sont qualifiés de non agrégés.

[3] Art. 5. – « *Les maxima de services prévus à l'article premier sont diminués d'une heure pour les professeurs de première chaire. Sont professeurs de première chaire : Les professeurs de philosophie ; Les professeurs de mathématiques enseignant dans les classes de Mathématiques ; Les professeurs de lettres ayant reçu, par arrêté ministériel, le titre de professeur de Première et enseignant dans cette classe ; Les professeurs de mathématiques, sciences physiques et naturelles, histoire et géographie, lettres et langues vivantes qui donnent au moins six heures d'enseignement dans les classes préparatoires aux grandes écoles figurant sur une liste arrêtée par décision ministérielle, ou à l'enseignement supérieur, dans les classes de Philosophie, de Sciences expérimentales, de Mathématiques ou dans la classe de Première ; pour le calcul de ces six heures, les heures données à deux divisions d'une même classe ou section ne comptent qu'une fois* ».

Cette distinction en termes de statut fut longtemps justifiée par des arguments[1] qui démontrent que la mesure du travail nécessaire pour enseigner cette discipline n'avait pas véritablement été opérée par les instances de décision ministérielles. Cette différence statutaire pesa sur les enseignements artistiques, entre autres, jusqu'à la promulgation du décret n° 2002-91 du 18 janvier 2002 (portant modification des décrets no 50-581 et no 50-582 du 25 mai 1950, du décret no 86-492 du 14 mars 1986) relatif au statut particulier des professeurs d'enseignement général de collège.

Une fois le CAPES obtenu dans les disciplines dans lesquelles il existait, il y avait obligation de passer une année de formation pédagogique dans un des CPR (Centres pédagogiques Régionaux, décret du 17 janvier 1952), chargés d'organiser des stages auprès de professeurs chevronnés. En 1952 les enseignants d'Éducation musicale qui passaient le CAEM avaient déjà une formation prévue à ce sujet, au sein de leur cursus. Nous ne savons pas s'ils devaient, pour cette raison, suivre une formation supplémentaire en CPR.

5.2. Lycée de Sèvres, métiers de la musique

Le lycée de Sèvres accueillit à partir de 1952 une section entièrement nouvelle aux métiers de la musique[2]. Elle recrutait à partir de la 3e ou la 2de, sur concours, elle durait trois ans, et préparait aux différentes professions touchant à l'art musical normalement à l'exclusion du professorat. Si nous mentionnons cette création ici c'est parce que les débouchés dans le domaine de la musique après le collège, se diversifient peu à peu et que par ailleurs certains professeurs titulaires ont bénéficié de ce cursus.

---

[1] Nombre de copies à corriger, par exemple. Cette question portée régulièrement devant le Sénat a trouvé peu à peu réponse. Sans recul ni historique ni épistémologique, un ancien Ministre de l'Education Nationale comme Claude Allegre a encore récemment employé le même argument : « *Est-ce qu'il est normal qu'un professeur de musique et un professeur de français ou de math qui ont des copies à corriger […] aient le même nombre d'heures obligatoires en classe à faire, […] pfui c'est à l'évidence absurde[…] ».*
http ://www.dailymotion.com :80/video/x3b4oi_allegre-contre-les-profs-de-musique_music.
Par ailleurs, le même ministre en accord avec Catherine Tasca, ministre de la Culture, avait déclaré le 28 novembre 1998, que les deux Ministères souhaitaient étendre les Ateliers Artistiques dans les lycées, valoriser les activités théâtrales, développer le chant choral, réformer les CAPES et agrégation des disciplines artistiques, doubler les stages de formation continue pour les professeurs concernés et doter en équipement culturels les Universités.

[2] À partir de 1966, le Brevet de technicien des métiers de la musique est décerné à ceux qui ont suivi ces études.

5.3. Radio scolaire, IGEN, Ministère de la Culture, enjeux démocratiques au collège

C'est en 1953 que la revue *l'Éducation musicale* (pour rappel, elle fut fondée en 1945) rappella que l'appellation chant devait être abandonnée dans les usages au profit de l'appellation officielle d'Éducation musicale ; ce changement était acté depuis 1938 dans l'intitulé du concours mais n'avait pas de conséquence sur l'intitulé des programmes de la discipline.
La même année (1953), l'enseignement par la radio se met en place tous les vendredis en direction notamment des écoles rurales et des élèves du Centre National d'Enseignement par correspondance.
Un nouvel inspecteur général de l'Instruction publique (enseignement du second degré, Éducation musicale) est nommé par décret du 25 avril 1957 ; il s'agit de Georges Favre.

Notons également que la même année le Conservatoire national de musique changea d'appellation. Il devint Conservatoire national supérieur de musique par décret du 23 mars 1957. Il est important de noter que le Ministère des affaires culturelles (par la suite Ministère de la Culture) fut créé en 1958 pour être confié à André Malraux ; ce Ministère remplaçait le secrétariat des Beaux-arts qui faisait partie du Ministère de l'Instruction publique de 1870 jusqu'en 1940 (et parfois, « *des cultes* », également, selon les périodes).
La distinction fut dès lors faite par le pouvoir politique, entre l'enseignement général de la musique et l'enseignement spécialisé : le premier s'adressait à tous les futurs citoyens dans le temps scolaire, le second à une partie seulement et dans un temps hors scolaire. Aux enjeux démocratiques du premier, répondait le souci d'excellence musicale, du second, visant la constitution d'un collège de musiciens professionnels les plus compétents possibles. Cela n'allait pas empêcher des collaborations et dès lors des arrêtés interministériels.

5.4. Appel à réformes, quatrième série de programmes en 1960, sections A6 et F 11

1960 : l'APEMU appela à de vigoureuses réformes afin que tous les élèves aient peu à peu des cours musicaux : en effet, 88% à 95% des élèves n'en avaient pas.

Les nouveaux textes de programmes (dont les arrêtés s'échelonnent de 1960 à 1964) ne se différenciaient que très peu de ceux de 1944, si ce n'est leur intitulé qui intégrait cette fois la dimension « d'Éducation musicale ».

Une nouvelle velléité d'optionnalisation se fait jour au travers d'un décret en janvier en 1962, qui ne fut jamais appliqué et qui prévoyait que la musique devienne facultative en 4e et 3e.

Le recrutement des professeurs d'Éducation musicale était loin de battre son plein, nous le verrons ci-après. Il n'avait pas suivi l'envol des taux de scolarisation successifs.

La section A6[1] ainsi que le baccalauréat du même nom, furent créés entre 1966 et 1972 (1967 pour D. Pistone et G. Ganvert, 1970 pour F. Billiet, 1972 pour Lescat et Favre) tandis qu'un peu plus tard en 1972 (F. Billiet, D. Pistone, G. Ganvert), c'est celle du baccalauréat technique F11 avec une seule option, la musique.

5.5. Formation des professeurs du secondaire, dans les Universités

En 1969 (arrêté du 3 novembre) la formation des professeurs du secondaire fut introduite dans le cursus de l'Université, suite à la loi d'orientation du 12 novembre 1968. L'autonomie financière et administrative des Universités proclamée, cette loi d'orientation déboucha sur l'ouverture d'un premier cycle d'Éducation musicale dans plusieurs Universités au sein des UER (Unités d'étude et de recherche) qui devinrent plus tard des UFR (Unité de formation et de recherche). Un double cursus[2] cohabita quelque temps : celui du lycée La Fontaine et celui proposé par les Universités. Celles-ci se dotèrent peu à peu d'une section musicologie : en 1961, chaire de musicologie à Poitiers, en 1968, un département de musique est créé à Paris VIII, en 1970 à Strasbourg, en 1971 un premier cycle à Brest et Tours, un second cycle à Dijon et Lyon II, un enseignement complet à Aix-Marseille, Paris-Sorbonne, Paris-Vincennes, Poitiers Strasbourg. En 1971, 9 Universités avaient un département de musique et musicologie. En 1972, c'est le département de musicologie à Toulouse qui fut créé, en 1973 celui de Rouen. Le nombre d'inscrits à la Sorbonne est passé de 50 en 1951 à 906 en 1972-1973 ; il sera de 1452 en 1976-1977 et 1677 étudiants en 1981-1982.

Dans les années 60, les débouchés du cursus musicologique étaient *quasi* inexistants, aux dires de Jacques Chailley lui-même (Chailley, 1956). En raison de ce nouvel attribut que

[1] Elle deviendra à partir de la session de 1994 série L et non plus A6.

[2] Qui n'est pas tout à fait similaire, si le premier est musicologique le second est explicitement tourné vers un objectif d'enseignement dans le second degré.

constitue une véritable formation universitaire, la discipline acquit une nouvelle fois une valeur.

5.6. CAPES et agrégation, section Éducation musicale et chant choral : 1972 - 1974

Vingt deux ans après la création des premiers CAPES, le 5 juillet 1972, ce fut au tour du CAPES d'Éducation musicale et de chant choral (celui d'Arts plastiques date du 2 octobre de la même année) d'être créé (*JO* du 5 juillet paru le 17 août 1972, p. 8842). Ce sont 75 candidats qui s'y présentèrent pour 60 postes en Éducation musicale (comme en Arts plastiques), mis au concours lors de la session de la même année, 1972 (*JO* du 18 mai 1972, p. 5032), sur 3900 postes, toutes disciplines confondues. Entre 1974, 1977 et 1981, 134, 257 puis 281 candidats s'inscrivirent à ce certificat (Pistone, 1983).

L'agrégation[1] d'Éducation musicale et de chant choral fut créée dans le même élan en toute logique le 21 août 1974 (*JO* du 4 septembre 1974, p. 9197) : elle portait alors la même appellation que le CAPES. Plus tard, en 2000, lors d'un remaniement des maquettes d'épreuves de l'agrégation, l'intitulé fut modifié en « agrégation de musique ». La première session de ce concours eut lieu en 1975. 190 inscrits s'y présentèrent pour 20 postes, tous furent pourvus. Aux sessions de 1977 et de 1981, 137 puis 157 candidats s'y inscrivirent (Pistone, 1983). Le CAEM disparut après la dernière session de 1974, sans doute pour éviter que ne subsistent des statuts différents pour une même profession.

La discipline s'était alors dotée du même type de recrutement que la majorité des autres disciplines (concours post-baccalauréat) : ce n'était pas forcément le cas de toutes les disciplines enseignées dans le secondaire (comme par exemple la technologie, la documentation[2]).

Alors que les enseignants étaient désormais recrutés sur un même niveau de certification, les *maxima* de services hebdomadaires demeuraient pourtant plus élevés dans les disciplines artistiques et sportives. Au regard de ce paramètre, ces disciplines étaient dès lors reléguées à une place subalterne.

[1] Cela fait, cette fois, un décalage d'une centaine d'années avec les premières agrégations (arrêté du 29 juillet 1885 portant statut des agrégations).

[2] Qui n'est d'ailleurs pas toujours considérée comme étant une discipline scolaire.

5.7. Horaires aménagés, nouvel IGEN, cinquième série de programmes en 1977, collège unique

Les horaires aménagés furent créés par arrêtés interministériels : décret du 13 mai 1974 (P. Lescat, G. Favre), 1966 (D. Pistone).

Le quatrième IGEN fut nommé en 1975 : il s'agit du compositeur Marcel Landowski auparavant chargé par André Malraux de 1966 à 1974 d'un service de la musique au Ministère de la Culture ; nous verrons que cela ne fut certainement pas sans incidences sur la réécriture entre 1977 et 1978 des programmes. En effet, une série d'arrêtés et circulaires présentèrent des finalités, des savoirs à enseigner, des démarches[1] très nettement en rupture par rapport aux prescriptions précédentes.

D'une manière générale, l'enjeu qui consistait à accueillir tous les élèves jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire (fin du collège environ puisque la scolarité était étendue jusqu'à l'âge de16 ans après la réforme Berthoin de 1959) se concrétisait dans le courant du XX^{e} siècle : de 40 000 élèves scolarisés en 1814, on passait à 300 000 élèves en 1914, puis à 13 millions d'élèves en 1970. L'année 1975 marqua la création du collège unique (réunion du CEG qui datait de 1959 et du CES créé en 1963), par le Ministre René Haby : le substantif collège prenait, à cette occasion, un sens qu'il n'avait jamais eu[2], il recouvrait la scolarité exclusivement consacrée au premier cycle du second degré alors que le lycée recouvrait le second cycle du second degré.

La même année, le concours général accueillait une épreuve d'Éducation musicale.

C'est en 1977 que l'option danse s'insère dans le baccalauréat F11 (arrêté du 16 février 1976 avec 2 options : danse ou musique, selon P. Lescat).

Le décret du 24 mars 1978 nomma Josette Aubry, anciennement « *inspecteur d'Académie à compétence pédagogique* », 5^{e} IGEN « *inspecteur général de l'Instruction publique* » en remplacement de M. Landowski placé en position de détachement ». En outre, en 1978, ce sont douze inspecteurs pédagogiques régionaux qui évaluaient l'ensemble des professeurs d'Éducation musicale répartis sur le territoire national.

---

[1] 14-03-1977 pour la sixième, circulaire du 29-04-1977 préambule aux arts plastiques et musique, instructions, arrêté du 26-01-1978 pour la cinquième, arrêté du 22-12-1978 pour les classes de quatrième et troisième.

[2] « *En 1940 ou 1950, un collège est un établissement secondaire complet : on peut y entrer à 6 ans, dans une petite classe, et en sortir après le baccalauréat. À partir de 1959 et plus encore de 1963, le mot ne peut s'employer sans complément : il y a des collèges d'enseignement général, secondaire ou technique, et tous ne sont pas de même niveau* » (Prost, 1981 2004).

Un conseil des ministres en 1979 (Pistone, 1983, p. 51) fut consacré à l'Éducation musicale. La Mission d'Action Culturelle au Ministère de l'Éducation nationale (Billiet, congrès APEMU 2006) fut créée la même année.

En 1980 le Comité National de la Musique[1] publia ses *Réflexions et propositions sur l'enseignement musical*. En 1981, 3228 professeurs (Pistone, 1983) enseignant dans le secondaire, dont 1000 bivalents, un tiers de non-titulaires et 200 agrégés, sont dénombrés. En revanche, 2876 collèges n'ont pas de professeurs, 309 candidats se présentent au baccalauréat F11, 515 au baccalauréat A6, 157 à l'agrégation, 281 au CAPES.

En 1982, la mise en oeuvre des P.A.E, projets d'action éducative, dans les collèges et lycées, permettait à des projets musicaux ambitieux de se développer. 1982 fut également l'année de création des ZEP (zone d'éducation prioritaire) qui devaient permettre la mise en place de projets spécifiques, dont musicaux (classes à dominantes musique).

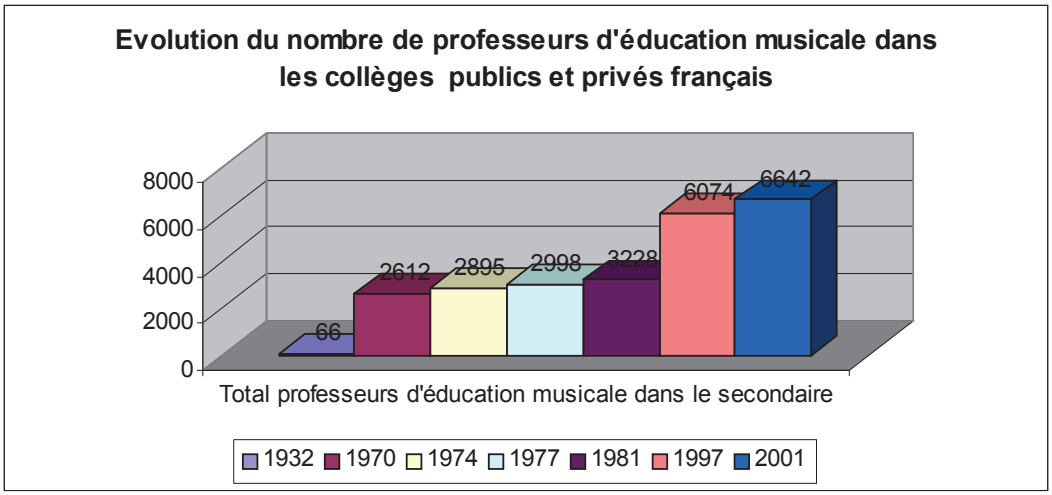
En 1983, plus de vingt Universités françaises préparaient à des diplômes d'Éducation musicale : 40 enseignants - dont huit professeurs d'Université – y étaient à temps complet (d'après D. Pistone, 1983, p. 49-50) et 5000 étudiants y étaient inscrits, ans les sections de musicologie, sur le territoire national. En 1984, un protocole d'accord interministériel signait l'existence des A.P.A (ateliers de pratique artistiques) en collège[2] (1983 pour F. Billiet).

5.8. Augmentation du nombre de professeurs d'Éducation musicale, d'étudiants et de départements de musicologie

Selon Danièle Pistone, entre 1970, 1974, 1977 et 1981, le nombre des professeurs d'Éducation musicale titulaires et non-titulaires était respectivement de 2612, 2895, 2998, 3228 (Pistone, 1983, p. 52). Si l'on reprend ces chiffres auxquels on « ajoute » ceux plus récents obtenus à la DEP[3], on se rend bien compte de la progression en nombre d'enseignants depuis les années 70, alors que le CAPES est créé en 1972. Il y a bien entendu un lien évident entre l'existence du concours de recrutement national auquel une vingtaine d'Universités préparent (à la place du seul centre de formation que constituait le lycée La Fontaine) et l'augmentation du nombre de professeurs en poste qu'ils soient titulaires ou non-titulaires.

1 Actuellement au 91 rue Jouffroy d'Abbans - 75017 Paris.
2 Les lycées attendront 1992.
3 Direction de l'évaluation et de la prospective. Centre de documentation.

Figure 9 Évolution du nombre de professeurs d'éducation musicale dans les collèges publics et privés français



Selon Philippe Lescat, l'évolution du nombre d'étudiants (et dès lors des enseignants chargés de les former) inscrits dans différentes Universités en section musicologie n'a fait que croître également : en 1981, 1677 étudiants en Sorbonne, en 1982, 5000 étudiants en musicologie sur l'ensemble du territoire, 40 enseignants à temps complet. A cela il faudrait rigoureusement ajouter les inscrits dans les cours proposés à distance par le CNED (Centre national d'enseignement à distance ; ce principe de service par correspondance existe dès 1939).

Dès 1983, plus de 20 Universités françaises sont habilitées à délivrer des diplômes qui participent à la formation des futurs enseignants qu'ils se destinent au primaire ou au secondaire (Pistone, 1983, p. 50).

5.9. Création des MAFPEN : 1982

Dès 1982, la création des MAFPEN, missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale, permit d'assurer la formation continue des enseignants du primaire et du secondaire (Vaysse, 2000). Peu d'écrits subsistent et aucun travail universitaire de synthèse n'a été réalisé, à notre connaissance, au sujet des contenus de ces formations en ce qui concerne l'Éducation musicale.

5.10. Création des CFMI : 1985

En 1985, la création des CFMI ne fut pas directement liée à la formation des enseignants du secondaire mais à celle des intervenants en école primaire chargés de l'Éducation musicale en lien avec le maître d'école. Néanmoins, elle contribuait à enrichir le paysage français en termes de formation de spécialistes de l'enseignement musical. Enrichir, car

ces lieux de formation cohabitent au sein des Universités avec ceux déjà utilisés par les départements de musicologie. Les locaux sont parfois mutualisés, les compétences des formateurs également. On peut imaginer qu'une certaine « porosité » influence à la fois les décideurs, les étudiants eux-mêmes, les débats quant aux contenus de formation respectifs, les débouchés. Porosité qui reste à démontrer. En 2000, 9 CFMI[1] permettaient de former des DUMISTES intervenants spécialisés en Éducation musicale appelés à intervenir dans les trois cycles de l'école primaire.

La même année (1985), est entamée la sixième réécriture des programmes sous la présidence d'Evelyne Andreani[2], professeur d'université à Paris VIII. Josette Aubry alors IGEN, en 1985 est membre du groupe à titre consultatif.

D'une manière générale, selon D. Pistone :

> *« cette discipline [la musicologie, c'est nous qui le rajoutons] demeure tout à fait dans les préoccupations contemporaines puisque de 1975 à 1977, fonctionna au niveau ministériel un groupe de recherche sur l'enseignement musical, qu'en 1978 se tinrent des Assises nationales de l'Enseignement Musical et que, le 1er août de l'année suivante, pour la première fois dans notre histoire moderne, un conseil des ministres français devait être consacré à la musique »* (Pistone, 1983, p. 52).

Mais, comme dans les autres disciplines il était très difficile d'accroître massivement le nombre de places aux concours pour faire face à la croissance du secondaire. L'Éducation musicale n'échappait pas en 1974 à ce constat, fait vingt ans auparavant entre 1950 et 1960, après la création des CAPES dans les autres disciplines (Prost, 1981, 2004, p. 324) : les candidats augmentent au rythme du nombre d'inscrits dans l'enseignement supérieur.

On peut aller jusqu'à parler de crise de recrutement dans les années 70-80 pour l'enseignement musical. D'après les statistiques[3] dont nous disposons (sachant qu'il nous manque dix années), le recrutement maximum de professeurs tant à l'agrégation qu'au CAPES se fait entre 1995 et 1997. On peut considérer que le nombre d'enseignants en 2000, conséquence de recrutement massif des années 90, correspond pratiquement à la couverture nationale (environ 7000 collèges en France).

---

[1] D'après les adresses données dans *Musiques à l'école, Référentiel de compétences « musique » pour l'enfant* (Conseil des CFMI, 2000, p. 69 -70).

[2] D'après l'entretien que nous avons eu avec Gérard Azen, ancien inspecteur général, le 6 avril 2004.

[3] Il faudrait dire « paramètres » puisque les données sont relatives à la population parente.

Tableau 20 Évolutions du nombre de professeurs, de candidats aux concours externes, d'étudiants en musicologie, (d'après plusieurs sources corrélées dont site officiel Educnet, Delahaye, Pistone, Lescat, Bulletin APEMU)

	Professeurs d'Éducation musicale dans le secondaire	Collèges en France	CAEM, reçus	Inscrits agrégation externe	Postes agrégation externe	Admis agrégation	Inscrits CAPES externe	Postes CAPES externe	Admis CAPES	Étudiants en musicologie	Universités préparant un diplôme musical	IPR puis IA IPR
1932	66			Pas de concours			Pas de concours					
1951										50 en histoire de la musique Sorbonne		
1962										62 en Sorbonne		
1965										85 en Sorbonne		
1970	2612									574 en Sorbonne		
1971												
1972								60	49	906 en Sorbonne		
1973							75	60				
1974	2895		74 d'après APEMu n° 68				134	60				
1975				190	20		196	67		1468 en Sorbonne		
1976				160	25		233	120				
1977	2998			137	55		257	200				
1978				142	32	15 APEMU n° 84	270	160	154 APEMU n°84			12
1979				168	40	36 APEMU	267	120				11
1980				133	43		249	133				12 APEMU n° 89
1981	3228 (Pistone, 1983)			152	35		281	175		1677 en Sorbonne	18 DEUG dont 9 licence et maîtrise. (Delahaye, Pistone p. 19)	
1982						34						
1983										5000 toutes universités confondues		
1984	Pas de données recueillies entre 1984 et 1987											
1987										4825 APEMU N°126		

	Professeurs d'Éducation musicale dans le secondaire	Collèges en France	CAEM, reçus	Inscrits agrégation externe	Postes agrégation externe	Admis agrégation	Inscrits CAPES externe	Postes CAPES externe	Admis CAPES	Étudiants en musicologie	Universités préparant un diplôme musical	IPR puis IA IPR
1988	Pas de données recueillies entre 1987 et 1990											
1991							393	219	182 APEMU n° 138			
1992	Pas de données recueillies entre 1991 et 1993											
1994		4916 sans les DOM										
1995					59		606	349	169			
1996					59		671	389	223		23	
1997	6074				59		693	359	266			17
1998				240	51		723	289	209			
1999				228	40		749	287	287			
2000				212	32		702	230	230			
2001	6642			248	34		725	260	260			
2002				266	36		634	303	289			24
2003				273	36		688	280	280			
2004	6621			279	28		724	168	168			
2005				283	28		847	150	150			
2006		7010			17		831	90	90			
2007					17		743	90	90			
2008								90	90			25

5.11. Loi relative aux enseignements artistiques et haut comité des enseignements artistiques : 1988

En 1988, la loi n° 88-20 du 6 janvier relative aux enseignements artistiques affirma la contribution de ces enseignements à l'épanouissement individuel ainsi qu'à l'égalité d'accès à la culture :

> *« Art. 1er. - Les enseignements artistiques contribuent à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture. Ils favorisent la connaissance du patrimoine culturel ainsi que sa conservation et participent au développement de la création et des techniques d'expression artistiques.*
>
> *Ils portent sur l'histoire de l'art et sur la théorie et la pratique des disciplines artistiques, en particulier de la musique instrumentale et vocale, des Arts plastiques, de l'architecture, du théâtre, du cinéma, de l'expression audiovisuelle, des arts du cirque, des arts du spectacle, de la danse et des arts appliqués.*
>
> *Les enseignements artistiques font partie intégrante de la formation scolaire primaire et secondaire. Ils font également l'objet d'enseignements spécialisés et d'un enseignement supérieur ».*

La place accordée aux Arts plastiques et à l'Éducation musicale jusque-là est solidement réaffirmée :

> *« Ces enseignements comportent au moins un enseignement de la musique et un enseignement des Arts plastiques. Ils ont pour objet une initiation à l'histoire des arts et aux pratiques artistiques. »* (Article 3).

L'article 6 affirmait également l'importance de la formation dans les établissements d'enseignement supérieurs ainsi que leur contribution à la recherche dans ces domaines[1].

L'article 7 prévoyait que des personnes compétentes extérieures à l'établissement puissent intervenir sous la responsabilité des personnels enseignants.

Cette même loi crée le HCEA ou « *Haut comité des enseignements artistiques chargé de suivre la mise en œuvre des mesures administratives et financières relatives au développement des enseignements artistiques [...] Il établit et publie chaque année un rapport sur son activité et sur l'état des enseignements artistiques. Des décrets précisent la composition et le mode de désignation des membres du haut comité, ainsi que les modalités de son fonctionnement* » (chapitre III ; art.15). Ce texte va permettre

---

[1] « *Les établissements entrant dans le champ d'application de la loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur qui dispensent des enseignements artistique et les établissements d'enseignement supérieur reconnus en application de l'article 9 de la présente loi assurent des formations de haut niveau dans les disciplines visées à l'article 1er ci-dessus Ils participent, dans le cadre des missions qui leur sont propres, à la formation professionnelle, au progrès de la recherche, à la diffusion de la culture et au développement des liens entre les activités artistiques et l'ensemble des secteurs de production* ».

l'implantation progressive de classes culturelles dans le premier degré et des APA, (acronyme d'atelier de pratique artistique), dans onze domaines artistiques dans le second degré (collèges et lycées).

6. DE LA CRÉATION DU CNP ET DES IUFM, À LA 8È RÉÉCRITURE DES PROGRAMMES : 1989 - 2006

6.1. Du CNP

Les années 1989 et 1990 ont marqué la création et la mise en place du Conseil national des programmes[1]. Il s'agit d'un organisme indépendant de concertation pour leur élaboration. Créé par la loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989, l'organisation et le fonctionnement en sont précisés par le décret n° 90-179 du 23 février 1990 : le CNP donne des avis (rendus publics) qui servent de base aux groupes d'experts (GEPS[2]) chargés d'élaborer les programmes scolaires et adresse des propositions au ministre de l'Éducation nationale sur la conception générale des enseignements, les grands objectifs à atteindre, l'adéquation des programmes et des champs disciplinaires à ces objectifs et leur adaptation au développement des connaissances[3]. Il se composait de 22 membres qualifiés, nommés par le ministre de l'Éducation nationale. Aucune de ces 22 personnalités ne représente spécifiquement l'Éducation musicale ou l'éducation artistique. En revanche, nous relevons, parmi les consultants, la présence de Pierre Baqué, actuellement professeur émérite (Arts plastiques). Étant donné que les travaux du CNP s'inscrivaient dans une réflexion globale sur l'éducation et ses grands objectifs, de la maternelle à l'Université, cet organe consultatif joua un rôle dans les grands choix ou préférences opérés par le système éducatif. Ses propositions, ses travaux infèrent par conséquent des valeurs.

[1] Conseil National des Programmes, 61-65, rue Dutot - 75732 PARIS CEDEX 15.
[2] Groupe d'experts des programmes scolaires, uniquement pour l'enseignement général ; en effet pour l'enseignement technologique et professionnel, ce sont des CPC ou commissions professionnelles consultatives.
[3] D'après les informations du site http ://www.education.gouv.fr/syst/cnp/default.htm.

6.2. Des IUFM

L'année 1989 voit également la création des IUFM[1], Instituts Universitaires de Formation des Maîtres du primaire et du secondaire. Depuis 1989, 16 IUFM ont pour mission de former professionnellement les étudiants puis les professeurs stagiaires au métier de professeur d'Éducation musicale à destination du secondaire, en lien avec les Universités de rattachement et parfois en partenariat avec le Conservatoire local**.** Le décret n° 90-867 du 28 septembre 1990 fixe les règles d'organisation de mission et de fonctionnement des IUFM :

> *« organiser des formations de préparation aux divers concours de recrutement des professeurs qui enseigneront dans les écoles, les collèges et les lycées, dans le cadre de l'enseignement général, de l'enseignement technique, de l'enseignement professionnel et de l'enseignement spécialisé, ainsi que des conseillers principaux d'éducation**,** d'assurer la formation professionnelle initiale des stagiaires admis à ces concours, et la formation continue des enseignants du premier et du second degrés ; de développer des activités de recherche en éducation ».*

La création de ces instituts universitaires modifiait la formation initiale et l'entrée dans le métier de professeur ; dès lors ont été modifiées les maquettes des concours de CAPES, toutes disciplines confondues (arrêté du 30 avril paru au *JO* du 5 mai 1991). La présence notamment d'une nouvelle épreuve dite « professionnelle[2] » à l'oral, lourdement coefficientée pour l'Éducation musicale (5 contre 3 pour chacune des deux autres épreuves d'admission) induit de nouvelles qualités à acquérir par les candidats. Cela signifie que la préparation à ce certificat est censée se modifier en amont : il est question dès lors de pré-professionnalisation.

Face aux universitaires désormais bien implantés depuis 1970 dans les départements de musicologie,' les équipes de formateurs en IUFM ont eu du mal à faire reconnaître leur légitimité d'une manière générale et en particulier en ce qui concerne les disciplines

---

[1] Dans le cadre de la même qui a vu créer le CNP (loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 adoptée le 10 juillet 1989). L'ouverture des premiers instituts date du 1er septembre 1990.

[2] « *Analyse d'une situation d'enseignement ou d'un document de nature professionnelle proposé par le jury et portant sur la discipline. L'épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien avec les membres du jury. Elle prend appui, au choix du candidat formulé lors de sons inscription : - soit sur un dossier réalisé à base de documents écrits et éventuellement sonores, dans le cadre de la première année à l'institut universitaire de formation des maîtres ;- soit sur des documents écrits et, éventuellement sonores, proposés par le jury ; - soit sur un dossier réalisé par le candidat dans le cadre de son activité professionnelle. Dans tous les cas, le jury extrait du dossier, avant la préparation, la situation à analyser et propose une situation pédagogique différente qui amènera le candidat à transformer musicalement les documents initiaux en vue de les adapter à la nouvelle situation pédagogique. Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve ; quarante minutes (exposé trente minutes maximum ; entretien : dix minutes) ; coefficient 5* ».

artistiques. Pour exemple, lors de l'enquête menée en 1999, nous avons eu énormément de difficulté à recueillir le nom des coordonnateurs de filière dans les IUFM concernés : mal identifiés dans leur propre institution, parce que parfois enseignant à l'Université ou enseignant non permanent. Nous avions dénombré 16 IUFM sur 29 IUFM répartis dans 31 académies (c'est-à-dire 130 sites départementaux) préparant aux épreuves du CAPES Éducation musicale et chant choral (Tripier Mondancin, 2000). On déplore encore aujourd'hui, le peu d'enseignants chercheurs en Éducation musicale dans les IUFM. En outre, le collège de formateurs est constitué de très peu de permanents et de nombreux professeurs associés (déchargés en partie en collège) ou encore des professeurs à temps partagé[1]. Le statut d'enseignant associé, en partie en collège ou lycée[2] et en partie à l'IUFM crédibilise, enrichit très fortement la formation au regard des attentes des étudiants et stagiaires. En effet l'aller retour entre la pratique et l'analyse des pratiques de classe en est facilité de ce fait, renforçant en cela l'impact auprès des jeunes enseignants. Cependant, la présence en pointillé de ces mêmes formateurs non totalement dévolus aux IUFM, ne permet pas le développement nécessaire d'une véritable recherche liée aux problématiques de l'éducation au regard de celle qui se fait à l'Université en musicologie. De ce fragile équilibre entre permanents et associés, sans cesse remis en question chaque année et particulièrement dans les enseignements à effectifs moyens (dont l'éducation artistique) et faibles (langues régionales, allemand, philosophie, certains CAPET etc.), tient la richesse et la qualité de cette formation. Faire évoluer durablement la place de la musique dans ces instituts passerait par une présence de tous les instants de plusieurs permanents. A ce sujet, d'une académie à l'autre, les situations sont très disparates, certaines n'ont qu'un, voire pas du tout de permanent en ce qui concerne la formation des professeurs du second degré[3].

6.3. Débouchés musicologiques

En 1993-1994, les débouchés du cursus musicologique étaient de quatre ordres : l'enseignement dans le secondaire pour 36%, l'enseignement d'un instrument pour 7%,

[1] Statut mis en place dans les années 2000, qui consiste à être à mi-temps en collège ou lycée et mi-temps en IUFM.
[2] Plus rarement en lycée pour l'éducation musicale notamment.
[3] Le recrutement national des formateurs permanents (agrégés ou certifiés) se fait sur examen d'un dossier suivi d'un entretien. Celui des formateurs détachés se fait sur décision du Directeur de chaque IUFM qui consulte pour avis le CSP (Conseil Scientifique et pédagogique), constitue une commission multipartite et qui également sollicite, dans la plupart des cas, les IA-IPR de la discipline concernée.

l'intervention en milieu scolaire primaire pour 7%, la recherche pour 6% (Beaubat-Perignon, 1996). Mais ces données mériteraient d'être actualisées.

6.4. HCE, HCEAC

Le CNP fut remplacé en 2005 par la création du Haut Conseil de l'Éducation[1], lui aussi consultatif, institué par l'article 14 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 (*JO* du 24-4-2005). A la demande du ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, il émet des avis et peut formuler des propositions sur la pédagogie, les programmes, l'organisation, les résultats du système éducatif et la formation des enseignants. Il a dès lors un rôle équivalent à celui du CNP. Cependant, en dehors de la littérature et de l'histoire, les références aux disciplines disparaissent pratiquement, dans la présentation des différents membres, qui en est faite par le Ministère lui-même.

En revanche la même année, 2005[2], est créé le Haut Comité aux Enseignements Artistiques et Culturels, HCEAC, en remplacement du HCEA créé en 1988 par décret et « *jugé trop lourd dans son fonctionnement »* : c'était un « *organe consultatif chargé de se prononcer sur toute question relative aux orientations, aux objectifs et aux moyens de la politique des enseignements artistiques, d'assurer la coordination et l'harmonisation des actions menées par les administrations et organismes intéressés* ». Par conséquent, à la dimension « *artistique* » jugée trop restrictive est ajoutée la dimension culturelle qui englobe des « *domaines des arts et de la culture ».*

6.5. Nouvel IGEN 1994, nouveaux programmes 1995

En 1994, Gérard Azen alors IPR dans les académies de Bordeaux et Poitiers fut nommé IGEN. De 1995 à 1998 il co-présida le Groupe de travail disciplinaire[3], avec Évelyne Andreani, professeur d'université à Paris VIII. Ce groupe eut en charge la 7^{e} réécriture des programmes. Cette coprésidence signifiait que l'autorité des IGEN avait été restaurée par

[1] http ://www.hce.education.fr/

[2] Décret no 2005-1289 du 17 octobre 2005 relatif à la composition et au fonctionnement du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle.

[3] Celui-ci est constitué de Cécile Carpentier-Berger, IA-IPR, Versailles, Jacques Berthe, IA-IPR, Limoges (puis Strasbourg), Frédéric Billiet, Maître de conférences, Rouen, Sylvain Labartette, professeur, collège Marcel Pagnol Paris, Vincent Maestracci, professeur collège Dorgelès Paris, Danielle Courquet, professeur en collège académie de Versailles. D'autres enseignants sont consultés au fur et à mesure de l'avancée des travaux, sur des sujets spécifiques comme la pratique d'instruments à percussion, celle de la flûte à bec. (Source : entretien mené avec Gérard Azen le 6 avril 2004).

le Ministre François Bayrou : jusque-là les GTD étaient présidés par des universitaires exclusivement. Cette règle concernait toutes les disciplines et demeure d'actualité. Les programmes furent soumis pendant l'année suivante, pour la première fois à notre connaissance, à la consultation de tous les enseignants de collège. Les remarques « remontèrent » par les Inspecteurs pédagogiques régionaux, auprès de l'Inspection Générale chargée de la synthèse. Un document versé aux archives nationales (*cf.* annexes), issu du CNP en 1994, témoignait de la *« procédure possible de confection et d'adoption des programmes de l'enseignement secondaire* » dans ces années. A chaque étape le CNP suivait l'avancée des travaux. Lorsque le GTD (Groupe de Travail Disciplinaire) avait terminé, la copie parvenait à la DLC (Direction des Lycées et Collèges) dont le désaccord pouvait aller jusqu'à la dissolution du GTD pour en nommer un nouveau. Si celle-ci était « satisfaite », la copie parvenait aux membres du CNP qui émettaient à nouveau un avis en concertation avec la DLC. Si l'avis était positif, les partenaires étaient alors consultés, s'il y avait désaccord la copie était revue et amendée par le CNP, jusqu'à la présentation au CSE (Conseil supérieur de l'éducation) et enfin, la publication du texte. Nous le voyons, le parcours de l'élaboration de ces textes était long ; c'était la garantie de négociations, d'un débat démocratique. Si le contenu des programmes semblait issu des recommandations croisées du CNP et de la DLC suite à la définition des objectifs par le Ministre lui-même, il reposait avant tout sur le travail des membres du groupe nommé ainsi que les consultations dont il faisait l'objet. Ce sont ces programmes qui sont encore appliqués à ce jour, en 2007-2008, pour une année scolaire encore, à l'heure où nous arrêtons ces lignes (l'arrêté qui vient de paraître au bulletin officiel du 28 août 2008 est applicable à compter de la rentrée 2009-2010).

6.6. Éducation artistique de la maternelle à l'Université 1998, nouvel IGEN 1999

En 1998, la circulaire « *L'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'Université* » paraît mettant l'accent sur la collaboration entre établissements scolaires et établissements culturels, sur la concertation avec les collectivités territoriales dans une persepctive de cohérence et de continuité.

L'arrêté du ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie en date du 18 février 1999, admit pour ancienneté d'âge et de services, Gérard Azen à faire valoir ses droits de retraite à compter du 30 novembre 1999 (*JO* du 26 février 1999). C'est Vincent Maestracci, professeur agrégé (2e tour) qui fut nommé IGEN (le septième) par

décret du Président de la République du 28 octobre 1999 (*JO* n° 252 du 29 octobre 1999, p. 16249).

6.7. Alignement des maximas de service 2002

En janvier 2002, après 50 ans de revendications syndicales et associatives diverses[1] et une très forte mobilisation durant l'année scolaire 2000-2001, suite aux promesses réitérées oralement par le Ministre Jack Lang, les décrets de 1950 ainsi que celui du 14 mars 1986 fixant les maxima de service hebdomadaire du personnel enseignant des établissements d'enseignement du second degré et des établissements publics d'enseignement technique, furent révisés par le décret n° 2002-91, du 18 janvier 2002[2]. Les services des professeurs des enseignements artistiques sont depuis cette date « alignés » sur ceux des autres disciplines : à statut égal, il n'y a plus de différence de traitement des enseignants hormis pour les professeurs d'EPS restés sur la base antérieure.

6.8. Nouvelles velléités d'optionnalisation

Dans l'esprit de 1962, une circulaire (n° 2003-173) paraît le 22 octobre 2003, intitulée « *Orientations pour une politique en matière d'enseignements artistiques et d'action culturelle* ». Elle propose dès la rentrée scolaire 2003, 2h d'enseignement artistique obligatoire mais au choix[3] de l'élève en 3e au prétexte d'une « *diversification des parcours*

---

[1] L'APEMU et l'APMESU, le SNES, syndicat majoritaire ainsi que le SGEN, le SNALC, et Sud éducation jouèrent un rôle non négligeable.

[2] « *Art. 1er. - L'article 1er du décret no 50-581 du 25 mai 1950 susvisé est modifié ainsi qu'il suit :*
- Le A est remplacé par les dispositions suivantes :A. - Enseignements littéraires, scientifiques, technologiques et artistiques :1o Agrégés : quinze heures ;2o Non-agrégés : dix-huit heures. II. - Le B est abrogé. Art. 2. - L'article 1er du décret no 50-582 du 25 mai 1950 susvisé est modifié ainsi qu'il suit : I. - Le A est remplacé par les dispositions suivantes : A. - Enseignements littéraires, scientifiques, technologiques et artistiques :1- Agrégés : quinze heures ;2- Non-agrégés : dix-huit heures. II. - Le B est abrogé. Art. 3. - L'article 25 du décret du 14 mars 1986 susvisé est remplacé par les dispositions suivantes :Art. 25. - Les professeurs d'enseignement général de collège sont tenus d'assurer, sans rémunération supplémentaire, pour l'ensemble de l'année scolaire, un service hebdomadaire d'enseignement de :1- Dix-huit heures pour ceux enseignant les disciplines littéraires, scientifiques, technologiques et artistiques ; 2- Vingt heures pour ceux enseignant l'éducation physique et sportive ; 3o Dix-neuf heures pour ceux assurant au moins neuf heures dans la discipline visée au 2- ci-dessus. Ces services sont accomplis sans préjudice des autres actions qui leur incombent ».

[3] « *- Ils relèvent des trois grands champs artistiques actuellement reconnus dans le monde de la création auxquels s'ajoute l'architecture et que traversent l'histoire et l'esthétique des arts. À savoir : "les arts visuels" : arts appliqués, arts plastiques, cinéma et audiovisuel, photographie, vidéo et toutes les extensions récentes ; "les arts du son" : musique vocale et instrumentale, travail du son portant sur l'enregistrement, la transformation, le montage, le mixage et la restitution du matériau sonore... ; "les arts du spectacle vivant" : arts du cirque, danse, marionnette, mime, théâtre... - Ces trois grands champs, qui se recoupent fréquemment dans l'art contemporain, trouvent au collège, et surtout au lycée, une traduction plus resserrée en terme de disciplines : arts appliqués, arts du cirque, arts plastiques, cinéma et audiovisuel, danse, histoire des arts, métiers d'art, musique, théâtre...* ».

artistiques en classe de troisième » (Chapitre IV, calendrier et modalité de mise en œuvre). Cette circulaire attire également l'attention sur la nécessité de rénover et réactiver le Haut Comité des enseignements artistiques (c*f. supra*). Les idées essentielles de cette circulaire font suite au rapport *L'éducation aux arts et à la culture* présenté au Ministre délégué à l'enseignement scolaire et au Ministre de la Culture et de la Communication par Mesdames Christine Juppé-Leblond, Inspectrice générale de l'Éducation nationale, Anne Chiffert, Inspectrice générale de l'administration des affaires culturelles, Gérard Lesage, Inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, Marie-Madeleine Krynen, Inspectrice générale de la création et des enseignements artistiques (Juppé-Leblond, Chiffert, Lesage, Krynen, 2003, p. 87). Si l'intention sous-jacente pourrait sembler généreuse, l'application se serait faite au détriment des heures obligatoires en Arts Plastiques et Éducation Musicale.

Cette circulaire en fin de compte ne fut pas appliquée. Une nouvelle fois, il semble que la très forte mobilisation associative (APEMU et APMESU) et syndicale, ainsi qu'un mouvement initié par des professeurs stagiaires dans les IUFM ont pu influencer la décision de suspendre l'application.

6.9. Relecture des programmes de 1995-1998

En 2004, l'académicien René Rémond présida un groupe de travail à la Direction de l'enseignement scolaire, Bureau du contenu des enseignements[1] : il s'agissait d'une relecture des programmes du collège en ce qui concerne le pôle des humanités. Dans ce rapport en six grandes parties, celle qui concernait les enseignements artistiques figurait en troisième place après les orientations générale, l'éducation civique, avant le français et les langues anciennes, l'histoire géographie, les langues.

6.10. Nouvel inspecteur général, nouvelle loi d'orientation

Alors qu'un inspecteur général était déjà en place, un second fut nommé en 2005 (le huitième dès lors) : « *M. Jacques Taddei est nommé inspecteur général de l'Éducation nationale (5^{e} tour)* » par décret du 26-1-2006 (*JO* du 27 janvier 2006). S'il y a pu avoir

[1] http ://eduscol.education.fr/prog Direction de l'enseignement scolaire Bureau du contenu des enseignements.

des chargés de mission qui aidaient les IGEN nommés, c'est la première fois que deux inspecteurs généraux ont en charge la discipline Éducation musicale.

La même année, une circulaire suscita à nouveau une mobilisation importante des différentes organisations syndicales et associatives : la question fut portée devant le Sénat[1] suite entre autres, aux interventions réitérées de membres du bureau[2] de l'APEMU auprès de députés. Cette fois c'est le fait que la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 « *d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* » semblait avoir exclu les disciplines artistiques du « *socle commun des connaissances »* qui provoquait l'indignation. Cette mesure aurait alors pour incidence l'absence de « *prise en compte de cet enseignement dans la notation du diplôme national du brevet* ». L'un des indicateurs de la valeur attribuée aux disciplines artistiques obligatoires tomberait de fait si cette circulaire était appliquée. À la question de l'évaluation, la réponse donnée par le Sénat était à très court terme : « *Par ailleurs, pour la session 2006 du diplôme national du brevet, la prise en compte des enseignements artistiques s'effectuera dans des conditions identiques à celles ayant cours à la session 2005 de ce même examen* ». Quant à la crainte de voir l'Éducation musicale et les Arts plastiques rendus optionnels, elle était provisoirement levée.

> *« L'article L. 312-6 du code de l'éducation a souligné leur rôle dans la formation des élèves en précisant que les enseignements dispensés dans le cadre de l'enseignement artistique et culturel comportent au moins un enseignement de la musique et un enseignement des Arts plastiques et s'accompagnent également d'une initiation aux pratiques artistiques. En outre, en ce qui concerne plus spécialement la classe de troisième, la place de ces enseignements et l'horaire hebdomadaire dont ils bénéficient (1 heure obligatoire pour chacune des deux disciplines) ont été confirmés par l'arrêté du 2 juillet 2004 applicable à compter de l'année scolaire 2005-2006 »*

6.11. Maisons d'édition, outils informatiques

D'une manière générale cette période (1989 à 2008) voit l'explosion des outils de communication et d'échange de banques de données au sujet de l'histoire de la musique, l'analyse musicale, des études organologiques, des musiques vivantes, des compositeurs, des studios de création, de la pédagogie musicale, grâce au réseau Internet : du site national disciplinaire[3], aux sites académiques hébergés par chaque Rectorat d'Académie, en passant par les listes de diffusion (initiatives personnelles ou associatives), les forums,

[1] Question écrite n° 17692 de Mme Christiane Demontes (Rhône - SOC), publiée dans le *JO* Sénat du 19/05/2005 - page 1384. La réponse du ministère de l'éducation, est publiée dans le *JO* Sénat du 25/08/2005 - page 2189.
[2] Dominique Terry, Fernando Segui, Francine Brun, Christine Vallin, Christian Jusselme.
[3] http ://www.educnet.education.fr/secondaire/disciplines.htm.

plus tard les blogs. En outre l'ordinateur après avoir été Midi devient Multimédia et donne au son dans l'informatique une dimension exemplaire. « *Les technologies de l'information et de la communication prennent une place de premier ordre dans l'Éducation musicale, dans l'optique de projet et de la création »* (source provenant du site national : http ://www.educnet.education.fr/musique/index.htm).

Il en est de même pour les maisons d'édition attachées à la pédagogie ; elles augmentent considérablement leur catalogue (Van de Velde, Lugdivine, Fuzeau etc.).

Parallèlement à ces outils, sont développés des DVD, CDRrom[1], etc. Parfois c'est à l'initiative de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale, elle-même, que des produits sont édités puis diffusés en masse. Un label RIP en garantit la qualité. Ainsi des partenariats entre des professeurs d'Éducation musicale et des partenaires extérieurs permettent un haut niveau d'élaboration de produits tenant compte des besoins précis du terrain, énoncés par des professeurs de plus en plus utilisateurs[2] et qui plus est, de plus en plus exigeants en matière de performances technologiques adaptées aux enjeux de l'Éducation musicale dans un enseignement de masse. On peut citer entre autres, des applications comme Music Lab, développées par l'IRCAM en collaboration avec une équipe de professeurs d'Éducation musicale : six modules peuvent être téléchargés gratuitement par les établissements du public et du privé sous contrat.

Un réseau académique de coordonnateurs TICCE pour l'Éducation musicale (Technologie de l'Information de la Communication et Création pour l'Enseignement) maille peu à peu le territoire national dès les années 90-95, date d'application des derniers programmes. Pour exemple, en 2006 une « web radio » est mise en ligne (MEN, CNDP, INA-GRM, Frances-Musiques) à propos des œuvres du baccalauréat, ces outils sont également utilisables par les enseignants en collège. L'académie de Montpellier[3] met en ligne un Dicomuse ou *des mots pour dire la musique*. Un partenariat avec Radio Classique[4] permet

[1] Pour exemple le CDRom sur Berlioz*, Les Nuits d'été* a été développé avec la société Hyptic.
[2] Résultats enquête nationale.
[3] http ://wikimusique.ac-montpellier.fr/index.php/Accueil
[4] « *Pour la deuxième année, Radio Classique, en partenariat avec le ministère de l'éducation nationale, ouvre son antenne aux lycéens qui suivent un enseignement musical au lycée. Conduits par leurs professeurs et assistés des techniciens et journalistes de la station, les élèves conçoivent puis animent des émissions thématiques sur la musique classique diffusées à l'antenne deux fois par mois dans le cadre de journées spéciales.Dans une première phase, les élèves travaillent avec leurs professeurs de musique autour d'une thématique choisie d'un commun accord. Dans un second temps, la mise en forme radiophonique (script, prise de parole) s'appuie sur la compétence des journalistes de la radio.Enfin, l'enregistrement de l'émission est dirigé par les techniciens de Radio Classique qui se déplacent à cette*

à des élèves qui suivent un enseignement musical au lycée de mettre en œuvre leurs talents de journalistes.

Un séminaire de trois jours, en partenariat avec le GRM et l'IRCAM pendant le festival Agora[1], vise essentiellement à « *faire le point sur les nouveaux outils de médiation de la musique dans un cadre pédagogique*[2] ».

La période des grands pédagogues placés sur le devant de la scène semble bel et bien terminée : chaque professeur peut devenir l'éditeur de ses propres idées et innovations. L'accès pour celui qui le souhaite est facilité par l'usage banalisé d'Internet (c*f.* résultats de l'enquête TICE diligentée par la DT - Direction de la Technologie).

6.12. Recherche et Éducation musicale

La recherche tant en musicologie que dans les champs liés à la pédagogie musicale au sens large se développe au travers de laboratoires reconnus dans lesquels sont abordés les problématiques de la sociologie de la musique dès 1978 (d'après F. Billiet, congrès APEMU 2006, non édité), des sciences de l'Éducation musicale, de la psychologie de la musique, de la didactique, de l'esthétique (Paris IV, Paris 8, Paris X) (Pistone, 2005, p. 27-29). Des revues, des collections une série de publications contribuent à la diffusion de ces recherches au sein de l'OMF, observation musical français implanté en Sorbonne.

6.13. Huitième série de programmes 2006-2008

Le 28 août 2006, le directeur général de l'enseignement scolaire lance la huitième[3] rénovation des « *programmes d'Éducation musicale au collège* », « *qui confrontent les enseignants débutants, à certaines difficultés d'application* » (DGESCO, courrier adressé à l'Inspecteur général sous couvert du doyen de l'inspection générale). Plus loin, le document précise :

---

occasion dans le lycée des élèves-journalistes. Les enregistrements sont ensuite montés pour diffusion quelques jours plus tard. Initié durant l'année scolaire 2006-2007, ce partenariat novateur a recueilli une forte adhésion des lycées, de leurs élèves et de leurs professeurs. Nombre de candidats, faute de place dans l'année, n'ont pu être retenus. Cette nouvelle saison sera l'occasion d'y remédier.Étude du patrimoine et de l'histoire de la musique, découverte des métiers de la radio, expérience de la prise de parole sont les fondements pédagogiques de chacun de ces projets » Pris sur le site *educnet*.

1 Agora 2007 : Technologie du sonore : séminaire GRM - IRCAM - MEN : jeudi 14, vendredi 15 et samedi 16 juin 2007, Ircam, Salle Igor Stravinsky et GRM, Maison de Radio France.

[2] http ://www.educnet.education.fr/musique/index.htm).

[3] Nous le comptons ainsi à partir de 1925.

> *« Afin de répondre aux perspectives du socle commun de connaissances et de compétences, il est apparu nécessaire de redéfinir la place et le rôle de ces enseignements dans la scolarité obligatoire et à reconsidérer leur articulation avec les autres enseignements. Les programmes devront inclure les objectifs de chaque cycle ainsi que les repères annuels pour les compétences et connaissances dont l'acquisition doit être assurée en priorité en vue de la maîtrise des éléments du socle commun en veillant (y inclus en matière d'évaluation) aux trois compétences transversales que sont la maîtrise des techniques usuelle de l'information et de la communication, les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative »* (2006, p. 1).

La cohérence avec les programmes du premier degré ainsi que ceux du lycée doit apparaître. L'accent est ensuite mis sur l'articulation et l'actualisation des acquis escomptés des élèves, aux autres enseignements ainsi qu'au socle commun de connaissances et compétences. Percevoir l'environnement sonore, écouter des œuvres de nature et d'époques différentes, produire par la voix et la pratique d'un instrument pour s'approprier le langage musical, connaître des langages et construire une culture et des références artistiques dans l'interdisciplinarité appréhender les nouvelles technologies constitueront les bases de ce que doit apprendre l'élève[1]. En outre l'actualisation des programmes de cet enseignement « *permettra de mettre l'accent sur la possibilité qu'il offre d'évaluer des compétences différentes de celles de la bureautique dans le cadre du Brevet informatique et internet (B2i)* ». L'architecture commune aux Arts plastiques (nouveauté qui s'est mise en place lors de la récente réécriture de programmes de lycée en 2000) s'avèrerait profitable à la lisibilité et à la cohérence des enseignements artistiques. Une recommandation mentionne le nécessaire équilibre à trouver entre enseignants du secondaire, du supérieur et inspecteurs dans la constitution du groupe d'experts des programmes scolaires, GEPS, (entre 6 et 8 membres[2]).

---

[1] « *Dans le cadre de l'éducation musicale, le programme permettra à l'élève d'apprendre à :*
- percevoir l'environnement sonore et écouter des œuvres de nature et d'époques différentes
- produire par la voix et la pratique d'un instrument pour s'approprier le langage musical
- connaître des langages et construire une culture et des références artistiques dans l'interdisciplinarité
- appréhender les nouvelles technologies et des objets d'étude en permanente évolution ». p. 2

[2] Vice-Présidents : Vincent Maestracci, IGEN, MEN, Patrick Revol Grenoble Maître de conférence, Université Pierre Mendès France, département de musicologie. Deux professeurs à temps plein en collège, une professeure à la fois en collège et déchargée en IUFM, trois IAPR et une formatrice permanente IUFM constituent le reste du groupe.

7. CONCLUSION : DES ATTRIBUTS INDICATEURS DE VALEURS DE LA DISCIPLINE SCOLAIRE

Au terme de cette longue histoire, de ce recensement relativement exhaustif des faits concernant l'Éducation musicale enseignée en collège, se dégagent quatre ensembles d'attributs ou d'éléments structurants qui autorisent l'inférence de valeurs :

- ceux qui confèrent une valeur éducative à la musique : valeur importante, équivalente ou secondaire au regard des autres disciplines,
- ceux qui indiquent plutôt les valeurs inhérentes au champ disciplinaire et à l'art musical : contenus d'enseignements adressés aux élèves de collège en termes de finalités de savoirs et compétences à enseigner, contenus de formation initiale des enseignants,
- ceux qui indiquent les valeurs ou qualités attendues pour enseigner : épreuves d'examens, diplômes et concours,
- enfin, les attributs qui infèrent plusieurs de ces aspects : ainsi le collège des IAIPR confère une plus value à la discipline, ne serait-ce qu'en raison de son existence mais il induit également des valeurs en raison du discours tenu face aux enseignants.

Le premier ensemble de ces attributs est conféré par la sphère politique, législative, l'État. Le deuxième est conféré par les sphères étatiques, universitaires, par les organisations syndicales et associatives, le troisième ensemble par l'ensemble de ces sphères réunies. Il est difficile de démêler les influences dans chacun des ensembles tant des hommes politiques que des pédagogues chercheurs et musiciens, mais il est sûr qu'en dernier ressort la décision de faire en sorte qu'il y ait ou non de l'Éducation musicale dans les collèges, appartient à la sphère du pouvoir politique. La valeur éducative est dès lors éminemment politique, même si les sphères artistiques pédagogiques et syndicales interviennent à ce sujet.

C'est sans doute l'indicateur le plus fort : en prenant la décision par arrêté officiel, de la présence d'une discipline dans le système éducatif, de la rendre obligatoire ou facultative, le politique donne une place, une existence, une crédibilité, une légitimité une plus value éducative à celle-ci. L'histoire montre que cela n'a pas été le cas pour toutes les expressions artistiques ou formes symboliques qu'a inventé l'humain. Ainsi le théâtre, la danse, le cinéma n'apparaissent qu'à partir de 1977. On peut donc considérer que lorsqu'une discipline est obligatoire c'est qu'elle est reconnue en tant que discipline jugée importante au même titre qu'une autre. L'indicateur qui va de pair avec la présence est bien entendu l'horaire : nous l'avons vu il est en général d'une heure hebdomadaire, auquel peuvent s'ajouter des heures - facultatives cette fois - de chorales, d'ensemble instrumentaux ou encore d'ateliers.

Cet horaire est le plus bas avec celui des Arts plastiques, en comparaison avec les autres disciplines. On peut y voir un mérite, celui de faire exister un tant soit peu cet enseignement. On peut y voir également l'inverse, une dévaluation de la valeur attribuée.
Il est tout de même notable que le nombre des attributs de cette discipline scolaire n'a cessé de croître entre 1838 et 2006.
On peut en conclure une évolution du poids de la discipline dans l'enseignement secondaire : sa place devient presque indiscutable, reconnue dans l'école primaire et au collège en tant que discipline obligatoire. Mais sa présence reste fragile et fragilisée par des débats qui demeurent liés à des enjeux économiques bien souvent, idéologiques parfois.
D'une manière générale, André Chervel cité par Jean Houssaye (1992, p. 151) rappelle que la notion de discipline[1] était inconnue avant la guerre de 1914, elle se répandit à partir de 1930 pour se généraliser après 1945. Dès lors l'émergence de l'Éducation musicale est associée exactement aux autres sans distinction d'un point de vue strictement diachronique.
Même si certaines valeurs intrinsèques à la discipline ont déjà émergé de cette histoire[2], nous choisissons à présent d'examiner plus précisément les valeurs véhiculées par les instructions et programmes puis par la formation et les épreuves de concours de recrutement.

[1] En tant qu'ensemble de contenus de nature spécifique propre à discipliner l'esprit à lui donner des règles et méthodes rigoureuses pour aborder tel ou tel domaine de la pensée, de la connaissance et de l'art selon A. Chervel, (1986, p. 48).
[2] Celles liées aux vertus morales et esthétiques du chant collectif au service de la religion, de l'histoire de la nation, de l'expression de soi, celles inhérentes à la théorie à laquelle demeure inféodée la pratique musicale, celle de l'excellence musicale, celle des chefs-d'œuvre, puis des œuvres, celle de la formation du goût, du jugement, de l'intelligence, celle de l'instruction et de l'éducation, celle des outils au service d'objectifs liés à l'épanouissement de l'individu, l'expression de cet individu.

Tableau 21 Trois niveaux d'attributs ou d'indicateurs de valeurs

Indicateurs de la valeur attribuée par l'état à l'enseignement de la musique	Indicateurs de valeurs inhérentes au phénomène musical	Indicateurs des qualités - valeurs - requises pour enseigner
PSMR[1] jusqu'au début du XX[e] siècle : corporation de ménétriers, écoles épiscopales, maîtrises, académies, opéras, théâtres, concert, sociétés, orphéons, écoles de musique, conservatoires, prix de Rome (1803), SACEM (1851), prix, concours, associations, confédération musicale de France (1906), Union syndicale des compositeurs de musique, orchestres, éducation populaire. (Pratique vocale et instrumentale, théorie, acoustique, étude de la langue latine, du solfège)		
Arrêtés : horaire obligatoire ou facultatif, par niveau	Revues spécialisées, à comité de lecture	Épreuves du Brevet de capacité (1838)
Gratuité	Méthodes, maisons d'édition	Épreuves du Certificat d'aptitude (1853)
Certificats et concours, nombre de postes aux concours, nombre de professeurs de l'enseignement du second degré, nombre d'universitaires, nombre d'étudiants, sur le territoire national, nombre de formateurs en IUFM	Congrès, colloques	Épreuves des différents CAEM (1887-1974)
Corps d'enseignants, professeurs ville de Paris, PEGC, AE, certifiés, agrégés		
Laboratoires de recherche, équipes reconnus	Domaines de recherche	Épreuves des différents CAPES (1972-2000)
Arrêtés, circulaires : Instructions et programmes en parallèle avec autres disciplines (intitulés de la discipline, finalités, objectifs, compétences savoirs enseignés, outils, références esthétiques…) (1925-2006)		
IGEN et collège d'IA-IPR, Inspections, visites		
Des Groupes d'élaboration des programmes GTD ou GEPS, leurs membres		Épreuves de l'agrégation (1974)
Enquêtes, rapports (ex. R. Rémond) sur la situation des enseignements, commissions, etc.		
Entités de formation initiale : structuration de la musicologie (1901, 1951, 1968 à nos jours) à l'Université, partenariat avec **Conservatoire** (1795), CNR, équivalences CNSM, Lycée La Fontaine (1945), Centres pédagogiques régionaux CPR (1952) IUFM (1989)		
Maxima de service, rétribution ou salaire, (1950, 2002)		Formation continuée création des MAFPEN (1982), remplacées par les IUFM (1999)
	Amicales, Associations, APM (1906), APEMU (1946), APMESU	
	Syndicats (1928 pour le premier) représentation croissante	
	Section dans Société française pédagogie (1921)	
Évaluation certificat d'étude (1923) Évaluation concours général (1975) Évaluation BEPC Évaluation baccalauréat Différents cursus jusqu'au baccalauréat (option facultative, 1941-1946, A6, A3, -1966 - enseignement de spécialité, F11, TMD -1972- 1976, série L 1994)		
Dispositif de classes spécialisées CHAM (1974) BTM (1966) Conseil des ministres (1978)		
Loi sur les enseignements artistiques (1988)		
HCEA (1988), HCEAC (2005)		
	Ressources en ligne sur réseau Internet, applications informatiques, produits informatiques, sites, liste de diffusion, forums	
Enseignement à distance CNED, FOAD		

[1] PSMR acronyme que nous avons inventé pour pratiques sociales musicales de référence.

CHAPITRE IV - LES PROGRAMMES, CONTENUS, VALEURS

> *« À vrai dire, à l'école, les valeurs sont partout. L. Legrand a très bien montré cette omniprésence des valeurs. On les trouve d'abord dans les idéologies qui fondent les politiques éducatives, […] Les valeurs on les trouve encore dans les contenus scolaires (organisés en curricula) »* (Houssaye, 1992, p. 137-138*).*

Nous venons de voir que les faits relatifs à l'histoire de l'Éducation musicale lui confèrent une valeur éducative.

De la même manière que nous cherchons à terme, à déterminer si l'histoire de la discipline joue un rôle dans la genèse des valeurs déclarées par des enseignants répondant de l'enquête menée, nous cherchons à vérifier si les valeurs inférées par les programmes[1] d'enseignement musical en collège y participent. Certes, interroger ces textes officiels n'expliquera que partiellement leurs déclarations. Néanmoins, nous souhaitons croiser les valeurs énoncées par le niveau central (l'institution scolaire au travers du « curriculum prescrit » autrement dit formel) (Perrenoud, 1996) et le niveau local (les enseignants). Précisons que nous ne cherchons pas à utiliser le curriculum pour rendre compte de la réalité des pratiques dans les classes.

Au sens donné par la psychologie sociale, la valeur est proche d'une fin, elle renvoie à l'affectif (aux préférences) ainsi qu'à l'utilité sociale. Or, le *CNP*[2] s'accorde à dire que ces textes sont fondés sur des choix, des préférences en termes de finalités poursuivies ou de « *grands objectifs à atteindre* », de savoirs à enseigner, de moyens (art. 2 du décret n°90-179 du 23 février 1990 paru au *JO* n°50 du 28 février 1990 (Jospin, 1990). Les programmes constituent dès lors la norme officielle, notion prescriptive par opposition aux notions descriptives : tout ce qui peut revêtir une importance, pour les rédacteurs qui les élaborent, y figure. D'un bout à l'autre des programmes, les valeurs se glissent. Une approche causale de l'origine des valeurs chez les enseignants d'Éducation musicale, ayant répondu à notre enquête, impose, pour ces raisons, l'examen de l'histoire et des

---

[1] Nous employons le terme français, programme, pour parler de « *la progression dans les connaissances, les contenus successifs ou la structuration de la carrière scolaire […] Dans les pays les anglo-saxons on parle plutôt de curriculum pour désigner le parcours éducatif proposé aux apprenants* » (Perrenoud, 1996, p.61).

[2] La mise en place d'une instance de ce type, CNP, ou commission nationale des programmes, déjà souhaitée dans le rapport du Collège de France au Président de la République (1985) et par la commission Bourdieu-Gros (1989), répond à la nécessité de reformuler clairement les objectifs éducatifs face aux bouleversements qu'ont connu la culture et la demande sociale dans les dernières décennies.

contenus des différents programmes. Un IA-IPR[1], J.L. Idray (Idray, 2002), quelques universitaires, F. Billiet (Billiet, 1999, 2001), D. Pistone, (Pistone, 1983), P. Gerbod (Gerbod, 1988), P. Lescat (Lescat, 2001) l'ont en partie réalisée. Aucun ne l'a fait explicitement, sous l'angle de l'examen du rapport aux valeurs.

Pour toutes ces raisons, nous vérifions si les finalités, les différentes structurations, les savoirs à enseigner énoncés dans ces textes peuvent apporter des indications en termes de valeurs véhiculées. C'est l'objet de ce chapitre IV.

1. UNE FRÉQUENCE DE PARUTION À L'ÉGAL DES AUTRES DISCIPLINES

Nous constituons dans un premier temps le corpus exhaustif de ces textes lors de nos recherches au CNDP, ainsi qu'aux Journaux officiels. De 1925 à nos jours, sept séries de programmes pour le collège se sont succédé approximativement tous les dix à quinze ans. La réécriture de la huitième série débute en octobre 2006 pour une parution avant la fin 2008[2]. À la manière des couches de sédiments qui se superposent au fil du temps, les finalités, les objectifs et compétences, les savoirs, les activités, les stratégies d'enseignements, les systèmes d'évaluation, les propositions de logistique et d'outils disparaissent, se tuilent, se plissent, perdurent. Il est difficile d'imaginer qu'un enseignant qui a connu plusieurs générations de programmes fasse table rase du passé lorsque de nouveaux programmes paraissent. A l'inverse, un enseignant qui débute a vécu en tant qu'élève une Éducation musicale, il véhicule dans ses représentations des valeurs qui n'appartiennent pas uniquement aux seuls programmes qu'il est censé appliquer. L'hypothèse que certaines valeurs perdurent dans les pensées et les pratiques des enseignants, malgré les nouveaux textes qui paraissent est par conséquent faite, quelque soit l'âge de l'enseignant. Nous pensons également qu'une valeur, réitérée de série en série s'inscrit dans les esprits de manière prégnante.

Dès lors, quels programmes analyser au regard des répondants de notre échantillon. Les plus âgés ont mis en œuvre les programmes de la quatrième série (1960-1964) à la septième. Nous pourrions donc nous contenter d'analyser les quatre dernières séries. Ayant pris connaissance de celles qui précédaient, il nous est apparu qu'un ensemble de

[1] Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional.

[2] À l'heure de la relecture de cette thèse, ils sont parus au bulletin officiel du 28 août 2008.

valeurs n'a de sens qu'au regard de celles qui les ont précédées, inscrites ou non dans l'époque qui les accueille : cela renforçait l'hypothèse précédente.

Pour ces raisons nous décrivons et analysons ces textes, par le prisme du concept des valeurs, selon trois niveaux (Jouve, 2001) : sémantique, syntaxique, enfin pragmatique. Relativement à notre sujet, les deux premiers niveaux sont privilégiés. Le logiciel Tropes, conçu pour réaliser des analyses propositionnelles des discours, nous permet de vérifier les observations effectuées lors des traitements « théoriques ».

C'est en fin de compte l'approche longitudinale (chronologique et comparative) des évolutions entre les sept séries qui est adoptée, afin de mieux faire apparaître les régularités et les variables de changements. Le terme de série est employé, car la réécriture des programmes s'est rarement faite en un an. Les dates de parution des textes en témoignent :

- 1925,
- 1938,
- 1943-1944,
- 1960-1961-1962-1963-1964,
- 1977-1978,
- 1985-1986-1987,
- 1995-1998
- 2006-2008 (documents d'accompagnement en cours).

La fréquence et les dates de parutions sont similaires dans d'autres disciplines, à quelques années près ; ainsi les IO de l'enseignement du français, de l'histoire géographie, des mathématiques et des sciences naturelles pour le collège, datent de 1925, 1938, 1977[1], 1985 et 1995 (Petitjean, 1999, p. 140-146). De ce point de vue, il n'y a pas de hiérarchisation entre les disciplines ni de distinction. La valeur de la discipline Éducation musicale n'est pas moindre que celle des autres.

Ferons-nous le même constat que celui auquel J. Houssaye aboutit lorsqu'il analyse quelques contenus enseignés à l'école primaire, dont le dessin, les mathématiques, l'histoire, la grammaire, l'enseignement des sciences :

> *« les disciplines scolaires se présentent avant tout comme une entreprise de normalisation et conformation sociales. Malgré l'évolution de la société elles continuent de refuser le pluralisme des valeurs et, à ce titre, les contenus scolaires ne sont toujours pas les savoirs d'une société sécularisée » (Houssaye, 1992, p.164-165).*

[1] Nous n'avons pas les dates intermédiaires.

Précisons qu'en début d'ouvrage, J. Houssaye propose le pluralisme comme point de référence continuel de son analyse, car « *la sécularisation le légitime. Une société sécularisée est avant tout une société qui intègre le pluralisme* » (*ibid.* p. 15).

Le tableau qui figure ci-après a été élaboré suite à la recherche, au recensement et à l'archivage numérisé des différents textes officiels d'instructions et de programmes de l'enseignement musical pour le collège. Les dates indiquées sont tantôt celles de la promulgation de l'arrêté ou de la circulaire, tantôt celles de la parution au Journal officiel ou au Bulletin officiel de l'Éducation nationale, tantôt les trois, lorsque nous en avons eu connaissance. L'ensemble des textes est disponible en annexes.

Tableau 22 Textes officiels relatifs à l'enseignement musical et au chant choral en collège, de 1925 à 1995

Année	Nature des textes	Titre	Fréquence ou horaire
1923 -1925	Arrêté du 10 juillet 1925	Horaires et programmes de l'enseignement secondaire des jeunes filles, *JO* p. 6674	
	Arrêtés des 23 décembre 1923 et 3 juin 1925 paru au *JO* du 3 septembre 1925	Instructions relatives à l'application des programmes de l'enseignement secondaire dans les lycées et collèges, *JO* p. 3650-3651	
		Instructions. Pour l'enseignement des chefs-d'œuvre de l'art, *JO* p.8659-8661	7 séances en seconde, de 80' chacune, 7 en première
		Annexe. Aux instructions pour l'enseignement des chefs-d'œuvre de l'art, *JO* p. 8661-8662	
1938	Circulaire du 11 janvier 1938 (extraits[1])	Objet : Chant choral (édition de l'IPN[2]).	
	Arrêté paru au *JO* du 14 avril 1938	Programmes. Chant choral, 6e à 3e *JO* p. 4439	
1943 -1944	Circulaire du 20 mai 1943 second degré	Objet : Chant choral (édition de l'IPN[3]).	1/2 heure hebdomadaire ajoutée à l'heure de cours
	Arrêté du 21 septembre 1944	Instructions du 21 septembre 1944 Objet : enseignement de la musique 6e à 3e	1 h hebdomadaire dans chaque niveau de classe
		Classe seconde première, philosophie, sciences expérimentales et mathématiques	1 h hebdomadaire facultative
	Circulaire du 8 octobre 1949	Prise en compte des chorales dans le service des professeurs d'Éducation musicale.	
	Note de service du 29 décembre 1949	Prise en compte des chorales dans le service des professeurs d'Éducation musicale.	
1960 -1964	Arrêté du 20 juillet 1960	Éducation musicale. Programme quatrième d'accueil CES CEG	1h hebdomadaire
	Arrêté du 5 mai 1961	Éducation musicale. Programme troisième d'accueil CES CEG	Id.
	Arrêté du 7 mai 1963	Éducation musicale Horaires et Programme (édition de l'IPN[4]). A - Cycle d'observation Sixième Cinquième	Id.
	Arrêté du 26 octobre 1964 : arrêté du 23 juin 1962, modifié par arrêté du 22 mai 1963 et unifié le 26 octobre 1964 programmes unifiés	Éducation musicale B - Quatrième et troisième	Id.
1977 -1978	Arrêté du 17 mars 1977 Arrêté du 26 mars 1978 :	Annexe Programme d'éducation artistique des classes de sixième et de cinquième des collèges C - Musique	Id.

[1] Nous ne possédons que des extraits de ce texte.
[2] Institut Pédagogique National Brochure n° 130 F.D.
[3] Ibid.
[4] Brochure n° 70 Pg

Année	Nature des textes	Titre	Fréquence ou horaire
		D - Compléments à la musique 1 - Danse 2 - Art dramatique 3 - Poésie	
	Arrêté du 26 janvier 1978	Horaires et effectifs classe de cinquième	Id.
	Circulaire n°77-165 du 29 avril 1977	Enseignement de l'Éducation artistique dans les collèges Objectifs Instructions Annexe. Ressources audio-visuelles et éducation artistique. Note complémentaire.	
	Arrêté du 16 novembre 1978	Programme d'éducation artistique des classes de quatrième et troisième des collèges C - Éducation musicale D - Compléments à la musique 1 - Danse 2 - Poésie - Art dramatique	
	Arrêté du 22 décembre 1978	Horaires et effectifs des classes de quatrième et troisième des collèges	Id.
1985 -1987	Arrêté du 14 novembre 1985	1 - Nature et objectifs[1]. 2 - Instructions 3 - Programmes Éducation musicale de la 6e et 5e 4 - Compléments	
		Éducation musicale Nature, Objectifs[2]. Programmes 4e et 3e	
	BO de juillet 1986	Compléments Thèmes transversaux 6e 5e 4e 3e	
	Complément de l'arrêté du 14-11-85 Bulletin officiel spécial n° 4 du 30 juillet 1987	Compléments 6e 5e[3]	
	Note de service n°81-200 du 13 mai 1991	Prise en compte des chorales ou groupes instrumentaux dans le service des professeurs d'Éducation musicale.	
1995 -1998	Arrêté du 22 novembre 1995, *JO* du 30 novembre 1995, *BO* du 28 décembre 1995	Programme du cycle d'adaptation Éducation musicale : classe de 6e	
	Complément de l'arrêté du 22-11-95	Accompagnement des programmes de 6e	
	Décret n° 96.465 du 29 mai 1996	Organisation de la formation au collège	
	Arrêté du 29 mai 1996	Organisation des enseignements dans les classes de 6e de collège	Id.
	BO n° 27 du 4 juillet 1996	Le chant choral à la portée de tous	
	Arrêté du 26 décembre 1996 – (*BO* n° 5 du 30 janvier 1997).	Organisation des enseignements du cycle central du collège. Organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège	Id.
	Arrêté du 10 janvier 1997 *JO* du 21 janvier 1997, *BO* du 30 janvier 1997	Programme du cycle central Éducation musicale	
	Complément de l'arrêté du 10-01-97	Accompagnement des programmes du cycle central de 5e–4e	
	Circulaire n° 97-240 du 20 novembre 1997, *BO* du 27 novembre 1997.	Une chorale dans chaque école	
	Arrêté du 15 septembre 1998, *JO* du 30 septembre 1998, *BO* hors série n° 10 du 15 octobre 1998.	Programmes des classes de troisième des collèges Éducation musicale	
	Complément de l'arrêté du 15-09-98	Accompagnement des programmes de 3e	
	Arrêté du 14 janvier 2002	Organisation des enseignements du cycle central du collège : l'Éducation musicale	1h ou 2h avec IDD[4]
	Circulaire n°2002-139 du 14-6-2002	Mise en œuvre du plan pour l'éducation artistique et l'action culturelle : chartes départementales de développement de la pratique vocale et chorale[5]	

[1] Édition du CNDP, Brochure n° 001 F6128
[2] Communs aux 6e et 5e.
[3] Il n'existe pas de compléments aux programmes des classes de 4e et 3e.
[4] Les itinéraires de découverte correspondent à des dispositifs d'enseignement mis en place à partir de la rentrée 2002 dans la continuité des parcours diversifiés et des travaux croisés, ils visent à généraliser les pratiques interdisciplinaires au collège : circulaire. N° 2002-074 du 10-4-2002.
[5] Ce texte concerne la pratique chorale en école primaire.

2. PARITÉ, ÉQUITÉ AU REGARD DU STATUT DES TEXTES OFFICIELS

Un décret est un acte émanant du Président de la République ou du Premier ministre, il est publié au Journal officiel, par extension au Bulletin Officiel de l'Éducation nationale si c'est un texte qui relève de cette institution. Un arrêté**,** dans la hiérarchie des normes, est inférieur au décret : il émane des ministres, des préfets ou des maires. Il est également publié au *JO,* puis au *BO*. Les circulaires, avis, notes de service sont publiés au Bulletin Officiel de chaque Ministère. La note de service, quant à elle, concerne l'organisation interne des services. Dès lors, en raison de la provenance, du statut d'un texte officiel, une hiérarchie est induite.

Comme dans les autres disciplines scolaires, les textes de notre corpus concernant les instructions et programmes d'enseignement ainsi que les horaires, sont tous des arrêtés émanant des Ministres successifs de l'Instruction publique[1], puis de l'Éducation nationale.

En ce qui concerne les accompagnements de programmes, ce sont des circulaires ou des notes de service, tout comme dans les autres disciplines.

En revanche, une distinction est faite, dès le début du XX^{e} siècle, entre ce qui relève du chant choral d'une part, et de l'enseignement de la musique[2] d'autre part : le premier fait l'objet de circulaires tandis que le second d'arrêtés.

3. AU GRAND MARCHÉ DES HORAIRES D'ENSEIGNEMENT, L'ÉGALITÉ N'EXISTE PAS[3]

Il est évident qu'une hiérarchie s'installe entre les disciplines scolaires au regard des horaires hebdomadaires alloués : ainsi Éducation musicale et Arts plastiques sont les deux disciplines à l'horaire le plus bas. Cet horaire a été, durant une centaine d'années, toujours le même. L'activité de chant choral s'ajoute à cet horaire, mais seulement pour les élèves volontaires. La discipline s'en trouve moins valorisée de ce fait par l'institution elle-même.

---

[1]Titulature de la Révolution jusqu'en 1932 de l'actuel ministère de l'Education Nationale.

[2] Sachant que l'intitulé de la discipline diffère, nous verrons dans le paragraphe suivant, d'une série à l'autre.

[3] Nous détournons légèrement une expression empruntée à J. Houssaye : « *Au grand marché des disciplines, l'égalité n'existe pas, ce qui a des effets considérables et pervers* » (Houssaye, 1992, p. 152).

4. ENSEIGNER, PRATIQUER, ÉDUQUER : VARIATION DES INTITULÉS DE LA DISCIPLINE

L'intitulé de la discipline dans ces arrêtés varie de « l'*enseignement des chefs-d'œuvre de l'art* » (1925), au « *chant choral* » (1938), à « l'*enseignement de la musique* » (1944), à « *l'Éducation musicale* » (1960), à la « *musique* » (1977, 6e et 5e), à nouveau à « *l'Éducation musicale* » (1978, 4e et 3e), aux « *compléments à la musique* » (1978, 4e 3e), enfin à « l'*Éducation musicale* » (1985, 1995, 2008). Des hésitations parfois des contradictions entre l'intitulé général de la discipline et les termes utilisés dans les textes apparaissent. Ainsi en 1977, dans les programmes de 6e et 5e, le titre mentionne « *Musique* » alors que les premiers mots ne sont autres que : « *Le but de l'Éducation musicale…* ». Dans ces textes, l'acception des termes « musique », « *chant », « Éducation musicale* » est loin d'être égale. Ainsi musique peut tour à tour recouvrir le sens du mot solfège, ou bien un sens plus général et comme dans les instructions du 21 septembre 1944, devenir l'objet même de la discipline : « *enseignement de la musique* ».

Enseigner, éduquer : ces deux grands enjeux traversent les intitulés de la discipline. Il est permis de supposer que même si l'intitulé ne le dit pas (« *Musique* »), une troisième option envisage la pratique de la musique : cela sera confirmé par l'examen des titres de paragraphes employés dans les textes ; ainsi en 1998 : « *Interpréter de mémoire* », « *réinvestir dans une pratique instrumentale* », en 1995 : « *chant* », « *Approche d'une pratique instrumentale* », en 1985 : « *Pratique vocale […] pratique instrumentale* », de 1938 à 1960 « *voix* », « *chant* » etc.

Un examen des références[1] utilisées dans chaque texte autorise un premier niveau d'analyse, en ce qui concerne l'adéquation entre ces intitulés de la discipline et les idées contenues.

Ainsi, dans le texte de 1925, le terme « *œuvre* » (17) arrive en tête, suivi par celui de « *piano* » (16) puis « *opéra* » (14) « *chœur ou orchestre* » (14) « *art* » (12), « *symphonie* » (12), alors que l'intitulé parle d'enseignement des œuvres.

En 1943, ce sont les termes « *chant* » (48), « *élève* » (15) et « *enseignement* » (14) qui apparaissent le plus souvent dans la circulaire sur le chant choral. En 1944, alors qu'on

[1] Le logiciel Tropes utilise le terme référence dans le sens de mots ou classe de mots : l'ensemble des références répond à la question : « *sur quoi porte ce texte ?* ».

enseigne la musique, ce sont les occurrences[1] « *chant* » (41), « *musique* » (23), « *voix* » (14), « *audition* » (13) et « *gammes* » (11) les plus représentées. Les années 60 reprennent en grande partie les contenus de programmes de 1944 : nous trouvons donc logiquement en tête « musique » (14 occurrences pour la 6e et 5e et 10 pour la 4e et 3e) puis « *chant* » (9 pour la 6e et 5e), « *voix* » (6 pour la 4e et 3e) et « *exercice* » (9 et 5), pour un intitulé « *Éducation musicale* » : les intentions ne sont pas rejointes par le contenu.

L'arrêté de 1977 (6e - 5e) met l'accent sur la « *culture* » (10) puis le « *chant* » (7), les « *exercices* » (7), la « *voix* » (6) et les « *œuvres* » (6) : la discipline s'intitule « *Musique* ».

En revanche, un an plus tard en 1978 (4e -3e) si les termes « *culture* » (8), « *classe* » (8), « *voix* » (7), « *enseignement* » (6) et « *œuvre* » (6) restent en tête, le terme « *élève* » s'impose, cela est nouveau[2], en huitième place. D'un point de vue sémantique « *élève* » va pouvoir s'agréger à « *classe* » à « *enseignement* » et former dès lors la catégorie la plus représentative des occurrences, justifiant cette même année, l'intitulé *« Éducation musicale* » et non plus « musique ».

Le terme « *élève* » figure ensuite systématiquement parmi les trois premières catégories de références utilisées dans les textes de 1985 et 1995 ; le terme *« éducation* » ou « *enseignement* » est également très présent aux côtés du terme « *élève* ». L'intitulé est alors stabilisé sur « *Éducation musicale* » depuis une vingtaine d'années[3].

Ce premier niveau d'analyse permet de dire (hormis en 1960) que les intitulés reflètent assez d'un point de vue sémantique et statistique les valeurs ou choix faits par les rédacteurs dans chacun des textes du corpus. Au regard des valeurs véhiculées par les intitulés, deux grandes périodes se dégagent : le tournant s'opère autour des années 1960-1978.

5. DU CHEF-D'ŒUVRE À L'OUVERTURE ET AU DISCERNEMENT : FINALITÉS ET VALEURS

5.1. Observer les finalités pour dégager des tendances

Pourquoi observer, décrire et analyser les finalités des programmes alors même que le terme « *finalité* » n'est que très peu utilisé ?

---

[1] Au sens, d'apparition d'une unité linguistique dans le discours.
[2] Depuis la circulaire de 1943, il avait disparu.
[3] L'ensemble des résultats de l'analyse sous Tropes figure en annexe de la présente partie.

Tout d'abord précisons que dans ces textes officiels sont plus souvent employés les termes « *buts* », « *objectifs* », « *rôle* », fonction, « *ambition* ». Nous utilisons plus volontiers celui de finalité, employé par un certain nombre de chercheurs sur l'éducation car, au-delà des attentes de l'enseignant ou de l'institution[1], les finalités recouvrent les raisons, le sens d'une discipline, autrement dit, elles répondent à la question qui peut sembler, *a priori,* triviale « *à quoi sert l'Éducation musicale ?* » L'acception du terme finalité est par conséquent plus large que celle des termes cités ci-dessus ; il recouvre ce qui est énoncé dans chacun des textes de programmes.

En outre, plusieurs chercheurs s'accordent à dire que les finalités sont porteuses de valeurs (Reboul, 2004, p.95), (G. De Landsheere, V. De Landsheere, 1975, p. 24). Très simplement, certains disent qu'éduquer c'est conduire vers le « *vrai* », « *le bon* », « *le beau* » (*ibid.* p. 24), autrement dit, vers les valeurs intellectuelles, morales, esthétiques. Plus récemment, pour Gilles Boudinet, le lien entre les finalités et les valeurs est évident, posé comme un fait ; ce lien est soumis « *aux mutations de l'histoire et aux statuts particuliers que chaque époque attribue aux arts* » (Boudinet, 2007). Dans tous les cas, qu'il s'agisse d'objectifs et *a fortiori* de finalités, il est question, par inférence, de valeurs : c'est à ce titre que nous les observons dans l'ensemble du corpus des programmes de l'Éducation musicale pour le collège.

5.2. Traitement de la synthèse des finalités

Cette première analyse est destinée à faire émerger les grandes tendances. Celles-ci seront ensuite vérifiées, infirmées ou amendées par une analyse détaillée du contenu de chaque texte situé dans l'époque. Pour cela, comme pour les intitulés de la discipline, les finalités seront mises en regard du contenu du texte en question dans l'intention de vérifier leurs adéquations ou contradictions éventuelles.

Tableau 23 Synthèse des finalités des programmes d'Éducation musicale de 1925 à 1997

Séries de programmes	Finalités
1925	« Faire entendre », expliquer les chefs d'œuvres « Ce n'est pas la connaissance de l'histoire, et, à plus forte raison, d'une nomenclature historique, qui est le but de l'enseignement : c'est la connaissance des œuvres elles-mêmes »
1938[2]	Aucune mention n'est faite dans l'arrêté des programmes des finalités de la discipline. C'est dans la circulaire concernant le chant choral qu'elles apparaissent : il y est mentionné que « Il importe que l'enseignement du chant soit conçu et pratiqué de façon à faire l'éducation de l'oreille et de la voix et qu'il soit essentiellement vocal, dépourvu des notions abstraites de théorie ».

R.F.Mager, entend par objectif pédagogique, l'énoncé de la performance que l'on attend de l'élève (ou de l'étudiant).

[2] C'est le seul texte (circulaire de 1938 qui concerne le chant choral) dont nous ne possédons qu'un extrait. En revanche pour la même année, nous disposons du texte intégral des programmes.

1944 et 1960	« Instructions du 21 septembre 1944. Objet : enseignement de la musique. L'enseignement musical n'a pas seulement pour objet d'amener les élèves à chanter en chœur ; il tend aussi à leur donner le goût de la musique. […] Il conviendra, dans la mesure du possible de rattacher l'histoire succincte de la musique aux études historiques et littéraires, de montrer que la musique, comme les autres arts, est une expression de la sensibilité qui varie selon les époques et le pays et que tout naturellement, la culture générale ne se conçoit pas sans des notions simples sur l'évolution de l'art musical. Cette étude serait aussi vaine que […] si elle ne s'accompagnait pas de l'audition commentée de disques, de concerts, de séances de radio. Il est souhaitable que les élèves découvrent eux-mêmes et disent ce qui leur plaît, les émeut dans une mélodie : le commentaire du professeur consistera en remarques techniques, en comparaisons, oppositions, etc., de façon que l'auditoire aille du connu à l'inconnu, de rythmes familiers à des rythmes plus éloignés de nous, etc. […] Il convient aussi de donner à la chanson populaire la place éminente qu'elle mérite, car elle fera comprendre aux enfants la richesse de son inspiration tant en France qu'à l'étranger. Il en sera de même pour la musique religieuse, celle de Palestrina, de Luther et de J.S. Bach, qu'il n'est pas permis d'ignorer. L'essentiel sera que les élèves comprennent la richesse et la variété d'un moyen d'expression représenté pour eux trop souvent par des mots et des noms sans substance. Ils devraient peu à peu apprendre à aimer la musique, prendre le chemin du concert, affiner leur goût, préférer la beauté à la banalité. Cette formation du goût ne pourra que contribuer à améliorer la qualité du chant choral ».
1977-1978	6e et 5e Introduction « Le but de l'Éducation musicale est : D'ouvrir l'esprit de l'enfant et de l'adolescent à la perception consciente du monde des sons, des timbres et des rythmes. De favoriser son besoin d'expression par le chant ou le jeu d'instruments très simples De préparer sa créativité en l'encourageant à s'exprimer musicalement par les moyens à sa portée Enfin de lui faire ressentir le désir d'une communication directe avec le monde sonore tel qu'il existe autour de lui » 3ème introduction « Le développement de la sensibilité et de la compréhension musicale doit s'effectuer en Quatrième et en Troisième par des interprétations vocales, chorales, instrumentales […] de préférence en liaison avec le programme d'audition des œuvres musicales. […] trois points essentiels d'égale importance : Culture vocale et chant ; Pratique du langage musical ; Culture musicale par l'audition d'œuvres ».
1985- 1987	Préambule commun « Les enseignements artistiques, en liaison avec les autres disciplines, développent chez l'élève, […], la sensibilité et l'intelligence. Ils leur permettent d'accéder au monde des arts et à la création personnelle. Ils le conduisent […] à l'expression et à la communication par les images, les sons, les gestes… L'éducation artistique comprend non seulement les Arts plastiques et l'Éducation musicale, mais également un ensemble très riche de domaines en constante évolution : la photographie, le cinéma et, d'une manière générale, l'audiovisuel, le théâtre, l'expression dramatique et la danse, l'architecture et l'urbanisme. L'élève est confronté à la grande diversité de la production artistique et, à partir de la prise de conscience des différences et des similitudes de ces divers modes d'expression, découvre le caractère universel de l'art ». 6e 5e introduction « L'objectif de l'Éducation musicale est d'aider les élèves à se situer dans un univers sonore de plus en plus diversifié […], de satisfaire et de développer leur besoin d'expression et de communication, de stimuler l'imagination et l'esprit d'invention ».
1995- 1998	Extrait du préambule commun aux arts : « Les Arts plastiques et l'Éducation musicale en collège […] assurent un rôle spécifique dans la formation générale, tant pour le développement de la sensibilité et de l'intelligence que pour la formation culturelle et sociale de l'élève. En donnant le goût de la création artistique et en faisant découvrir les œuvres dans leur diversité, ils permettent aux élèves d'acquérir un esprit d'ouverture. Ils contribuent à construire le lien social en le fondant sur des références communes. La pratique, sur laquelle se fondent ces enseignements, fait interférer en permanence les acquisitions de repères culturels et de moyens techniques, dans une dimension constamment créative. En confrontant leur pratique aux œuvres de la création artistique, les élèves peuvent donner sens à ce qu'ils font et situer ce qu'ils apprennent ». Extrait des programmes de 6e introduction valable pour les 5e 4e et 3e : « Il revient à l'Éducation musicale de leur donner les moyens de s'approprier ce mode d'expression, et de les aider à acquérir des capacités de discernement et un esprit d'ouverture. La formation musicale dispensée au collège s'appuie sur des activités pratiques d'interprétation, d'écoute et de création, constamment irriguées par la recherche de l'expressivité musicale. […] L'enseignement de la musique au collège est essentiellement fondé sur le plaisir musical partagé. Il se fixe une triple ambition : - développer la sensibilité esthétique des élèves ; - affiner leur capacité d'expression artistique et d'invention en les familiarisant avec différents outils techniques ; - établir progressivement des repères culturels, à partir des pratiques et auditions musicales ».

5.2.1. Enseignement plutôt qu'apprentissage

D'une manière générale, les finalités s'énoncent rarement de manière synthétique, hormis en 1925 : elles peuvent être présentes à la fois dans le préambule commun aux deux disciplines artistiques obligatoires[1] au collège, puis reprises et spécifiées dans l'introduction du texte de chacune des deux, parfois même encore à chaque niveau de classe ou groupes de niveaux (cycles), comme dans la série de 1995-1998.

[1] Pour rappel arts plastiques et éducation musicale.

Si on choisit, pour une première analyse très globale, de traiter l'ensemble des finalités – (tableau ci-dessus - de 1925 à 1997) de manière automatisée, il ressort que 80,5% des verbes sont très majoritairement de type factif : ils indiquent une action, une utilité comme par exemple « *améliorer* », « *former* », « *donner du sens* », « *faire découvrir* », « *faire comprendre* », « *faire l'éducation de l'oreille* », *« affiner* », « *développer* », *«* favoriser », « *aider* », « *familiariser* », « *établir* ». L'analyse du sens de ces verbes indique que cette action[1] se produit de l'enseignant vers l'élève. L'examen des termes accolés à ces verbes corrobore ce que nous venons d'analyser : l'enseignement du professeur prévaut sur l'apprentissage de l'élève. Quelques exemples le démontrent : on fait *« l'éducation de l'oreille* » de l'élève, on *« affine, le goût de l'élève* »[2]. Quelle que soit l'époque, la force illocutoire[3] et presque perlocutoire[4] (Blanchet, 1995) contenue dans des expressions comme, « *faire entendre* », (1925) « *faire l'éducation de l'oreille et de la voix* » (1938), « *donner […] affiner le goût* » (1944-1960), « *ouvrir l'esprit de l'enfant et de l'adolescent* » (1977), « *donner le goût de la création artistique* » (1995), contient un aspect directionnel explicite. Certes, cette analyse est contrebalancée par le contexte sémantique dans lequel ces termes sont employés : ainsi à partir de 1977, l'utilisation du verbe « *ouvrir* » ou encore des expressions comme la prise en compte des « *besoins* », du *« désir* », de la « c*réativité* » de l'adolescent, montrent que l'individu, le sujet, prend une place non négligeable. Le processus d'individuation va pouvoir avoir lieu, les textes l'induisent. Malgré tout, la distance et surtout la « dénivellation » entre le maître et l'élève[5] reste délibérément inscrite. Cela signifie, que de 1925 à nos jours, cette discipline a pour finalité, d'une manière générale, d'enseigner à l'élève plutôt que de faire en sorte qu'il apprenne. Même un verbe déclaratif[6] comme « *préférer la beauté à la banalité* » indique une influence affirmée de l'enseignant ou de l'adulte, sur l'élève : les programmes indiquent ce que l'élève doit préférer, sans d'ailleurs préciser ce qui est sous-entendu par le terme « *beauté* ». L'enseignant devra se plier à l'injonction, nous sommes alors entre 1944 et 1960. L'injonction est forte, le goût, la préférence, la valeur esthétique sont dictées.

---

[1] Les verbes répondent en particulier à la question du « *à quoi sert l'éducation musicale ?* »

[2] Autres exemples : « affiner leur capacité d'expression artistique et d'invention en les familiarisant avec différents outils techniques », « de leur donner les moyens de s'approprier ce mode d'expression, et de les aider à acquérir des capacités de discernement et un esprit d'ouverture ».

[3] L'intention de l'énonciateur contenue dans l'information donnée au travers du verbe ouvrir, par opposition à un simple acte locutoire.

[4] Destinée à produire un effet sur l'élève.

[5] J. Guillaumin, « *Aspects de la relation maître-élève* », Bulletin Binet-Simon, n°472, 1962, p. 9 cité par Philippe Meirieu dans *Apprendre … oui mais comment* (Meirieu, 1987*)*.

[6] Les verbes déclaratifs signalent une déclaration sur une action, un être, un état, un objet, un sentiment.

Ce constat, effectué sur l'analyse des verbes, est corroboré par le traitement effectué au niveau des références employées[1] : « *enseignement* » (15 occurrences), arrive en tête de l'ensemble des occurrences tandis « qu'*élève* » arrive en deuxième position (10).

Au travers de cette première analyse, des systèmes de valeurs latentes apparaissent de manière récurrente y compris jusqu'à la dernière série de 1995 : les programmes ont une tendance très nette à se placer du côté de la transmission autrement dit de l'enseignement que, respectivement, de l'appropriation, l'apprentissage. C'est l'une des antinomies de l'éducation, résumées par J. Houssaye, (1992, p. 23) selon Gilles Ferry et Christine Blouet-Chapiro. On peut ajouter à cela qu'on est majoritairement du côté de la contrainte plutôt que de la liberté, de la modélisation plutôt que de l'autonomie, même si à partir de 1977 celle-ci est reconnue comme un besoin de l'élève. Cette première conclusion, qui sera nuancée par la suite, signifierait que l'enseignement de la musique s'inscrirait d'une manière générale dans les valeurs de la modernité plutôt que dans celle de la postmodernité (Lyotard, 1979) (c*f.* première partie).

5.2.2. Mais aussi, apprentissage, appropriation

Cependant, mais dans une moindre mesure, l'emploi de certains verbes factifs (s'approprier apprendre, donner sens, confronter, découvrir) va dans le sens d'une action au départ de l'élève : « *Il est souhaitable que les élèves découvrent eux-mêmes et disent ce qui leur plaît, les émeut dans une mélodie »* (1944-1960), ou encore, « *Il revient à l'Éducation musicale de leur donner les moyens de s'approprier ce mode d'expression* », « *en confrontant leur pratique aux œuvres […] les élèves peuvent donner sens à ce qu'ils font et situer ce qu'ils apprennent »* (1995). D'autres verbes minimisent l'influence du professeur sur l'élève comme « *encourager », « favoriser* » (1977), « *aider »* (1995). Des verbes statifs (qualifiés de verbes d'état dans d'autres taxinomies), présents à 9,8% dans ce texte, indiquent que la finalité est aussi du côté de l'appropriation : « *L'essentiel sera que les élèves comprennent la richesse et la variété d'un moyen d'expression »* (1944 et 1960), « ressentir »[2]« , (1977), « *aider l'élève à se situer »* (1985) L'élève est cette fois considéré en tant qu'acteur de la construction de son savoir, en tant qu'agent critique. Il n'est pas anodin de relever que ces changements dans le choix des verbes donnant la primauté à

[1] Les références sont regroupées en classes de mots par le logiciel Tropes. Elles répondent à la question : sur quoi porte le texte ?

[2] A nuancer car il est employé aux côtés de « *faire* ».

l'apprentissage de l'élève ainsi que les références à l'élève lui-même[1] s'amplifient à partir de 1977, pour se poursuivre en 1985 et 1995. Cet avènement de l'élève en tant que sujet, cette déstabilisation progressive de la hiérarchie maître/élève, n'est pas sans rappeler que les valeurs en Occident, de ce que J.F Lyotard a qualifié de post-modernisme, se sont modifiées à partir des années 1970. Alors, si l'on applique l'analyse de J. Houssaye, l'Éducation musicale se distinguerait en partie, des autres disciplines : « [*l'*] *esprit critique sur sa propre action, [le] goût de la recherche, [le] choix d'une stratégie devant un problème* » (Houssaye, 1992, p. 164), ne seraient pas sacrifiés. Nous poursuivons sur ce point.

5.2.3. Primat de l'élève sur les savoirs musicaux, le chant, l'œuvre

Dans cette synthèse, les références utilisées afférentes à l'élève, à l'enfant, à l'adolescent dépassent en nombre celles concernant les savoirs à enseigner sans, pour autant, que ces deux idées soient opposables. Si nous regardons l'ordre d'apparition de mots en termes de fréquences les plus représentatives, au-delà de la fréquence du mot « *enseignement* » (15), c'est de l'élève (10), de l'expression de l'élève (8) puis de musique (7), « *d'art* » (7), de « *chant* » (6), de « *sensibilité* » (5), « *d'œuvre* » (5) dont il s'agit.

Un autre point de vue consiste à regrouper l'ensemble des références relatives à l'élève (10), comme « *expression* » (8), « *sensibilité* » (5), « *esprit* » (4), « *goût* » (4), « *esprit* » (3), « *intelligence* » ou la « *compréhension* » (3), « *imagination* » (2), « *créativité* » (1), « *création personnelle* » (1) Le total est alors de 41 références.

En ce qui concerne les références concernant les savoirs à enseigner, présentes mais dans une moindre mesure, le total est de 35 : « *musique* » (7), « *art* » (7), « *chant* » (6), « *œuvre* » (5), « *audition* » (4), « *rythme* » (3), « *monde sonore* » (3) Le total cette fois est de 35 occurrences. Ce léger déséquilibre en faveur de l'élève témoigne de la place qui lui est accordée dès 1943. Cette conclusion doit être nuancée. En effet, si nous examinons les corpus intégraux de chaque série de programmes, et non plus seulement les finalités, la conclusion précédente est en partie contredite jusqu'à 1978 : les références à l'élève sont moins nombreuses que celles aux savoirs, de 1943[2] à 1978, cette tendance s'inverse dans

[1] Au-delà des finalités, si nous examinons l'intégralité du texte de 1925, la référence à l'élève est quasi absente. Elle apparaît d'une manière importante dans le texte de 1938 et sera ensuite présente jusqu'en 1997.
[2] Ainsi le terme élève apparaît 15 fois dans ce texte complet de programme, derrière le chant qui apparaît 48 fois.

les deux dernières séries (1985, 1995), rapprochant celles-ci des valeurs de la postmodernité qui s'impose en tant que modèle de lecture.

En conclusion, si l'on analyse seulement les finalités, les références sont majoritairement relatives à l'élève plutôt qu'aux savoirs à enseigner d'une manière générale. Sans les opposer[1], on peut aussi lire cette histoire des finalités ainsi : au fur et à mesure que l'élève prend une place non négligeable dans les finalités, les savoirs à enseigner seraient en retrait et inversement.

Deux premiers grands axes d'antinomies, correspondant à des valeurs, pourraient être : enseignement/ apprentissage et élèves/ savoirs, histoire, genres musicaux.

5.3. Du chef-d'œuvre, à l'histoire, au solfège, à la beauté : 1925-1964

Examinons en détail l'objet de l'action de l'enseignant sur l'élève, en l'occurrence ce sur quoi porte la transmission : les savoirs à enseigner. Pour cela, nous commentons l'énoncé des finalités tout en le croisant avec le texte intégral relatif à chaque série.

En 1925, c'est de la connaissance des « *chefs-d'œuvre* » dont il est question dans les finalités. La notion de chef-d'œuvre est posée d'emblée comme une hiérarchie entre « *grandes* » et « *petites œuvres* ». Leur autorité ne fait alors aucun doute. Au -delà des finalités, dans le texte intégral, « *les critères de ce qui fait art et de ce qui fait œuvre* » pour emprunter l'expression de G. Boudinet, (Boudinet, 2006a, 2007) sont affirmés à grand renfort de modalisation d'intensité[2] (majoritaires, elles constituent 53% de l'ensemble des modalisations) et d'adjectifs dits subjectifs[3] (40%). En raison de leur fonction de dramatisation du discours, les modalisations donnent du poids à certaines affirmations. Elles constituent des énoncés évaluatifs tout comme les adjectifs subjectifs qui appartiennent aux catégories thymiques (euphorie et dysphorie) (Jouve, 2001), autrement dit, aux jugements de valeur. Les modalisations indiquent dès lors explicitement des valeurs : les rédacteurs opèrent des choix, ils énoncent leurs partis-pris. Cela signifie que la liste donnée d'œuvres constitue une référence incontournable, indiscutable à enseigner en 1925. Cette liste va de :

[1] Car les concepts d'élève et de savoir ne sont absolument pas au même niveau.

[2] Deux exemples d'utilisation de la modalisation adverbes ou locutions) « plus » (à propos de Glück « *comme un génie plus profond, et d'une plus haute intelligence* », et de Beethoven, « *le plus haut point où se soit élevé le génie de Beethoven* ».

[3] Comme « *Le charme pénétrant de quelques mélodies de Bellini* ».

> *« LULLI et RAMEAU – Quelques mots sur l'introduction en France de l'Opéra.[…] indiquons par exemple : L'air de Caron, dans Alceste (IV, 1), celui d'Amadis, dans l'opéra de ce nom (II, 4), la scène finale d'Armide. Pour Rameau, on pourrait citer l'ariette Rossignol amoureux, éloignée de notre goût, mais caractéristique de la dernière scène d'Hippolyte et Aricie, ou le bel air de Télaïre, dans Castor et Pollux (I, 3), et enfin une pièce instrumentale, une danse particulièrement »,*

Jusqu'à :

> *« Saint-Saëns (l'oratorio du Déluge 1874 ; l'opéra de Samson et Dalila, 1877 ; les Poèmes symphoniques, 1871-1877) »,*

Ainsi que « *l'art de Debussy* », sans plus de précision

En outre la référence la plus employée est le mot « *œuvre* » ce qui ne sera plus le cas des autres séries. Il faudra attendre les programmes de 6e et 5e de 1985 puis ceux du cycle central de 1997 pour que le nombre d'occurrence du terme « *œuvre* » soit l'un des deux plus élevés (1998) voire le plus élevé (1985). Mais dans ces séries (85 et 95) si le mot œuvre est cité, en revanche il n'y a plus que quelques références de titres d'œuvre et les « *maîtres* » ont disparu.

De ce fait, en 1925, nous sommes encore dans l'ère de la modernité avec les valeurs qui y sont liées : la fin des grands récits définie par J.F. Lyotard, comme l'une des mutations majeures de la modernité vers la postmodernité, n'est pas encore advenue. Cela est d'autant plus logique que du côté de la composition musicale, l'abandon de la tonalité ne s'est produit qu'au début de ce XXe siècle. Les programmes n'ont pas encore intégré cette dimension. La référence commune est logiquement la musique tonale. Les « *cadres formels « traditionnels » qui spécifiaient l'identité des œuvres »* (Boudinet, 2007) sont présents sous la forme de règles communes à plusieurs artistes et non à un seul en particulier. « *La verticalité des anciennes hiérarchies »* dont parle G. Boudinet à propos de la modernité est ici affirmée par l'emploi récurrent de « *chef-d'œuvre ».* Les univers de référence détectés par Tropes, révèlent deux « noyaux » principaux celui de la musique et celui de l'art. En 1925, tout n'est pas art. L'œuvre se fait valeur. *A fortiori* le chef-d'œuvre.

En 1938, la présence d'un discours produit sur la musique (solfège lu, écrit, chanté) donne la sensation d'évacuer ce sur quoi il pourrait porter, en l'occurrence le chef-d'œuvre. Parallèlement à cet état de fait, les finalités énoncées dans le texte de la circulaire de 1938[1] semblent vouloir se détacher de la théorie qualifiée de trop abstraite. En revanche, celles déclarées dans l'arrêté des programmes de la même année proposent justement des

[1] Dont nous n'avons qu'un extrait.

éléments théoriques très précis, issus de l'ouvrage écrit par d'Adolphe Léopold Danhauser en 1872, intitulé *« Théorie de la musique »*. Cet ouvrage a fondé l'enseignement du solfège dans l'enseignement spécialisé. Alors, contradiction ou bien illustration du débat au sujet de la place du discours sur la musique dans le rapport à la musique (faire de la musique, faire du chant, de l'éducation de l'oreille). Ces programmes de manière centrale ou sous-jacente questionnent ce qu'est enseigner la musique ainsi que l'impossibilité / possibilité d'enseigner la musique sans discours sur la musique ? Ce discours sur la musique n'est pas véritablement nouveau[1].

D'après les finalités de cette série, l'éducation de l'oreille (passant par le solfège, l'audition, les auditions, l'histoire de la musique) et de la voix sont au centre de cet enseignement en 1938. Mais où sont les œuvres ? Nous les trouvons évoquées, non pas dans les finalités, mais dans le corps des programmes (tableau à double entrée). Il s'agit de chanter des chansons populaires[2], des mélodies simples des « *maîtres »*, des chœurs faciles à deux voix (4e) ; trois voix (en 3e). En outre le programme prévoit dans le paragraphe « *Histoire de la musique* », des œuvres ; nous supposons car rien n'est précisé « *de Lulli à nos jours* ». À notre connaissance, aucun titre d'œuvre contrairement à 1925 n'est donné en particulier. On peut supposer que la liste précédente (de 1925) est toujours valable. Si l'autorité du « *chef-d'œuvre* » disparaît, elle est remplacée par celle des « *maîtres* », moins précise.

En 1944, les intentions semblent généreuses dans l'idée de démocratiser l'accès à la musique par l'intermédiaire du goût (« *donner le goût de la musique* »), mais très rapidement, le postulat implicite signale que le goût des élèves n'est pas bon : il s'agit de « *l'affiner »*, pour *in fine* « *préférer la beauté à la banalité* ». Il y aurait alors un goût fin, qui se fonderait sur la beauté. Une nouvelle fois, les adjectifs subjectifs sont présents dès l'énoncé des finalités. Le concept de « *beauté* » remplace celui de « *chef-d'œuvre »* ou « *d'œuvre* ». Mais rien n'est dit sur ce que recouvre l'idée de beauté, si ce n'est implicitement, dans le choix qui est fait dans les indications de répertoires à aborder tant vocalement que dans les auditions relatives à l'évolution de l'histoire de la musique dite savante ou encore dans l'affirmation qu'il n'est pas permis d'ignorer la musique religieuse

[1] Nous renvoyons le lecteur à l'article de Margaret Bent qui mentionne l'opposition entre le *musicus* et le *cantor* au Moyen-Âge (BENT, 2004).
[2] Une liste est fournie mais nous n'avons pu à ce jour trouver le texte en question.

de Palestrina de Luther et J.S. Bach. Les enjeux esthétiques initiaux (« *donner le goût* ») sont noyés sous une liste de notions solfégiques à acquérir, tant en 1944 que dans la série des années 1960. L'histoire de la musique ne précise pas de titres d'œuvres comme précédemment : ce sont des époques et les genres musicaux qui sont mentionnés. Ainsi, l'entrée du « *folklore étranger* », du « *jazz band* » (1944) ouvre le champ attribué jusqu'ici à l'œuvre occidentale et appartenant plutôt au répertoire dit savant. La chanson populaire (« *place éminente »* à donner), tout autant que la musique religieuse sont aussi valorisées s'inscrivant en cela dans l'esprit de la sécularisation et du pluralisme appelé de ses vœux par J. Houssaye, pour rompre avec la normalisation du système éducatif.

L'autorité, la hiérarchie imposée par les titres d'œuvres se dilue, sans être totalement absente. Car l'histoire, le solfège, ne font pas œuvre.

> *« C'est une erreur, grave et courante, d'imposer aux œuvres de l'art une classification par périodes ou par écoles. On ne classe en réalité que des produits culturels, qui appartiennent en effet aux phénomènes observables de la réalité historique, comme le sont les événements politiques, les mutations démographiques, les changements économiques. Mais ce qu'il y a d'art dans les œuvres est indépendant de ces contextes, même s'il ne se manifeste qu'en eux et à leur occasion. L'art de l'œuvre est toujours un geste d'espace-temps matière, l'art de la pièce musicale un geste d'espace-temps son. […]Le pouvoir d'affecter la sensibilité au-delà de ce qu'elle peut sentir n'appartient pas au temps chronologique. »* (Lyotard, 1996).

Ainsi entre 1925, 1944 et 1964 les valeurs se déplacent vers une certaine technicisation : le discours sur la musique, sa rationalité, ses éléments constitutifs sont mis sur le même plan que le contact avec des répertoires savants et populaires au travers des pratiques vocales et d'audition. En effet, « l*'œuvre* » et non plus le « *chef-d'œuvre* » ainsi que le discours sur la musique fondé sur des éléments techniques objectivants[1] (« *solfège », « auditions », « histoire de la musique »*), se font valeurs. Le rapport à l'histoire dans sa chronologie, est jugé important. Modernité oblige ? L'autorité posée en tant que telle se nomme « *beauté* », sans plus de précision. Cette beauté forme le goût et participe à l'amélioration du chant choral. La raison et la science font également autorité.
De nouveaux axes de lecture se dessinent mais ils ne sont pas opposables.

[1] A ce sujet il est à noter que dans le texte intégral de la circulaire sur le chant choral de 1943 les adjectifs subjectifs sont présents à 54%, alors que dans celui des programmes de 1944, ce sont les adjectifs objectifs sont majoritaires à 56% dans les programmes de 6e et 5e et à 36,9 % en 3e : l'enseignement se technicise tandis que le chant choral joue sur la sensibilité.

5.4. Ouverture, invention, avènement du sujet, déhiérarchisation progressive : 1977

5.4.1. Ouvrir l'esprit de l'enfant et de l'adolescent

La série de programme de 1977 fait rupture avec les précédents, dès l'énoncé des finalités : « *le but de l'Éducation musicale est d'ouvrir l'esprit de l'enfant et de l'adolescent à la perception consciente du monde des sons, des timbres et des rythmes* ». Les finalités sont aussi liées cette fois aux « *désirs* » et à ce dont l'élève a « *besoin* » vis-à-vis du phénomène musical : « *besoin d'expression par le chant ou le jeu d'instruments très simples* », expression par la créativité, développement de sensibilité et de compréhension. Au regard de l'énoncé de ces finalités, le développement, signifié par l'ouverture de l'esprit, de l'enfant et de l'adolescent semble dès lors être le grand enjeu d'une Éducation musicale dès la 6e à partir de 1977. Or, si l'on compare ces finalités avec une analyse des textes dans leur intégralité, le terme « *élève* » n'apparaît pas dans les treize premières catégories de références relevées pour les programmes de 6e et 5e. Il apparaît seulement en huitième position avec cinq occurrences dans les programmes de 4e et 3e. Contradiction ou hésitation ? L'avènement du sujet au travers des occurrences du mot « *élève* », ne s'effectuera véritablement à la fois dans les finalités et les textes que dans la série suivante de programmes, parue entre 1985 et 1987 (17 occurrences) et d'une manière très représentative dans ceux de 1995-1998 (23 occurrences).

5.4.2. Culture et non plus culte de l'œuvre

En outre, si jusqu'ici les termes « *chef-d'œuvre* » (1925, 17 occurrences), *« chant* » (1943-1944, 48 occurrences) « *musique* » (1963, 24 occurrences) sont les premières références détectées, il s'avère que c'est « *culture* » (18) qui les remplace dans la série de 1977 : c'est la deuxième rupture constatée. Pourrions-nous parler de dilution du culte de l'œuvre dans la culture ?

Que recouvre ce terme dont l'emploi unique n'est pas anodin (seule série dans laquelle il est si présent) ? Cette référence est présente à dix reprises dans le texte de 6e 5e et huit fois en 4e 3e. Dans le seul énoncé des finalités, il s'agit d'ouverture, de perception, de sensibilité et de compréhension ; dans l'intégralité des textes, cette notion découle de la « culture auditive » et de la « *pratique du langage musical [explicité un peu plus loin en « vocal et instrumental* »] deux syntagmes qui se substituent, pour la première fois, au terme « solfège » dans les titres de paragraphes (6e et 5e), mais qui réapparaît au travers

des contenus[1] ou savoirs à enseigner. S'agit-il d'un souci critique de ce qui fondait jusqu'ici le discours dit scientifique, depuis le Moyen-Âge, sur la musique ? Ne pas afficher le terme, tout en mentionnant des savoirs sur lesquels le solfège s'est fondé est un signe de rupture partielle, d'autant plus que le terme solfège n'est toujours pas utilisé en tant que titre de paragraphe. En 4e et 3e, en revanche, il est employé en tant que tel dans le corps du texte des programmes :

> *« Le solfège doit être considéré comme un moyen permettant de pénétrer peu à peu dans une connaissance plus approfondie de la musique. Bien que devant être conçu dans le sens d'une véritable pratique du langage musical, il n'a pas de fin en soi et n'est, bien entendu, qu'une simple mais obligatoire voie d'approche ».*

En outre, la notion de culture est liée dans ces programmes de la sixième à la troisième incluse, à l'idée de rendre concrète la pensée grâce à la pratique vocale, instrumentale, l'invention, la création. La valeur du jeu et plus généralement l'aspect ludique des activités vocales, instrumentales sont sensés faciliter, concrétiser l'acquisition du langage musical, qui, par essence, appartient à la pensée abstraite. Le solfège a de tout temps été connoté comme le lieu de l'effort, du travail, qui plus est rébarbatif ; on peut le lier aux conceptions modernes par opposition au jeu (ici vocal, instrumental), valeur postmoderne par excellence. Dans le même esprit, certaines finalités font leur apparition pour la première fois, mais elles restent floues[2] dans leur application : « *Préparer sa créativité ».* L'élève devient lui même inventeur, il n'écoute ou il n'interprète plus seulement les œuvres des maîtres. Là encore, une rupture s'opère, un changement de posture est demandé à l'élève : il joue toujours, mais cette fois, au compositeur. Plus tard, en 1985, ce type de finalité fut davantage précisé : « *Stimuler l'imagination et l'esprit d'invention* ». Il est possible que ce changement en 1977, contribue à une certaine déhiérarchisation (Boudinet, 2006a), une perte d'autorité de l'œuvre, du maître qui l'a composée dans la mesure ou il ne s'agit pas de référence à aucun moment dans ces finalités ce qui ne sera

[1] Pour la 6e et 5e par exemple : « *Révision des notions fondamentales de registre, de mouvement mélodique (ascendant et descendant, conjoint et disjoint) de pulsation rythmique. Reconnaissance comparative des intervalles mélodique et harmoniques (jusqu'à l'octave comprise) ainsi que des modes usuels ». Pour la 4e et 3e : Lecture chantée en clé de sol à une et plusieurs voix utilisant les valeurs de la double croche à la ronde et les silences correspondants. Compléter l'étude des mesures en fonction des textes utilisés en soulignant la diversité et l'originalité de certaines d'entre elles. Familiariser l'élève avec l'emploi des altérations en abordant progressivement l'étude des différents modes et tonalités et des modulations. Apprendre à rechercher la qualité de l'interprétation : révision des signes de nuances, d'accentuation et de phrasé ; ornements ; signes de prolongation (point, liaison) ; indications de mouvement* ».

[2] Tout en étant employée maladroitement.

pas le cas en 1995[1]. Mais c'est toute l'ambiguïté de cette série, puisque ce n'est que dans la circulaire (et non pas dans l'arrêté) que se trouvent ces références aux œuvres :

> *« Mais c'est surtout le contact avec les œuvres d'art qui libèrera la sensibilité esthétique. En même temps, il apportera à l'élève une culture qui, plongeant ses racines dans l'histoire de l'humanité comme dans les caractères de sa propre personnalité, lui permettra d'aborder les œuvres d'hier, d'aujourd'hui et de demain, et d'utiliser aux fins de son épanouissement personnel les ressources de son environnement naturel et culturel »*

C'est dans la longue partie sur les objectifs communs aux disciplines artistiques, que se trouve cette référence, en deuxième position avec 14 occurrences, derrière « *enseignement* » (19), alors que dans les textes intégraux tant en 6e et 5e qu'en 4e et 3e, la référence « *œuvre*[2] » est en cinquième place avec 6 occurrences dans les deux cas. En 4e 3e, elle ne figure qu'au titre de moyen au service du développement de la sensibilité et de la compréhension[2]. Le rapport à l'œuvre n'est plus obligatoire : il s'effectue « *de préférence en liaison avec le programme d'audition des œuvres musicales ».*

6e et 5e

> *« Ce répertoire comprendra des chants populaires français et étrangers ou des chants d'auteurs classiques ou modernes. […] Apprendre à écouter des œuvres de toutes époques, de tous styles et de toutes origines en axant la recherche sur la reconnaissance du matériel sonore (instruments, voix) sans laisser de côté la sensibilisation aux caractères essentiels de l'œuvre ».*

4eet 3e

> *« Ce répertoire comprendra des chants populaires et des chœurs français et étrangers, des mélodies et des chœurs d'auteurs classiques et modernes (dans leur langue originale, toujours préférable à une traduction) […] Culture musicale par l'audition d'œuvres. Aspects et évolution de l'art musical abordé en relation avec les événements historiques, le mouvement des idées, le développement de la littérature et des arts : à partir d'un compositeur (ex : JS Bach), d'un style (ex. : style romantique), d'un genre (ex. : musique à programme), d'une forme (ex. : le concerto) ou d'un matériel sonore (ex. : appareils électroniques) : souligner les caractéristiques de chaque période et familiariser les élèves avec les compositeurs les plus marquants ; choisir, quelle que soit la démarche adoptée, des œuvres musicales particulièrement significatives et en dégager les caractères essentiels (sources d'inspiration, structure, procédés d'écriture, orchestration…) Il conviendra, en classe de Quatrième de porter une attention particulière à la période allant des origines de la musique à la naissance de Beethoven et, en classe de Troisième, à la période allant de Beethoven à nos jours, sans toutefois exclure, pour chaque classe, la possibilité d'interférences entre les deux périodes. »*

Si cette référence au contact[3] avec l'œuvre est dès lors encore très présente, ce n'est plus en tant qu'autorité comme dans les programmes précédents puisqu'elle est diluée dans trois

[1] Même si cette série est loin de résoudre le dilemme.
[2] « *Le développement de la sensibilité et de la compréhension musicale doit s'effectuer en Quatrième et en Troisième par des interprétations vocales, chorales, instrumentales […] de préférence en liaison avec le programme d'audition des œuvres musicales* ».
[3] « *Mais c'est surtout le contact avec les œuvres d'art qui libèrera la sensibilité esthétique* »

textes dont il faudrait rigoureusement faire une synthèse. Quasiment aucun jugement de valeur[1] n'est avancé quant à l'importance de telle œuvre sur une autre. Seuls deux compositeurs sont cités (J.S. Bach et L.V. Beethoven), aucun titre d'œuvre en particulier n'est proposé. La notion de chronologie est absente dans les classes de 6e et 5e, même si elle est induite par le terme « *évolution* » ; elle revient en 4e et 3e. La caractérisation des périodes grâce au genre, au matériel sonore, aux compositeurs est exigée ; le jugement de valeur, qui permettait de hiérarchiser, -mais sans que l'on sache véritablement comment-, de 1925 à 1960, est remplacé par la culture qui relativise : il est aussi précisé en 6e et 5e que l'on apprend « *à écouter des œuvres de toutes époques, de tous styles et de toute origine* » sans préjuger d'une hiérarchie, suppose-t-on. Cette phrase répond à l'injonction d'ouverture énoncée dans les finalités en introduction, ainsi qu'au pluralisme invoqué[2] : cela pourrait alors contredire le propos de J. Houssaye cité en préambule de ce chapitre. Cette ouverture n'est pas sans rappeler les enjeux démocratiques sans cesse réaffirmés qui sont le jeu des mutations postmodernes. Si nous nous en tenons à la définition que donne G. Boudinet de la postmodernité, alors nous pouvons affirmer que la série de 1977-1978 s'y inscrit véritablement, en termes de valeurs. L'importance donnée à l'élève[3] en tant que tel dans les finalités, puis à sa perception, ses besoins, ses désirs, sa créativité, rappelle et prolonge le désir de démocratisation, ainsi que la prise en compte du processus d'individuation, enclenchés dès 1944. Dans cette série de 1977, nous pouvons parler de déhiérarchisation, pour partie, notamment pour la sixième et cinquième. L'une des dérives possible de cette démocratisation accrue est pointée par G. Boudinet : la « *généralisation* de la *chose artistique, une fois celle-ci sortie des ses anciennes frontières, risque de confiner à un « brouillage » où* « *tout serait art, mettant ainsi un terme à la propre spécificité de l'art et, au-delà, au statut du spécialiste qu'est le professeur d'art* » (Boudinet, 2007).

5.5. Brouillages, relativité dans les disciplines artistiques obligatoires : 1985-1987

Le brouillage déjà constaté dans la série de 1977, notamment dans le texte des compléments à la musique (cinéma, danse) s'amplifie dans les finalités de la série suivante

[1] Hormis les deux références aux compositeurs dits « *les plus marquants* » et aux « *œuvres musicales particulièrement significatives* ».
[2] Toutes époques, tous styles, toute origine.
[3] *Cf. supra*.

de 1985-1987, à deux reprises. Le préambule commun aux deux disciplines artistiques obligatoires, signale que :

> *« L'éducation artistique comprend non seulement les Arts plastiques et l'Éducation musicale mais également un ensemble très riche de domaines en constante évolution : la photographie, le cinéma et, d'une manière générale, l'audiovisuel, le théâtre, l'expression dramatique et la danse, l'architecture et l'urbanisme. » (1985)*

Un peu plus loin, l'introduction des programmes de 6e et 5e assigne comme objectif à l'Éducation musicale et l'on comprend pourquoi au regard de ce qui vient d'être mentionné, « *d'aider les élèves à se situer dans un univers sonore de plus en plus diversifié* ». La diversification est dès lors actée, du moins dans les textes. « *La perte de « l'aura »* » des œuvres par la massification des images et du son observée et dénoncée par Walter Benjamin, « *le démantèlement des démarcations qui spécifiaient les différentes formes artistiques et langagières* » s'exacerbent (Boudinet, 2007). Cette perte de l'aura des œuvres est corroborée par le fait que ce n'est plus le rapport à l'œuvre ni même à la culture (qui avait entamé le processus en 1977), qui est central mais bien la situation de l'élève en tant qu'auteur : son *« imagination »*, son *« esprit d'invention »*, son « *besoin d'expression* » doivent être « développés » (1985) et non plus seulement « *favorisés »* (1977). En outre, le nouveau paragraphe sur *« le principe de relativité »* signale que « *l'Éducation musicale, qui ne peut rien imposer et ne doit rien exclure, vise à ouvrir d'autres horizons, à créer d'autres rencontres* ». Ainsi l'accès à la culture musicale par l'écoute des œuvres est prévu mais sur le fondement du principe de la relativité appliqué à la « *situation culturelle actuelle* » (du moment). A première vue, il semble que tous les répertoires soient mis à pied d'égalité[1]. Malgré tout, un peu plus loin dans les instructions communes aux quatre classes du collège, il est dit que « *l'Éducation musicale a rempli sa mission pour un enfant s'il est capable de choisir une émission radiodiffusée ou un disque hors de la pression de la mode. Il accèdera ainsi au premier degré d'une culture personnelle autonome ».* Ce qui semblait être une déhiérarchisation est en partie provisoirement mis à distance. Mais que faut-il croire ? En effet, une indétermination des cadres traditionnels qui « *spécifiaient auparavant les formes artistiques* » (Boudinet) est introduite par l'affirmation du principe de relativité. Les valeurs postmodernes sont bel et bien présentes, au travers de la cohabitation de cette indécision, où tout aurait la même

[1] Même si quand la référence à l'œuvre dans les corpus intégraux « remonte » en 5e place dans la partie sur la nature et les objectifs de l'éducation musicale et en première place dans le texte de 6e et 5e. En 4e et 3e elle n'apparaît plus dans les dix premières références.

valeur : égalité dans la relativité. Dans le même temps, l'autonomie de l'individu lui permet d'affirmer des préférences, grâce à une culture personnelle indépendante de tout phénomène de mode : liberté de choix.

5.6. Appropriation, discernement, ouverture : 1995-1998

En 1995, l'affirmation dans le préambule commun aux arts au collège *« Ils contribuent à construire le lien social sur des références communes* ») répond à la dérive possible du « tout serait art » que nous venons d'évoquer. Mais ces parties de textes sont peu lues à notre connaissance. Face au désengagement, à l'indécision, à la non hiérarchisation postmoderne, répondrait l'Éducation musicale : « *Il revient à l'Éducation musicale de leur donner les moyens de s'approprier ce mode d'expression, et de les aider à acquérir des capacités de discernement et un esprit d'ouverture*. » Discerner induit de faire des choix et dès lors de hiérarchiser. Comment discerner et quels objets de savoir discerner ? La référence « *œuvre* » opère une « *remontée* », notamment dans les textes du cycle central (programmes et accompagnements de programmes) : elle arrive en seconde place (13 occurrences) derrière « élève » (15)[1] En outre, en 6e et 5e le terme « *qualité* » fait une apparition qui reste peu significative dans les références relevées. Employé à six reprises, il pourrait introduire la dimension d'un jugement de valeur esthétique. S'agirait-il d'évaluer la qualité des œuvres ? Dans le texte relatif à la 6e, la qualité s'applique au répertoire de chant non imposé par les programmes et qui doit par conséquent être choisi par l'enseignant : « le choix prend en compte la qualité musicale et littéraire des textes ». Ou encore « la qualité technique et expressive de l'interprétation initiale est déterminante pour les élèves ». À propos de la création de chanson, en 6e « il s'agit d'une simple initiation où la collaboration avec les enseignants de lettres ou de langue aboutit à des productions de qualité ». Ce souci de qualité est dès lors présent tant au niveau de la pratique instrumentale que vocale du professeur comme des élèves : « *Si la flûte à bec ne pose pas de problème d'émission du son, elle nécessite néanmoins le respect de quelques principes de base qui assurent, dès la production des premières notes, les qualités indispensables à une véritable pratique musicale* ». Ainsi, un peu plus loin : « *interpréter le répertoire instrumental choisi (tenue, qualité sonore, expression) »*. En troisième, la référence qualité est utilisée à cinq reprises dans le même esprit. La qualité est exigée, y compris dans l'équipement de la salle : « *Le matériel acoustique dont se sert le professeur*

[1] Dans les accompagnements, le rapport est de 17 pour 32.

pour travailler avec sa classe (piano, instrumentarium) doit être de bonne qualité et l'objet d'un entretien régulier. Ce matériel est indispensable à la spécificité de la salle d'Éducation musicale » (accompagnements des programmes de 6e). Certes, nous ne sommes plus dans les finalités, mais cette notion de qualité introduisant ce qui peut-être qualifié de valeurs esthétiques, va de pair avec le développement du discernement chez l'élève. Cela est également en lien avec d'autres concepts, que l'on voit apparaître dans des programmes pour la première fois : l'idée de progrès ou de progression (9 occurrences en 6e) d'évaluation (18 occurrences ou troisième position dans les références utilisées, dans les accompagnements de programmes de 6e, 5 occurrences dans le texte du cycle central soit 12e position, 4 en 3e), d'objectifs (8 occurrences dans les accompagnements de 6e), de compétences et d'exigences (respectivement 9 et 4 occurrences dans les programmes de 3e).

Malgré cette position affirmée de l'Éducation musicale, aucun titre d'œuvre n'est cité comme faisant référence. Et si la qualité s'applique aux chants interprétés, il ne s'agit pas de la qualité des œuvres alors même qu'il est question de « *construire le lien social en le fondant sur des références communes »*. Est-ce un oubli ou un choix des rédacteurs ? Mais alors ce choix entraînerait des contradictions.

Le brouillage postmoderne où « *tout serait art* » trouverait-il dans cette série sa contrepartie mais en partie seulement ? Les dérives possibles en termes de perte d'esprit critique, si « *tout se vaut* », sont-elles perçues chez les auteurs de cette série ?

5.7. Valeurs et tendances dégagées

L'examen des finalités énoncées en lien avec les références, ou occurrences représentatives repérées dans chaque série de programmes, a permis d'inférer un certain nombre de valeurs qui inscrivent ces textes, tantôt dans celles de la modernité (avant 1977) tantôt dans celles de la postmodernité. Ces valeurs se résument à :

- enseignement plutôt qu'apprentissage ou appropriation avant 1977, après cette tendance s'inverse mais pas totalement,
- avènement du sujet élève reconnu en tant que tel dès 1944, puis particulièrement après 1978,
- autorité du chef-d'œuvre, du maître, de la beauté avant 1977,
- ouverture et déhiérarchisation progressive à partir de 1977,
- apologie de la culture à la place du culte de l'œuvre à partir de 1977,
- relativité, dilution, brouillage dans les enseignements artistiques en 1985,
- discernement, autonomie et ouverture de l'élève (avec contradiction potentielles entre les deux valeurs) en 1995-1998.

Les indicateurs qui nous ont permis d'inférer ces valeurs sont la présence importante ou partielle, l'absence ou la disparition, de verbes - *enseigner, éduquer, expliquer, faire entendre, ouvrir, affiner, préférer, améliorer, situer* - de substantifs - *chef-d'œuvre, œuvre, maître, connaissance, histoire de la musique, genres musicaux, théorie, solfège, goût, langage musical, culture, diversité, repères culturels, ouverture, discernement, développement, sensibilité, expression, compréhension, pratique, interprétation, audition, imagination, créativité, invention, création* - enfin de modalisations.

Il reste à poursuivre l'examen d'autres paramètres ou indicateurs (structuration et savoirs à enseigner, outils références à l'évaluation et à l'esthétique) pour vérifier si nous parvenons aux mêmes conclusions.

On peut tenter de reporter les grandes tendances dégagées, (présence importante égale à 2, présence égale à 1, absence égale à 0) en termes d'indicateurs principaux de valeurs, sur un schéma de type « *radar* » à l'aide d'une échelle en deux points (présence, absence totale ou partielle). Les étiquettes de données (en tournant du haut vers la droite) correspondent à des indicateurs qui apparaissent chronologiquement dans les textes. Le type de représentation adopté permet de visualiser aisément les mutations ; mais la quantification, quelle que soit l'échelle, est délicate car fondée en grande partie sur la subjectivité du chercheur et en petite partie sur des données quantitatives (occurrences et rang des références). Eu égard aux nombreuses lectures comparées, nous assumons la subjectivité de ces dernières, dans les trois prototypes proposés ci-après.

Enfin, au regard de l'évolution des finalités de cette discipline, nous pourrions dire qu'elle semble plus déterminée par des valeurs intellectuelles (formelles) et esthétiques que morales ; du moins, ces dernières semblent « imbriquées », indexées aux valeurs esthétiques.

Figure 10 Principaux indicateurs dans les finalités de programmes d'Éducation musicale : 1925

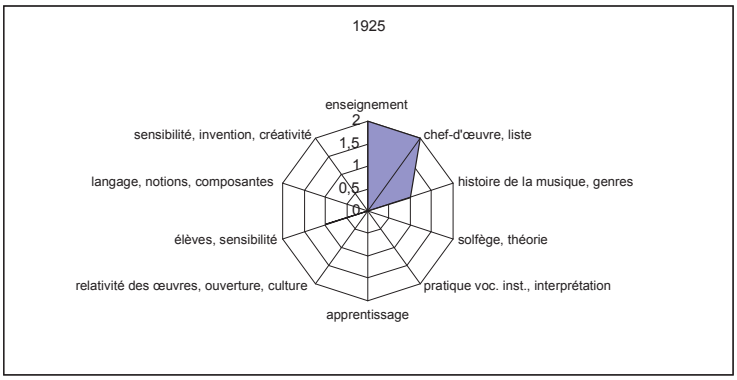


Figure 11 Principaux indicateurs dans les finalités de programmes d'Éducation musicale : 1977-1978

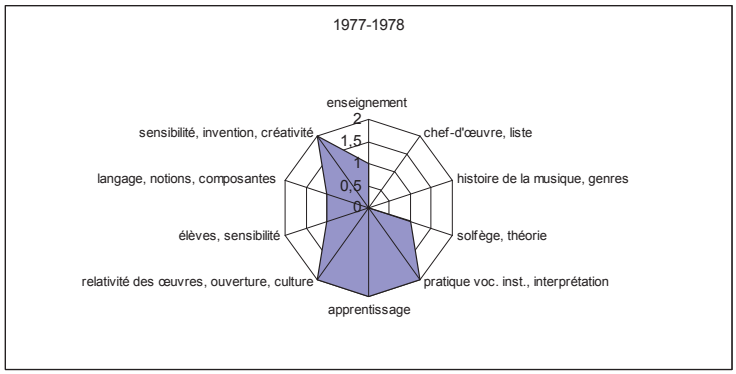
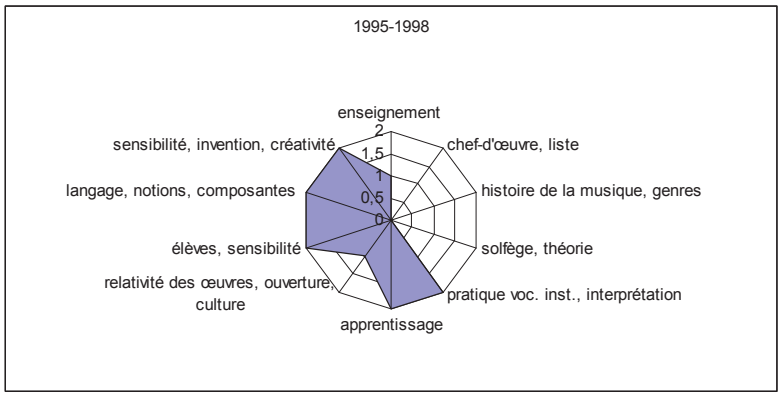


Figure 12 Principaux indicateurs dans les finalités de programmes d'Éducation musicale : 1995-1998



6. PERMANENCE DU CHANT, DE L'ÉCOUTE, FIN DE L'HISTOIRE, CRÉATIVITÉ : STRUCTURATIONS, SAVOIRS À ENSEIGNER ET VALEURS

Pour référence facilitant l'analyse de l'évolution des structurations ainsi que des savoirs à enseigner dans l'ensemble de ces textes de programmes, deux types de tableaux sont constitués (reportés ci-dessous). Le premier reprend, de manière exhaustive et sans en modifier l'ordonnancement, les titres de paragraphes cités dans chacun des textes. Le second, dans l'esprit des schémas représentant les différentes phases de sédimentation en géologie, tente de faire apparaître, les régularités, les nouveautés, les disparitions, les ruptures épistémologiques qui se jouent en termes structurels et qui constituent des indicateurs de valeurs. Précaution de lecture dans le second tableau, les titres exacts de paragraphes sont conservés[1] (hormis pour les instructions de 1925), en revanche, ils ne sont pas toujours placés dans le même ordre que dans les textes. Les champs de savoirs

[1] Les parenthèses font état des sous titres.

similaires sont placés les uns au dessus des autres de sorte que leur apparition, permanence, disparition se repèrent aisément. Nous avons opté pour des couleurs différentes afin de les distinguer. Lorsqu'un titre change, mais que les savoirs qu'il recouvre sont similaires aux précédents, nous conservons la première couleur utilisée. Lorsqu'une case est colorée sans titre, cela signifie que le champ de savoir en question est évoqué mais ne fait pas l'objet d'une partie à part entière : ainsi, en 1995 (6^{e}), les activités d'invention de création sont mentionnées dans le texte à plusieurs reprises mais ne font pas l'objet d'une partie référencée en tant que telle. Enfin, la taille des cases n'est pas proportionnelle au degré d'importance d'une partie sur une autre.

Tableau 24 Structure de chaque texte d'instruction ou programmes de 1925 à 1998

1923 -1925	1938	1943 (circulaire)	1944	1960 - 1961	1963 - 1964	1977 - 1978	1977 (circulaire)	1985 - 1987	1995	1998
1 - Lulli Rameau	Voix	Personnel	Voix	Solfège	Culture vocale	Introduction	Objectifs	1 - Nature et objectifs	I - Chant	I - Compétences attendues à la fin du cycle d'orientation
2 -3 Bach Haendel	Lecture (intonation et rythme)	Répertoire	Solfège	Culture auditive	Culture auditive	1 - Culture vocale et chant	1 L'exercice de la sensibilité	2 - Instructions[1]	A -Choix du répertoire	I - Interpréter de mémoire un répertoire vocal diversifié incluant éventuellement des éléments polyphoniques
4 -5 France : opéra comique, opéras de Gluck	Dictée (intonation et rythme)	Enseignement	Audition (de la 5e à la 4ème)	Répertoire vocal	Solfège	2 - Culture auditive, pratique du langage musical	2 Le contact avec les œuvres d'art	2-1 Éducation de l'oreille	B - Appropriation d'un chant	Contenus, Compétences. Commentaires
6-7 Haydn, Mozart	Solfège	Procédés	Chant	Histoire de la musique.	Répertoire vocal	3 - Culture musicale par l'audition d'œuvres	3 La création personnelle	2-2 Pratique et étude du langage musical. La pratique vocale. La pratique instrumentale. L'étude du langage musical	II - Écoute	II - être sensible au discours musical, en sachant identifier ses principales composantes et leur organisation
8 - 9 Beethoven	Chant	Nuances	Histoire de la musique (de l'Antiquité à Franck)		Histoire de la musique		Instructions	2-3 Accès à une culture musicale par l'écoute des œuvres. Le principe de relativité. La situation culturelle actuelle.	III - Approche d'une pratique instrumentale	Contenus, Compétences. Commentaires
10 – Influence de Gluck sur la musique dramatique française Méhul, Spontini. Influence de Rossini sur l'opéra comique et l'opéra français, Auber, Meyerbeer	Histoire de la musique (de Lulli à nos jours)	Exécution	Auditions		Audition		Annexe Ressource audio-visuelles et éducation artistique	2-4 Activités d'invention et de création	A - Flûte à bec	III - Réinvestir dans une pratique instrumentale les notions et les éléments du langage musical étudiés
11 – Le romantisme de Weber, Berlioz		Marches						3 - Compléments pour la sixième et cinquième. Méthodes et pratiques. 1- Écoute des œuvres	B - Percussions	Contenus, Compétences. Commentaires
12 – En Allemagne la symphonie, la musique de chambre et le lied après Beethoven et après Schubert Mendelsohn, Schumann, Liszt Brahms		Chant de repos						Objectifs Organisation de l'écoute. Choix des œuvres. Conditions matérielles. Technique. Les supports d'écoute. Présentation d'une œuvre	C - Technologies actuelles	IV - Improviser, inventer, créer
13 - Wagner		Meneur de chants						2 - Éducation de l'oreille	IV -l'évaluation	Évaluation
14 – En Italie après Rossini, Verdi. En France Gounod, Bizet, Saint Saëns, Franck, influence de l'école russe, Debussy								3 - Activités d'invention et de création		Composantes et notions musicales de référence. Espace temps couleur forme
								Evaluation		
								1- Principes méthodologiques		
								2 - Exemples d'exercices d'évaluation		

[1] Les instructions sont communes aux quatre classes du collège.

Tableau 25 Récapitulation de la structuration (et des savoirs qu'elle recouvre) des programmes de 1925 à 1998

1998 3ème	Interpréter de mémoire un répertoire vocal diversifié incluant éventuellement des éléments polyphoniques		Réinvestir dans une pratique instrumentale les notions et les éléments du langage musical étudiés	Être sensible au discours musical, en sachant identifier ses principales composantes et leur organisation		Évaluation composantes et notions musicales de référence	Improviser, inventer, créer
1997 5ème 4ème	Chant		Pratiques instrumentales	Écoute		Évaluation composantes et notions musicales de référence	Création de chanson
1995 6ème	Chant		Approche d'une pratique instrumentale Flûte à bec, Percussions, Technologies actuelles	Écoute		Évaluation	
1985	Éducation de l'oreille (perception).	La pratique vocale et étude du langage musical	La pratique instrumentale et étude du langage musical	Accès à la culture par l'écoute des œuvres (relativité, situation actuelle).			Activités d'invention et création
1977	Culture vocale et chant		Culture auditive, pratique vocale et instrumentale du langage musical	Culture musicale par l'audition d'œuvres			
1960	Culture vocale	Répertoire vocal	Solfège	Culture auditive		Histoire de la musique (chronologique).	Audition
1944	Voix	Chant	Solfège	Audition		Histoire de la musique (chronologique).	Auditions
1938	Voix	Chant	Lecture (intonation et rythme).	Solfège	Dictée (intonation et rythme).	Histoire de la musique de Lulli à nos jours	Auditions (commentaires critiques d'œuvres).
1925	Explication des chefs- d'œuvre de Lully à Debussy						Faire entendre (du piano, violon, chanteurs).

6.1. Permanence du chant, de l'écoute, d'un discours sur la musique

Les valeurs émergeant de la structuration et des savoirs à enseigner que les grands titres recouvrent, se répartissent en deux grandes périodes, avant et après 1977, rappelant en cela les conclusions auxquelles nous parvenions quant à l'analyse des finalités. Des spécificités apparaissent d'une manière générale, comme la permanence de la valeur

accordée à la pratique du chant, à l'écoute d'œuvres, à l'appropriation d'un discours sur la musique ; quels qu'en soient les vecteurs, elle se vérifie de 1925 ou 1938 (pour le chant) jusqu'à 1998. La valeur du chant en groupe se vérifie à partir de 1938 au travers de l'autonomie de l'élève engendrée (il devient « *meneur de groupe* ») en 1943.

6.2. Valeur de l'art, de l'artiste, du connaisseur, de l'histoire : ethnocentrisme

En 1925, plus précisément, la valeur éducative de l'art (dont il est écrit qu'il fait partie des « *modes supérieurs de l'activité humaine* ») est posée très explicitement dans le préambule:

> *« » Sans doute l'art n'était-il pas tout à fait oublié jusqu'à ce jour, puisqu'il figure à sa place dans l'histoire générale, au même titre que tous les modes supérieurs de l'activité humaine. Mais, cette fois, on le dégage de cette histoire générale, afin de l'étudier en lui-même, comme on fait pour la littérature et pour les sciences. Il n'intervient plus seulement pour tenir son rôle dans le tableau d'un règne ou d'un siècle. On l'aborde directement, pour lui-même ; il n'est pas possible que des œuvres où des hommes de génie ont mis le meilleur d'eux-mêmes, où les générations se sont reconnues, n'aient rien à donner à la pensée et à la sensibilité, modernes. C'est donc un enseignement de culture, non un nouveau chapitre d'histoire qu'apportent les présents programmes » (JO 1925, p. 8659).*

Quant à la musique, c'est l'art « qui *de tous émeut le plus vivement notre sensibilité* (*JO* 3 septembre 1925, p. 8661-8662). En toute logique, la valeur du professeur artiste et connaisseur du chef-d'œuvre, qu'il interprète avec « qualité » (1995) est citée explicitement. L'œuvre devient plus tard un moyen au service du développement du goût de la musique (1944). De fait l'histoire de cet art dans le sens d'une chronologie rigoureuse s'en trouve valorisée. La musique savante européenne constitue le sens (forme et contenu) des programmes de 1925 (14 paragraphes pour quatorze séances de Lulli à Debussy). Cette valeur perdure en s'intitulant *« histoire de la musique* » de 1938 à 1964. On peut affirmer que de 1925 jusqu'à la série de 1977 qui fera en partie rupture, ces programmes véhiculent une forme d'ethnocentrisme clairement assumé.

6.3. Ouverture progressive vers le pluralisme

Cependant, un mouvement d'ouverture, d'élargissement progressif du répertoire exclusivement savant européen (1925) au répertoire des chansons populaires se produit à partir de 1938, puis à celui de l'Antiquité, du « *folklore français et étranger* », du « *jazz-band* », à la « *danse moderne* » afin de « faire *comprendre la musique primitive* » ; une ouverture à « *l'inconnu* », à « *l'étranger* » (en 1944). L'ethnocentrisme encore très présent n'autorise pas encore à parler de pluralisme, de multiculturalisme, de mélange, de

tolérance en 1944 ; malgré tout, la brèche s'entrouvre, tout en maintenant des hiérarchies entre les catégories de répertoires (au travers des adjectifs qualificatifs attribués, musique dite « primitive » qui s'explique grâce à la danse moderne). Les valeurs symptômes de la postmodernité, non encore repérées en tant que telles par Jean-François Lyotard (Lyotard, 1979), sont en *« germe* ». Cet élargissement se poursuit vers les œuvres musicales « *en relation avec des images […] fixes […], mobiles* » (1985, 1995).

6.4. Technicisation, rationalisation, ambition

Une forme de technicisation et de rationalisation liée à une ambition de cet enseignement sur le modèle de l'enseignement spécialisé, sont les valeurs principales les plus affirmées dans les programmes de 1938 (texte sous forme de tableau croisé, arrivée de nouveaux savoirs comme le solfège, la lecture et la dictée musicale à deux voix en clé de sol et de fa, la technique vocale), dans les programmes de 1944 et de 1960-1964. En effet, dans ces deux séries, les textes sont télégraphiques, allant à ce qui est jugé essentiel, c'est-à-dire une prescription très techniciste, non rédigée, sous forme de mots clés et qui propose une utilisation des technologies récentes de diffusion de la musique (comme le disque). L'arrivée en 1977 des pratiques instrumentales va dans le même sens. A y regarder de près, elles remplacent en quelque sorte le solfège en le concrétisant. Cette technicisation de l'enseignement ne s'abandonne pas aisément ; la fausse disparition du solfège en témoigne : tout comme pour l'histoire de la musique, l'intitulé disparaît mais le contenu subsiste encore en 1977 sous une appellation différente (*cf. supra*). Il ne sera véritablement supprimé qu'en 1985.

6.5. Culture contre culte de l'œuvre

La valeur de la culture (vocale et auditive) apparaît en contrepoint de celle de l'œuvre d'art, tout en se superposant aux aspects techniques du travail vocal, de la perception auditive (écrire lire, reconnaître) et que l'on trouve également dans le paragraphe intitulé « *solfège* » dans les remaniements de 1963-1964. C'est sans doute en partie pour ces raisons qu'en 1977, le terme solfège disparaît et que la valeur « *culture* » prend alors toute sa place.

6.6. Primat de la sensibilité, de la pratique sur la connaissance

La musique en tant que culture reliée à une pratique est affirmée à partir de 1977, puis réaffirmée en 1977 et 1985 : « *une activité musicale réelle* ». Ce n'est donc pas un hasard

si les pratiques instrumentales jusque-là absentes de ces textes, apparaissent en 1977 dans le corps de texte[1]. Dès lors, le primat de la sensibilité sur les connaissances (1977, 1985), « *sentir d'abord, comprendre ensuite, apprendre enfin*[2] ») s'inscrit logiquement dans ce mouvement. L'acception du terme sensibilité évolue jusqu'en 1998 (de la sensation vers l'identification de paramètre musicaux).

A première vue, les idées et valeurs exprimées durant les événements de l'année 1968 ont influencé l'écriture des programmes de 1977. L'urgence d'une rénovation pédagogique et éducative, la révision des finalités et de la conception même de l'école que le colloque d'Amiens de mars 1968 appelait de ses vœux, se lit dans ces programmes d'Éducation musicale, en rupture avec les précédents. « *Il importe en particulier de renoncer à une conception exclusivement intellectualiste et encyclopédique de la culture* » (Prost, 2004). Or, l'idée que la musique est une culture reliée (« et », « par ») à une pratique (« *chant* », « *pratique* », « *audition* »), est généralisée à l'ensemble des intitulés des trois paragraphes

6.7. « A-chronisme[3] », fin de l'histoire et du solfège, relativisme

La valeur de « l'a-chronisme » (Riou, 2001), puis la fin de l'histoire dans le sens de *« fin du sentiment d'un temps perçu comme un axe orienté dévoilé par une succession de nouveautés »* (Ramaut-Chevassus, 1998) s'impose tout d'abord en 1977, par l'abandon définitif de l'appellation *« histoire de la musique* », puis par un faux abandon progressif de la chronologie : « *sans être un impératif absolu pour la démarche pédagogique, la notion de chronologie devra toutefois être progressivement établie* », (1977, 6e 5e). Ce faux abandon est entériné dans les programmes de 4e et 3ede la même série (1978) : « *Il conviendra, en classe de Quatrième de porter une attention particulière à la période allant des origines de la musique à la naissance de Beethoven et, en classe de Troisième, à la période allant de Beethoven à nos jours, sans toutefois exclure, pour chaque classe, la possibilité d'interférences entre les deux périodes* » (1978*)*.

L'abandon définitif de « *l'histoire de la musique* » ne se fit que dans la série suivante (1985, 1995). Apparut alors explicitement de manière concomitante, le principe de la relativité et la valeur afférente (1985).

Au même moment dans la série de 1977 disparaît le « *solfège* » à la fois dans son intitulé

[1] « *L'utilisation d'un instrument ne doit jamais dispenser de la lecture chantée* ». Aucune précision n'est donnée quant aux instruments recommandés.
[2] Sans doute, héritage des « trois temps » de Maria Montessori : appliquer, connaître, comprendre.
[3] Au sens d'éclatement des références temporelles et stylistiques.

La possible influence du colloque d'Amiens sur les programmes de 1977, n'explique pas à elle seule ce que l'on peut qualifier de rupture épistémologique. En effet, les idées de Marcel Landowski, inspecteur général de 1975 à 1978 et sans doute partie prenante dans l'élaboration de ces programmes de 1977, peuvent expliquer, entre autres, la disparition du solfège, l'encouragement à l'expression créative de l'élève, l'arrivée des pratiques instrumentales en lien avec le langage musical. Dès 1968, alors qu'il était chef du Service de la Musique au Ministère de la Culture, il écrivait dans une note (Landowski, 1968, 3 mai) à propos des programmes de seconde, première, terminale, section A ainsi que des épreuves musique du baccalauréat :

> *« M'inspirant de cette idée qui me paraît essentielle, « les disciplines de la sensibilité sont aussi importantes pour la formation d'un homme que les disciplines de la connaissance », j'ai proposé un programme faisant appel surtout à la participation des élèves à diverses actions musicales, c'est-à-dire à la créativité, à l'improvisation, à la connaissance pratique des éléments sonores mis à notre disposition par les sciences, à la réflexion enfin sur les divers aspects psychiques, sociaux et historiques du phénomène musical, j'ai donc été amené à ne pas accepter le projet présenté par l'Inspecteur Général Favre, projet basé sur le solfège, l'analyse harmonique et l'histoire de la musique »* (Landowski, 1968, 3 mai)

Dans le même texte, il ajoute :

> *La mutation profonde, la révolution presque qu'implique le programme de baccalauréat option musique tel qu'il a été décidé, demande que l'homme qui sera chargé de le faire appliquer soit un homme profondément convaincu de la nécessité de sortir des habitudes actuelles que nous considérons comme néfastes et qu'il soit l'apôtre de la pédagogie nouvelle. […] La nouvelle orientation pédagogique ne doit pas être seulement appliquée aux classes terminales, option musique, mais bien à l'ensemble de l'enseignement musical dans l'enseignement général depuis les cours préparatoires du cycle primaire » (ibid.).*

La disparition du solfège et des savoirs qui lui sont afférents, proches de l'analyse musicale, ne peut pas être qualifiée de hasard : ces programmes sont véritablement inscrits dans les valeurs véhiculées durant cette période.

6.8. Avènement du sujet élève, invention créativité

Enfin, la valeur « créativité » de l'invention, de la création, de l'improvisation (1977, 1985, 1995, 1997, 1998), si elle n'apparaît pas dans les arrêtés de programmes de 1977, en revanche figure en tant que paragraphe dans la circulaire n°77-165 du 29 avril 1977 : « La création personnelle » après « le contact avec les œuvres d'art ». Les vœux de M. Landowski se réalisent en partie lors de la 5^{e} réécriture des programmes sous sa direction en 1977 mais surtout véritablement lors de la 6^{e} réécriture sous la présidence d'Evelyne Andreani, professeur d'université à Paris VIII et à titre consultatif de Josette Aubry, alors

IGEN, en 1985[1], puis enfin de la 7e réécriture sous la coprésidence de Gérard Azen (IGEN) et Evelyne Andreani en 1995. Notons que les programmes de 1985 furent gelés pour des raisons que nous ne connaissons pas, suite à des conflits entre universitaires (alors en charge de la responsabilité de l'écriture) et inspection générale. Ils sont parus en 1992 et n'ont dès lors été appliqués que trois ans. Il est possible que les nombreux changements que nous avons relevés et qui ont vu leur « naissance » dès 1977, aient été à l'origine de ces dissensions. Mais ce ne sont que des suppositions.

Une autre valeur est liée à l'arrivée de ces activités : celle du processus d'individuation ou de l'avènement du sujet « *élève* ».

Enfin, la valeur de l'évaluation (1985, 1995) et des compétences[2] (pour la classe de 3e en 1998, « *interpréter* », « *être sensible* », « *identifier* », « *réinvestir* », « *improviser* », « *inventer* », « *créer* ») en fragmentant.

« L*es composantes musicales* », autre concept relativement nouveau mais adossé aux paramètres du son d'un point de vue de la physique acoustique, sont classées en catégories en partie physique en partie musicologiques : temps, couleur, espace, forme. Enfin l'outil informatique d'une manière générale et ses applications musicales au service des objectifs de l'Éducation musicale, se pose en rupture avec ce qui était prôné dans les textes officiels jusque-là. Sa mention dans les programmes entérine la place qu'il a déjà prise chez de nombreux enseignants pionniers dans les années 80.

De la liste d'œuvres imposées et appartenant à la culture savante occidentale (1925) à l'absence d'œuvres de référence concomitante d'une ouverture demandée (1995), un changement s'est progressivement opéré. En 1925, cette liste correspondait aux valeurs esthétiques reconnues par une communauté de spécialistes : elle était posée en tant qu'échelle, modèle. En 1995, c'est à l'élève de construire sa propre échelle même si, le préambule commun aux arts au collège, affirme : « *Ils [les arts] contribuent à construire le lien social sur des références communes* ». Mais les références en question ne seront jamais posées. Tout est possible et l'injonction d'ouverture le signale. Les seules « *composantes et notions musicales de référence »* imposées (temps, couleurs, espace, forme), en raison de leur nature, n'offrent pas la possibilité de *« discerner* », de faire des choix dans l'offre musicale très diversifiée de cette fin de XXe siècle, où tout peut-être

[1] Les IPR, Gérard Azen (Bordeaux) et Claude Gervais (Toulouse) furent chargés de la rédaction de la partie « création ».

[2] *Cum petere* signifie se rencontrer sur le même point.

intéressant[1]. Ces notions permettent effectivement de décrire la musique entendue, jouée, chantée. En revanche, elles homogénéisent, juxtaposent les différents phénomènes musicaux et n'autorisent plus les distinctions qu'opéraient auparavant certaines notions qui caractérisaient stylistiquement la musique tonale ou modale : « *l'a-chronisme*[2] » (Riou, 2001) postmoderne est de mise. Pourtant, deux concepts, dont on pourrait penser qu'ils vont poser ces références, font leur apparition[3], en tant que paragraphes autonomes : l'évaluation (dans les trois cycles) et les compétences attendues (en 3e seulement).

En ce qui concerne l'évaluation, elle ne permet pas de mesurer si l'élève est capable de discerner ou de s'ouvrir comme le prévoient les finalités : « *Elle permet de mesurer un ensemble de savoir-faire et de connaissances* » acquis par l'élève dans le cadre des activités vocales, instrumentales, d'écoute. D'après ces textes, l'institution a une posture qui rappelle celle que la psychanalyse adopte à l'égard du concept de valeurs : cette dernière n'adosse pas l'individu à des valeurs (Askofaré, 2005), c'est à chaque individu de savoir ce qui est bien, bon ou beau pour lui. Cette posture n'est pas sans rappeler celle plus générale de la société occidentale que J.F. Lyotard qualifie de postmoderne : « *La condition postmoderne est celle des humains quand ils sont saisis dans ce processus qui à la fois développe leurs pouvoirs et exige leur asservissement* » (Lyotard, 1996). Dans ces programmes, le pouvoir serait donné à l'élève de choisir librement. L'asservissement correspondrait à l'injonction d'ouverture.

Enfin, pour la première fois, et cela est sans doute lié à la place prise par le concept précédent, le programme de troisième est structuré, dans ses grands titres, sur le concept de « *compétences*[4] *attendues* » : la présence de verbe factifs en témoigne (interpréter, être sensible, identifier, réinvestir, improviser inventer créer). Ainsi, chaque activité initialement prévue est-elle fragmentée en plusieurs compétences. Comme le signale Y. Matheron (Matheron, 2007), un tel concept, est chargé de valeurs. Il est apparu de manière à peu près concomitante, dans la *doxa* de l'entreprise, et dans celle de l'éducation, au Québec et en Belgique. Lié à celui d'efficacité, son statut scientifique est qualifié par certains d'ambiguë de non étayé, voire de « *caverne d'Ali Baba* » (Crahay, 2006). La critique postmoderne de ce qui constituait l'aspect rationnel de l'enseignement musical (le

---

[1] « Le « *postmodernisme* » revêt souvent ce sens : tout peut-être « *intéressant* », la citation, l'ornementation, le kitsch, la parodie, le néo-ceci et le post-cela. A condition toutefois que le travail trouve une « bonne » réception et que l'œuvre soit un succèsculturel » (Lyotard, 1996, p. 7).

2 C'est l'éclatement des références temporelles, le mélange des époques et de leurs styles

[3] En dehors de la brève allusion faite dans les compléments de programmes, en 1985.

[4] Cum petere signifie se rencontrer au même point.

solfège et les notions afférentes) a eu lieu, un concept non scientifique prend sa place. Malgré tout, il réintroduit l'idée de commensurabilité d'une production et donc de rapport à une référence en termes de critères comme dans le domaine de l'interprétation vocale, la « *tenue, justesse, phrasé, articulation, précision rythmique, expression* ».

7. CONCLUSION : DES VALEURS TECHNIQUES, ESTHÉTIQUES INTELLECTUELLES, MODERNES AVANT 1977 ET POSTMODERNES APRÈS 1977

Au terme de cette description et analyse des arrêtés de programmes, un parallèle peut-être établi entre les valeurs inférées par ces textes, et les valeurs symptomatiques de la modernité, puis de la postmodernité analysées par des penseurs, dont Gilles Lipovetsky, (Lipovetsy, 1983), Yves Boisvert (Boisvert, 1998), Béatrice Ramaut-Chevassus (Ramaut-Chevassus, 2000, Ramaut-Chevassus, Hersant, 2001), Gilles Boudinet (Boudinet, 2006b).
En effet, de 1925 aux années 1970, les valeurs inférées permettent d'affirmer que les programmes s'inscrivent dans la modernité. La série datant de 1977 constituerait l'axe de changement. Jusque-là, des références communes (notions langagières, styles musicaux, rapport hiérarchisé et déférent aux œuvres issues du répertoire savant occidental sur celles du répertoire populaire) sont fondées sur une approche chronologique de l'histoire, faisant de l'historicisme une des valeurs les plus récurrentes de 1925 à 1977 non inclus. Un attachement à l'explicitation du phénomène musical – savant occidental pour l'essentiel - sur des fondements dits « scientifiques » est revendiqué au travers de la théorisation, d'un discours sur la musique, sorte de nominalisme[1] implicite. Cette approche « scientifique » passe également par le vecteur d'activités qui sollicitent toutes les combinaisons possibles des sens de l'élève, deux à deux, en relation avec le sonore : l'ouïe, la vue, le toucher[2] et plus métaphoriquement le « *goût* ».
Le sens de l'effort traverse une conception du travail dans laquelle les acquis se superposent, s'accumulent, à l'image du concept de progrès rappelant l'idéologie positiviste, ou encore selon Gilles Lipovetsky, les valeurs de la sphère techno-économique (Lipovetsky, 1983).

[1] Doctrine d'après laquelle la science a pour objet, non les choses elles-mêmes, mais les énoncés relatifs aux choses, les mots au moyen desquels nous les désignons, d'après le dictionnaire en ligne, *Trésor de la langue française.*
[2] Plus largement les sensations d'ordre kinesthésique, nous y incluons notamment la voix chantée.

Une absence malgré tout, indiquerait la non-inscription de ces textes dans les valeurs modernes : celle du culte de la nouveauté, du culte des avant-gardes, de la destruction des formes et syntaxes traditionnelles (*ibid.* p. 115).

En revanche, les deux séries de 1977 et de 1985 (ainsi que celle de 1995, en grande partie), s'inscrivent dans les valeurs de la postmodernité. Certains indicateurs le prouvent comme la disparition de l'expression « *histoire de la musique* » (savante occidentale) suivie d'une « *ouverture* » aux « *cultures* » musicales non occidentales, au jazz, aux musiques populaires. L'idée d'une hiérarchie dans les répertoires est abandonnée dès lors que le concept de relativité est posé. Une certaine « *incrédulité* » vis-à-vis des grands récits de l'histoire de la musique (Lyotard, 1996) se loge dans cet espace entrouvert. L'horizontalité diachronique se substitue à la verticalité de l'histoire. Ce recul de l'histoire est renforcé par l'abandon de l'approche chronologique. Le nivellement et l'égalité remplacent implicitement la hiérarchie plus élitiste.
Implicitement, une morale semble se superposer à une autre.

Le terme solfège (attaché à l'univers des musiques tonales) est abandonné au profit de l'expression « *langage musical* » ainsi que d'une approche notionnelle, non plus stylistique, mais transversale à tous les genres musicaux, tant occidentaux que non occidentaux (« *temps* », « *couleur* », « *espace* », « *forme* »).
Le primat est donné à la sensibilité aux émotions et à la pratique, sur la raison. Ce primat est en relation avec l'avènement de l'expression de « *l'élève* », du « *sujet* » au travers des activités d'invention et de création.
Le rôle attribué à la pratique, tant vocale qu'instrumentale, tend à faciliter, à concrétiser l'accès à l'étude du langage musical, en introduisant une dimension ludique.
La déclinaison en compétences participe à la fragmentation de l'individu, sans que pour autant une instance participe à sa réunification. Ainsi, le concept d'œuvre disparaît en tant que référence commune partagée. L'autorité de l'œuvre, au sens arendtien (Arendt, 1972), n'est plus de mise alors que disparaissent toute liste et tout jugement de valeur.
Dans la dernière série de 1995, les valeurs énoncées s'inscrivent dans un retour, pour partie, à la modernité avec, entre autres, l'avènement de l'élève en tant que sujet critique capable de discernement et pour partie à la postmodernité (primat du sensible sur l'intelligible, perte de l'œuvre, importance des compétences).

CHAPITRE V - FORMATION, CONCOURS DE RECRUTEMENT, VALEURS

L'histoire générale de la discipline Éducation musicale nous a permis de repérer des indicateurs de valeurs ainsi que quelques-unes des valeurs afférentes.
L'examen des contenus de programmes de cette discipline pour le collège a déterminé de quelles valeurs relatives à l'enseignement de la musique il s'agissait.
Nous analysons à présent, en détail, les contenus de formations proposées au futur corps d'enseignants en train de se constituer puis le contenu des épreuves d'examens et concours censés évaluer les qualités nécessaires à l'enseignement de l'Éducation musicale.

1. CONTENUS DE FORMATIONS, VALEURS INFÉRÉES

1.1. A l'Université, histoire de la musique, début XX^{e}

Pourquoi une chaire d'histoire de la musique fut-elle créée au début du XX^{e} siècle dans l'université de la Sorbonne au moment même où quelques conférences ou options, fin XIX^{e}, y avaient trait ? Pourquoi être passé ensuite de l'enseignement de l'histoire de la musique (*Musikgeschichte* en Allemagne) à la musicologie ? Le monde de l'érudition considérait-t-il soudain que la musique peut-être un objet de connaissance, qu'il avait de la valeur, qu'il véhiculait des valeurs ?
La musicologie n'a pas son équivalent dans le monde des arts, des beaux-arts. Le suffixe – « *-logie* » a été adopté « *pour désigner l'étude des savoirs qui lui sont associés, peut-être pour que ce nouveau domaine d'étude obtienne reconnaissance académique, crédibilité et respectabilité* » selon Margaret Bent (Bent, 2004, p. 611). Le terme français inventé au XIX^{e} siècle, fut adapté de l'allemand Musikwissenschaft. Les langues romanes ou anglaises ont adopté une forme semblable : *musicologia, musicology*, ce qui nous amène à penser qu'au-delà de la recherche de légitimité, la présence dans l'enseignement supérieur de l'histoire de la musique puis de la musicologie ont sans doute un autre intérêt.
Qu'en est-il du contenu ?

> *« La musicologie veut inclure non seulement les aspects chronologiques de l'histoire de la musique, qui ont dominé la discipline au siècle dernier, mais d'autres voies de recherche synchronique, des études techniques ainsi que la « musicologie systématique » « (ibid. p. 611).*

Aux États-Unis, l'American Musicological Society en 1934, « *disait vouloir se consacrer à l'avancement de la recherche dans les différents domaines de la musique comme matière relevant de la connaissance et de l'éducation* » (*ibid.* p.612).

Que l'on soit en Europe ou bien Outre-Atlantique, le monde des spécialistes considère qu'une partie des savoirs de la musique sont des savoirs dits « savants » au sens chevallardien. Si M. Bent n'emploie pas cette référence que nous employons sciemment (« *savoirs savants* »), elle évoque le changement majeur au XX^{e} siècle : cette discipline de la branche de la philologie ou de l'histoire de l'art qu'elle était, est devenue « *une discipline académique indépendante, possédant son propre programme, sa propre identité professionnelle, ses propres critères. Elle exige un certain niveau de formation et rejette son ancien statut d'amateur* » (BENT, 2004), même si certains mélomanes, interprètes résistent encore à l'utilisation d'un discours sur la musique qui n'existe véritablement qu'en Occident. Ce discours sur la musique n'est pas véritablement nouveau puisque, à partir de Boèce (480-524), la musique, en tant que manifestation sonore du nombre, faisait partie du *quadrivium* (réunion de quatre arts libéraux qui s'ajoutaient aux trois du *trivium*). Ce n'était pas la pratique de la musique ou encore l'interprétation qui y était enseignée, mais, bel et bien, une science abstraite. En outre, le *musicus* se distinguait du *cantor* (celui qui chantait) tout comme le terme *musica* vers la fin du Moyen-Âge désignait une science abstraite et non pas la pratique musicale (*ibid.* p. 613).

La publication de traités (dès le Moyen-Âge jusqu'à nos jours), la parution d'histoires de la musique, (J. Hawkins, C. Burney en 1776, A.W. Ambros, 1862), de biographies de compositeurs (au XIX^{e}), de catalogues et d'ouvrages de référence (1862), des inventaires de livres sur la musique, l'édition scientifique de partitions, relève de la constitution de ce discours sur la musique, de ces « *nouveaux* » savoirs.

Des savoirs savants, aux savoirs à enseigner, la discipline scolaire Éducation musicale, va acquérir de fait de la valeur, avoir un poids reconnu, en se dotant peu à peu d'attributs spécifiques. Et l'Université va peu à peu participer à la constitution de corpus de savoirs plutôt que des savoir-faire, du moins dans ses prémisses. En France, les savoirs enseignés en musicologie ne sont autres au début du XX^{e} siècle que l'histoire de la musique occidentale, à laquelle vont s'ajouter tout au long du siècle, l'analyse, l'organologie, l'acoustique, l'histoire des cultures musicales non occidentale (l'ethnomusicologie qui fait l'objet d'une séparation en termes de revues, de méthodes, mais dont l'objet, la musique, est similaire), le jazz, les musiques amplifiées, les musiques populaires, traditionnelles, etc. La fondation de la musicologie en France semble être en relation avec la mise en

place des certificats de recrutement. Nous en faisons la supposition. Mais comme nous l'avons vu, les premiers enseignants formés ne le furent pas essentiellement par l'Université mais par le lycée La Fontaine ainsi que le Conservatoire, comme nous allons le voir.

1.2. Au lycée La Fontaine, 1945 - 1974

Au Lycée La Fontaine, centre de formation destiné à préparer au CAEM, les professeurs étaient au nombre de neuf ; certains d'entre eux sont aussi au Conservatoire national supérieur de musique (dont Marcel Bitsch, Jeanine Rueff, Henri Challan), tous auteurs de traités d'harmonie ou de méthodes de solfège. Pour s'inscrire à cette préparation, il s'agissait d'être bachelier. La formation durait trois ans ; la dernière étant consacrée à la préparation au concours. Une année supplémentaire s'ajoutait pour préparer aux questions d'enseignement. Le nombre d'années de formation induisait *a priori* une valeur, en outre l'exigence d'être bachelier induisait une culture générale solide. Un certain profil d'individus était recherché. Ainsi pouvait-on lire en 1955, « *il n'a pas la vocation qu'il faut pour entrer chez nous, celui dont le caractère est triste ou renfermé ; pour faire du travail sérieux dans nos classes il faut être optimiste et gai* » écrit Blanche Souriac (SOURIAC, 1955). Sans pouvoir établir la preuve d'une corrélation, cette réflexion datée de 1955 n'est pas sans rappeler la notion de « *plaisir musical partagé* » (que nous rencontrons à deux reprises dans les programmes de 1995[1]) ou celle de « *plaisir* » (huit occurrences dans les programmes et documents d'accompagnement de la 6e à la 3e) et encore de « *plaisir spontané* » (1) en 1985 (en 1977, aucune mention n'était faite). L'idéologie, sous-jacente au texte de 1955, peut très bien avoir influencé différents auteurs surtout quand d'une part, elle touche aux affects, aux sentiments longtemps laissés en déshérence par le système dans l'enseignement spécialisé et que, d'autre part, le corps social est en demande.

Le Conservatoire (dirigé par J. Chailley de 1962 à 1982), ainsi que la *schola cantorum* étaient également partie prenante dans la préparation au CAEM ; cela semble logique étant donné que l'histoire de la musique ainsi que les disciplines de techniques musicales y était enseignées. Nous ne disposons pas d'informations quant au contenu plus précis de la formation dispensée.

---

[1] Notons malgré tout, que l'inspecteur général en charge de la rédaction des programmes de 1995 (coprésidence avec une universitaire E. Andreani) a lui-même suivi sa formation au Lycée La Fontaine, est brillamment sorti major du concours en 1961. De là à dire qu'il y ait un lien…

Nous notons que dans ces années, cohabitaient trois institutions pour apprendre « la » musique et pour apprendre « sur » la musique : le Conservatoire, le lycée La Fontaine, l'Université avec ses conférences sur l'histoire de la musique, puis les premiers départements de musicologie.

1.3. En musicologie : 1951 - 1971

Même si la première chaire d'histoire de la musique date de 1904, l'institut de musicologie de la Sorbonne n'est fondé à proprement parler qu'en 1951 (8 février 1951) (LESCAT, 2001). Paul-Marie Masson obtint la deuxième chaire ouverte à la Sorbonne en 1931 ; avec André Pirro, ils firent le cours d'histoire de la musique en deux périodes. La première période traitait de la musique ancienne, la seconde de la musique moderne à partir de Monteverdi. Dès ces prémisses, la musicologie fut fondée, du moins en France, sur l'histoire de la musique occidentale avant tout, sur le modèle chronologique de son « *homologue* », l'histoire.

En 1953, Jacques Chailley, en devenant directeur de l'Institut, augmenta le nombre de cours proposés aux étudiants : la même année, furent ajoutés à l'histoire de la musique, des cours de technique musicale (solfège harmonie), en 1957 des cours d'ethnomusicologie, en 1960 un cours de philologie musicale se mit en place (principes généraux de formation et d'évolution du langage musical, applications pédagogiques). J. Chailley développa également la bibliothèque (Lescat, 2001, p. 219).

A propos de cette formation offerte en musicologie, Michel Delahaye et Danièle Pistone (Delahaye, Pistone, 1982) mentionnent que l'UER de Musique et Musicologie de l'université Paris Sorbonne (Paris IV) est assez représentative dans son évolution, de la situation de cette discipline universitaire en France. Sans refaire ici la liste des enseignements dispensés depuis le début du siècle[1], une synthèse de ce qui était enseigné évalué à la Sorbonne permet de mieux saisir les enjeux poursuivis par les études en musicologie en France. Les chaires se succédèrent : histoire de l'art, histoire de la musique. Le premier certificat décerné en 1952 le fut en histoire de la musique. L'année 1970 fut celle d'un grand changement par la création d'UER[2] ; à partir de ce moment d'autres Universités ouvrirent un département, dans nombre de cas, intitulé musicologie. C'est alors qu'au-delà de l'histoire de la musique (de l'Antiquité à 1700 puis de 1700 à

[1] On se référera pour cela à l'ouvrage des deux auteurs que nous venons de citer : Delahaye, M., & Pistone, D. (1982). *Musique et Musicologie dans les Universités françaises*. Paris : Champion.

[2] Unité d'enseignement et de recherche.

1918), furent mises en place des unités de valeurs, UV, qui formèrent puis évaluèrent obligatoirement les étudiants en « *solfège* », *« harmonie* », « *histoire de l'art* », « *expression écrite et orale du français (étude de 4 auteurs du XVII*[e] *à nos jours)* ». D'autres unités de valeurs formaient optionnellement en « *acoustique* », « *organologie* », *« exécution instrumentale et vocale* ». Enfin des attestations obligatoires complétaient le parcours de l'étudiant : en langue (Allemand, Anglais, Espagnol ou Italien), dans les pratiques musicales collectives. La licence imposait les mêmes exigences, en ajoutant, en histoire de la musique le XX[e] siècle, dont la musique atonale, le jazz, l'ethnomusicologie. Quant au cursus de maîtrise, il introduisait les méthodes de recherche en musicologie, des questions relatives à la sociologie et à la sémiologie musicale. A cela s'ajoutait enfin l'activité du chœur et de l'orchestre de la Sorbonne. À la lecture de l'ouvrage mentionné (*cf. supra*), ce « modèle » de cursus d'étude, se retrouvait dans nombre d'Universités, à quelques particularités près comme :

- à Paris VIII, « *résolument ouverte à la musique contemporaine, à l'art populaire, à l'animation, voire à la musicothérapie* » (*ibid.* p. 35),
- à Aix-Marseille tournée vers l'électro-acoustique, la musique et la littérature dans la chanson, la théorie et la pratique des méthodes actives, la filière mathématique et musique (*ibid.* p. 22),
- à Dijon où était obligatoirement intégrée l'archéologie en DEUG et le cinéma en option,
- à Lyon qui développait des cours sur la physiologie de la voix, l'acoustique et l'électro-acoustique, restitution des œuvres manuscrites encore inédites du fond de la BML[1],
- à Metz qui initiait à l'informatique musicale, à la psychologie sociale ou à la linguistique synchronique,
- à Poitiers qui initiait à la pratique sur instruments anciens,
- à Saint-Étienne, qui initiait à la musicothérapie et aux techniques psycho-musicales,
- à Toulouse, qui créa le DAMUT en 1978 (diplôme d'animateur musical de l'Université de Toulouse le Mirail), un studio d'expérimentation électro-acoustique, ainsi qu'un centre de recherche spécialisé dans l'étude et l'interprétation de la musique baroque pour cordes,

Mais la présence de la musique dans les Universités ne s'arrêta pas aux seules UER de musicologie, puisqu'elle pouvait être présente sous forme d'UV dans des cursus en Histoire de l'art, en Lettres, Langues, voire Philosophie ou Ethnologie, ou encore à l'Institut Catholique de Paris, qui avait une section musicologie spécialisée dans l'étude de la musique liturgique (en 1981, 300 étudiants y suivaient un enseignement).

Ces informations mériteraient d'être actualisées puisqu'elles datent de 1982, mais elles ont le mérite de cerner un peu mieux les choix qui s'opérèrent et, dès lors, les valeurs qui sous-tendirent la musicologie en France dès ses débuts jusque dans les années 80.

[1] Bibliothèque municipale de Lyon.

Afin de bien cerner les valeurs sous-jacentes, il importe de préciser les niveaux requis dans ces unités de valeur.

Ainsi en solfège le niveau d'exigence était très élevé : lecture chantée de trois à sept clés[1], transposition chantée à vue. Cet enjeu sous-entend qu'une fois que les clés étaient acquises, l'étudiant était capable de transposer n'importe quel texte musical dans n'importe quelle tonalité.

En dictée, il s'agissait de noter à partir d'un petit nombre d'écoutes répétées, des mélodies, de une à trois voix, des accords de 4 sons, de dépister des erreurs.

En harmonie (parfois appelée écriture), il était question d'écrire pour quatuor à corde ou vocal à partir soit d'un chant donné, soit d'une basse donnée. A l'inverse, il s'agissait également d'harmoniser à vue sur un clavier.

Il s'agissait également d'être capable d'analyser une œuvre formellement, mélodiquement et harmoniquement, à partir de sa partition ou de sa diffusion (en plusieurs fois). De la même manière qu'en solfège, la même conception prévalait en harmonie et en analyse : on accumulait, juxtaposait les savoirs scientifiques, les uns après les autres. Aux accords parfaits majeurs et mineurs s'ajoutaient ceux de 7ème de dominante, leur renversements, les modulations aux tons voisins, tous types de cadence (DEUG 1), puis les accords de 9ème de dominante de 7ème du second degré avec leurs renversements respectifs (DEUG 2), enfin les notions d'appoggiatures, de retards, d'anticipations, d'échappées, d'accords altérés contribuant à la notion de style (licence) (*ibid.* p. 65-66).

L'harmonie orale autrement appelée accompagnement au piano, à la guitare, ou encore à l'accordéon était le complément de cette harmonie écrite, dans un esprit différent : une certaine liberté pouvait être prise par rapport à l'écriture à quatre parties obligées. La complexité de l'épreuve orale (œil, oreille interne, doigts) ajoutée à celle écrite (œil, oreille interne) exigeait un travail quotidien de telle sorte que des réflexes s'installent.

Il semble bien que la conception sous-jacente dans ces enseignements ait été fondée sur le progrès au sens positiviste du terme. Conception moderne, s'il fallait la qualifier car très fortement reliée à un sens de la chronologie de l'histoire de la musique tonale.

D'une manière générale, le niveau et l'ambition de la formation proposée visait, autant que faire se peut, à l'autonomie complète du musicien capable *in fine* de toutes les opérations psychomotrices, mais également cognitives, liées au répertoire occidental savant, pour

[1] Sol fa ut 3ème en DEUG 1ère année, sol, fa, ut 3ème, ut 1ère et ut 4ème en DEUG 2ème année, enfin sont ajoutées fa 3ème et Ut 2ème en licence, dans certaines universités, ce qui fait un total de sept clés.

l'essentiel modal et tonal, ainsi que les langages développés au XXe siècle quasi exclusivement, avec quelques ouvertures selon les Universités sur le jazz ou encore les musiques longtemps appelées extra-européennes.

1.4. Lors de la formation pédagogique des professeurs d'Éducation musicale, CPR, 1952

En 1952, les CPR, centres pédagogiques régionaux, furent créés, nous l'avons vu. Ces centres étaient sous la responsabilité, non pas de l'Université, mais de l'inspection pédagogique régionale.

Jusque-là, les lauréats du CAEM faisaient une année supplémentaire au lycée La Fontaine pour se former à l'enseignement. En d'autres termes, les étudiants inscrits au Lycée La Fontaine, préparaient pendant deux ans l'examen (première partie), puis pendant un an, le concours. Dans ces deux parties, des épreuves pédagogiques dans des classes se déroulent, nous le détaillerons dans le sous-chapitre suivant. Ce n'est qu'après ces trois années qu'une année supplémentaire de « *préparation à l'enseignement musical* » est assurée (Lescat, p. 216), alors qu'ils avaient passé certaines des épreuves dans des classes puisqu'ils étaient dans des locaux dans lesquels des classes d'élèves de la 6^{e} à la terminale, ainsi qu'une chorale, étaient présentes. Ils pouvaient ainsi aisément prendre en charge tour à tour la culture vocale, le travail d'audition, l'histoire, le rythme, le chant.

Nous ne savons pas si cette formation dans ce lycée a tout de suite été remplacée par celle assurée dans les CPR, pour la discipline Éducation musicale. Cela semble peu probable ; *a priori,* nous faisons l'hypothèse que, jusqu'à la création du CAPES (1973 pour la première session), la formation pédagogique s'est déroulée au lycée La Fontaine, et que ce n'est qu'à partir de 1974 qu'elle a été prise en charge dans les CPR.

Hormis la formation que nous avons reçue personnellement dans l'Académie de Poitiers en 1986, nous ne savons rien du contenu de formation délivrée au sujet de l'Éducation musicale dans les différents CPR, propres à chaque académie, si ce n'est que d'une manière générale, elle était fondée sur une alternance entre des débats, analyses, réflexions avec un conseiller pédagogique, tuteur à partir de la pratique (celle du tuteur ou celle du professeur stagiaire) et de formations dispensées en dehors des classes d'élèves (soit dans les Rectorats soit dans des structures type collège ou lycée) par des professeurs en activité également conseillers pédagogiques, par des IPR, par des intervenants chargés d'autres disciplines sur des thèmes divers (développement de l'enfant, système éducatif…).

Pourtant, du point de vue des valeurs véhiculées, ces informations seraient certainement précieuses.

Nous ne savons également rien des liens qui pouvaient unir ces différentes formations aux recherches menées dans les domaines de la perception musicale, en sciences de l'Éducation musicale, en psychologie de la musique (Paris I) ou encore en esthétique musicale (Paris I et Paris VIII).

Déplorée par certains ou considérée comme légitime par d'autres, la coupure ou le peu de lien entre les milieux liés à la formation pédagogique et les milieux de la recherche n'est pas spécifique au domaine musical. Le bulletin de l'APEMU ainsi que les numéros de la revue l'Éducation musicale constituent des sources de renseignements sur ces sujets (ex. bulletin APEMU, n° 91 de juillet 1980, p. 18), il resterait à les recenser, les examiner pour en faire un véritable outil d'analyse. Mais cela resterait un point de vue qu'il faudrait croiser avec d'autres, qu'il reste à recenser dans les archives des Rectorats.

1.5. Lors de la formation continue, 1982

Il en est de même au sujet de la formation continuée des enseignants, prise en charge par les MAFPEN à partir de 1982 dans chaque Rectorat. Peu d'études sérieuses y ont été consacrée. Le congrès de l'APEMU en 2000 consacré à la formation des enseignants chargés de l'Éducation musicale de la maternelle à la fin du secondaire a tenté de poser des prolégomènes à une approche rigoureuse dont les approfondissements se font attendre.

Seize ans plus tard en 1998, les IUFM sont chargés de mettre en œuvre la formation continue dont le cahier des charges émane toujours des Rectorats : les MAFPEN disparaissent alors.

Nous disposons de davantage de données sur la formation continuée, ces huit dernières années (1999-2007) relativement à l'Académie de Toulouse ; il resterait à croiser ces informations avec celles d'autres académies pour véritablement prendre la mesure des valeurs véhiculées et des changements éventuels que la prise en main par les IUFM a pu entraîner.

1.6. Dans les IUFM, jusqu'à l'intégration dans l'Université, 1989 - 2006

1.6.1. Professionnalisation de la formation, 1991

Ce sont donc les IUFM qui sont responsables de la mise en place d'une formation au CAPES à partir de 1991, en convention avec les Universités auxquelles ils sont rattachés. Pour ce qui est de la formation spécifique des professeurs d'Éducation musicale, cette formation se fait dès lors en relation avec les sections de musicologie, ainsi que dans bien des cas, avec les Conservatoires nationaux de Région. Un premier grand changement réside dans l'intégration d'une épreuve dite professionnelle dans les arrêtés des CAPES de toutes les disciplines enseignées dans le second degré en lien avec la création de ces instituts de formation (c*f. infra*).

1.6.2. Compétence à transmettre les valeurs de la République, 1997 : idéal laïque, respect de la diversité, égalité des chances

En 1997, sept ans après la création des IUFM, paraît une circulaire posant pour la première fois à l'attention de l'ensemble des partenaires de la formation initiale[1], de manière non « *définitive* », est-il précisé, les « *Missions des professeurs exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel* » (*BO* n°22 du 29/05/97, circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997). A cette occasion, un certain nombre de « *compétences professionnelles générales* », de missions et de valeurs (instruire, contribuer à l'éducation, assurer une formation sociale et professionnelle, transmettre les valeurs de la République) sont précisées explicitement :

> *« Le professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion. Le professeur, fonctionnaire de l'État, relève du statut général de la fonction publique et du statut particulier de son corps d'appartenance qui définissent ses droits et obligations. […].*
>
> *Le professeur agit avec équité envers les élèves ; il les connaît et les accepte dans le respect de leur diversité ; il est attentif à leurs difficultés ; […].*
>
> *En fin de formation initiale le professeur connaît ses droits et obligations […].*

[1] « *Les Instituts universitaires de formation des maîtres, les Universités, les Missions académiques de formation des personnels de l'éducation nationale, les corps d'inspection, les établissements scolaires, les futurs professeurs* ».

> *Le service public d'éducation est « conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances » (article 1er de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, RLR 501-0).*

Ce qui jusque-là était transmis tacitement dans le cadre de la formation est dès lors posé dans un texte officiel pour être appliqué lors de la formation initiale dispensée dans tous les IUFM. L'Éducation musicale, comme les autres disciplines, est bien entendue concernée. Ce serait la première fois qu'explicitement la question des valeurs (morales et éthiques faut-il préciser) serait posée en formation initiale des professeurs d'Éducation musicale.

En 2002, (circulaire n° 2002-070 du 4-4-2002), un cahier des charges concernant l'année de stage après obtention du concours est dicté. La déclinaison de ce cahier est laissée au libre arbitre de chaque IUFM. Le texte précédent est toujours cité pour référence.

Les Universités quant à elles, restent toujours responsables des formations aux diplômes en amont du CAPES (DEUG, Licences) et en aval pour ceux de Maîtrises, DEA, doctorats, ainsi que du concours de l'agrégation.

1.6.3. Éthique et responsabilité du fonctionnaire, 2006

Enfin, le nouveau Cahier des charges de la formation des maîtres (IUFM) paru par arrêté en décembre 2006 (*JO* du 28 décembre 2006, p. 19743, *BO* n°1 du 4 janvier 2007) installe nouveau[1] les Universités « *responsables* » de la préparation aux concours de recrutement.

> *« Les instituts universitaires de formation des maîtres accueillent des étudiants préparant les concours de recrutement des personnels enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation ainsi que les étudiants et les élèves professeurs des cycles préparatoires à ces concours. Conformément à l'article L. 625-1 du code de l'éducation, ils participent à la préparation à ces concours sous la responsabilité des Universités qui les ont intégrés.*
>
> *Ils assurent également la formation professionnelle initiale :*
>
> *1) Des professeurs des écoles, prévue à l'article 10 du décret n° 90-680 du 1er août 1990 susvisé ;*
>
> *2) Des professeurs agrégés, des professeurs certifiés, des professeurs d'éducation physique et sportive et des professeurs de lycée professionnel qui ne justifient pas, lors de leur recrutement, de l'expérience professionnelle d'enseignement déterminée, selon le cas, au troisième alinéa du I de l'article 6 du décret n°72-580 du 4 juillet 1972 susvisé, au deuxième alinéa de l'article 24 du décret n° 72-581 du 4 juillet 1972 susvisé, au deuxième alinéa de*

[1] Comme avant la création des IUFM, c'est-à-dire avant 1989.

> *l'article 5-7 du décret du 4 août 1980 susvisé et au troisième alinéa de l'article 10 du décret du 6 novembre 1992 susvisé ; […] »*

L'article 5 de ce texte précise les dix compétences demandées au futur enseignant ; notons que c'est la première qui précise le rapport aux valeurs, lui donnant ainsi une importance qu'il n'avait pas eu auparavant, étant donné également le statut du texte (arrêté et non plus circulaire) :

> *« Article 5 - La formation professionnelle initiale, dispensée en institut universitaire de formation des maîtres, doit permettre d'assurer une maîtrise suffisante de chacune des dix compétences suivantes, dont le contenu est précisé dans l'annexe du présent arrêté : 1 - agir en fonctionnaire de l'état et de façon éthique et responsable ; […] »*

Les annexes de ce texte précisent cette compétence : le professeur forme chaque élève socialement et civiquement sur « *son exemplarité et son autorité dans la classe* » fondée sur son éthique et son sens des responsabilités. Cela revient, pour les auteurs du texte, à « *faire preuve* » d'une « *conscience professionnelle* », de « *principes déontologiques* », du « *respect* » envers « *la personne de chaque élève* », envers *« la liberté d'opinion* », la « *neutralité* », « *le principe de laïcité* », « *à développer une attitude d'objectivité* ». En termes d'attitudes,

> *« Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur : à faire comprendre et partager les valeurs de la République ; à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'état (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire ; à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'Éducation nationale ; à respecter les élèves et leurs parents ; à respecter et faire respecter le règlement intérieur, les chartes d'usage des ressources et des espaces communs ; à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel ; à prendre en compte la dimension civique de son enseignement ».*

1.6.4. Didactique épistémologie mais surtout pédagogie dans les filières « *musique* »

Le congrès sur la formation initiale des enseignants chargés de l'Éducation musicale de la maternelle à la fin du lycée organisé par l'APEMU (*cf. supra*), en 2000, à Troyes (Tripier-Mondancin, 2000) pose bien entendu la question de la formation proposée dans les IUFM à cette date, tant pour celle offerte aux professeurs d'école qu'aux professeurs du second degré. Le premier véritable cahier des charges des IUFM ne paraît qu'en 2002, en outre les maquettes d'épreuves du CAPES élaborées durant l'année 99, section Éducation musicale et chant choral, ne sont pas encore mises en application. Par conséquent l'état des lieux fait en 2000 demanderait à être revu au regard de ces nombreux changements. D'autant plus que cet état s'est fondé sur les réponses de seulement six IUFM sur les 16 qui

proposent un plan de formation. Malgré tout, il permet de repérer des disparités énormes d'un IUFM à l'autre : disparités tant dans le nombre d'heures par année de formation, que dans le contenu proposé ou la répartition des interventions entre universitaires, professeurs tantôt associés[1], tantôt permanents[2] à l'IUFM, professeurs issus des conservatoires, intervenants extérieurs (vacataires). Trois grands domaines de compétences sont développés ; elles n'étaient en général pas sollicitées à l'Université sauf exceptions sous forme d'options ou d'unité de valeur « libres ». Il s'agit des compétences didactiques, pédagogiques, générales ou encore transversales, disciplinaires. La recherche en didactique de la musique ainsi que l'épistémologie de la discipline en étant à ses balbutiements, il y est plutôt question de pédagogie. En revanche, les modalités de formation sont assez uniformes dans les six IUFM répondants : alternance de cours magistraux, travaux dirigés, analyse de pratique, stages d'observation, stage de pratique accompagnée, stages en responsabilité, mémoires professionnels, projets informatiques attachés à la pédagogie, chorale et ateliers instrumentaux.

1.7. Un ensemble de valeurs avant tout intellectuelles et esthétiques, à tendance moderne

Trois ensembles de valeurs sont inférés avec une très nette prédominance des valeurs intellectuelles et esthétiques (au sens de degré de technicité et de connaissance atteint dans l'œuvre interprétée) sur les valeurs morales et éthiques.

Durant la formation universitaire sont privilégiées des valeurs intellectuelles fondées sur une connaissance la plus érudite possible du fait musical, prioritairement européen puis élargi au non-européen et non-occidental, dans son historicité et ses aspects technico-analytiques. A cette valeur « connaissance » « érudition », s'ajoute la valeur du savoir-faire de haut niveau afin de favoriser une autonomie de musicien-interprète plutôt que celle d'un musicien-improvisateur (Conservatoire, lycée la Fontaine, Université après 1951). A ces savoirs-faires sont liées les valeurs de l'effort, de la persévérance, du travail, de la distinction entre amateur et professionnel. Le positivisme n'est pas loin.

[1] Les professeurs associés ont une décharge sur leur temps d'enseignement en collège ou lycée pour enseigner à l'IUFM.

[2] Les permanents sont soit des PRAG soit des certifiés, soit des maîtres de conférences. Rares sont les permanents maîtres de conférence et *a fortiori* professeurs d'université, en poste en IUFM, dans les filières musique.

Un troisième ensemble de valeurs se dégage de cette analyse davantage tournée vers l'éducation du sujet, la pédagogie, la didactique, la psychologie, la prise de conscience d'une mission et de son inscription dans le système éducatif français dans les valeurs de la République (Lycée la Fontaine, IUFM pour l'essentiel).

Loin de déhiérarchiser les répertoires, loin de défaire l'idée d'une chronologie des faits, loin d'un refus du travail qui permet d'accumuler des acquis au sens progressiste du terme, il semble que ces valeurs s'inscrivent plutôt dans celles de la modernité que dans celles de la postmodernité.

Tableau 26 Récapitulation des valeurs inférées à partir d'indicateurs, d'après les contenus de formation

Valeurs inférées	Indicateurs	Lieu de formation
Connaissances / histoire de la musique, européenne, occidentale, savante Chronologie Érudition Ethnocentrisme	Esthétique musicale Histoire de la musique (Recherches dans différents domaines de la musique (ex. Phénoménologie, sémantique, herméneutique) Commentaire sonore Analyse sur partitions Histoire de l'art Philologie musicale, Sémiologie Archéologie, Cinéma	Université avant 1951 Lycée La Fontaine Musicologie à partir de 1951 IUFM
Connaissances / histoire des musiques extra-européennes, non occidentale, savantes et / ou traditionnelles Ouverture Pluralisme	Ethnomusicologie Commentaire sonore	Université avant et après 1951 Musicologie à partir de 1951 IUFM
Connaissances / histoire du jazz, des musiques populaires	jazz, rock, chanson, musiques populaires Commentaire sonore	Musicologie à partir de 1951 IUFM
Connaissances techniques sur le phénomène musical Compréhension	Analyse, Organologie, Science, discours sur la musique Commentaire sonore Analyse sur partitions Acoustique	Université avant et après 1951 Musicologie à partir de 1951 IUFM
Effort, travail, accumulation, technique, progrès, excellence	Être professionnel / amateur	Université avant et après 1951 IUFM Conservatoire
Pratique musicale Excellence Interprétation	Vocale Chorale Direction de chœur Orchestre Électroacoustique Accompagnement sur instrument polyphonique (clavier) Informatique musicale Exécution vocale et instrumentale individuelle	Lycée la fontaine Université après 1951 Musicologie à partir de 1951 Conservatoire
Autonomie dans la pratique musicale, excellence Travail effort accumulation,	Solfège de 3 à 7 clés, Harmonie écriture, Transposition	Lycée la fontaine Musicologie à partir de 1951 Conservatoire
Sérieux, optimisme, gaîté	Profil d'enseignant recherché	Lycée la fontaine
Enfant, sujet, individu éducation, pédagogie	Questions d'enseignement Théorie et pratique méthodes actives Physiologie de la voix	Lycée la fontaine IUFM
Didactique et pédagogie de l'Éducation musicale, (interprétation, invention, perception), Épistémologie de la discipline Psychologie de l'adolescent	Contenus des modules de formation, compétences disciplinaires, didactique, pédagogiques, modalités de formation Préparation à l'épreuve sur dossier	Certaines UV à l'université IUFM
Valeurs de la république : liberté, égalité des chances, fraternité ; laïcité (qui exclut toute discrimination), mixité Équité Respect de la diversité	Mission des professeurs texte de 1998, Texte de 2006, compétence n° 1 : « agir en fonctionnaire de l'état de façon éthique et responsable » conduit le professeur à faire comprendre et partager les valeurs de la République «	CPR implicitement IUFM aux débuts, implicitement IUFM 2002 IUFM 2006

2. QUALITÉS DEMANDÉES LORS DES CONCOURS DE RECRUTEMENT, VALEURS INFÉRÉES

Si la formation se fonde sur ces valeurs, qu'en est-il de celles qui sont induites par les qualités demandées lors des concours de recrutement des enseignants chargés de l'Éducation musicale ? À nouveau, nous confrontons quelques maquettes d'épreuves dans le même esprit que les programmes pour tenter de repérer notamment les invariants malgré les évolutions. Il est évident que les enseignants interrogés dans le cadre de notre enquête n'ont *a priori* que peu de choses à voir avec le recrutement fait en 1938. Mais nous avons souhaité avoir un élément de comparaison pour déterminer si les valeurs véhiculées ont ou n'ont pas évolué. Nous voyons dans le cumul des savoirs dans le temps, une possibilité d'explication, en particulier des représentations tant des étudiants, de leurs formateurs, que des enseignants qu'ils deviennent.

Tableau 27 Récapitulation des différents textes concernant le CAEM[1] jusqu'à la création du CAPES section Éducation musicale et chant choral

Type de texte	Jours-mois	Année	Intitulés
Arrêté	18 janvier art 211	1887	Certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et au chant choral
	29-avril	1895	Certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et au chant choral
	29-juillet	1905	Certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et au chant choral
	12-février	1929	Certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et au chant choral
	16 août 1938 paru au *JO* du 18 août 1938	1938	Certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et à l'enseignement du chant choral
	13-décembre	1947	Certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et au chant choral
	13-janvier	1948	Certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et au chant choral
	15-janvier	1969	Certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et au chant choral
	27-août	1970	Certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et au chant choral
	JO du 18 mai	1972	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré, section Éducation musicale et au chant choral
	BO du 02 septembre 1976	1976	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré, section Éducation musicale et au chant choral
	30 avril paru au *JO* du 5 mai	1991	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré, section Éducation musicale et au chant choral
	paru au *JO* du 5-08	2000	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré, section Éducation musicale et au chant choral

[1] Ces textes peuvent être consultés en annexes.

2.1. Qualités attendues au Certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et à l'enseignement du chant choral de 1938

Afin d'établir une base de comparaison, sur quelles qualités le recrutement des enseignants chargés de l'Éducation musicale se fait-il en 1938 (arrêté du 16 août 1938 paru au *JO* du 18 aout 1938) ? De quelles valeurs s'agit-il par inférence ? Nous pourrons ainsi les comparer avec celles des concours actuels.

2.1.1. Un grand nombre d'épreuves complémentaires

Les séries d'épreuves se déroulent en deux parties, la première est un examen, la deuxième un concours ; il faut avoir réussi la première partie pour passer la seconde.

Dans la première partie, deux épreuves écrites distinctes se succèdent : l'une est « une rédaction sur des questions d'enseignement musical (méthodes, procédés d'enseignement, théorie musicale) ne dépassant pas les programmes des écoles normales (durée de l'épreuve : trois heures) ». Elle est suivie d'une « *dictée musicale faite sans accompagnement, phrase par phrase, chaque phrase étant de deux mesures* » (aucune mention n'est faite du coefficient relatif à chacune des épreuves).

Les « *épreuves orales et pratiques* », en plus grand nombre, se subdivisent en six phases :

> *« Lecture à première vue et sans accompagnement d'une leçon de solfège en clé de sol et de fa alternées (coefficient 1).Exécution d'un chant scolaire interprété de mémoire et sans accompagnement, […] désigné par la commission sur une liste de 10 chants présentés par le candidat et choisis par lui parmi les chansons populaires et les œuvres de maîtres. Ces chants doivent pouvoir être chantés dans les écoles et établissement du 1er et 2d degré (coefficient 1). L'exécution d'un morceau de chant classique avec paroles choisi et étudié à l'avance par le candidat (le candidat sera accompagné au piano) (coeff. 1). Des interrogations sur la théorie musicale (coeff. 1). Une leçon pratique de chant choral dans une classe d'école primaire supérieure, d'école normale, de collège ou de lycée (coeff. 2). L'exécution à première vue au piano, d'un accompagnement simple (coeff. 1/2) ».*

Dans l'objectif de comparer les évolutions des rapports d'importance entre épreuves, nous avons attribué un coefficient 1 à chacune des deux épreuves écrites de cette partie, car, dans le propos qui clôture le journal officiel, « *sont déclarés admissibles aux épreuves orales et pratiques : pour la première partie, les candidats qui ont obtenu un total minimum de 20 points pour les deux épreuves écrites réunies, sous la réserve qu'aucune note n'est inférieure à 7 […]*[1] *Sont admis définitivement à la première partie les candidats qui ont obtenu au moins la moyenne pour l'ensemble des épreuves écrites, orales et pratiques* ».

[1] Nous faisons l'hypothèse que cela fait un total de 40 points pour les deux épreuves.

Dans la deuxième partie, des épreuves écrites de nouveau alternent avec des épreuves orales et pratiques. Les « épreuves écrites » consistent à faire :

> *« une rédaction sur des questions d'enseignement musical ou d'art musical ou d'histoire de la musique (durée de l'épreuve : trois heures), une dictée musicale sans accompagnement et pouvant comporter des accords, phrase par phrase, chaque phrase étant de deux mesures, la réalisation à quatre parties vocales d'une basse donnée et chiffrée (3 heures), La réalisation d'un chant donné dont le candidat devra écrire la basse (durée de l'épreuve : 3 heures) ». (Pas de coefficient mentionné).*

Sept « épreuves orales et pratiques » se succèdent :

> *« Lecture à première vue d'une leçon de solfège écrite dans les clefs du quatuor vocal sans accompagnement (coeff. 2) ; lecture à première vue d'un chant scolaire inédit, à deux voix donné par la commission. Le candidat chantera d'abord la première partie avec les paroles, puis il solfiera la seconde (coeff. 1), exécution à première vue au piano d'un accompagnement qui devra être transposé ensuite dans une tonalité facile indiquée par la commission (coeff. 1) ; des interrogations sur la théorie musicale, sur l'histoire de la musique et sur l'analyse harmonique d'un fragment pris dans les œuvres inscrites au programme (coeff. 1). (Une liste d'œuvres et des auteurs sur lesquels porteront principalement les questions se rattachant à l'histoire de la musique, arrêtée par le ministre sur la proposition de la commission sera publiée après chaque session d'examen. Elle sera renouvelée chaque année par tiers) ; une leçon théorique d'enseignement musical) » coefficient 1 ; l'exécution d'un morceau de chant classique choisi par le jury sur une liste de trois chants proposée par le candidat, qui sera accompagné au piano (coeff. 1) » ; exercice pratique de chant choral. Le texte d'un chœur sera remis au candidat qui après dix minutes de préparation, en commencera l'étude dans une classe d'école primaire, d'école primaire supérieure, d'école normale de lycée ou de collège. L'épreuve durera dix minutes. Le jury pourra demander au candidat des explications sur sa méthode et sur ses procédés d'enseignement. (coefficient 2) ».*
>
> *« Chaque épreuve est cotée de 0 à 20. La note 0 est éliminatoire après délibération du jury ».*

« *Pour la seconde partie, les candidats ayant obtenu au moins 10 points pour la première épreuve écrite, au moins 7 points par la 3ème épreuve (harmonie) et 20 points pour les 2ème et 3ème épreuves réunies* » sont déclarés admissibles.

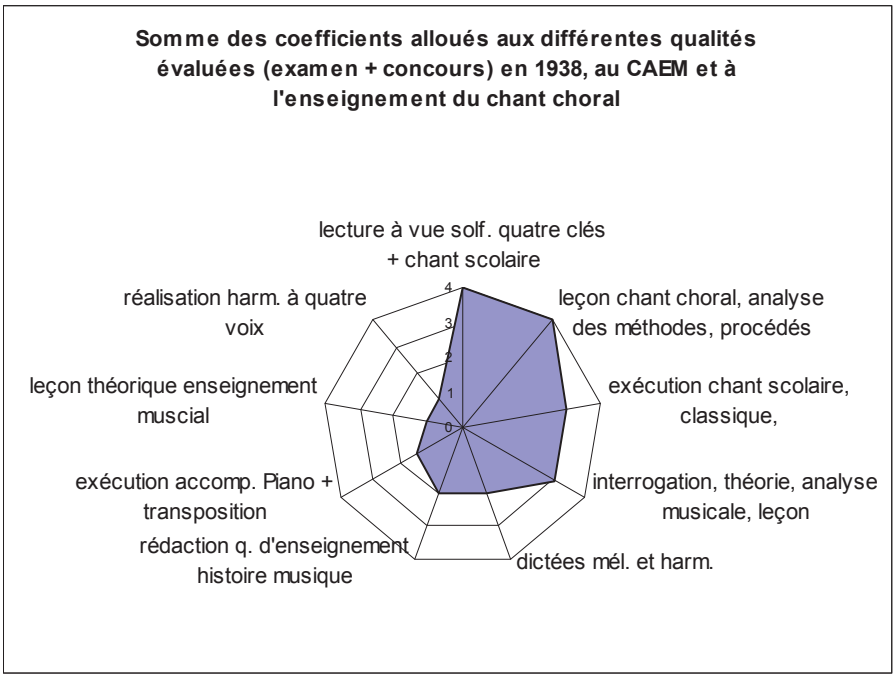
> *« Aux termes des épreuves (orales et pratiques) de la seconde partie, le jury arrête la liste des candidats qui ont obtenu au moins la moyenne pour l'ensemble des épreuves écrites, orales et pratiques. Au total des points ainsi obtenus, il est ajouté :*
>
> *A - 20 points aux candidats possédant l'un des titres suivant : baccalauréat, brevet supérieur, diplôme complémentaire de fin d'étude secondaires, ancien diplôme de fin d'études secondaires ;*
>
> *B - 10 points aux candidats pourvus de la 1ère partie du baccalauréat, du brevet élémentaire du brevet d'enseignement primaire supérieur ou du certificat d'études secondaires de jeunes filles ».*

La liste des candidats est établie ensuite par ordre de mérite. Elle comprend autant de noms que de postes à pourvoir. Le texte précise que « *la méthode modale chiffrée* » préconisée en 1907 est abrogée. Il termine par la mention suivante :

> *« A l'exclusion de tout autre diplôme, brevet ou récompense, le professorat d'Éducation musicale et du chant choral est le seul titre de capacité donnant droit d'enseigner dans les écoles et établissements des 1er et 2e Degré et de l'enseignement technique ».*

Afin de visualiser un peu mieux les équilibres entre épreuves, ainsi que les qualités jugées les plus essentielles au regard du recruteur en 1938, nous avons pris le parti de représenter la somme des épreuves des deux parties sous la forme d'un schéma type « radar ». Nous avons opté pour l'acronyme EE pour épreuves écrites et EO pour les épreuves orales, les catégories d'épreuves similaires des deux parties ont été regroupées entre elles, les coefficients totalisés.

Figure 13 Par ordre décroissant, somme des coefficients alloués aux différentes épreuves / qualités évaluées dans les deux parties (examen et concours) du CAEM, 1938



2.1.2. Importance des écrits, suprématie des oraux

Si les qualités à l'écrit sont indispensables du fait de leur rôle joué dans l'admissibilité, l'oral a davantage de valeur *in fine* tant dans la première partie que dans la deuxième qui est le concours. En effet, le total des coefficients montre la place accordée, et dès lors, la valeur conférée à l'oral. Nous constatons que l'écrit dans la partie « examen » compte seulement pour 30,7% de la note finale et pour 33,33% dans la partie « concours ». À l'écrit, les épreuves techniques (solfège et écriture harmonie réunies) ont un peu plus de valeur que la culture générale (rédaction) dans la partie concours. Malgré tout, il faut avoir la moyenne à la rédaction pour avoir quelque chance d'être admissible. Rien n'est

négligeable par conséquent : le professeur recruté devra à la fois être cultivé et avoir un bagage technique conséquent.

On le constate, ce certificat d'aptitude est très ambitieux, de par les exigences posées. Si certaines épreuves semblent redondantes d'une partie à l'autre, sans doute le recruteur souhaite-t-il vérifier le premier avis porté sur le candidat. Des qualités supplémentaires sont évaluées lors du concours : la tâche se complexifie pour le candidat, il doit savoir transposer, écrire à quatre voix et harmoniser, analyser des œuvres imposées, il doit s'être questionné à plusieurs reprise à l'écrit comme à l'oral sur les aspects théoriques d'un enseignement musical, didactique dirions-nous aujourd'hui.

Un corps d'enseignants compétents est *a priori* en train de se constituer de manière ambitieuse et rigoureuse. Le législateur vise à l'excellence.

2.1.3. Valeur du chant choral, de son enseignement, de la lecture chantée

Si l'on totalise les coefficients des épreuves similaires dans les deux parties, alors apparaît très nettement l'importance accordée aux pratiques vocales collectives et individuelles (chant scolaire et chant dit « *classique* »), en regard d'autres enjeux comme les pratiques instrumentales, qui se limitent à celle de l'accompagnement au piano. Les questions liées à la pédagogie ou à l'enseignement du chant choral sont liées à ces pratiques ; les aspects théoriques (didactiques dirait-on) sont jugés secondaires, mais évalués tant à l'oral qu'à l'écrit.

Si le législateur considère que chanter en chœur et individuellement a de l'importance, la capacité à lire puis à chanter de la musique écrite dans le système de notation en vigueur l'est tout autant (lecture chantée, connaissance de l'écriture de la voix, puisque le candidat doit savoir lire dans les clés du quatuor vocal). D'un point de vue psychomoteur, ces deux opérations sont sollicitées visant ainsi l'autonomie du musicien.

A l'opposé, l'écriture, d'après ce que l'on entend ou ce que l'on imagine intérieurement (dictée, et réalisation harmonique à quatre voix), mais également écrire, réaliser pour quatuor vocal (basse chiffrée donnée) est une qualité jugée secondaire.

2.1.4. Valeur de la culture musicale savante occidentale

Les enjeux esthétiques sont également importants puisque le candidat doit lui-même choisir pour les interpréter, dix « chants scolaires », et ensuite quatre « œuvres des maîtres » (1ère partie), puis des « *chants classiques* » (2ème partie) : ce sont ici ses propres

valeurs esthétiques qui sont évaluées très certainement. En termes de valeurs esthétiques imposées par les auteurs des textes, la primauté est très largement donnée au répertoire savant occidental sur le répertoire populaire, tant du côté de la pratique vocale que des œuvres du programme d'histoire de la musique, imposées, qui s'échelonnent de l'époque Baroque à G. Fauré (1845-1924), pour les programmes de 1929 à 1932[1], par exemple. L'hommage rendu « *aux maîtres* » est indéniable, pour autant celui rendu à la chanson populaire est loin d'être négligeable. L'ethnocentrisme est de rigueur.

2.2. Évolution des épreuves du CAPES de sa création 1972 à 2001

Entre la première session du CAPES d'Éducation musicale et de chant choral qui a eu lieu en 1973 et l'année 2001, date à laquelle se met en place la première session de la dernière maquette, des remaniements ont été effectués en ce qui concerne certaines épreuves, ainsi que les équilibres entre elles, d'un point de vue de la valeur accordée au regard des rapports de coefficients.

Quatre arrêtés différents sont analysés :

- L'arrêté promulgué le 5 juillet, paru au *JO* du 17 août 1972, p. 8842.
- L'arrêté publié au *BO* du 2 septembre 19762.
- L'arrêté promulgué le 30 avril paru au *JO* du 5 mai 1991, p. 6024.
- L'arrêté paru au *JO* du 5 août 2000 qui a pris effet à la session de 2003, p. 12175.

Nous proposons une analyse fondée sur des comparaisons (base du tableau ci-dessous constitué d'après ces textes). Comme pour les programmes, nous avons superposé les épreuves qui évaluent des qualités similaires, même si l'intitulé diffère, en gardant la même couleur. La taille des cases n'est pas proportionnelle au rapport d'importance entre les épreuves. Cette représentation permet d'observer facilement les invariants, les nouveautés, les disparitions. Les écrits sont à gauche (sauf exception pour le commentaire sonore en 1991 qui était une épreuve orale ? mais que nous avons mis dans les écrits pour

[1] Notons d'après l'arrêté paru au *JO* du 15 mai 1928 du Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts, les questions se rattachant à l'histoire de la musique portent pour une période de trois ans à partir de 1929 sur la liste d'œuvres suivante : « *J.S. Bach - Le clavecin bien tempéré deuxième volume, Monsigny - le déserteur, Gluck - Armide, Haydn - les Saisons, Mozart - la flûte enchantée et la symphonie en sol mineur, Beethoven - Douzième quatuor op. 127, la sonate op. 81, (Les Adieux, L'absence, Le retour), Schubert - Mélodies : La Jeune religieuse, La Jeune fille et la mort, La Plainte de la jeune fille, le Roi des Aulnes, Marguerite au rouet, Le Voyageur, Barcarolle (pour chanter sur l'eau)Le Double, (ou le Sosie, ou le Fantôme du chant du cygne), La Sérénade (du Chant du cygne), Le joueur de vielle (du Voyage d'hiver), Schumann - les Scènes de Faust, R. Wagner - Les maîtres chanteurs de Nuremberg, Berlioz - L'enfance du Christ, G. Fauré, La Bonne chanson (9ème mélodie)* ».

[2] Nous n'avons pas ce texte sous la forme du Journal officiel.

[3] Notons les petits changements signalés dans l'arrêté du 26 juillet 2005.

garder la superposition des épreuves jugées similaires), les oraux sont à droite. Nous reportons, pour référence, les épreuves de 1938.

Tableau 28 Récapitulation de la proportion (relative au coefficient) de chaque épreuve dans les maquettes de CAEM puis CAPES Éducation musicale et chant choral de 1938 à 2000

2000	6%	6%		6%	17%	17%		34%		17%	
	EE épreuve technique 2 – commentaire	EE épreuve technique 1 – notation		EE épreuve technique 3 – harmonisation	EE dissertation	EO arrangement		EO épreuve sur dossier		EO direction de chœur	
1991	14%	7%	7%	14%	22%		14%	22%			
	EO Commentaire sonore	EE Contrôle de l'oreille, énoncé de séquences	EE Contrôle de l'oreille, dictée harmonique	EE Écriture et créativité : harmonisation 4 voix, puis composition courte pièce pour voix ou inst.	EE Composition écrite		EO Exécution vocale (3 époques) et instrumentale (3)	EO Épreuve professionnelle			
1976	5%	5%	10%	20%	10%	20%	10%	20%			
	EE contrôle de l'oreille 1 - écoute	EE contrôle de l'oreille : 2 - dictées mélodiques	EE contrôle de l'oreille : 2 - dictées accords	EE contrôle de l'oreille : 3 - Écriture, harmonie	EE dissertation	EO explication de textes musicaux dans et hors programme	EO exécution vocale et instrumentale	EO déchiffrage, accompagnement, transposition			
1972	8%	8%		23%	11%	22%	11%	17%			
	EE Contrôle oreille commentaire de 3 écoutes	EE Cont. Oreille suite : dictées à 1, 2 voix, dictée d'accords		EE écriture musicale 2 sujets au choix	EE dissertation hist. Mus. Civilis.	EO explication texte mus.1 dans et hors prog.	EO exécution inst. Ou vocale (2 époques diff.)	EO déchiffrage vocal, accompagnement improvisé du chant			
1938		9%		5%	9%	4%	10%	25%	19%	19%	
		EE Dictées mél. et harm.		EE Réalisation harm. à quatre voix	EE Rédaction q. D'enseignement histoire musique	EO Exécution accompagnement piano + transposition	EO Exécution chant scolaire, classique,	EO Lecture à vue solf. Quatre clés + chant scolaire	EO Interrogation, théorie, analyse musicale, leçon	EO Leçon chant choral, analyse des méthodes, procédés	

2.2.1. Invariants et régularités entre quatre maquettes

Antériorité de l'écrit sur l'oral

D'une manière générale, les épreuves écrites sont toujours antérieures aux épreuves orales. De ce point de vue, l'écrit prédomine. Ce n'est pas une spécificité musicale, c'est une caractéristique de tous les concours de ce type en France. Cela témoigne d'une valeur : est faite une première sélection sur des compétences cognitives plutôt que psychomotrice. Mais ce constat est à nuancer, car dans ces écrits, certaines épreuves mettent en jeu l'oreille en tant que sens, (perception des hauteurs), préalable au jeu instrumental ou vocal et qui appartient tant au domaine cognitif que psychomoteur. En outre, les écrits n'ont pas évolué dans les attendus, même si les intitulés d'épreuve ont changé (hormis l'ajout en 1991 d'une dimension créative à l'épreuve d'écriture et le commentaire sonore de plusieurs écoutes qui est évalué à l'oral).

Écouter et transcrire les paramètres mélodiques rythmiques harmoniques

Écouter pour transcrire un extrait musical que l'on a entendu plusieurs fois, du point de vue des hauteurs (mélodie), des aspects rythmiques, de l'intensité, de l'aspect harmonique (accords), du timbre parfois, constitue un premier invariant dans les quatre maquettes d'épreuves. Si les intitulés diffèrent, les contenus quasiment pas. Les textes ne le précisent pas mais c'est « l'oreille » tonale modale rarement atonale qui est évaluée.

Ces qualités étaient déjà exigées en 1938. Les intitulés des épreuves qui les évaluent ont varié de « *dictée musicale* » (1938, 1955), « *contrôle de l'oreille, dictée musicale, dictée d'accords* » (1972,1976), *« contrôle de l'oreille, énoncé de séquences* » ou « *contrôle de l'oreille dictée harmonique* » (1991,) à « épreuve technique, notation de fragments mélodique, rythmiques, harmoniques » (2000). Tantôt l'intitulé fait référence à la compétence évaluée (contrôle de l'oreille) tantôt il se réfère au résultat attendu (notation de fragments mélodiques) tantôt à l'exercice proposé (dictée musicale, d'accord, harmonique) tantôt à deux aspects.

Écouter, analyser pour situer

Trois fois sur quatre (1972, 1976 et 2000), le commentaire sonore d'une séquence enregistrée fait partie des épreuves écrites en tant que subdivision d'une épreuve intitulée tantôt « *Contrôle de l'oreille* » (1972, 1976) tantôt « *Épreuve technique* » (2000). Les capacités évaluées sont liées au premier enjeu que nous venons de décrire : il s'agit cette

fois d'identifier les paramètres cités précédemment (hauteur rythme etc.) et au-delà, relever des aspects stylistiques, « *l'instrumentation* », les « *éléments caractéristiques* », la structure (« forme »), afin de les relier, par induction, déduction[1], à un contexte musical précis en termes d'époque, de situation géographique, de style, de genre musical, voire d'un compositeur qui aurait pu écrire cela. En 1976, nous relevons que dans un texte dont nous ne connaissons, ni la fonction (formation, information, conseils, texte officiel ?), ni la provenance exacte (Delahaye, Pistone, p. 144), il est mentionné que le candidat peut aller jusqu'à proposer une critique de l'exécution et de l'enregistrement sur le plan artistique et s'il y a lieu sur le plan de l'exactitude historique. Cette dimension visant une certaine formation du jugement esthétique a disparu ensuite. En 1991, cette épreuve est passée à l'oral. Les mêmes qualités y sont dès lors évaluées.

Cette épreuve n'existait pas en tant que telle en 1938.

Disserter sur l'histoire de la musique occidentale savante

En « *liaison avec les autres aspects de la civilisation* » des « *idées* », des « *autres arts* », la dissertation sur l'histoire de la musique (2000) constitue un troisième invariant entre les quatre maquettes d'épreuves. Un programme d'œuvres limitatif est publié au *BO*, il porte sur les périodes allant du Moyen-Âge au XX^{e} siècle concernant exclusivement la musique occidentale savante. Les dernières maquettes introduisent en effet des élargissements en termes d'esthétiques abordées.

Ces qualités sont déjà évaluées en 1938. Seuls changent les intitulés : de rédaction (1938) à composition (1955, 1991), puis dissertation (1972, 1976, 2000).

Écrire de la musique tonale ou modale

Chanter intérieurement une mélodie imposée, sans l'aide quelconque d'un instrument de musique, pour ensuite l'harmoniser selon qu'elle est modale ou tonale constitue également un invariant commun aux quatre séries bien qu'il y ait des exceptions qui s'ajoutent et ne se substituent pas à cette exigence, nous le verrons.

Demandées dès 1938 (2ème partie « *réalisation à quatre voix* »), ces qualités sont vérifiées dans une épreuve qui s'intitule ensuite « *harmonie* » (1955), « *écriture musicale* » (1972), « *écriture harmonie* » (1976), « *écriture et créativité* » (1991), « *harmonisation* » (2000).

[1] Mais cela n'est pas dit de la sorte dans le texte.

Les seuls intitulés « *harmonisation* » et « *harmonie* » induisent une écriture tonale voire modale.

Interpréter en chantant et en jouant

Interpréter, en chantant et en jouant, est une constante des quatre dernières maquettes. Simplement, en 1972, le candidat choisit de se produire, soit vocalement, soit instrumentalement. Le texte de 1972, de ce point de vue, revient en arrière sur le CAEM de 1955 dans lequel, contrairement à 1938, on voit apparaître une épreuve instrumentale dans la deuxième partie (concours), qui s'ajoute à celle de chant, dont on a vu qu'il était évalué dans plusieurs épreuves. À partir de 1976, il s'agira de faire les deux, chanter et jouer, mais pas toujours dans le même cadre : de 1972 à 1999, les interprétations font l'objet d'une épreuve en tant que telle (« *exécution vocale et instrumentale* »), alors qu'à partir de 2000, elles seront incluses dans les trois épreuves orales intitulées « *arrangement* », « *épreuve orale sur dossier* » et « *direction de chœur* ».

Déchiffrer un texte mélodique et l'harmoniser au piano

De la même manière, déchiffrer ou lire un texte mélodique en le chantant puis en l'accompagnant au piano, à la guitare classique (1972) ou sur tout autre instrument polyphonique, est également une constante des quatre maquettes d'épreuves.
Cette qualité était déjà demandée dès 1938. L'épreuve qui l'encadrait s'intitulait tour à tour, « *lecture à première vue d'une leçon de solfège, d'un chant scolaire, d'un accompagnement au piano* », « *exécution d'un morceau de chant classique* ». En 2000, ces qualités sont évaluées dans les trois oraux.

Analyser une partition

Analyser un texte musical écrit est récurrent : en 1972 et en 1976, on procède à « *l'explication de textes musicaux* », dans et hors programmes (dans le même style que les précédents). En 1991, cette épreuve n'apparaît plus en tant que telle : on peut considérer qu'elle est toujours à l'oral mais incluse dans une épreuve entièrement nouvelle qui s'intitule « *Épreuve professionnelle* ». Ces compétences sont toujours évaluées, mais au même niveau que d'autres. En 2000, l'épreuve professionnelle devient « *Épreuve sur dossier* », la capacité à analyser cette fois se fera sur un document sonore entendu : on rejoint plutôt les enjeux du commentaire sonore. Malgré tout dans l'épreuve intitulée « *arrangement* » il s'agit également de faire preuve de capacité d'analyse du chant proposé

afin de proposer un arrangement de celui-ci. On peut considérer qu'il y a dilution de ces qualités du fait qu'elles sont demandées avec d'autres au sein d'une même épreuve. Malgré cela, cette nouvelle épreuve prend une proportion à elle seule jamais atteinte jusque-là (22 % en 1991, tout comme la dissertation et 32 % en 2000).

2.2.2. Ce qui varie (nouveautés et disparitions)

Suprématie des oraux sur les écrits : 2000 et 1938

Le poids entre épreuves écrites et orales au regard de la réussite finale est le même tant en 1972, qu'en 1976, qu'en 1991. En revanche, en 2000, une plus grande valeur est attribuée aux épreuves orales : elles ont un total de coefficients du double de ceux des épreuves écrites (4 pour 2), autrement dit l'oral entre pour 66 % de la note finale. Il s'agit de la même proportion qu'en 1938. Cela signifie qu'en 2000, on considère que les qualités jugées les plus importantes sont celles liées à la pratique musicale et à la réflexion didactico-scientifique (chanter, jouer du piano ainsi que d'un instrument personnel, arranger, diriger un chœur, analyser pour situer dans le temps et l'espace un document sonore, connaître, problématiser, poser des objectifs, avoir connaissance des programmes d'enseignement du collège au lycée, des notions en didactique de la discipline). En 2000, trois nouvelles épreuves orales sont mises en place : une épreuve de direction chorale (elle ressemble un peu à celle de 1938 « *leçon de chant choral* » sans la dimension d'analyse), une épreuve d'arrangement, une épreuve intitulée « *épreuve sur dossier* » (à la différence de celle de 1991 intitulée « *épreuve professionnelle* »). Au sein de ces trois épreuves une hiérarchie est installée puisque l'épreuve sur dossier compte pour moitié du total des trois oraux (coefficient 2 contre 1 + 1), soit 34% de la note finale. En 1938 la leçon de chant choral, l'analyse des méthodes et procédés, les interrogations sur la théorie de l'enseignement musical prenaient tout autant d'importance (38%).

Élargissement progressif des musiques savantes occidentales, aux musiques non occidentales, populaires, au jazz : 1976, 1991, 2000

Le commentaire sonore, dès 1976, s'ouvrait également aux musiques non occidentales. Cela est toujours d'actualité.

Les changements d'intitulés de l'épreuve de dissertation varient selon les années sans entraîner de véritables changements en termes de savoir faire. En revanche, à partir de 2000, des modifications apparaissent au niveau des connaissances à acquérir : le

programme est fondé sur une problématique qui traverse plusieurs siècles, et non plus une période brève de l'histoire de la musique. La question exige, non seulement, des capacités de synthèse, mais également, selon les problématiques posées, des connaissances élargies aux domaines des musiques populaires occidentales et non occidentales, aux différents courants dans le jazz ainsi que des musiques savantes non occidentales. Malgré tout la connaissance du répertoire savant occidental demeure le socle des connaissances exigées. L'ethnocentrisme reste dès lors d'actualité.

Un autre changement nous fait penser que les musiques populaires prennent davantage de place en 2000 que dans les maquettes précédentes : en 1972, il s'agissait alors d'écrire tantôt pour quatuor vocal ou à corde, piano ou instrument polyphonique au choix, ou formation musicale au choix du candidat, en 1991, pour ensemble vocal à quatre voix mixtes et ensemble instrumental (imposé par publication au *BO* chaque année), en 2000 pour une basse (dans l'épreuve écrite d'harmonisation), enfin pour voix chantée, instrument monodique, instrument rythmique, instrument harmonique (dans l'épreuve orale d'arrangement). Ainsi, la formation proposée, surtout lors de cette nouvelle épreuve, « *arrangement* », induit une écriture qui fait plutôt référence aux musiques populaires (rock, bossa-nova, variété etc.), ou au jazz : les rapports de jury témoignent des sujets proposés.

Créativité atonale, sérielle, tonale : 1972, 1976, 2000

Alors qu'en 1938, l'harmonisation consistait à écrire pour quatre voix mixtes dans un langage modal ou tonal, « *écriture musicale* » en 1972 et 1976 donne le choix au candidat entre deux sujets : le premier propose un extrait tonalement analysable, alors que le second peut mettre en jeu une écriture sérielle et nécessite davantage de créativité rythmique notamment (Delahaye Pistone, 1982, p. 154). Cette épreuve devient ensuite « *écriture et créativité* » (1991) pour revenir à « *harmonisation d'une mélodie donnée* » (2000) dans l'esprit du CAEM de 1955[1], si ce n'est qu'il faut harmoniser en très peu de temps, en écrivant uniquement la basse, tout en la chiffrant.

Ces changements indiquent bien le poids dans les années soixante, quatre vingt, du concept de créativité que l'on relève également dans les programmes de 1977 puis de 1985. Qu'il soit présent dans les qualités exigées chez les enseignants fait apparaître une certaine cohérence au regard de ce qui leur sera demandé par la suite. Remarquons que le

[1] Non analysé jusqu'ici.

concept de créativité est relié à celui de sérialisme dans tous les cas d'écriture non tonale, si l'on en croit les rapports de jurys entre 1977 et 1995. Mais l'écriture sérielle pose problème, elle ne semble pas véritablement assumée par les auteurs du texte, tout du moins de ceux qui l'appliquent et qui l'évaluent, si l'on en croit les rapports de jury de l'époque : un doute est émis quant aux capacités réelles des candidats à écrire tonalement, alors que l'épreuve affirme laisser la place à la créativité de ceux-ci. Le jury dit ne pas savoir si le candidat écrit volontairement sériellement ! Parallèlement à cela, dans le commentaire sonore, dès 1976, on pouvait avoir à analyser et situer les différents courants musicaux spécifiques au XX^{e} siècle.

En 2000, en redevenant « *harmonisation* », la créativité, ainsi que les esthétiques qui y étaient liées semblent disparaître de l'épreuve d'écriture, en revanche, elle apparaît dans celle d'arrangement ainsi que dans celle sur dossier mais, encore une fois, c'est l'écriture tonale ou modale qui est évaluée et non pas les langages musicaux spécifiques à la première moitié du XX^{e} siècle.

Recul de l'interprétation vocale et instrumentale préparée à l'avance, recul de la transposition, arrivée des TICCE : 2000

En 1938, côté interprétation, seule la voix était évaluée, avec l'accompagnement au piano. Il n'était pas question, en dehors du piano, d'une exécution sur un instrument personnel du candidat. En revanche en 1955, la mention d'exécution instrumentale selon Philippe Lescat figure dans les exigences : un morceau parmi trois, issus de trois époques différentes, est choisi par le jury. En 1972 le candidat peut choisir (voix ou instrument), alors qu'en 1991 les interprétations vocales et instrumentales sont obligatoires. D'une manière générale, aux qualités techniques exigées s'ajoutent alors des qualités expressives, d'interprète. Dans ce cadre là, il est tout à fait bienvenu que parmi les trois morceaux, au moins l'un d'entre eux fasse partie du répertoire des musiques savantes du XXe, le jazz est également admis, ouvrant le débat sur les catégories, classé tantôt comme appartenant aux musiques populaires, tantôt savantes.

En 2000, l'épreuve d'interprétation d'un répertoire travaillé par avance est supprimée, au profit d'une interprétation vocale et instrumentale, à vue, lors des trois épreuves orales (instrument personnel autre que piano auquel s'ajoute systématiquement le piano - *a minima* pour la direction de chœur et l'arrangement - et tout autre instrument polyphonique). Au regard des intitulés d'épreuves ainsi que des rapports de jury des sessions de CAPES parus depuis la promulgation de l'arrêté de 2000, les exigences portent

plus sur les compétences en matière d'interprétation vocale plutôt qu'instrumentale, bien que ces dernières soient très présentes dans les trois oraux.

Si la capacité à déchiffrer, transposer à vue au piano ou à la guitare, a longtemps été évaluée (de 1938 à 1991), elle n'en a pas moins disparu en 2000. Malgré tout, le candidat s'il le souhaite (pour des raisons de tessiture) peut transposer les chants qui lui sont proposés, tant dans l'épreuve d'arrangement, que dans celle sur dossier. La différence réside dans le fait que le candidat a davantage de temps pour l'anticiper ; en outre ce n'est plus un exercice obligé. L'évaluation de la capacité à lire en cinq puis sept clés « recule » à partir de 1976.

Signalons qu'à partir de cet arrêté paru en 2000, un outil entièrement nouveau qui, s'il n'est pas obligatoire, n'en demeure pas moins de plus en plus utilisé par les candidats, sert l'épreuve d'arrangement : les TICCE[1] autrement dit, l'informatique et les logiciels musicaux (séquenceur, éditeur de partition) permettent d'écrire de la musique, de proposer des orchestrations, de sauvegarder le tout pour le jouer, en direct, en choisissant tout ou partie de ce qui a été écrit, tout en superposant à cet interprétation en « *midi* » une interprétation acoustique, vocale et instrumentale du candidat. La présence de cet outil modifie en partie à tout jamais les qualités demandées : on peut tout de suite vérifier ce que l'on a écrit sans attendre, contrairement à ce qui était préconisé jusque-là en matière de maquettes d'épreuves. Si l'oreille « intérieure » du musicien semble moins sollicitée à l'oral (elle l'est quand-même dans les trois épreuves dites techniques de l'écrit), le résultat musical est privilégié.

Prise en compte des compétences didactiques et pédagogiques : 1991, 2000

Diriger un chœur mixte redevient une compétence nécessaire en 2000, tout comme elle l'était en 1955. Ce sont dès lors les compétences pédagogiques (en présence d'un groupe d'étudiants en 2000, d'une véritable classe en 1955) qui sont mises en jeu. Au-delà des qualités vocales, les qualités relationnelles du candidat sont dès lors évaluées. Ce n'est pas la seule épreuve qui en 2000 réintroduit les questions liées à l'enseignement, longtemps délaissées au profit des connaissances scientifiques et techniques.

En effet, dès 1991, l'épreuve dite « *professionnelle »,* exige du candidat qu'il analyse une situation d'enseignement ou un document de nature professionnelle, proposé par le jury ou apporté par le candidat lorsqu'il est en activité ou encore par l'étudiant en institut

[1] Technologies des l'information de la communication et de la création dans l'enseignement.

universitaire de formation des maîtres. La récente création des IUFM (1989) n'est évidemment pas étrangère à la présence de cette épreuve qui est ajoutée au sein de toutes les maquettes de CAPES, toutes disciplines confondues.

À partir de 2000 un léger retour en arrière s'opère : les étudiants n'ont jamais enseigné, dès lors l'intitulé se modifie quelque peu : il est question « *d'épreuve sur dossier* ». La dimension professionnelle recule, les compétences évaluées sont plus clairement d'ordre disciplinaire et didactique que pédagogique[1], les rapports de jury successifs en témoignent. Une connaissance des programmes, des finalités de la discipline et de l'organisation des établissements scolaires est demandée. Jamais une épreuve n'avait eu autant de poids et de valeur, relativement à toutes les autres (34%). Gardons malgré tout en tête que cette épreuve n'évalue pas seulement des compétences liées au futur exercice du métier mais également des compétences techniques, artistiques et scientifiques, véritable synthèse de tout ce qui était demandé jusque-là. Les derniers rapports de jury (2007) vont jusqu'à dire qu'il s'agit d'une dissertation à l'oral signifiant également l'exigence de problématisation.

En outre, additionnée à l'épreuve de direction de chœur dont nous avons signalé le caractère pédagogique, l'exigence de compétences nécessaires au futur métier tient pour 49 % de la note finale, soit pratiquement la moitié.

Suprématie de la pratique sur la culture musicale : 2000

On trouve tant à l'écrit qu'à l'oral des épreuves demandant des qualités liées à la culture musicale et générale que des épreuves mettant en jeu la pratique musicale.

À l'écrit, la culture du candidat est évaluée systématiquement dans la dissertation et le commentaire sonore (sauf en 1991 puisqu'il est placé dans les épreuves orales). Quant aux compétences pratiques évaluées lors des écrits, il s'agit d'écouter et de transcrire du sonore ; ce sont les capacités de perception de plus en plus fines en lien avec une oreille modale, tonale, atonale, sérielle, nous l'avons déjà dit. En toile de fond subsiste l'idée

---

[1] « *Elle prend appui sur des documents écrits et éventuellement sonores et permet au candidat de démontrer :*
- qu'il connaît les contenus d'enseignement et les programmes de la discipline au collège et au lycée ; - qu'il a réfléchi aux finalités et à l'évolution de la discipline ainsi que sur les relations de celle-ci aux autres disciplines ; - qu'il a réfléchi à la dimension civique de tout enseignement et plus particulièrement de celui de la discipline dans laquelle il souhaite exercer ; - qu'il a des aptitudes à l'expression orale, à l'analyse, à la synthèse et à la communication ; - qu'il peut faire état de connaissances élémentaires sur l'organisation d'un établissement scolaire du second degré » (Arrêté paru au *JO* du 5 août 2000 qui a pris effet à la session de 2002, p. 12175).

qu'une oreille dite « absolue » facilite grandement l'acquisition de ces compétences en raison du fait qu'elle permet quasi instantanément de nommer une note entendue. Longtemps le bon musicien a été celui qui la possède. Pour autant, elle n'en demeure pas moins une énigme : deux grands courants théoriques postulent l'un pour dire qu'elle est innée, l'autre acquise. Les coefficients alloués aux épreuves écrites s'emploient à faire respecter un équilibre de ces deux aspects : culture générale et pratique au sens de perception, transcription du phénomène musical.

À l'oral, la culture du candidat est évaluée dans les interrogations sur la théorie (1938 et 1955), dans les épreuves d'explication de partition ou de texte autrement appelée dans les usages des conservatoires « *analyses* » (1972, 1976), lors du commentaire sonore (1991), enfin lors de l'épreuve professionnelle puis sur dossier (1991 et 2000). La pratique musicale est évaluée lors des interprétations vocales, instrumentales (dès 1938 jusqu'en 2000), en direction de chœur (1938, 1955), en arrangement (2000), dans l'épreuve sur dossier (2000).

Même s'il est difficile de distinguer par moment les deux, la pratique musicale prend une place plus importante que la culture, écrits et oraux confondus : en 2000 c'est environ 80% du total, en 1991 environ 60%, en 1976 environ 70%, en 1972 environ 66%, en 1938 environ 60%.

Nous nous appuyons pour cela sur les distinctions que nous avons opérées ainsi que la proportion allouée à chaque épreuve par les coefficients ; les schémas ci-après en témoignent.

Figure 14 Importance des épreuves CAEM 1938, total des deux parties

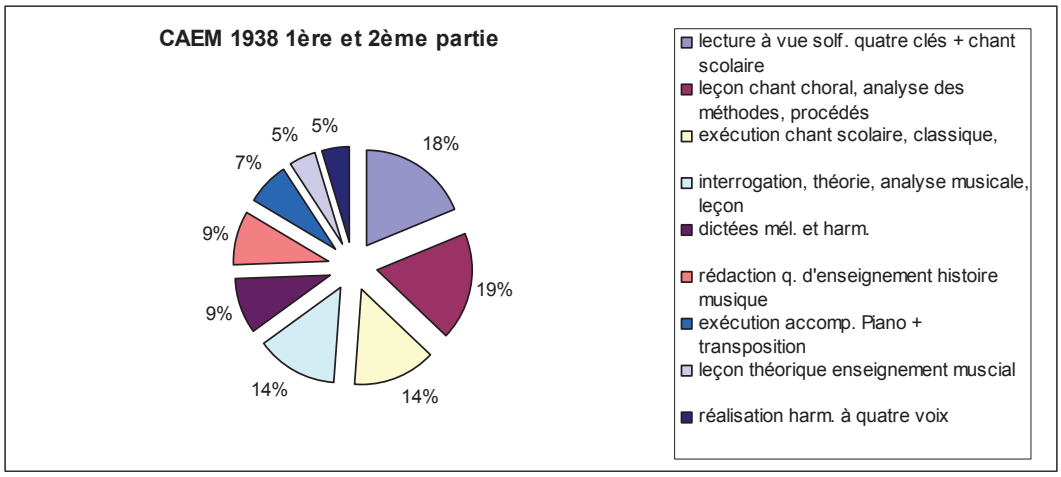


Figure 15 Importance des épreuves du CAPES en 1972

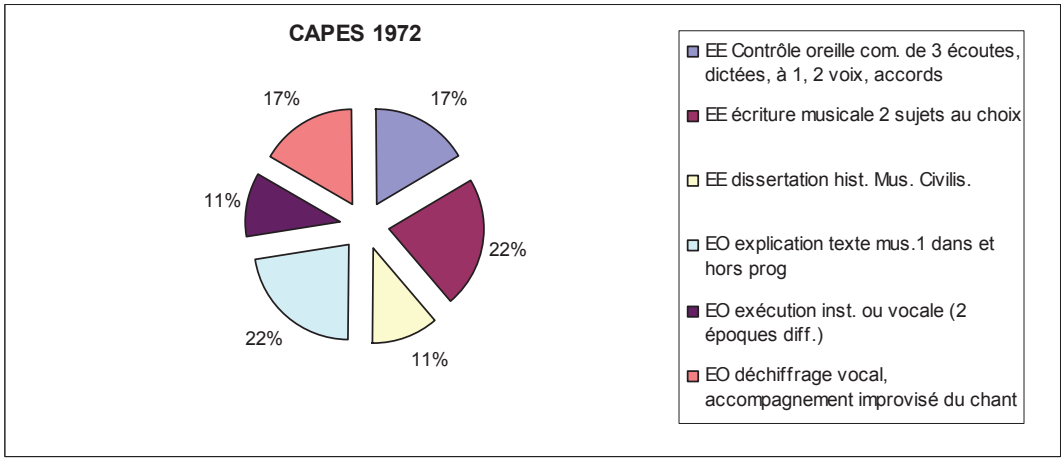


Figure 16 Importance des épreuves du CAPES en 1976

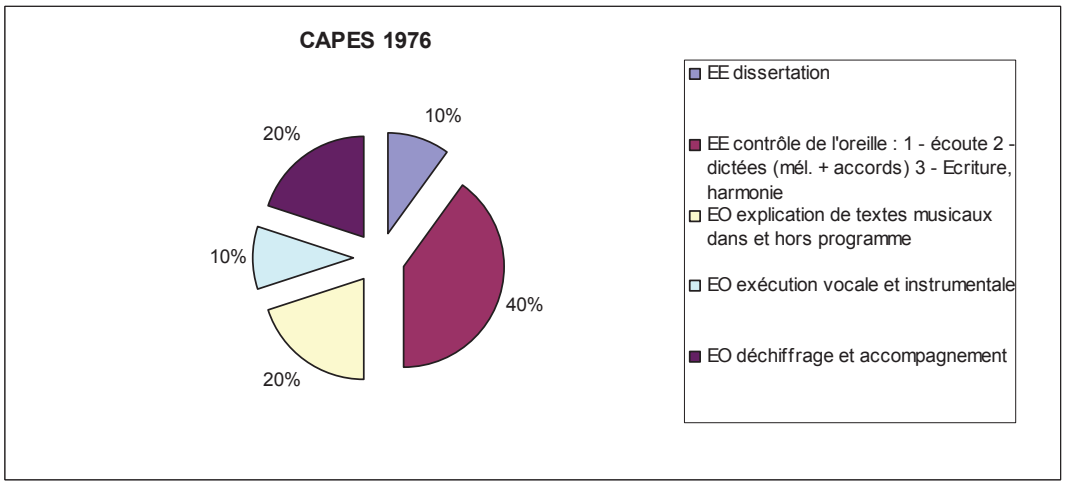


Figure 17 Importance des épreuves du CAPES en 1991

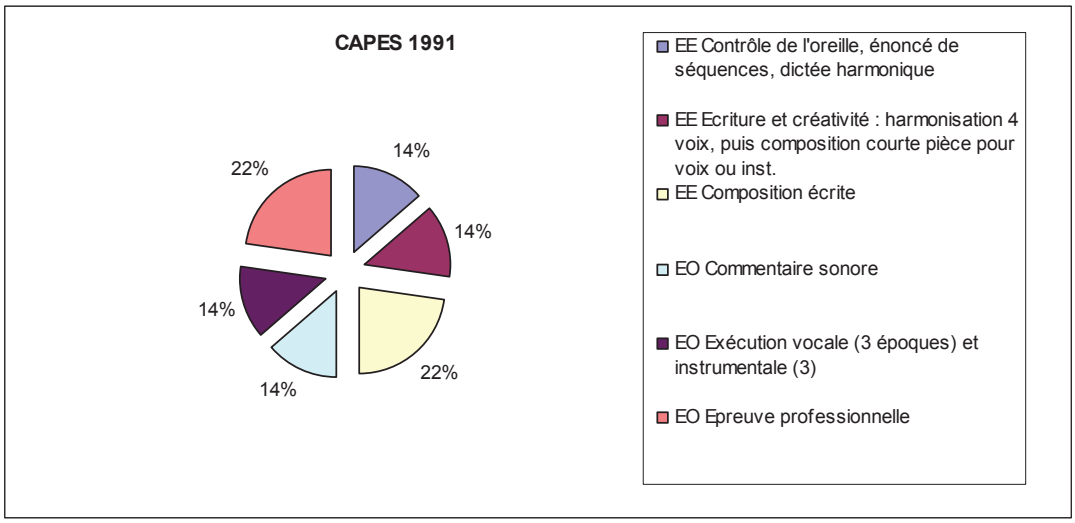
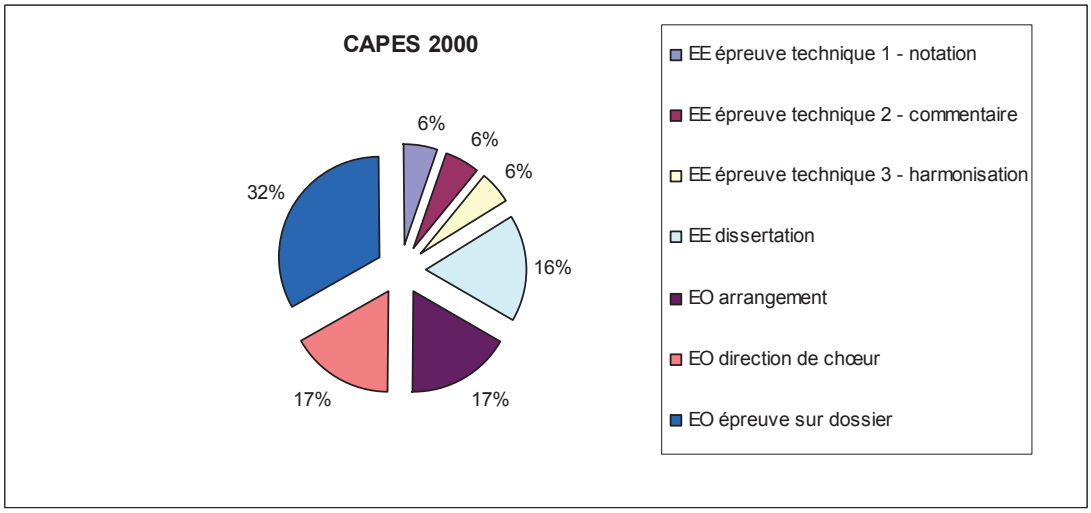


Figure 18 Importance des épreuves du CAPES en 2000



3. CONCLUSION : DES VALEURS SURTOUT INTELLECTUELLES ET ESTHÉTIQUES, DANS LA FORMATION ET LES CONCOURS DE RECRUTEMENT

A quels savoirs forme-t-on, sur quelles qualités recrute-t-on des professeurs pour enseigner la musique en collège ?

D'une manière générale, l'autonomie et l'excellence du professeur d'Éducation musicale est recherchée, tout comme lors de la formation, prioritairement dans le domaine des musiques occidentales savantes tonales et modales, avec une ouverture de plus en plus grande au cours du siècle, aux univers des langages du XX^{e} siècle (entre autres, atonaux,

sériels, dodécaphoniques, concrets, électroacoustique), aux cultures populaires et non occidentales tant dans la formation que lors des épreuves du CAPES.

Cette autonomie est à la fois fondée sur la pratique de la musique, (l'expression, l'imagination, la créativité) et sur les connaissances afférentes. Des connaissances sur le développement du sujet sont en outre de plus en plus exigées à partir de 1991. L'ensemble des valeurs inférées par la formation et les qualités requises lors des concours de recrutement des enseignants s'inscrit dans les valeurs de la modernité jusqu'en 1991 environ : histoire, chronologie, écritures musicales qualifiées d'avant-gardistes, autonomie, excellence et élitisme, travail, effort. Cette modernité, nous l'avons vu, n'est pas toujours très bien assumée notamment au regard de la place des écritures sérielles et atonales dans les épreuves de concours de recrutement quant il s'agit de faire preuve de créativité : on ne sait plus très bien ce que l'on veut évaluer.

Dès 1976, progressivement, il semble que les valeurs inférées s'inscrivent plutôt dans celles de la postmodernité au regard de la place prise par les cultures non occidentales, les musiques populaires, un relativisme de l'importance des langages y compris des avant-gardes modernes (on n'exige plus que soient pratiqués ces répertoires par exemple) le poids moins grand attribué à une approche de l'histoire chronologique au profit de la synthèse et de la problématisation transversale à des époques et des lieux, des outils qui facilitent l'écriture musicale, la transposition (TICCE) et la perception en temps réel de la musique en train de s'écrire. Cette tendance n'empêche pas que soient conservées explicitement un certain nombre de valeurs modernes encore à l'heure actuelle avec notamment une place de choix attribuée aux avant-gardes du moins dans la connaissance que l'on peut en avoir plutôt que la pratique. Malgré tout, le retour à l'harmonisation tonale voire modale constitue bien un des symptômes de la postmodernité avec le retour à une écriture avec prééminence des notes pôles, au sein de la tonalité.

Nous concluons sur un parallèle entre les valeurs (esthétiques et intellectuelles, morales seulement à partir de 1989, 1991) inférées par les concours de recrutement et celles inférées par les programmes d'enseignement : la bascule entre valeurs modernes et postmodernes s'opère dans les années soixante dix (exactement 1977 pour les programmes et 1976 pour les épreuves de concours). La formation resterait légèrement en deçà des changements relevés dans les programmes et dans le concours CAPES. Une étude de ce qui est proposé actuellement dans les départements de musicologie permettrait d'approfondir cette conclusion forcément peu nuancée.

Examiner le rapport entre les valeurs induites et le contexte politique et institutionnel dans lesquelles ces valeurs s'inscrivent pourrait faire l'objet d'un travail ultérieur.

Troisième partie. Origine socioprofessionelle, cursus et rapport aux savoirs musicaux

INTRODUCTION

> *« Analyser le rapport au savoir c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres. […] Que fait le chercheur qui étudie le rapport au savoir ? Il étudie des rapports à des lieux, à des personnes, à des objets, à des contenus de pensée, à des situations, à des normes relationnelles etc. - en tant, bien sûr, qu'est en jeu la question de l'apprendre et du savoir. Il analyse alors par exemple, des rapports à l'école, aux enseignants, aux parents, aux copains, aux mathématiques, aux machines, au chômage, à l'avenir, etc. il peut nommer ces rapports par ce qui les désigne (rapport à l'école, aux enseignants, etc.)* (Charlot, 2002, p. 91-92).

Dans cette partie notre objectif est toujours lié à la question de la genèse des valeurs déclarées : d'où proviennent ces valeurs. En outre nous considérons que les résultats de cette partie peuvent participer à des prolégomènes à de futures recherches plus approfondies, entre autres, sur les valeurs esthétiques des enseignants.

A l'instar de la partie précédente, cette question s'inscrit dans le cadre général du rapport au savoir[1] de chaque enseignant en tant qu'élément explicatif de sa manière d'enseigner et des valeurs qu'il énonce (partie 4). Après avoir enquêté sur l'histoire de la discipline Éducation musicale et de la population des professeurs qui l'enseignent, nous enquêtons, à présent, sur l'histoire des enseignants de l'échantillon, les confrontations musicales, avant, après le baccalauréat puis après l'entrée dans le métier. Une histoire qui se situe tantôt dans un temps long, tantôt dans un temps proche.

De la question initiale « *Qui sont les professeurs d'Éducation musicale et de chant choral, quels ont été leurs cursus ?* » et de la problématique du rapport au savoir, l'hypothèse est la suivante : la manière d'enseigner des répondants et leurs valeurs sont en relation avec leur propre histoire. Si l'hypothèse paraît simple, la complexité de notre recherche réside dans le fait que notre variable indépendante est constituée d'un grand nombre de variables qu'il nous faut examiner car aucune recherche n'a été faite à ce sujet. Pour ces raisons, cette partie est délibérément très descriptive. Quant à la variable dépendante, il s'agit, dans cette partie, de la manière d'enseigner. A ce sujet nous associons, à chaque fin de chapitre, les sujets à l'analyse du lien qui peut exister entre leur histoire et leur manière d'enseigner.

Sans revenir sur les questions d'ordre méthodologique déjà développées dans le chapitre afférent en première partie, rappelons que nous avons effectué une première description

[1] Déjà défini dans l'introduction.

de manière linéaire[1] et la plus neutre possible de la totalité des résultats des trois parties du questionnaire de faits mis en ligne. Le traitement des questions ouvertes se fait par catégorisation des réponses recueillies sans nécessairement chercher à projeter une catégorisation *a priori* attestée par la communauté des spécialistes en musicologie, en ethnomusicologie ou en sociologie. Pour cela, trois solutions ont été utilisées, soit pour poser des questions en éventail, soit pour catégoriser après recueil des données :

- Constituer une taxinomie validée par les spécialistes et la proposer sous forme de question en éventail fermé aux enquêtés[2].
- Constituer une taxinomie validée par les spécialistes et l'utiliser comme grille de lecture des réponses à une question ouverte[3].
- Constituer une taxinomie à partir des réponses des enseignants en tenant compte des régularités et irrégularités.

Les taxinomies auxquelles nous aboutissons sont plutôt fondées sur les réponses données par les enseignants eux-mêmes. Cet aspect est très important au regard des questions, spécifiques à cette partie. Ainsi, par exemple, à chaque fois que la question des répertoires abordés se présente, le débat que nous pourrions avoir sur la pertinence d'inclure « la musique pop » dans le « rock » ou inversement, ne se pose pas : nous formons des catégories à partir de ce qu'ils ont déclaré, hormis dans une des questions en éventail (répertoires abordés depuis le début de la formation musicale) qui a vocation à récapituler mais également à vérifier les réponses recueillies dans les questions ouvertes. Cette question figure dans le dernier chapitre de cette partie.

Nous prenons le parti d'exposer les résultats de manière chronologique, en trois grands chapitres : origine sociale et cursus avant le baccalauréat, entre le baccalauréat et l'entrée dans la profession, depuis l'entrée dans la profession.

Enfin cette partie pourra paraître aride et austère au lecteur, en raison de sa dimension très descriptive : sans l'avoir voulu, elle reflète, un peu malgré tout, le parcours de tout musicien qui souhaite devenir professionnel en France. Un parcours fait de répétitions, d'ajouts, de progrès, de reculs, d'opiniâtreté, de persévérance.

[1] Dans l'ordre dans lequel nous avons posé les questions.
[2] Dans ce cas, nous limitions par avance les oublis tout en induisant très fortement les réponses, voire en biaisant celles-ci.
[3] Dans ce cas, les résultats de la recherche perdent de leur richesse dans la mesure où l'on détourne les réponses des répondants.

CHAPITRE VI - ORIGINE SOCIOPROFESSIONNELLE, RAPPORT À LA MUSIQUE AVANT LE BACCALAURÉAT

1. ORIGINE FAVORISÉE DES PROFESSEURS D'ÉDUCATION MUSICALE

1.1. Peu d'enseignants d'origine asiatique et arabe

La question concernant le nom de famille ainsi que le prénom était bien entendu ouverte. La première des finalités poursuivies par cette demande était purement informatique. Il s'agissait pour nous de pouvoir réunir ou « matcher » en un seul fichier, les trois fichiers relatifs aux trois parties du questionnaire en ligne, afin de pouvoir faire rigoureusement les traitements statistiques nécessaires[1].

La seconde finalité relève *a postériori*[2] d'un questionnement pour savoir qui devient professeur d'Éducation musicale en France, contribuer à remédier à l'insuffisance actuelle des données statistiques en ce qui concerne le degré d'intégration des descendants d'immigrés dans le milieu de l'enseignement musical général et éventuellement permettre, à terme, de définir des politiques à l'attention de populations.

Sur les fondements du rapport de la CNIL[3] (CNIL, 2007) consulté en ligne sur le site afférent, le 10 juillet 2007, nous avons travaillé dans les limites détaillées par l'article 8-IV de la loi informatique et libertés (p. 70) et dans le cadre de l'intérêt public. Dans le cadre de la thèse nous en restons à une simple description, la plus neutre et la plus objective possible en tenant compte des limites de la méthode. En effet, faire une corrélation entre un patronyme et une nation ou une ethnie est peu fiable de façon générale, d'après ce rapport (« notamment pour les originaires des DOM-TOM, en cas de mariages mixtes ou en cas de francisation des noms », p. 70). En outre, nous n'avons pas recueilli le consentement écrit des personnes enquêtées. Pour ces raisons nous n'approfondissons guère cet aspect. Simplement, nous constatons que sur l'ensemble des 191 patronymes des

[1] Pour rappel, nous avions dû diviser en trois parties l'ensemble du questionnaire, pour diminuer le temps de remplissage déjà très long. Les deux principales raisons étaient dès lors techniques et psychologiques.
[2] Nous n'en avions pas conscience en posant la question, l'exploitation possible nous est apparue après avoir recueilli les réponses.
[3] http ://www.cnil.fr/

répondants, en raison de la consonance de leur patronyme, environ 26 individus semblent relever, d'une origine étrangère. Au moins un s'apparente aux consonances du monde arabe, huit à l'Allemagne, huit aux pays de l'est européens, un québécois, deux à l'Asie, trois à l'Italie, trois à l'Espagne.

Pour pouvoir véritablement interpréter avec justesse les données, il aurait fallu demander l'origine du nom, si ce nom était le patronyme ou bien le nom marital, de quelle génération d'émigration le répondant était issu, enfin, si la personne m'autorisait à en tirer une conclusion en termes d'intégration. Ce travail n'ayant pas été fait nous ne pouvons pas conclure à la part d'intégration en termes d'accès au débouché que constitue l'enseignement général de la musique. De fait si un individu n'a pas accès dès son plus jeune âge à la musique, il a fort peu de chances de s'y consacrer dans le cadre d'une profession. Cette information situe les enseignants de notre échantillon ; pour autant y a-t-il nécessairement un enjeu au niveau des valeurs de l'individu, au niveau de celles qui sont sous-jacentes, au niveau de l'institution musicale en France, au regard de l'accès proposé à l'enseignement musical ?

Il est à noter que l'enseignement musical en France est depuis la création du Conservatoire (1795) jusqu'à nos jours, fondé sur un rapport à l'écrit, à la lecture de la partition, très peu sur une transmission orale, même si ce constat a tendance à se modifier lentement depuis quelques années. Pouvons-nous aller jusqu'à poser la question suivante : pourrait-il y avoir un lien entre la forte proportion d'enseignants d'origine étrangère dont l'enseignement de la musique se fait par tradition de manière écrite (pays de l'est de l'Europe par exemple) et le fait qu'on les retrouve en tant que professeurs d'Éducation musicale ? En revanche, pourrait-il y avoir un lien entre le fait qu'on a très peu et pour ainsi dire, pratiquement aucun professeur d'Éducation musicale provenant d'une tradition fondée sur l'oralité en l'occurrence maghrébine et le fait que l'enseignement fasse appel à l'écriture et à la lecture de la musique ? A ces questions nous ne pourrons pas répondre dans l'immédiat car il faudrait savoir si les personnes concernées qui « semblent » d'origine étrangère sont issues de la première, de la seconde ou de la troisième génération. Auquel cas, ce n'est pas la barrière de l'oralité par rapport à l'écrit qui joue mais, tout simplement, le temps passé dans le pays d'adoption.

1.2. Groupes d'appartenance des pères : catégories favorisées et moyennes

Les questions concernant l'origine socioprofessionnelle (parents et grands-parents) des professeurs d'Éducation musicale étaient placées, volontairement, dans la troisième partie du questionnaire en ligne, pour des raisons de mise en confiance. 158 enseignants y ont répondu. Les questions étaient ouvertes en raison de la difficulté à proposer l'un des trois niveaux d'agrégation proposés par l'Insee[1] (2003). Dès lors, cette décision nécessitait de notre part un travail de catégorisation *a posteriori* beaucoup plus long. Ce que nous fîmes en ramenant chaque profession au niveau 1, constitué de huit groupes de catégories (c*f.* annexes).

Parmi les 158 répondants, la majorité (52,5%) a un père qui exerce une profession appartenant à deux catégories socioprofessionnelles qualifiées de favorisées, A et B (somme des cadres et professions intellectuelles supérieures et professions intermédiaires), selon la terminologie et les regroupements du système d'information des Repères et références statistiques (édition 2006) du Ministère de l'Éducation nationale.
Un tiers (29,11% soit 46 répondants), ont un père qui appartient à une catégorie dite moyenne (employés, artisans, commerçants, agriculteurs).
Enfin un dixième (12,65% soit 20 répondants) ont un père qui appartient à une catégorie dite défavorisée constituée pour l'essentiel d'ouvriers.

---

[1] « *La nomenclature de catégories socioprofessionnelles (CSP) a été conçue par l'Insee en 1954. L'objectif était de classer les individus selon leur situation professionnelle en tenant compte de plusieurs critères : métier proprement dit, activité économique, qualification, position hiérarchique et statut. Elle comprenait 9 grands groupes qui se subdivisaient en 30 catégories socioprofessionnelles. Elle a été utilisée par l'Insee pour le dépouillement des recensements (de 1954 à 1975), pour certaines enquêtes de consommation, mobilité sociale, mortalité. Elle a également été utilisée par de nombreux autres organismes démographiques ou sociologiques. Cette nomenclature a été abandonnée en 1982 et remplacée par la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS), utilisée notamment pour les recensements de 1982, 1990, 1999. La nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles dite PCS a donc remplacé, en 1982, la CSP. Elle classe la population selon une synthèse de la profession (ou de l'ancienne profession), de la position hiérarchique et du statut (salarié ou non). Elle comporte trois niveaux d'agrégation emboîtés : les groupes socioprofessionnels (8 postes) ; les catégories socioprofessionnelles (24 et 42 postes) ; les professions (486 postes).Cette version (PCS-2003) est en vigueur depuis le 1er janvier 2003. Les premier et deuxième niveaux sont restés inchangés par rapport à la version en vigueur de 1982 à 2003.La rénovation de 2003 a donc porté uniquement sur le troisième niveau qui comprenait 455 postes dans la version 1982. Elle a permis de regrouper des professions dont la distinction était devenue obsolète, et d'en éclater d'autres afin de tenir compte de l'apparition de nouveaux métiers ou de nouvelles fonctions transversales aux différentes activités industrielles. Il existe une version de la nomenclature des professions plus détaillée à l'usage des entreprises, dite PCS-ESE-2003* ». Source : http ://www.insee.fr/fr/nom_def_met/definitions/html/nom-categories-socio-profes.htm.

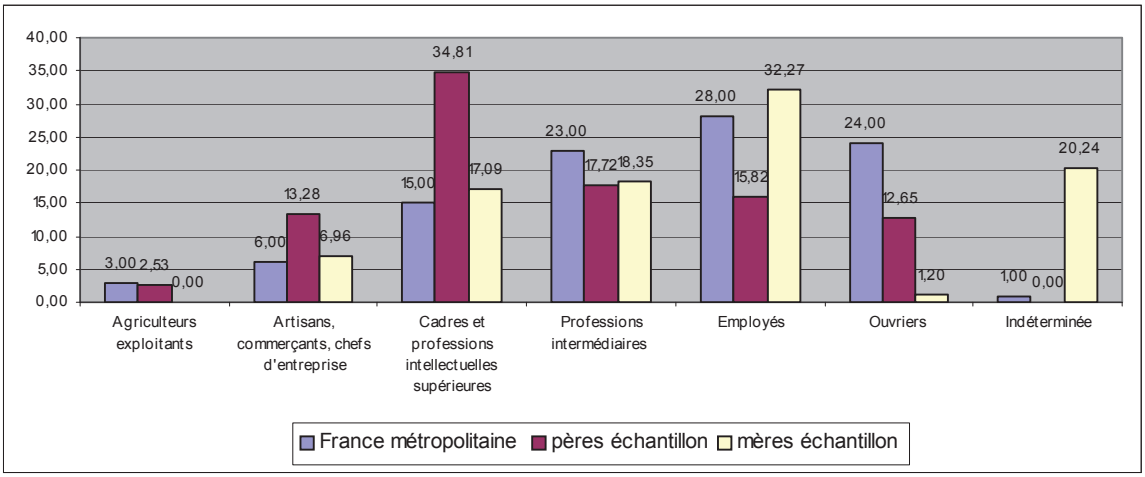
1.3. Groupes d'appartenance des mères : catégories moyennes

Nous notons qu'au sujet des professions des mères ce sont les catégories moyennes qui dominent, avec plus d'un tiers des réponses (39,87 % ou 63 réponses). Elles sont suivies par la catégorie favorisée B (professions intermédiaires) (18,35% soit 29 réponses), la catégorie favorisée A (17,08%, 27 réponses). Si peu de mères ont une profession défavorisée, 20,25% n'ont pas de profession.

1.4. Peu d'ouvriers et d'employés

Si nous comparons ces données avec celles relatives à la population française des actifs, en 2005, nous relevons quelques différences. Les professions intermédiaires, les employés et les ouvriers sont sous-représentés dans les professions des pères de notre échantillon, en revanche, les artisans sont proportionnellement plus nombreux, quant aux cadres ou professions supérieures ils sont sur-représentés. Le rôle de filtre social que joue l'accès à l'enseignement spécialisé joue à plein. Si certains enfants des milieux modestes accèdent à la pratique musicale (fils et filles d'artisans et d'agriculteurs), la majorité (employés, ouvriers et professions intermédiaires) en est encore exclue, au regard de ces résultats. Les professions des mères de notre échantillon sont davantage proportionnelles à celles de la population française, pour ce qui est des artisans, des cadres, des employés. En revanche, les professions intermédiaires sont légèrement sous représentées, les ouvriers pas du tout représentés et les sans profession sur-représentés.

Figure 19 Comparaison des groupes socioprofessionnels d'appartenance des parents de l'échantillon des professeurs d'Éducation musicale, avec la population française



1.5. Des grands-pères appartenant aux catégories moyennes et défavorisées : agriculteurs, artisans, ouvriers

Les tendances s'intervertissent lorsque l'on compare les professions des grands-pères paternels et maternels avec ceux des pères : les catégories favorisées qui étaient au premier rang passent au second rang alors que les catégories moyennes qui étaient au second viennent au premier pour les grands-pères. En outre la catégorie défavorisée (ouvriers) que l'on ne trouvait qu'à la cinquième position ou troisième rang (après regroupement) remonte en quatrième position ou deuxième rang chez les grands-pères. On peut penser que la scolarisation a joué un rôle d'ascenseur social dans ces couches de population au niveau de la génération des parents. Cela dit, au niveau de la population française, l'appartenance à des catégories dites « favorisées », ne date que d'une génération au niveau de la filiation paternelle.

Lorsqu'on compare entre elles les professions des grands-pères, dans les deux cas, ce sont donc les catégories moyennes qui sont les plus représentées (52,53% ou 83 réponses pour les grands-pères paternels et 53,16% soit 84 réponses pour les maternels). Une petite variation pour le groupe socioprofessionnel majoritaire au sein de cette catégorie moyenne : ce sont les professions liées à l'agriculture qui dominent pour les grands-pères paternel (20,86%) alors que pour les maternels ce sont les artisans qui sont les plus représentés (21%).

1.6. Des grands-mères sans activité

Un tiers des grands-mères n'a pas de profession, cela semble assez logique en regard du fait que cette catégorie (ou absence de catégorie) était au deuxième rang chez les mères des répondants. Elle remonte d'une place. Là aussi on peut penser que le taux de scolarisation qui a touché en premier lieu les filles a joué un rôle dans l'obtention d'une profession. Viennent ensuite les catégories dites moyennes.

1.7. Des ascendants qui pratiquent la musique bien plus que la moyenne nationale

La question de la pratique musicale des ascendants était fermée et posée à l'imparfait, dans la troisième partie du questionnaire en ligne. Nous avons obtenu 158 réponses. Aucune n'est manquante, relativement au nombre de professeurs qui ont répondu dans cette partie.

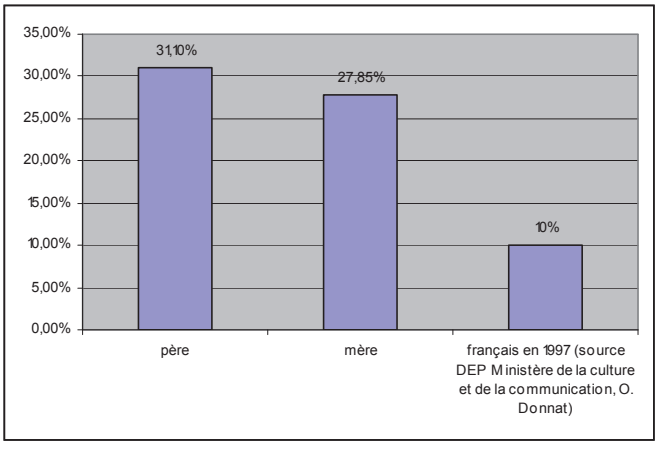
Parmi ces 158 enseignants, 76 (48%) ont répondu qu'au moins un de leurs deux parents a pratiqué la musique, 49 (soit 31%) que leur père avait une pratique musicale, 44, que leur mère en avait une, (soit 27,8 %) ; 15 (soit 9,5%) ont leurs deux parents qui ont eu une pratique musicale.

Ces résultats recoupent ceux exposés par L. Guirard à l'issue d'une enquête réalisée auprès d'étudiants de premier et deuxième cycle de musicologie (DEUG, licence) à l'université Sorbonne Paris IV. Celle-ci[1] fait apparaître que « 38 % d'entre eux ont des parents jouant ou ayant joué d'un instrument de musique. Inversement, rares sont ceux issus d'un milieu totalement dépourvu de musique (59 % en écoutaient souvent, 8 % n'en écoutaient jamais) » (Guirard, 1998).

Nos résultats sont supérieurs à ceux d'une enquête plus ancienne, représentative de la population des élèves de Conservatoire ou d'écoles de musique agréées, dans les années 80, auprès d'un échantillon d'élèves (1198) et d'anciens élèves (1094) (Hennion, 1988, p. 204-205). En effet, Antoine Hennion relève que 26% des élèves de Conservatoire ont un père ou une mère amateur « pratiquant ». Cela signifierait alors que notre échantillon ne se distinguerait pas de la population des élèves de Conservatoire du point de vue du rapport ou de la « médiation » que constitue une « famille musicienne ».

En revanche, au regard du taux de pratique musicale de la population française, nous pouvons conclure que les enseignants d'Éducation musicale ont des parents qui se situent largement au-dessus de la moyenne nationale (Donnat, 1997).

Figure 20 Comparaison du taux de pratique musicale des parents des sujets de l'échantillon et de la population française (données de 1997)



[1] Elle porte sur un échantillon de 235 individus, 152 femmes, 80 hommes, 3 indécis.

1.8. Un échantillon très homogène : éducation religieuse catholique

Les questions relatives à la religion et au fait musical religieux étaient posées dans la troisième partie du questionnaire en ligne, car nous les jugions délicates. Il importait de connaître la place de la religion, dans l'éducation reçue, par les répondants de l'enquête que nous menons car les religions quelles qu'elles soient, véhiculent des valeurs, essentiellement morales. En outre il nous semblait opportun de poser la question du fait musical religieux au regard de la place qu'occupe la musique sacrée tant dans les esthétiques musicales occidentales que non occidentales, savantes que populaires, ne serait-ce qu'en termes de quantité de productions et d'œuvres composées, du Moyen-Âge à nos jours.

La première question (« *La religion était-elle présente dans l'éducation que vous avez reçue* ») relative à l'éducation religieuse reçue était fermée, 151 sur 158 participants y ont répondu (7 valeurs manquantes). Parmi ces 151 répondants, 6 (soit 3,8% des 158), ne se sont pas prononcés, 35 (soit 22,2%) ont répondu que la religion n'était pas présente dans l'éducation qu'ils ont reçue, 110 (soit 69,6 % des 158) ont répondu que la religion était présente. Que l'on intègre ou pas les valeurs manquantes dans les résultats, plus des deux tiers ont été en contact avec une religion.

Nous avons ensuite demandé quelle était la confession de l'éducation religieuse reçue. La question était en éventail ouvert : six confessions étaient proposées, un item proposait « autre ». Les six confessions tenaient compte de celles qui existent dans le monde.

Ce sont 123 enseignants sur 158 qui ont répondu à cette question, 35 valeurs sont dès lors manquantes, cela correspond aux 35 réponses négatives de la question précédente.

Un peu plus des deux tiers ont reçu une éducation religieuse catholique, seuls trois enseignants ont reçu une éducation religieuse protestante. On trouve enfin à égalité, les confessions, juive, musulmane, baptiste, pentecôtiste, ou méthodiste (ces trois dernières étaient dans une même catégorie). Aucune réponse n'a été donnée relativement à la confession anglicane. Une réponse « *autre* » a été donnée : « *mécréance* » que nous avons renommée en agnostique même si ce substantif n'a pas tout à fait le même sens.

Il est donc permis de penser que les valeurs chrétiennes ont été transmises aux enseignants de cet échantillon.

En outre, la moitié (49%), déclare que « *dans sa vie d'adulte, la religion n'est pas importante du tout »,* tandis que l'autre moitié se divise en un quart qui pense qu'elle n'est

« *pas très importante »,* 16% « *assez importante* », enfin 4,5% *« très importante* »[1]. Si la religion n'a globalement pas trop d'importance, en revanche, le fait religieux en tant que tel, est jugé en comparaison plus important que la religion elle-même : « *très important »* et « *assez important »* pour un tiers », *« pas très important* » pour un autre tiers, seul un tiers le juge « *pas important du tout* ». Enfin, le fait musical religieux jugé « *aussi important que d'autres faits musicaux* » par 78,5%, « *premier »* pour 2%, « *secondaire* » pour 20%.

2. ÉDUCATION MUSICALE REÇUE DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE

2.1. Une confrontation irrégulière à la musique à l'école primaire

La question « *Avez-vous eu de l'Éducation musicale à l'école primaire* ? » était fermée ; 191 enseignants y ont répondu. Plus d'un tiers (36,6% soit 70 individus) affirment n'avoir pas du tout bénéficié d'Éducation musicale à l'école primaire. Un quart ou 25,7% (49) dit en avoir eu mais pas tous les ans, 17,3% (33) en ont eu tous les ans, 13,1% (25) ne se souviennent plus, 6,3% (12) croient en avoir eu.

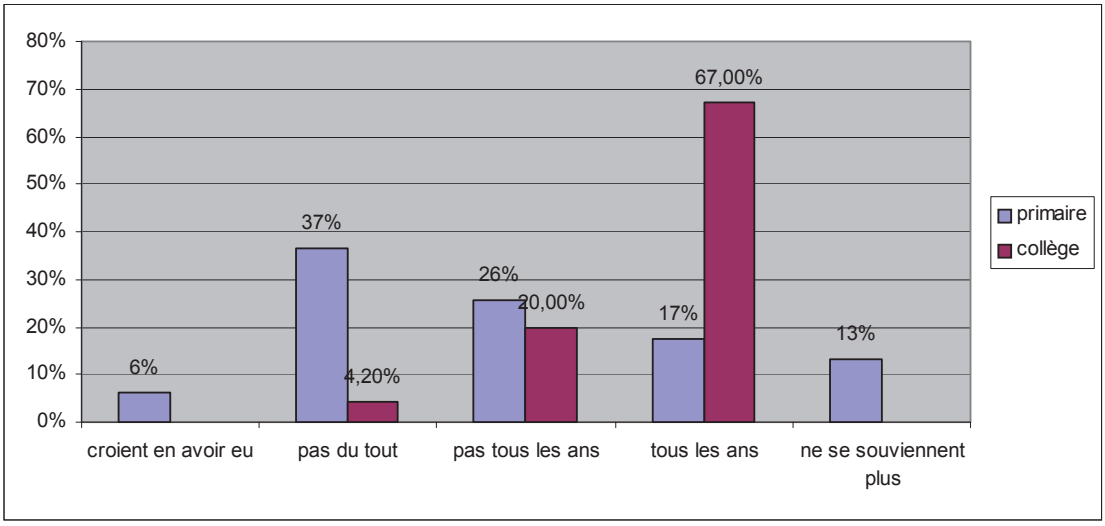
2.2. Un taux de confrontation inversement proportionnel au collège

A la question ouverte « *Pendant combien d'années avez-vous eu de l'Éducation musicale au collège* ? », nous avons obtenu 186 réponses (5 valeurs manquantes). Contrairement au primaire, plus de deux tiers (63,9%) soit 122 enseignants ont eu de l'Éducation musicale pendant les quatre années. A cela, il faut ajouter les six qui en ont eu pendant cinq ans car ils ont peut-être redoublé une classe. Cela fait dès lors un total de 67 %. 11,5% (soit 22) en ont eu pendant trois ans, 8,4% (soit 16) pendant deux ans, et 6,2% (soit 12) pendant un an voire un an et demi, enfin 4,2% (8) n'en ont pas eu du tout.

À condition que la mémoire des répondants ne fasse pas défaut, ces résultats signifieraient, que le taux de confrontation des 191 répondants à l'Éducation musicale, en tant que matière obligatoire, a été inversement proportionnel en collège qu'à l'école primaire.

[1] Et 4,5% ne savent pas.

Figure 21 Comparaison du taux de confrontation à l'Éducation musicale à l'école primaire et au collège des 191 répondants



2.3. Un enseignement musical suivi au lycée par les trois-quarts

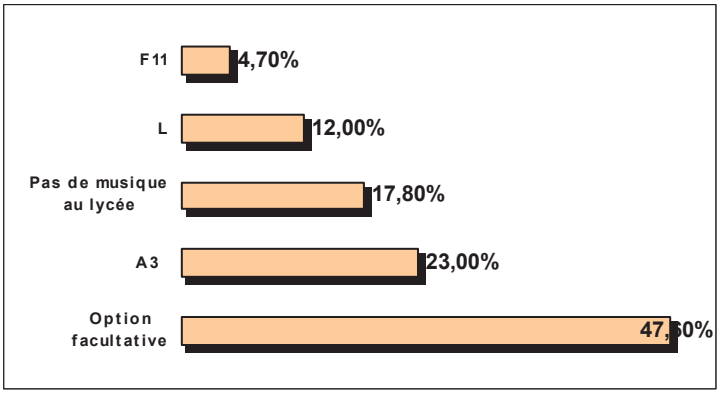
Au lycée, l'intitulé de la discipline change de « *l'Éducation musicale* » à « *musique* ». L'enseignement n'y est pas obligatoire mais facultatif ou optionnel. La question relative aux différents cursus suivis est en éventail fermé, les 191 enseignants y ont répondu.

Dans l'ordre décroissant, environ un enseignant sur deux (47,6 % soit 91) a pris la musique en option facultative au lycée, quelle que soit la génération.

Un quart (23% soit 44 enseignants) a suivi la filière A3 ; ce sont ceux qui sont nés entre 1955 et 1976. Cette filière fut remplacée avec des modifications de programmes, par la série L option obligatoire à partir de 1994, 12% (23) l'ont suivie ; il s'agit à présent des enseignants nés entre 1977 et 1982. L'appellation A3 a encore perduré dans les usages alors même qu'elle n'existe plus officiellement. Si l'on additionne ces deux fréquences, cela fait un total de 35% des répondants qui ont suivi ce type de filière.

Un cinquième (soit 34 enseignants) n'a pas reçu d'enseignement musical au lycée ; cela peut paraître contre intuitif à première vue. Mais l'orientation post baccalauréat vers le Conservatoire ou la section musicologie d'une Université n'exige pas d'avoir suivi un cursus musique au lycée. Enfin 4,7% (9) ont suivi la filière technique intitulée F11 ; les premières générations sont les enseignants nés en 1960 (la filière a été créée en 1972).

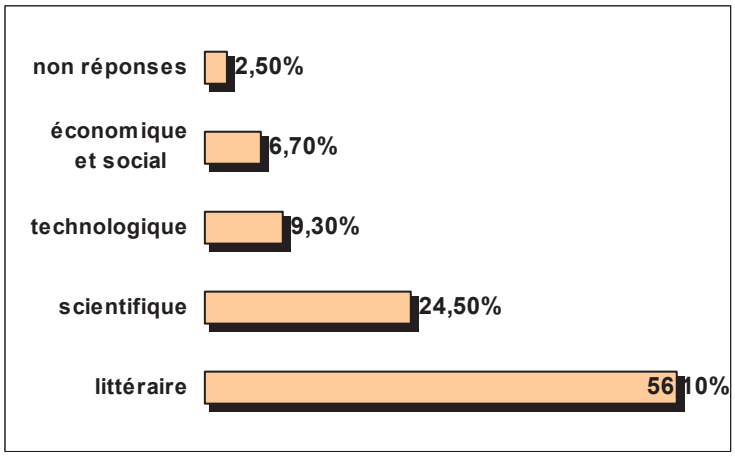
Figure 22 Choix d'une série avec musique au lycée



2.4. Des baccalauréats surtout littéraires puis scientifiques

Qu'en est-il du baccalauréat présenté alors que plus des trois-quarts font de la musique au lycée ? Nous avons obtenu 186 réponses sur les 191 enseignants (5 manquantes) à la question ouverte relative à la série de baccalauréat passé. D'une manière générale, rappelons qu'il existe actuellement en France trois baccalauréats généraux (c*f.* liste en annexe). Ce sont les baccalauréats des séries « littéraires » (56%) qui s'avèrent être majoritairement présentés par les 191 enseignants d'Éducation musicale, suivis par les baccalauréats « scientifiques » pour un quart (24,5%) de l'échantillon. Les baccalauréats « technologiques » et « économique et social » sont minoritaires. Les baccalauréats professionnels sont délaissés à moins qu'ils ne soient représentés dans les 2,5% de non-réponses.

Figure 23 Séries des baccalauréats passés par 186 professeurs d'Éducation musicale



2.5. Répertoires abordés de la maternelle à la fin du lycée : du chant aux œuvres, de la tonalité vers d'autres langages

Quels répertoires ont été abordés lors de ces études ? Les questions au sujet du répertoire abordé à chaque étape de la scolarité étaient ouvertes. Nous procédons dès lors systématiquement à des catégorisations.

Au sujet de l'école primaire, nous avons obtenu 88 réponses et 91 sont manquantes, 4 qui indiquent qu'ils n'ont rien fait (0) et 3 qui s'interrogent (« *?* »). Sans doute certains répondants ne se souviennent-ils plus de ce répertoire.

Au sujet du répertoire abordé au collège, 170 réponses et 15 manquantes ont été recueillies ; cela est logique au regard de ceux qui ont eu de l'Éducation musicale au collège.

Quant au lycée, nous avons traité 134 réponses (56 non-réponses), c'est un peu moins qu'en collège mais davantage qu'à l'école primaire.

2.5.1. Un répertoire essentiellement tonal et vocal à l'école primaire

Ceux qui ont répondu se souviennent très largement du répertoire lié aux pratiques vocales (chant ou chanson, 52 occurrences), beaucoup moins du répertoire lié à l'écoute d'œuvres (« *audition* » 3, « *compositeur classique* » 8, « *répertoire classique* » 5). Le répertoire lié à la pratique instrumentale est beaucoup moins souvent évoqué proportionnellement (8 fois). Cette première analyse corrèle le fait que le chant faisait partie des occurrences en plus grand nombre relativement à ce qui avait marqué les esprits à l'école primaire.

Plus précisément, certains auteurs compositeurs sont cités soit en toute lettre soit au travers d'un titre : parmi les plus fréquents nous trouvons Y. Duteil (5), M. Fugain (5), G. Brassens (3). Les chansons traditionnelles sont évoquées à six reprises. Les thèmes des chansons apprises font référence à la France en majeure partie (18 fois) à ce sujet la Marseillaise est citée 6 fois, puis aux plantes (12) aux oiseaux (10), aux mammifères (7) et à l'eau (7), au climat (5).

Quant au répertoire qualifié par raccourci de « *classique* », 8 références sont faites à des compositeurs de l'époque baroque jusqu'au XX^{e} siècle (Bach, Rameau, Beethoven, Ravel, Debussy, Roussel, Fauré, Stravinsky) et à cinq reprises à des genres musicaux (concertos, symphonie).

2.5.2. Des répertoires chantés et écoutés jusqu'à Debussy, au collège

Au collège le souvenir du répertoire est toujours lié en majeure partie aux pratiques vocales (chant ou chanson apparaît 82 fois) puis pour moitié environ à l'écoute d'œuvres en particulier de compositeurs (43) allant de l'époque baroque à nos jours (Janequin, Vivaldi, Charpentier, Bach, Haendel, Albinoni, Mozart, Beethoven, Chopin, Grieg, Brahms, Wagner, Verdi, Debussy), enfin à la pratique de la flûte à bec (32 références) dont la place augmente proportionnellement par rapport au répertoire équivalent abordé à l'école primaire. Parmi les compositeurs de musique savante[1] les plus fréquemment cités on trouve Beethoven (8) Mozart (7) et Charpentier (4). Peu d'exemples de compositeurs véritablement contemporains des élèves sont cités. Les références aux répertoires du Moyen-Âge (4) et de la Renaissance (Janequin est cité une fois) sont quasi absentes.

Des auteurs compositeurs interprètes de « chanson française » (citée 9 fois) comme Brassens (13) et Goldman (13) sont plus cités que Beethoven (8) et Mozart (7) réunis, autre indicateur ou signe de l'importance des pratiques vocales. Parmi ces auteurs de chanson française nous trouvons J. Brel (7), N. Ferrer (4), J. Ferrat (4), F. Cabrel (4) pour les plus représentés et M. le Forestier, J. Dassin, La compagnie Créole, J. Higelin, Pow-Wow, E. Mitchell, S. Gainsbourg, Simon and Garfunkel, Barbara, Inti Illimani, J.M. Caradec, G. Moustaki, J. Baez, J. Clerc, C. Trenet, G. Béart, S. Lama, C. Nougaro, M. Berger, D. Beaume, M. Jackson, F. Lalanne, Police, S. Wonder, R. Séchan, S. Regiani, A. Souchon, Sting, C. Dion, W. Sheller, Gold, R. Charlebois, Téléphone, G. Allwright, B. Vian, B. Springsteen, pour les moins représentés. Hormis G. Brassens, les auteurs compositeurs récurrents abordés au collège ne sont pas ceux abordés à l'école primaire.

Une nouveauté apparaît par rapport au répertoire de l'école primaire : les textes chantés en langue anglaise apparaissent (16) auxquels s'ajoutent des références des Beatles (11) ouvrant par là l'approche du répertoire anglo-saxon.

Le répertoire traditionnel (6) ou populaire (4) apparaît aussi au travers de quelques titres dont la *Complainte de Mandrin* ou la C*omplainte du roi Renaud* (4), *Colchique dans les*

[1] C'est nous qui les qualifions ainsi par souci de synthèse, sur la base de certaines réponses d'enseignants recueillies et bien que certains de ces compositeurs soient devenus très populaires. Nous coupons court provisoirement au débat sur l'appartenance ou non appartenance du jazz à la musique dite « savante » : dans l'intention de rendre le discours clair esthétiquement parlant, nous en faisons une catégorie à part entière. En outre, les catégories émergentes issues des termes employés par les répondants séparent le jazz des compositeurs dits « savants » ou « classiques » par raccourci. Nous reviendrons plus tard sur ces questions de distinction lors de l'examen des catégorisations des répertoires que nous avons proposées aux répondants.

prés (4), *Dors mon p'tit quinquin*, des chants révolutionnaires. *La Marseillaise* est citée 3 fois.

Si un thème émerge de ces chansons apprises, ce serait celui de la liberté (7), de l'eau (6). Mais cela semble beaucoup moins prédominant dans le choix des chansons qu'à l'école primaire. Le choix esthétique semble se fonder sur d'autres critères que ce qu'évoque le texte.

Très peu de répondants portent un jugement de valeur sur les répertoires mentionnés. Seuls cinq répondants semblent porter un jugement de valeur positif[1].

Six répondants portent un regard plutôt négatif au sujet du répertoire « *classique* » qu'ils qualifient de « *ringard* » (2), de la chanson française qu'ils estiment « *assez vieillotte* » (2 fois), au sujet des cours trop théoriques et historiques en classe CHAM.

2.5.3. Des répertoires écoutés, analysés, au lycée, jusqu'à Ligeti, Boulez, Penderecki, Aperghis

Changement notoire, le souvenir du répertoire abordé au lycée est cette fois lié en très grande partie à l'écoute d'œuvres[2] puisque les compositeurs appartenant aux répertoires qualifiés de « *savants* » ou par raccourci de « *classique* » sont cités pas moins de 117 fois. La place des pratiques vocales ou du chant ayant reculé au lycée, nous l'avons vu précédemment, il semble logique que le répertoire chanté également (« *chant* » ou « *chanson* » est en deuxième position avec 51 occurrences tandis que « *chorale* » est en quatrième position avec 20 occurrences). Il n'y a plus de références au répertoire joué sur flûte à bec.

Plus précisément, à propos des compositeurs, on trouve par ordre décroissant, Mozart (15), Bach (14), Ravel, (9), Beethoven (9), Vivaldi (8), Haydn (8), Fauré (8), Berlioz (8), Aperghis (6), Ligeti (6), Debussy (5), Boulez (5), Messiaen (4), Poulenc (4), Reich (4), Monteverdi (4), Schumann, (4), Brahms (4), Bartok (1), Berg, Berio, Bernstein, Liszt,

---

[1] « *Impressionnée par le contexte historique du quatuor pour la fin du temps* », « *J'ai le souvenir d'un choc émotionnel : l'écoute du chant des oiseaux de Janequin. C'est sans doute à ce moment-là que j'ai découvert réellement le chant* », « *je me souviens bien des chansons apprises avec le prof bien aimé, en cinquième Je reviendrai à Montréal (Charlebois), le vieux chêne (Brassens), elle attend, la vie par procuration (Goldmann) le sud (Nino Ferrer), San Francisco (le Forestier)* », « *la berceuse de Mozart et celle de Brahms en œuvres écoutées : les 14 stations (pièces pour percussion) de Marius Constant, le chœur des matelots du Vaisseau fantôme de Wagner : le CHOC* ! », « Une chanson m'avait marquée : Diego libre dans sa tête, quant aux autres, aucune idée ! ! ».

[2] Le terme revient 17 fois, il est au sixième rang des occurrences. Cela est induit très fortement par le fait que l'enseignement au lycée, dans le cadre de l'option facultative, est fondé essentiellement sur les « œuvres imposées » du baccalauréat. Dès lors le terme est utilisé très souvent.

Moussorgski, Penderecki, Pergolèse, Roussel, Satie, Schoenberg, Stravinsky, Varèse, Verdi, Xenakis.

En outre et cela renforce l'analyse précédente, les genres musicaux sont cités à 38 reprises : pour l'essentiel il s'agit des concertos (15), des symphonies (12) des sonates (4).

Si le terme « *œuvre* » (18) est employé à de nombreuses reprises, il n'est pas précisé lesquelles mais il est fait explicitement référence à celles imposées chaque année au baccalauréat. À ce sujet, le terme programme est également employé 15 fois.

Les occurrences des répertoires dans les domaines du jazz (7) du gospel (2) et de la Renaissance (5) ainsi que celles du répertoire des musiques du XX^{e} siècle dite savantes augmentent. En outre, très peu de références sont faites à de la musique extra-européenne (caraïbes, Amérique du Sud). Les époques induites par les compositeurs s'élargissent dans le temps mais peu dans l'espace en revanche.

Très peu de jugements de valeur sont prononcés à propos du répertoire abordé au lycée : six positifs sont liés à des œuvres en particulier (*Récitations* de G. Aperghis, une *Sonate pour piano et violoncelle* de G. Fauré, *Lux aeterna* de G. Ligeti, *Musique pour cordes percussion et célesta* de B. Bartok) et 2 négatifs (professeur non voyant chahuté et non-suivi des cours faute de passion).

2.5.4. Variantes dans les répertoires abordés dans le système scolaire

Si nous comparons les grands équilibres de répertoires abordés, tels qu'énoncés par les répondants, nous constatons que le répertoire dit « *savant* » (somme des occurrences des noms de compositeurs et genres musicaux ou titres) est plus souvent énoncé dans les souvenirs de ce qui a été abordé au lycée qu'à l'école primaire.

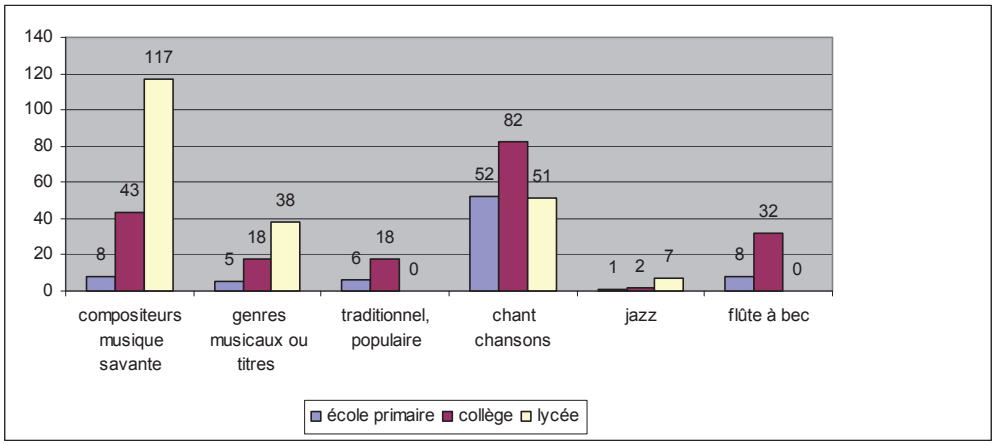
Le répertoire chanté, fondé sur la chanson tantôt française dans les trois niveaux, anglo-saxonne au collège, traditionnelle à l'école primaire et au collège, est prédominant à l'école primaire et au collège.

Le répertoire abordé lors de la pratique de la flûte à bec semble occuper une place certaine au collège, mais il est difficile de dire s'il est savant, populaire, traditionnel ou autre.

Signalons que les grandes catégories de répertoires qui apparaissent sans que nous les ayons induites *a priori*, sont les mêmes que celles qu'Antoine Hennion dans son enquête dans les années quatre-vingts, avait proposé aux enquêtés : classique, baroque, romantique, moderne, contemporain, pop-rock, jazz (Hennion, 1988, p. 211).

Au fur et à mesure que la progression vers des répertoires dits « *savants* » se ferait, les répertoires dits « *populaires* » seraient moins abordés.

Figure 24 Comparaison entre les grands équilibres de répertoires abordés à l'école primaire, au collège, au lycée



2.6. Un rapport à ces confrontations musicales tantôt épistémique tantôt social, tantôt identitaire

Parce qu'il est question de rapport à des savoirs musicaux au travers de ces différentes confrontations tant à l'école primaire qu'au collège et au lycée ainsi qu'au travers des diverses pratiques musicales en dehors du système scolaire, nous avons posé à plusieurs reprises la question : « *Une chose vous a frappé, laquelle* ? ».

Le répondant peut faire part implicitement, de ce qu'il a retenu, d'un évènement majeur, auquel il accorde une importance ou une qualité particulière. Au-delà de ce dont il parle, il peut faire part de ses préférences, de ses goûts ou au contraire de ce qu'il n'a pas aimé. Implicitement il est obligé de faire un choix. Ce choix, au même titre que les goûts et dégoûts, participe *a priori* des valeurs esthétiques morales et intellectuelles de l'adulte en train de se remémorer. En outre la manière dont il énonce ce qui l'a frappé (notamment les jugements de valeur) permet d'inférer des valeurs, de vérifier l'hypothèse posée en ce début de partie. Pour ces raisons, il importait de poser cette question de manière ouverte et neutre.

Un des enjeux de notre travail est de déterminer si l'enseignant adopte ou non les valeurs implicites à sa perception, à ses représentations[1] de l'Éducation musicale ou de la musique

[1] Dans un sens général, en philosophie, la représentation peut-être définie comme l'idée, la connaissance, l'image incomplète et provisoire de ce qui est la vérité sur un objet donné. Ce concept est également utilisé en psychologie sociale et dans la sociologie de la connaissance. « *La représentation sociale est 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 1987), « *Les représentations sociales sont des systèmes d'interprétations régissant notre relation au monde et aux autres qui, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. Les représentations sociales sont des phénomènes cognitifs engageant une appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de*

tant dans le système scolaire qu'en dehors. En général les représentations sont considérées comme des valeurs en soi, lorsqu'elles ont été positives, à l'inverse, l'individu peut reconstruire de nouvelles valeurs mais induites par les aspects négatifs qu'il aura relevés. Nous vérifierons cela à la fin de ce chapitre en examinant les réponses à la question posée à l'enseignant sur l'influence qu'il attribue à ce cursus sur sa manière d'enseigner.

2.6.1. À propos de l'école primaire, c'est le chant le plus cité

Quatre vingt-deux réponses ont été données pour répondre à ce qui « *a frappé à l'école primaire* » (109 réponses sont manquantes). L'importance des réponses manquantes se justifie pour le primaire, au regard du fait que seuls 17% disent avoir eu de l'Éducation musicale durant les années d'école primaire et un quart ou 25% pas tous les ans. En outre cette période de la vie est lointaine alors que le collège est plus proche, dans la mémoire des individus.

Pour ce qui est d'avoir été frappé par certaines choses à l'école primaire, 17 catégories de réponses émergent, faisant apparaître la prédominance de l'activité chantée sur celle d'écoute ou de pratique instrumentale, l'importance d'un outil comme la radio scolaire y compris par rapport à la flûte à bec, au guide chant, ou aux instruments à percussion. L'incompétence alliée parfois à la sévérité ou à l'exigence malgré parfois la bonne volonté (citée une fois) de l'enseignant voire de l'intervenant, sont, semble-t-il plus souvent repérées que l'inverse.

Taxinomie 1 Ce qui a frappé à l'école primaire

- « Que du chant » un chant en particulier (11)
- Cours diversifié et intéressant, pas seulement le chant (10)
- Radio scolaire (9)
- Incompétence, sévérité, exigence du maître ou intervenant (7)
- Flûte (6)
- Cham[1] (4)
- Compétence du maître (4)
- Le guide chant (4)
- Pas de souvenir (4)
- Très peu (4)
- L'écoute (3)

modèles de conduites et de pensée » (Jodelet 1989). Le concept « *représentation* » a été inventé par un sociologue Français : Emile Durkheim (1898). Nous pouvons également utiliser le terme « *perception* ».

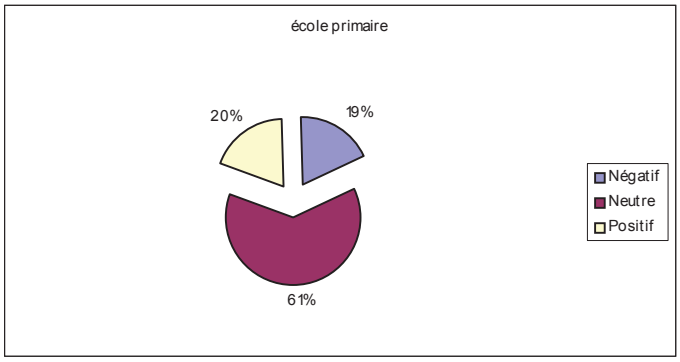
[1] Cet acronyme signifie « *Classe à Horaire Aménagé* », qui est un dispositif à destination des élèves qui suivent un cursus en conservatoire.

- L'instrument d'un intervenant extérieur (2)
- Utilisation d'instruments à percussion type Orff (2)
- Chant et compréhension des intervalles, démarche non comprise mélodique sans paroles puis avec (2)
- Play-back (1)
- Divers dont relaxation, spectacles de fin d'année, comique, dessin sur musique, cours faits par un non voyant, plaisir à sortir des disciplines habituelles, inégalité de l'aisance des instituteurs (7)

Quelques jugements de valeur positifs[1], et négatifs[2] sont énoncés au fil des réponses. Si l'on totalise toutes catégories confondues, les jugements de valeur présents dans ces réponses, ce sont les neutres qui prédominent (avec 46), les positifs arrivent en deuxième position (15), enfin les jugements de valeur négatif (14).

Pour toutes ces raisons, il semblerait que l'on puisse dire qu'un *« rapport épistémique au savoir »*, tel que le décrit B. Charlot, (Charlot, 2002, p. 80), mais ici musical, s'est construit à l'école primaire.

Figure 25 Jugements de valeur présents dans ce qui a frappé lors de l'Éducation musicale en école primaire



2.6.2. À propos du collège, c'est le professeur le plus cité

Sur 191 répondants, 163 enseignants ont répondu à cette question (28 manquantes) : c'est à nouveau inversement proportionnel au primaire.

---

[1] « *La chanson File la laine*, que j'adorais », « *nous apprenions de temps à autre une chanson, et c'était toujours un moment très attendu que tout le monde appréciait », « Nous avons seulement chanté (trop peu) et j'adorais cela », « chanter en canon c'est-à-dire à plusieurs voix : l'harmonie me donnait des frissons », « je trouvais le professeur jouait bien de l'accordéon, ça me fascinait ! », « La maîtrise vocale de l'enseignante », « la flûte à bec et le plaisir des élèves d'en jouer* ».

[2] « *On chantait mal, pas juste et sur une k7 que l'on arrivait mal à suivre », « aujourd'hui avec le recul l'incompétence de l'enseignant », « Le flou artistique : je ne voyais pas la finalité », « oui, notre maître nous avait demandé de rapporter une flûte à bec. Mes parents ne savaient pas ce que c'était. Celui-ci m'a ridiculisé devant toute la classe !* »

La forte présence de modalisations d'intensité (40,6% soit 65), d'adjectifs subjectifs[1] et de verbes déclarant une appréciation, nous ont amenée à regrouper autour de jugements de valeur positifs et négatifs un ensemble de réponses. Mais ce n'est pas tant les jugements positifs ou négatifs qui nous intéressent que ce à quoi ils font référence.

À première vue, c'est le souvenir positif du cours, du professeur qui revient le plus souvent dans 48 réponses sur 191. Ce souvenir positif est lié à une œuvre en particulier, aux chants abordés, au « *dynamisme* », « *au rayonnement* », « *à la culture* », à la « *compétence de musicien du professeur* » lui même, au montage de spectacles, à la chorale, l'orchestre, au fait de diriger parfois l'orchestre et « *paradoxalement de jouer de la flûte à bec* ».

Mais la position de cette catégorie de réponses est à nuancer car si l'on totalisait l'ensemble des réponses portant un jugement de valeur négatif alors la tendance s'inverserait : les 16 souvenirs négatifs liés à l'ennui, à la « *rigolade* », à la non préparation du cours proposé, à la non utilisation de matériel présent en classe, au temps passé sur la biographie des compositeurs, à l'absence de pratiques vocales, s'ajouteraient aux 7 réponses au sujet de « *l'incompétence* » (6), voire la « *médiocrité* » (1) du professeur liée parfois au fait que c'était un PEGC (cité par trois fois), aux 3 réponses concernant la flûte à bec (pratique pénible, morceaux « *niais* » engendrant le trac, injonctive), aux 13 réponses évoquant le « *chahut* », le « *bazar* » le « *bruit* » lié en partie aux dictées musicales, à l'histoire de la musique, enfin aux 10 réponses concernant le dégoût, le manque de respect, d'envie, de sérieux, d'exigence, de motivation, le désintérêt à la fois de certains professeurs et élèves, le manque de sens des activités. Les jugements de valeur négatifs regrouperaient ainsi dans cette catégorie 59 réponses, faisant de celle-ci la catégorie majoritaire.

Par contre, 20 réponses font état de manière neutre des activités proposées durant ce cours (théorie, histoire de la musique, solfège, analyse d'œuvres, chant, percussion, flûte à bec, batterie).

18 jugements de valeur sont à la fois positifs et négatifs : les différences entre professeurs « *d'ancienne* » et « *nouvelle génération* », entre professeurs spécialistes ou non spécialistes, entre les méthodes, le décalage entre les élèves qui sont en école de musique et ceux qui ne le sont pas, la progression lente participent à ces points de vue. Si nous

[1] Comme par exemple, « *ringard* », « *douteux* », *désagréable* ».

avons classé ces réponses en aparté des précédentes, c'est en raison du fait que ce n'est pas le jugement de valeur qui occupe la majeure partie.

Signalons que 11 réponses font exclusivement référence au fait qu'un professeur d'une autre discipline (français (cité 16 fois), mathématique (3), allemand (3), espagnol, histoire et géographie, éducation manuelle et technique), était en charge de l'Éducation musicale ; certaines remarques ne portent aucun jugement de valeur, d'autres parlent de manque de structure, de formation « nulle » (6).

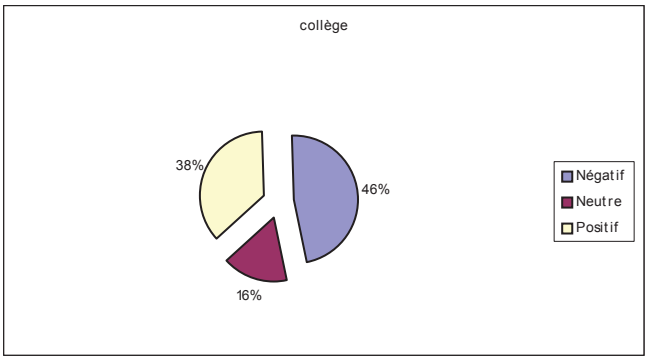
Huit réponses comparent des professeurs aux statuts différents dont certains spécialistes et les autres non spécialistes, dans la mesure où ils font percevoir des réalités différentes *« tout est porté par le charisme et l'enthousiasme du prof* ». Une réponse évoque le fait que *« les enseignants qui n'étaient pas spécialistes (PEGC[1] histoire ou français) étaient plus ouverts et captivants. Les spécialistes avaient peurs et nous faisaient copier des textes.* »

Sept font référence au fait qu'ils étaient en classes à horaires aménagés (CHAM) : les réponses font état de souvenirs plutôt positifs (4) mais trois portent des jugements très durs sur ce qu'ils ont ressenti[2].

Deux réponses évoquent le fait que le professeur était la mère du répondant.

Une réponse témoigne d'une vision idéalisée des cours qui se font « *maintenant* » au regard de ce qui se faisait « *avant* ».

Figure 26 Jugements de valeur présents dans ce qui a frappé lors de l'Éducation musicale au collège



[1] Les PEGC (professeurs d'enseignement des collèges) ont pu être promus dans le corps des certifiés par le plan mis en place à compter du 1er septembre 1993 par le décret 93-443 du 24 mars 1993.

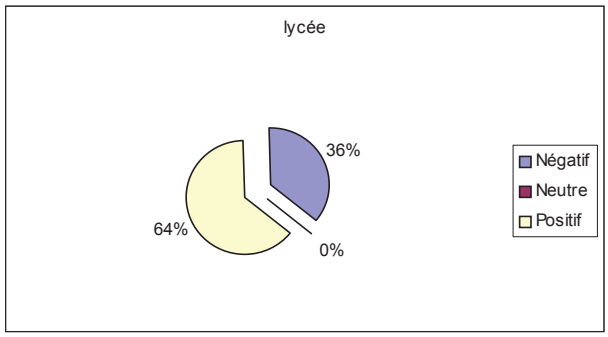
[2] « *J'étais en collège aménagé musique et à partir de la 5ème on a changé de prof, et j'ai détesté ce cours au point de me demander qu'est-ce que pouvaient bien faire les élèves en collège normal. Nous on jouait au tarot. » « classe CHAM : 2 heures au collège : histoire de la musique pendant ces deux heures : on grattait et une heure de chorale : répertoire varié : concert avec d'autres chorales », « Nous allions au conservatoire 3 après midi sur 4 et nous n'avons jamais chanté autre chose que des notes .....* ».

L'analyse automatisée corrobore les catégorisations précédentes : elle fait apparaître notamment l'importance de ce qui se joue autour de l'enseignant au collège en termes de souvenirs et de représentations. En effet les mots « *professeur* » (75) et « *enseignant* » (8) apparaissent plus de 80 fois. C'est la première référence utilisée pour dire ce qui a frappé au collège alors que le « chant » arrivait en tête de ce qui avait frappé à l'école primaire. La « *musique* » n'arrive qu'en deuxième position avec 47 occurrences, la « *flûte à bec* » (18) est plus souvent citée que le « *chant* » (15) et la pratique « *chorale* » (7). Ce point de vue est complémentaire de la catégorisation que nous venons de proposer.
Le rapport est cette fois un rapport de dépendance à l'égard de l'enseignant et à l'égard du sujet lui-même (« j'apprécie ou je n'apprécie pas »). Selon B. Charlot il serait question d'un rapport à la fois social (l'autre, le professeur), et identitaire, même si les questions épistémiques sont imbriquées pour la majorité des sujets.

2.6.3. À propos du lycée, c'est la musique la plus citée

Nous traitons 140 réponses sur 191 (51 réponses sont manquantes). Si nous catégorisons les réponses données à propos de ce qui a frappé au lycée dans l'enseignement de musique reçu, sur la base des jugements de valeur positifs et négatifs, comme nous l'avons fait pour le collège, cela donne un déséquilibre cette fois en faveur des jugements de valeur positif (50 contre 28 négatifs).

Figure 27Jugements de valeur présents dans ce qui a frappé lors de l'Éducation musicale au lycée



Mais les réponses ne mettaient pas autant en avant la dimension jugement de valeur que dans les réponses afférentes à ce qui s'était joué en collège. C'est plus la dimension du contenu de l'enseignement de la « musique » qui est mise en avant, le jugement de valeur ne venant parfois qu'après et dans des cas de figure moins fréquents. Ce qui se joue au lycée n'est pas du même ordre qu'à l'école primaire ni qu'au collège. C'est l'histoire de la musique et particulièrement l'analyse d'œuvres imposées par le programme limitatif de l'option passée en terminale au baccalauréat qui retient l'attention dans l'ensemble des

réponses. Si le chant en tant qu'activité du cours recule au lycée ainsi que la pratique d'une manière générale, cela est d'ailleurs déploré par les répondants, en revanche la pratique chorale (en dehors du cours) est souvent mentionnée positivement. La compétence de l'enseignant est mentionnée autant de fois que l'incompétence l'était au collège. Corollaire de ce constat, les PEGC ne sont pas mentionnés en tant que professeurs de lycée et la référence à l'enseignant ou au professeur d'une manière générale recule au lycée : les deux références majoritaires à la « *musique* » et au « *professeur* » sont inversement proportionnelles (c*f.* tableaux et figures ci-après). Un grand nombre de répondants mentionnent et déplorent la « *non préparation* » de l'épreuve optionnelle dans le cadre du lycée (la taxinomie détaillée figure en annexe).
Le rapport au savoir redeviendrait, comme pour l'école primaire, épistémique.

3. DÉMARRAGE PRÉCOCE DE LA MUSIQUE EN DEHORS DU SYSTÈME SCOLAIRE

3.1. Un démarrage autour de huit ans

Les 188 enseignants (3 manquantes) ont également démarré une pratique musicale en dehors du système scolaire en moyenne à l'âge de 8 ans. La médiane est 7 : cela signifie que dans notre échantillon autant de professeurs (50%) ont démarré avant 7 ans qu'après. Cela correspond exactement aux résultats de l'enquête d'Antoine Hennion en 1980. Plus précisément,

- 53,2% (soit 100 répondants sur 191) ont démarré une pratique musicale en dehors de l'école entre deux et 7 ans
- 77, 7 % (146) en ont démarré une avant l'âge de 10 ans
- 94,1 % (177) en ont démarré une avant l'âge de 14 ans
- Entre 11 et 14 ans, (31) 16,5 % en démarrent une.
- 5,8% (11) ont démarré entre 15 ans et 19 ans

Cela signifie que les enseignants de cette discipline ont entamé une pratique musicale en supplément de celle qu'ils pouvaient avoir dans le système éducatif assez tôt en majeure partie.

Notons qu'il y a une corrélation très significative ($p = .000$ pour $n = 185$) entre le fait d'être un homme et le fait de démarrer plus tard la musique que les filles, en dehors du système scolaire.

3.2. La moitié demande à pratiquer la musique

Les enseignants qui ont demandé à pratiquer la musique[1] à leur entourage sont légèrement plus nombreux que ceux qui ne l'ont pas demandé : 50 %[2] contre 40 % et 10 % ne se prononcent pas (peut-être ne se souviennent-ils pas ?). La question de choix de la part de l'individu semble intervenir dès ce moment de l'existence, choix, préférence à pratiquer la musique. Cette question devient pour nous indicateur de valeur pour ceux qui ont fait ce choix. Il reste à connaître les raisons pour lesquelles ce choix a été fait. La question suivante, ouverte, nous permet d'y répondre.

3.3. Une tierce personne induit cette demande à pratiquer la musique

La quasi majorité, soit 46,6%, ne répond pas à la question des raisons pour lesquelles ils ont voulu faire de la musique. Cela est légèrement supérieur aux 40 % de réponses négatives de la question précédente. Il faut ajouter à cela les six réponses de ceux qui disent ne pas se souvenir, ce qui donne un total de 95 / 191 personnes dont on peut penser qu'ils ne se souviennent pas de la raison pour laquelle ils ont voulu faire de la musique. Ces chiffres correspondent à ceux de l'enquête déjà citée d'Antoine Hennion en 1980, alors même qu'il interroge des élèves présents dans les conservatoires, plus proches de leurs débuts dans la pratique musicale.

Après un travail de catégorisation des réponses, trois grandes catégories de réponses sont émergentes.

En premier lieu, les raisons pour lesquelles ces enseignants ont le plus souvent (39 réponses) demandé à faire de la musique sont liées à une tierce personne présente dans l'environnement familial musical, c'est-à-dire parents, frères, sœurs, (22 réponses). Ensuite elles sont liées à l'écoute d'un concertiste soit en milieu scolaire, soit en concert (8 réponses) ou encore à un professeur de collège ou de lycée qui transmet sa passion, enfin à un instituteur (3).

La deuxième grande catégorie est relative à soi (32) : on demande à faire de la musique pour soi (32 réponses) par plaisir (7), par désir d'apprendre, par envie, goût (7), par volonté (6), pour jouer s'exprimer (5), pour s'occuper, rompre l'ennui (3), pour faire

[1] La question *« est-ce vous qui avez demandé à votre entourage de faire de la musique ? »* était fermée, 190 enseignants sur 191 y ont répondu (une seule valeur est manquante).

[2] Ce sont 55% d'élèves dans l'enquête de Hennion, « *qui peuvent expliciter les raisons de leur envie de faire de la musique au conservatoire* » p. 205.

comme (3), parce qu'on a obtenu un instrument (2), par décision, sans raison particulière (1), pour compléter la pratique de danse (1), pour recréer l'énergie, partager l'émotion (1). Enfin une troisième catégorie de réponses émerge, moins fréquente (14), qui signale que ces enseignants ont demandé à pratiquer la musique par attirance pour un instrument, un style de musique.

Là encore, nos résultats ressemblent à ceux de l'enquête de 1980 :

> *« 55% des élèves qui peuvent expliciter les raisons de leur envie de faire de la musique au Conservatoire donnent comme principale raison l'influence d'un instrumentiste proche (17% un concert, 14% les média) ; 43% sont venus en suivant « plutôt l'idée de leurs parents », 7% au contraire selon une idée personnelle malgré l'indifférence ou l'hostilité de leurs parents »* (Hennion, 1988, p. 205).

Le rapport serait alors tout d'abord à la fois social et épistémique (la tierce personne fait de la musique) avant d'être identitaire.

Figure 28 Catégories de raisons pour lesquelles les répondants ont demandé à démarrer une pratique musicale

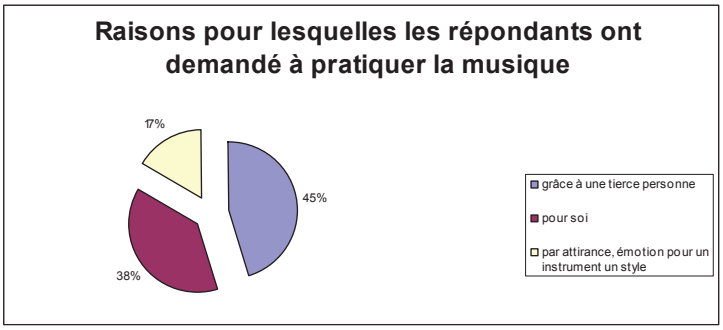


Figure 29 Catégories de tierces personnes grâce auxquelles les répondants ont demandé à faire de la musique

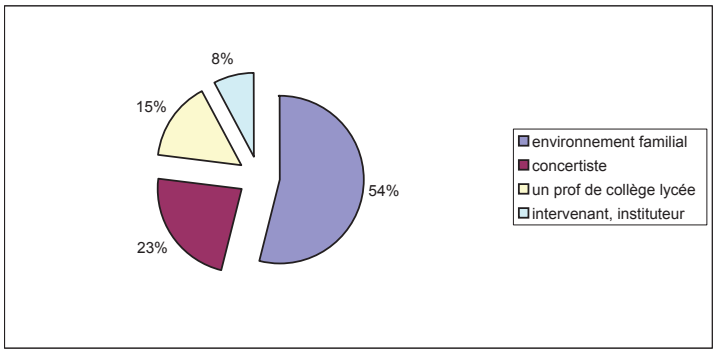
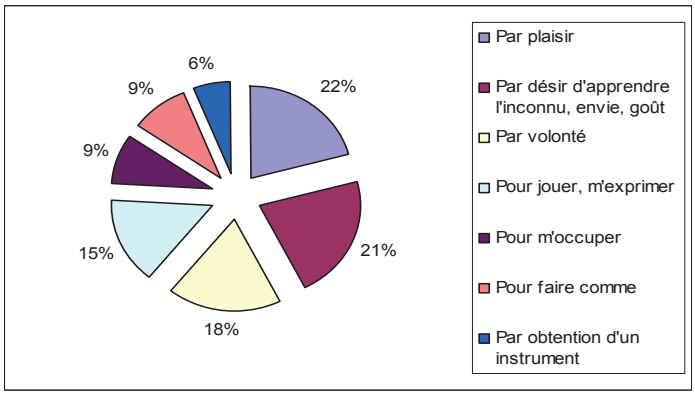


Figure 30 Catégories de raisons personnelles pour lesquelles les répondants ont demandé à faire de la musique



3.4. Un vécu heureux mais aussi ambivalent de la musique

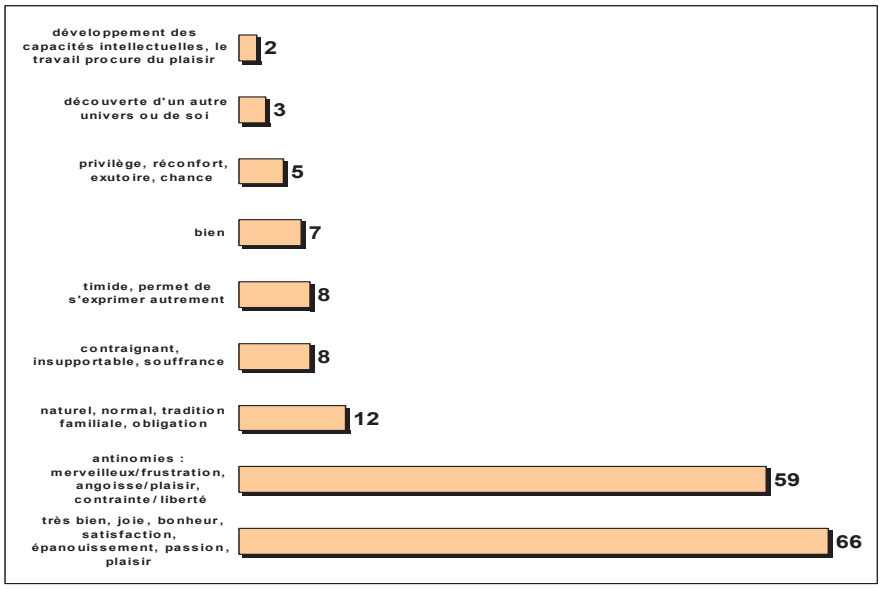
La première analyse automatisée des réponses à la question ouverte, « C*omment avez-vous vécu le fait de faire de la musique ? »* (178 réponses et 13 valeurs manquantes sur 191), signale que parmi les références le plus fréquemment utilisées, c'est la satisfaction qui arrive largement en tête avec 34 occurrences (dont 33 pour le seul terme « *plaisir* » et 1 pour « *satisfaction* »). La deuxième référence qui apparaît fréquemment concerne la musique (21), puis le nombre « *d'années* » consacrées (15). Au quatrième rang deux termes sont à égalité (14 occurrences) « *contrainte* » et « *Conservatoire* ». La première de ces deux idées, « *contrainte* », est quasiment toujours concomitante de celle de plaisir auquel elle se mêle. Ce sentiment d'ambivalence entre plaisir et contrainte se retrouvera également entre « *plaisir* » et « *travail* » qui n'apparaît pas moins de 10 fois dans le corpus de réponses. Le traitement statistique fait également émerger les relations entretenues entre certains mots : ainsi « *plaisir* » va de pair avec « *musique* » (6), avec « *contrainte* » (4) avec « *orchestre* » et « *chœur* » (3), avec « *épanouissement* » (2), « *valorisation* » (2), « *peur* » (2). Cela corrobore nos premiers constats. Viennent ensuite les relations entre le « *travail* » et le « *plaisir* » (3).

Quant à la catégorisation théorique (manuelle), elle nous permet d'aboutir à des constats qui corroborent les précédents mais plus précis en termes de sens. En effet, la catégorie principalement représentée a trait au bonheur, à la satisfaction, à la joie de faire de la musique (66). C'était déjà le cas, précédemment.

Juste après cette première catégorie, des antinomies récurrentes (59) sont présentes au sein d'une même réponse, opposant des sentiments, des émotions ressentis : angoisse/plaisir, douleur/ plaisir, passion/étouffement, passion / déception, plaisir/ labeur, contrainte / liberté. Ces antinomies sont construites en opposant enfance / adolescence (période

pendant laquelle en général au dire des réponses le vécu est meilleur), ou en opposant un « *début* » ou un « *départ* », avec une période plus tardive mais non mentionnée ou encore en opposant « *bien » / « mais », « très bien » / « mais* » (taxinomie détaillée en annexe). Mais qu'en est-il plus particulièrement de ces pratiques pour lesquelles le rapport semble principalement identitaire ?

Figure 31 Catégories de réponses données à la question du vécu de la musique en dehors du système scolaire



3.5. Des pratiques instrumentales individuelles avant le baccalauréat pour 97%

Nous avons questionné les enseignants jusqu'à quatre niveaux de pratiques instrumentales individuelles pour découvrir que seuls 2,6% soit 5 répondants sur 191 n'ont pas eu de pratique instrumentale individuelle avant le baccalauréat[1], 97,4% (186 sur 191) ont pratiqué un seul instrument avant le bac, 66% soit deux tiers (126) en ont pratiqué deux, 25,7% soit un quart (49) en ont pratiqué trois. 14,1% (soit 26 sur 191) ont au moins fait 4 instruments avant le baccalauréat

Les instruments pratiqués correspondent à des instruments utilisés depuis plusieurs siècles en Europe, dans la musique savante la plupart du temps, à de rares exceptions près jusqu'au troisième voire quatrième instrument. Un élargissement de la palette timbrale se produit dès la pratique du deuxième instrument : il en va ainsi de l'électrification de

[1] Il est possible qu'ils aient travaillé la voix, c'est que nous observerons dans le paragraphe afférent.

certains, de l'électroacoustique, des instruments extra-européens ou encore ceux utilisés dans certaines musiques populaires.

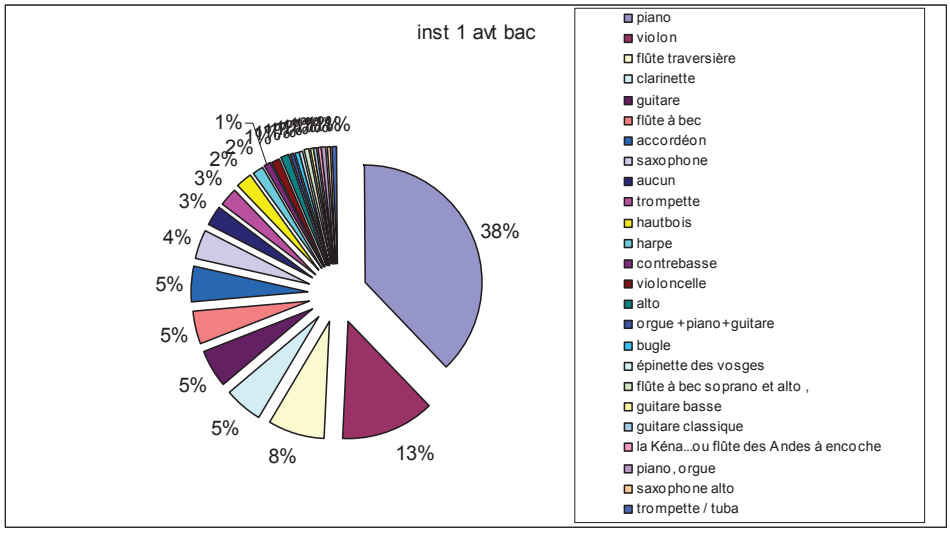
3.5.1. Un premier instrument : piano, violon, flûte traversière, clarinette, guitare

Plus précisément, à propos du premier instrument pratiqué, (question ouverte étant donné la diversité possible des instruments de musique) c'est le piano qui arrive largement en tête de la pratique individuelle avec 72 pratiquants (72 / 191, soit 38%), auxquels il faut ajouter trois de plus qui font à la fois du piano et un autre instrument en même temps d'après ce qui est dit. Cela fait un total de 38% de répondants qui ont pratiqué le piano avant le baccalauréat, individuellement. Les six instruments les plus pratiqués sont, respectivement, en dehors du piano, le violon (24, soit 12,6%), la flûte traversière (15, soit 7,9%), la clarinette (10, soit 5,2%), la guitare (idem), la flûte à bec (9, soit 4,2 %), l'accordéon (idem). Cela correspond aux résultats donnés par A. Hennion lors de l'enquête déjà citée (HENNION, 1988) p. 201-206).

Tous les instruments cités, hormis la kena (qui provient des Andes), appartiennent à la culture européenne. Ces résultats recoupent également, au moins pour les trois premiers instruments les plus pratiqués, ceux exposés par L. Guirard à l'issue d'une enquête réalisée auprès d'étudiants de premier et deuxième cycle de musicologie (DEUG, licence) à l'université Sorbonne Paris IV (Guirard, 1998). Cela signifierait que l'instrument pratiqué avant le baccalauréat reste le même après le baccalauréat. Cette hypothèse sera vérifiée ultérieurement. L'enquête[1] de L. Guirard fait apparaître que « *tous jouent d'au moins un instrument de musique, les instruments principaux les plus cités étant le piano (31%), le violon (9%), la flûte traversière (9%), le chant (9%), la guitare (6%)* ». Le chant était considéré dans cette enquête comme instrument ; cela n'est pas le cas dans la nôtre même si nous retrouvons l'ambiguïté habituelle à ce sujet, qui fait que certains répondants ont indiqué que leur premier instrument était le chant. Il est assez naturel que, les répondants ayant pour la majorité fait des études de musicologie[2], nous retrouvions les mêmes proportions d'une enquête à l'autre, à propos de ces pratiques instrumentales.

[1] Elle porte sur un échantillon de 235 individus, 152 femmes, 80 hommes, 3 indécis.
[2] Nous vérifierons cette assertion dans la partie du cursus d'étude réalisé après le baccalauréat.

Figure 32 Premiers instruments pratiqués individuellement avant le baccalauréat



C'est toujours le piano qui arrive en tête des deuxièmes instruments pratiqués, suivi par la guitare, la flûte traversière, l'orgue et l'harmonium puis la flûte à bec. La guitare est un peu plus pratiquée en deuxième instrument, la flûte traversière un peu moins (*cf.* schéma en annexe).

À partir du troisième instrument pratiqué par un quart (25,7%) avant le baccalauréat, c'est la guitare qui passe en tête des choix juste avant le piano. On peut ajouter au piano, l'orgue, les claviers et synthétiseurs tout en gardant en tête que ce troisième instrument est électrifié par rapport au piano droit : il en est de même pour la guitare électrique, ou encore la guitare basse. Ce léger changement va sans doute induire des changements de répertoire également, de fait. On peut en faire l'hypothèse. Le chant est mentionné en tant que troisième instrument.

Quant au quatrième, (14,1%) nous ne sommes pas sûre que les répondants n'ont pas amalgamé ceux qu'ils ont pratiqués avant le baccalauréat et après. Ceux qui continuent d'élargir leurs pratiques, diversifient au point d'en faire un cinquième, un sixième voire un septième ou huitième. Il s'agit d'instruments soit de pays non occidentaux, ainsi l'ukulele, le djembé, percussions extra-européennes (sans que l'on sache précisément lesquelles). Ils peuvent aussi provenir de musiques dites populaires (guimbarde, congas, harmonica, kazoo, cuillers, batterie, percussions). Enfin ils correspondent, mais dans une proportion faible, à une translation d'un instrument comme la flûte traversière, vers le fifre pour une pratique sans doute collective du type fanfare, harmonie.

3.5.2. Un deuxième et un troisième instrument pour l'adolescence

Nous l'avons vu précédemment, dans notre échantillon, autant de professeurs (50%) ont démarré avant 7 ans, qu'après puisque la médiane est 7. Une nouvelle question nous a permis de savoir jusqu'à quel âge ce premier instrument a été pratiqué tout en vérifiant les réponses à la question précédente. À un pour cent près nous tombons sur les mêmes résultats : 50% des répondants auraient démarré entre 7 et 8 ans.

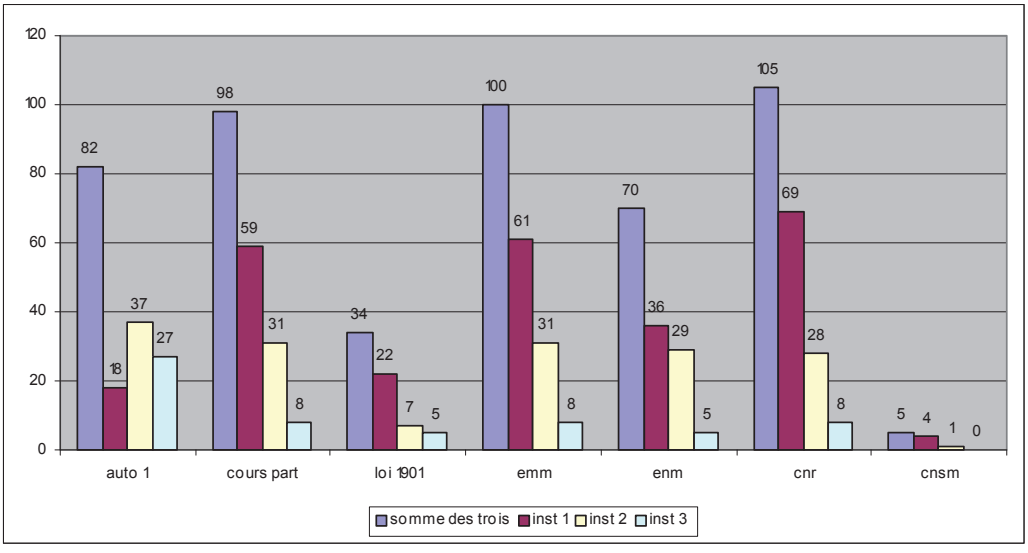
C'est surtout à la préadolescence (11-12 ans) et à l'adolescence (12-16 ans) que la pratique d'un deuxième instrument se produit : la moyenne est à 13,08 ans. Quant au troisième instrument, il est démarré en moyenne vers l'âge de 15,5 ans pour les 24,6% de ceux qui en ont pratiqué un.

3.5.3. Des lieux de pratique instrumentale individuelle institutionnels d'un haut niveau

Nous avons demandé aux professeurs d'Éducation musicale où ils ont pratiqué leurs instruments tout en incluant dans nos réponses la possibilité qu'ils les aient pratiqués en autodidacte. Les questions étaient en éventail fermé. Il est intéressant de comparer si ces lieux et dès lors ces manières de pratiquer évoluent d'un instrument à l'autre.

Les lieux et modalités d'apprentissage les plus investis sont dans l'ordre décroissant, les CNR, les EMM, les cours particuliers, l'autodidaxie, les ENM, les associations, le CNSM. La figure ci-dessous permet de visualiser de gauche à droite les lieux les moins institutionnels (en autodidacte) vers les lieux institutionnels au plus haut niveau (CNSM).

Figure 33 Comparaison des fréquences des lieux et modalités de pratique des trois instruments pratiqués avant le baccalauréat, somme des trois.

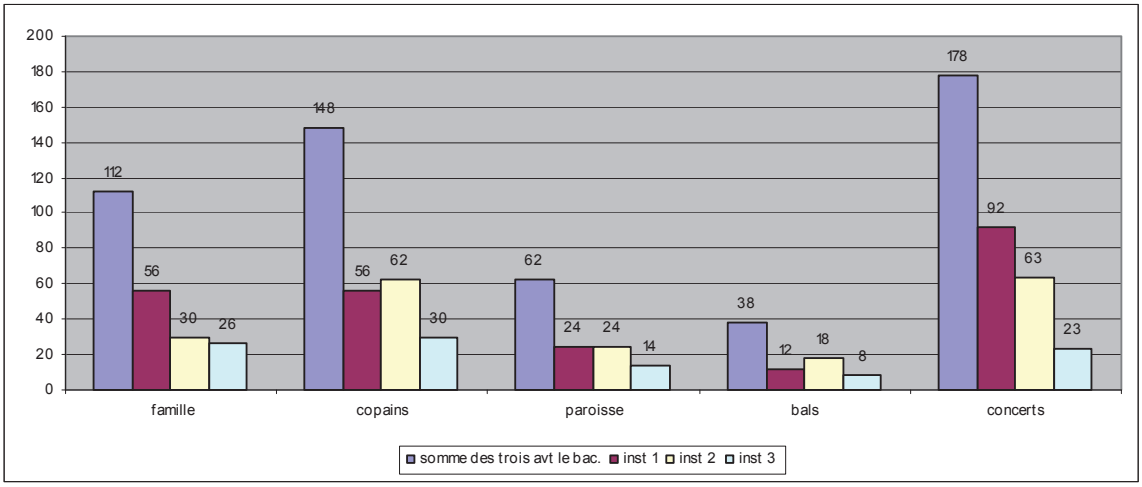


Le premier instrument est à la fois celui qui est le plus pratiqué à un haut niveau (CNSM, CNR et ENM) et en autodidacte. En revanche, le deuxième instrument est davantage appris en autodidacte que le premier (pratiquement le double soit 37 individus / 18 individus), tout comme le troisième.

Les cours particuliers sont plus suivis pour l'apprentissage du premier instrument, ensuite cela décroît jusqu'au troisième.

La fréquence des pratiques dans des associations décroît entre le premier instrument et les suivants (22/7/5). Il en est de même pour la pratique en école municipale de musique (61/31/8) mais de manière plus conséquente. Les mêmes constats peuvent être faits pour la pratique en ENM (36/29/5), en CNR (69/28/8), ou en CNSM (4/1/0).

Figure 34 Comparaison des lieux et modalités (suite) de pratique des trois instruments pratiqués avant le baccalauréat, somme des trois.



Cette pratique se complète d'une pratique moins institutionnelle (si tant est que l'autodidaxie en soit une) que nous avons relevée à l'aide d'une question complémentaire de la précédente (en éventail également). Ainsi l'instrument numéro 1 est le plus pratiqué en concert, ce qui semble logique étant donné le niveau d'exigence. Dans les bals tout comme entre « *copains et copines* », c'est l'instrument numéro 2 le plus pratiqué. Cela peut-être dû au fait que cet instrument est démarré à l'adolescence et qu'à cette période de vie, on apprécie la présence des copains et copines.

3.5.4. Le jeune garçon apprend en autodidacte, la jeune-fille en cours particulier ; elle joue dans la paroisse

Les corrélations entre le sexe et le type de pratique signalent des rapports spécifiques aux répertoires abordés lors de ces pratiques : ainsi, on ne joue pas la même chose en cours particulier que lors d'un bal ou encore dans la paroisse qu'en famille.

Il est à noter que la corrélation entre le fait d'être de sexe masculin et le fait de pratiquer la musique en autodidacte dès le premier instrument est vérifiée pour les trois instruments. Ainsi, pour le 1er, on a une corrélation significative (p = 0,010), quant au 2e instrument, elle est très significative (p = 0,001). Pour le 3e, la corrélation est à nouveau très significative (p = 0,001).

Quant aux cours particuliers ou cours en école privée, il y a cette fois une corrélation entre le fait d'être une femme et d'avoir pratiqué le premier instrument en cours particulier ou en école privée : la corrélation est très significative seulement pour le 1er instrument (p = 0,004). En effet, il n'y a pas de lien entre le fait d'être une femme et de pratiquer un deuxième puis un troisième instrument en cours particulier ou école privée. La corrélation entre le fait de pratiquer un premier instrument en CNR et le fait d'être une femme est très significative (p = 0,006). Ce n'est pas le cas pour le 2ème et 3ème instrument.

Enfin il y a un lien assez significatif entre le fait d'être de sexe féminin et de jouer le premier instrument dans la paroisse (p = 0,026). Ce n'est pas le cas pour les 2e et 3e instruments.

3.5.5. Des diplômes avec le premier instrument pour une moitié de sujets

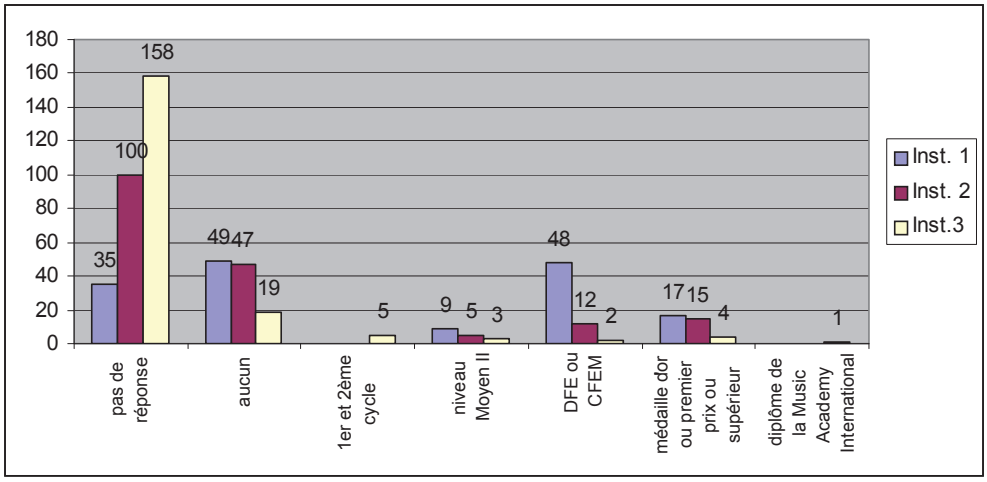
Les intitulés de diplômes décernés dans l'enseignement spécialisé sont peu variables d'une structure à l'autre, en revanche leur véritable valeur l'est. En effet, c'est plus le statut de l'école ou du CNR qui fait la valeur du diplôme en question : ainsi une médaille d'or d'école non agréée n'a que peu de chose à voir en termes d'exigences avec une médaille d'or de CNR. Dès lors les réponses à cette question doivent être relativisées et reliées à la question du lieu dans lequel les études ont été faites.

Il s'avère que c'est avec le premier instrument que les diplômes de plus haut niveau et en plus grand nombre sont passés, ce qui est logique au regard du cursus que nous venons de voir.

Au sujet du premier instrument, nous remarquons qu'entre les réponses manquantes nombreuses (22%) et l'affirmation qu'ils n'ont pas obtenu de diplôme (25%), on peut supposer que pratiquement la moitié n'a pas obtenu de diplôme ou ne souhaite pas en faire part. En revanche l'autre moitié a obtenu un diplôme d'assez haut niveau (entre le cycle

moyen II et la médaille d'or, d'argent ou de vermeil, voire le prix de perfectionnement, en passant par le DFE[1] ou le CFEM[2] obtenu par un quart des répondants et le DEM[3] ou DE[4]). Quel que soit l'instrument c'est toujours le DFE qui arrive en tête (pour le premier et le troisième instrument) ou la médaille d'or ou du supérieur (pour le deuxième instrument).

Figure 35 Comparaison des diplômes obtenus lors de la pratique du 1er 2e et 3e instrument



3.6. Des pratiques instrumentales collectives pour les trois-quarts

Au-delà de la pratique individuelle, les trois-quarts des répondants ont eu une pratique instrumentale collective avant le baccalauréat[5] (75,4 % soit 144 professeurs sur 191). 18,3% disent ne pas en avoir eu. 12 personnes n'ont pas répondu soit par oubli de la question peut-être ou par lassitude.

Ces pratiques ont consisté pour la quasi moitié (45,5%) à jouer dans un ensemble de musique de chambre, un tiers (33%) dans une harmonie, un tiers (32,5%) dans un orchestre symphonique, 15,2 % dans un orchestre de jazz, 12,6 % dans un orchestre de variété, 12,6% dans une formation éclectique, 8,9 % dans un orchestre de type rock, 8,4 % dans une fanfare, 5,2 % dans un orchestre de musique traditionnelle. Certains ont joué dans plusieurs de ces ensembles.

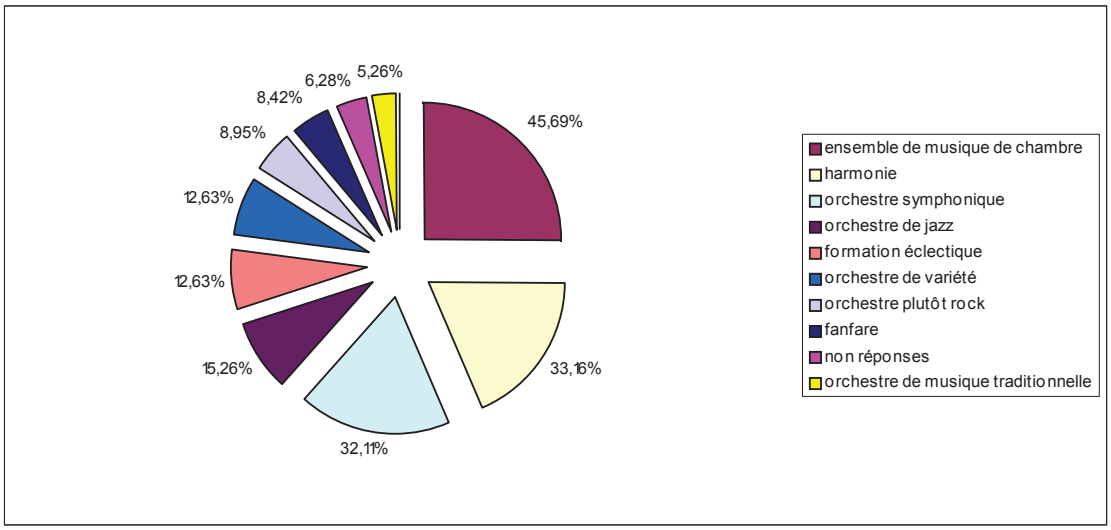
Les types d'ensembles dont les pratiques dominent ont un répertoire savant, fondé sur l'interprétation d'originaux (musique de chambre, orchestre symphonique) et de transcriptions (harmonies, fanfares notamment).

---

[1] DFE est l'acronyme de « *diplôme de fin d'étude* ».
[2] Certificat de fin d'études musicales.
[3] Diplôme d'étude musicale.
[4] Diplôme d'étude.
[5] La question était fermée : « *Avez-vous eu une pratique INSTRUMENTALE COLLECTIVE avant le baccalauréat ?* ».

Viennent ensuite les formations dont les répertoires sont soit à la frontière du savant et du populaire (jazz), soit populaire (variété, rock, fanfare), soit traditionnel.

Figure 36 Typologie des pratiques instrumentales collectives avant le baccalauréat pour 191 répondants



3.6.1. Des pratiques collectives typées selon le sexe

Il y a un lien très significatif entre le fait d'être un homme et le fait de pratiquer collectivement son instrument dans un orchestre de jazz (p = 0,002) et significatif entre le fait d'être un homme et de jouer dans un orchestre de type plutôt rock, (p = 0,002), une fanfare (p = 0,033), une harmonie (p = 0,010).

Comme précédemment, des enjeux en termes de valeurs esthétiques se profilent, liés au type de pratique instrumentale collective effectuée.

3.7. Pratiques vocales individuelles et collectives en dehors de la scolarité obligatoire

Avant le baccalauréat ou son équivalent très peu (17 soit 8,9 %) de professeurs d'Éducation musicale ont pris des cours de technique vocale individuelle[1]. 86,4 % soit 165 individus n'en ont pas pris, 8 ne se prononcent pas (4,2%). C'est en moyenne à partir de 12,8 ans (question suivante ouverte) que la technique vocale individuelle est travaillée. Cela signifie que la pratique vocale individuelle est abordée beaucoup plus tard que la pratique instrumentale.

Un seul sujet a obtenu une médaille d'or.

[1] La question « *Avez-vous pris des cours de technique vocale individuelle avant le baccalauréat ?* » était fermée, une seule valeur manquante est relevée sur 191.

En revanche, 39,8% (soit 76 sur 191) de sujets affirment n'avoir pas fait de pratiques vocales collectives avant le baccalauréat ; par défaut, on peut supposer qu'environ 60% en ont eu. Cela signifie que l'on pratique davantage les pratiques vocales collectives qu'individuelles avant le baccalauréat. La tendance est inversée. Entre 5 et 9 ans, 34 démarrent les pratiques vocales collectives, cela correspond à 17, 1% de ceux qui en ont fait. Entre 10 et 14 ans, 50 répondants démarrent les pratiques vocales collectives, ce qui correspond au quart de ceux qui en ont fait (25,6 %). Entre 15 et 21 ans, 28 enseignants (14,4 %) démarrent ces pratiques. C'est entre 15 et 16 ans particulièrement que le plus grand nombre d'individus de cette tranche d'âge commence.

3.8. De la formation musicale et de l'écoute avant tout

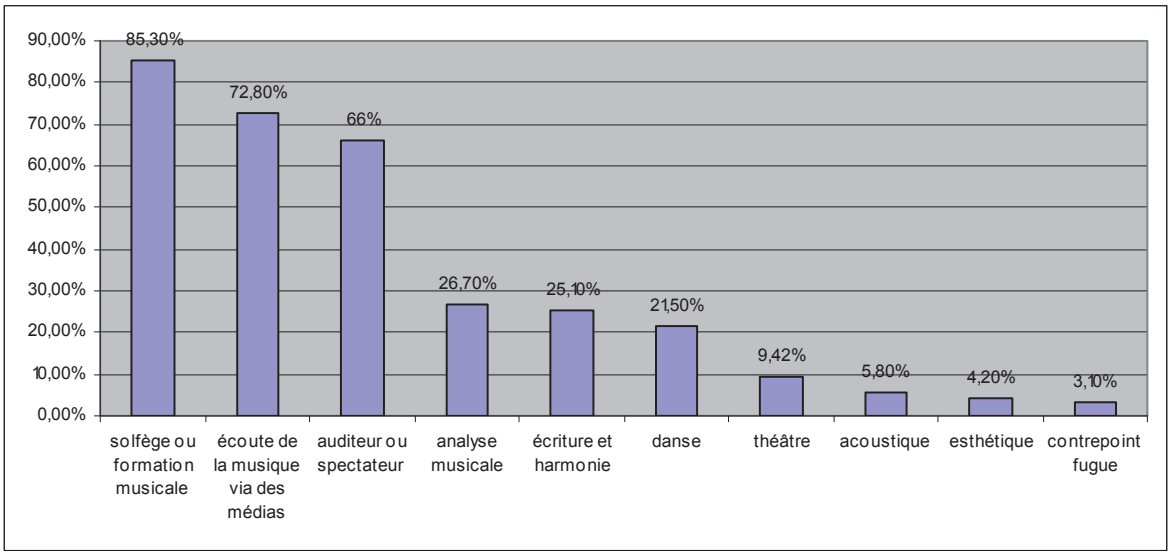
Les pratiques vocales et instrumentales ne sont pas les seules pratiques musicales possibles pour quelqu'un qui souhaite se familiariser au phénomène musical. Nous avons donc posé une question complémentaire, en éventail fermé pour en savoir plus.

Dans l'ordre décroissant, c'est la formation musicale communément appelée solfège qui arrive en tête. 163 des 191 professeurs d'Éducation musicale (85,3%) ont été confrontés à cette forme de représentation de la musique dès avant le baccalauréat. Cela semble logique car bien souvent dans les cursus d'étude de l'enseignement spécialisé, cette pratique est quasi imposée dès lors que l'on souhaite pratiquer un instrument. Au deuxième et troisième rang, nous trouvons deux catégories relatives à l'écoute de la musique, tant sur supports enregistrés (88,6%), qu'en direct lors de spectacles ou concerts (66%). Une question en éventail complémentaire nous permet de préciser sur quels supports la musique enregistrée était écoutée avant le baccalauréat : ainsi, 81,2% sur des cassettes et 74,9% sur des disques vinyle, 68,6% grâce à la radio, 47,1% grâce à la télévision, 45,5% sur des compact-discs. Plus de la moitié des répondants ont écouté de la musique sur compact disc : cela correspond à la jeunesse de notre échantillon. Les CD sont véritablement commercialisés à partir de 1982.

Un quart des répondants a fait de l'analyse musicale avant le baccalauréat. Cela signifie que la confrontation à la musique ne se fait pas uniquement sur la pratique ou sa représentation, elle se fait sur l'explicitation, l'analyse. L'écriture harmonique est pratiquée par un quart (harmonie) tandis que le contrepoint et la fugue restent des épiphénomènes. Il est à noter que l'acoustique et l'esthétique ne sont abordés que par 4 % ou 5 % des répondants avant le baccalauréat ; cela semble logique au regard du fait

qu'elles ne sont, pour ainsi dire, pas enseignées dans l'enseignement spécialisé (Marchand, 2002).

Figure 37 Autres pratiques musicales avant le baccalauréat par 191 répondants



3.9. Répertoires abordés

Nous avons posé toujours la même question ouverte[1] à propos des répertoires abordés lors des pratiques instrumentales individuelles, collectives puis des pratiques vocales individuelles et collectives.

Pour évoquer le répertoire abordé lors de la pratique instrumentale, les répondants font référence, d'un point de vue syntaxique, à des compositeurs de musique savante (73), à des époques, des genres, des styles musicaux.

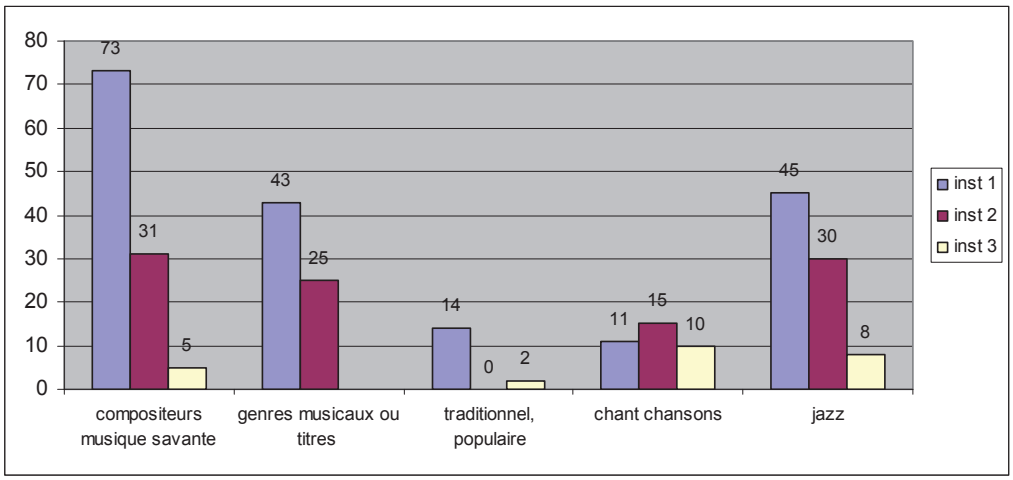
Nous avons obtenu un taux de réponse de 92,9 % pour le premier instrument, 41,3% pour le deuxième et 23% pour le troisième. Cela est dû au fait que peu ont pratiqué un troisième instrument.

Des répertoires savants dans la pratique instrumentale individuelle

Lors de la pratique de ces instruments, certains éléments restent invariants. Le répertoire abordé lors de la pratique des deux premiers instruments demeure fondé sur l'étude des compositeurs savants ainsi que des genres musicaux afférents, le jazz étant moins souvent évoqué, alors que lors de la pratique du troisième, c'est le répertoire de la chanson, du jazz et de la musique traditionnelle qui prédomine.

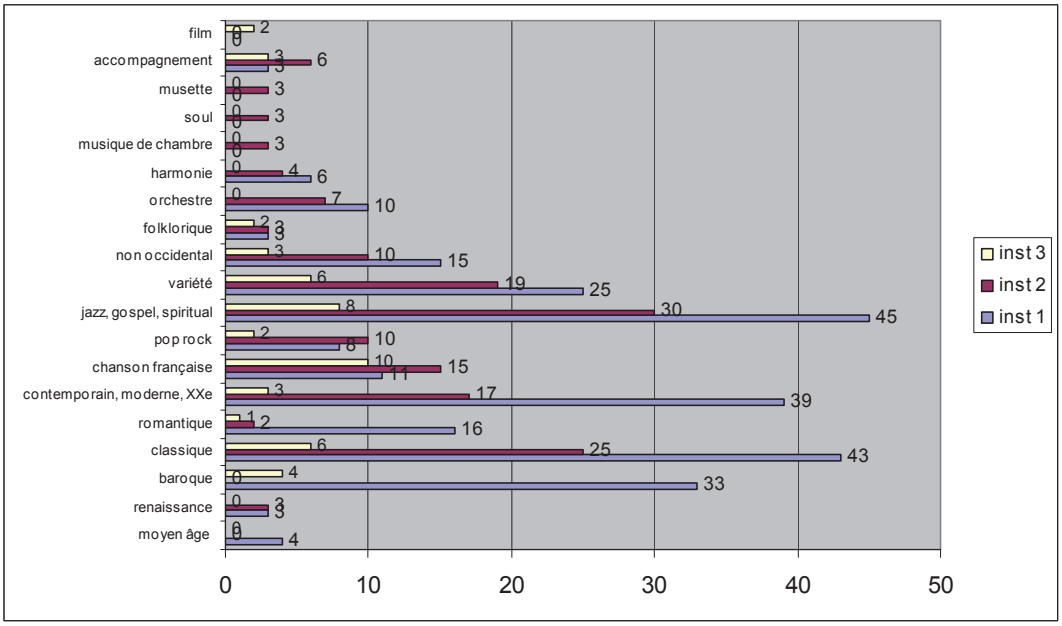
[1] « *Quel répertoire avez-vous abordé lors de la pratique ?* ».

Figure 38 Comparaison des grands équilibres entre compositeurs savants, jazz, traditionnels et de la chanson entre les trois instruments pratiqués



Ce serait la proportion qui varierait : ainsi le premier instrument privilégierait le répertoire du XVIII[e] siècle ou bien savant (de la Renaissance au XX[e] siècle) alors que le deuxième permettrait d'aborder des répertoires de manière plus équilibrée, en proportion, davantage le jazz, et des musiques plus populaires, quant au troisième c'est l'approche du jazz, de la chanson, l'accompagnement de ces chansons, la variété ou encore la musique de film, ce qui est nouveau, qui sont privilégiés.

Figure 39 Comparaison du détail des répertoires



Bach, Mozart, Chopin, Debussy

Plus précisément, lors de la pratique du premier instrument, les compositeurs les plus cités sont dans l'ordre décroissant : Bach (19), Mozart (11), Chopin (9), Debussy (8), Beethoven (7), Bartok (3), Haydn (3). Notons qu'ils sont inscrits dans les périodes,

baroque, classique, romantique et début du XX^{e} siècle. Toute proportion gardée nous retrouvons le quatuor de tête[1] du « *hit-parade des conservatoires de musique* » relevé dans l'enquête d'A. Hennion (Hennion, 1988, p. 212).

Viennent ensuite les références et adjectifs relatifs au « jazz » (45), aux répertoires de l'époque classique ou du XVIII^{e} siècle, (43), de l'époque « contemporaine » ou du XX^{e} siècle (39), de l'époque baroque ou du XVII^{e} (33), mais également de la variété (25), de l'époque « romantique » ou du XIX^{e} (16), moderne (7), mais également au répertoire de la chanson française (11), de la pop et du rock (8), de la « musique ancienne » (4), de la renaissance (3), de la musique folklorique (3), de la musique pour orchestre (10), de la musique pour orchestre d'harmonie (6), les transcriptions (5), la technique ou les gammes (5). Quelques rares références sont faites à des répertoires non occidentaux comme argentin, antillais, vénézuélien, paraguayen, brésilien, japonais, sud américain, bolivien, cubain, amérindien, russe, irlandais, espagnol, africain.

On ne trouve quasiment pas de jugement de valeur (3 négatifs) hormis deux regrets quant à la non pratique de l'improvisation et du jazz[2].

On note également un jugement de valeur négatif et positif à la fois, puisque la réponse fait état à nouveau à la fois d'un regret et d'une joie grâce à l'aide apportée par un ami qui apprend au répondant à s'accompagner tout en chantant[3].

À propos du répertoire abordé lors de la pratique du deuxième instrument, si l'on additionne les références aux compositeurs savants occidentaux[4] et les références à la musique dite classique cela signifie que le répertoire savant est encore très largement majoritaire dans le souvenir des répondants (86 références). Le répertoire abordé relatif à la musique ancienne ainsi que baroque et romantique semble diminuer dans la pratique du deuxième instrument.

Des répertoires savants et jazz dans les pratiques instrumentales collectives

Les pratiques instrumentales collectives permettent-elles d'aborder de nouveaux répertoires par rapport à ceux abordés lors des pratiques individuelles ou bien

---

[1] Bach, Beethoven, Mozart, Chopin, Debussy, Vivaldi, Ravel, Wagner, Schubert…

[2] « *Tous les répertoires sauf le jazz et l'improvisation hélas... C'est dur de se lancer après », « Uniquement de la musique écrite, jusqu'à la musique contemporaine bien sûr mais pas d'impro, pas de jazz* ».

[3] « *Uniquement du classique en cours, mais dès le lycée, avec l'apprentissage de l'harmonie et surtout grâce à un ami, pouvoir s'accompagner en chantant, grâce aux accords, je faisais tout d'oreille, et ce fut la liberté !* ».

[4] J.S. Bach (8 occurrences), W.A. Mozart, (4), F. Chopin (4), Debussy (3).

poursuivent-elles la même approche ? Nous traitons 129 réponses (55 manquantes ce qui est légèrement supérieur aux 47 qui avaient dit ne pas avoir eu de pratiques instrumentales collectives avant le baccalauréat).

C'est encore le répertoire savant qui apparaît majoritaire comme dans les pratiques instrumentales individuelles au travers des noms de compositeurs savants (29), auxquels on peut ajouter le terme « *œuvre* » (6) sorte de pendant du « *standard* » en jazz, ainsi que les genres musicaux (31). Parmi ces compositeurs on trouve encore les « *baroques* » et « *classiques* » au travers de Mozart (4), Beethoven (4), Bach (3). L'examen des occurrences des adjectifs permet de préciser les périodes et esthétiques abordées dans la musique savante « *classique* » : il y est fait référence en premier lieu (22 fois) à la période musicale du XVIII^{e} siècle, à la période « *contemporaine* » (12), « *baroque* » (10), « renaissance » (7), « *romantique* » (6), au répertoire « *savant* » (4), « *symphonique* » (4) mais dans des proportions moindres si on les compare aux pratiques individuelles.

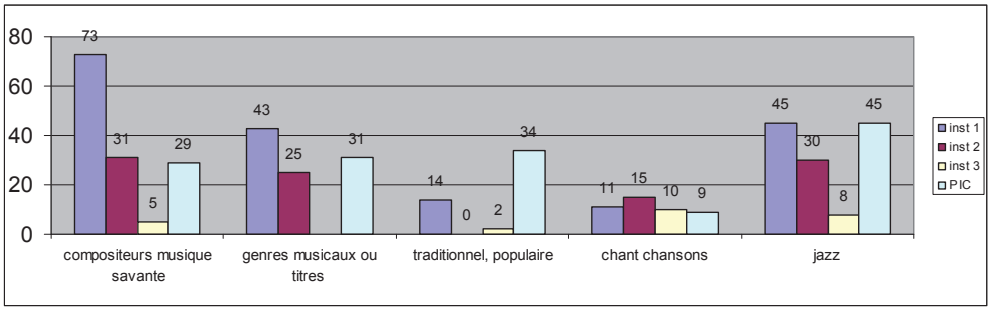
Les références au jazz (36 fois) auxquelles il faut ajouter celle du « *standard* » qui apparaît six fois et du *big band* trois fois suivent d'assez près celles du répertoire savant. Notons qu'il y a au moins autant de références à ce répertoire que lors de la pratique du premier instrument.

C'est ensuite le répertoire plus populaire et traditionnel qui prévaut avec les références à la variété (25), au pop-rock, rock, jazz rock (12), folk (3), à l'Argentine, Irlande, au zouk, à la musette (4).

La musique de film n'est pas en reste elle apparaît à la fois dans les références utilisées, et comme l'une des relations les plus fréquentes (entre deux termes comme « *musique_de_film* »), relevées par le logiciel (12 fois). C'est dès lors dans les pratiques instrumentales collectives que ce type de répertoire est le plus abordé après l'instrument 3 qui l'évoquait déjà.

Enfin le répertoire d'harmonie (17) fait référence aux adaptations transcriptions (4) de l'ensemble des répertoires savants, musique de film, variété parfois.

Figure 40 Comparaison des grands équilibres de répertoires dans les pratiques instrumentales individuelles et collectives (PIC)



Opéra, opérette, sacré, dans les pratiques vocales individuelles

Nous traitons seulement 20 réponses (171 valeurs manquantes) en ce qui concerne les répertoires abordés lors des pratiques vocales individuelles. Cela est logique au regard du petit nombre (17) de personnes les ayant pratiquées avant le baccalauréat.

Des catégories nouvelles de répertoires émergent comme les genres musicaux « *opéras* » (2), les « *opérettes* » (1), les « *Arie antiche* » (1). On trouve mis au rang de répertoire la mention « *répertoire italien pour mezzo soprano* » (1) ou « *romantique allemand* » (3) ou encore « *XXe français* ». La nation caractérise le répertoire et non plus le compositeur ou l'époque. Une autre catégorie apparaît lors de la mention de ces répertoires vocaux : la musique sacrée appelée « *religieuse* » (1) jusque-là absente des répertoires instrumentaux.

Malgré tout, comme pour la pratique instrumentale individuelle et collective, c'est encore le répertoire lié à la période classique (6) qui est majoritaire puis baroque (4) et jazz (3), variété (3) et romantique (3).

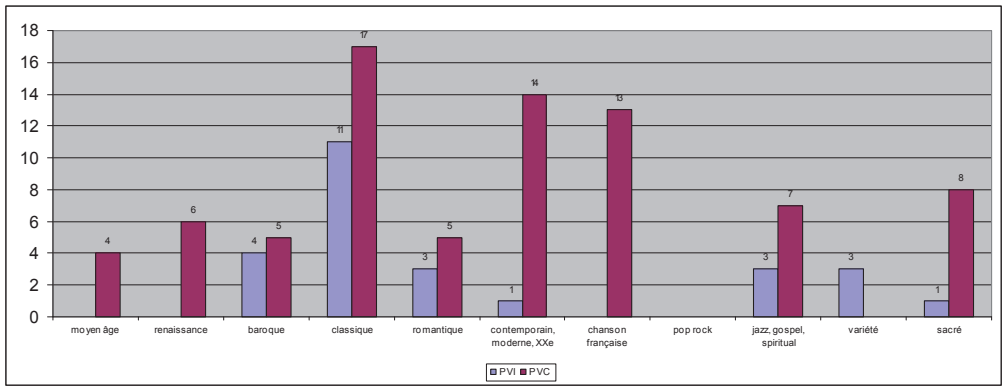
Un répertoire savant classique et contemporain dans les pratiques vocales collectives

Nous traitons 109 réponses alors que nous aurions dû en recevoir 115. Comme nous l'avons déjà mentionné, la voix est plus pratiquée collectivement qu'individuellement avant le baccalauréat.

D'une manière générale on peut remarquer que la distinction entre les pratiques vocales collectives en dehors ou dans le système éducatif n'est pas faite ; les deux systèmes sont amalgamés, les sujets expriment plutôt la prédominance de la pratique chorale dans l'enseignement général (lycée et collège) plutôt que spécialisé.

Encore une fois, c'est le répertoire savant[1] (avec 31 compositeurs cités et 24 genres musicaux) qui prédomine suivi par celui de la chanson (33).

Figure 41 Comparaison des détails de répertoire entre les pratiques vocales individuelles et collectives avant le baccalauréat



3.10. Ce qui « *a frappé* » sur l'ensemble de ces pratiques

Examinons à présent le rapport à ces différentes confrontations musicales.

Des jugements de valeur négatifs très durs à l'égard du premier instrument

Sur 134 réponses examinées, ce sont les jugements de valeur négatifs qui prédominent dans les remarques (44%) sur ce qui a frappé, suivis par des avis neutres (27%, 36), des avis positifs (16%, 22), positifs et négatifs à la fois (12%, 16), 2 seulement ne savent pas.

Plus précisément, les jugements de valeur négatifs portent sur le côté « *figé* » « *rigide* », « *rébarbatif* », « *stressant* », « *dur* », « *douloureux pour les doigts* », « *terrorisant* » « *fastidieux* », des cours du Conservatoire, le manque « d'*improvisation* » de « *liberté* » (3), le peu de pratiques collectives (2), l'exclusivité technique du travail au détriment de l'approche de répertoires (5), le peu d'ouverture aux répertoires de la Renaissance, du XX^{e} siècle, du jazz, de la variété (3), les conflits[2] avec le professeur, sa « *bêtise* », (certains le qualifient de « *borné* », de « *sadique* », empreint de « *sévérité* »), le manque de plaisir et d'amour pour l'instrument pratiqué, la concurrence, les rivalités permanentes (5), l'esprit de compétition (4), l'absence d'information sur les œuvres travaillées, la perception négative des gens sur l'instrument joué, le trac lié au jeu en public (2), la dureté de la contrainte, le manque de réflexion sur la musique, la pauvreté des moyens,

[1] La période classique (XVIII^{e}) suivie par le XX^{e} puis la chanson française et le répertoire « *religieux* », « *sacré* », « *grégorien* », « *liturgique* » (8 fois mais on ne sait pas à quelle période il est fait référence sauf pour le chant « *grégorien* »).

[2] « *Quand il y a une forte incompatibilité avec le professeur, il n'y a aucune solution* ».

l'excellence poussée à un degré jugé extrême, le « *manque* » (8) « d'*ouverture* » (4) des professeurs (3), le « *grand n'importe quoi technique en trompette* », les *« examens* » (8).
En deuxième position, les avis neutres évoquent, l'énergie d'une sœur, l'apprentissage en autodidacte, les possibilités, la polyvalence et diversité des techniques de l'instrument (3), les gammes et exercices (2), la participation à l'orchestre dès 11 ans, la normalité de la formation, l'endurance, les exigences (3), l'élitisme, la compétition au Conservatoire, la fréquence des examens et le travail nécessaire pour réussir, l'implication du corps (2), la possibilité d'accompagner des chanteurs et instrumentistes, la recherche de justesse, la rigueur, la régularité et la persévérance demandées (6), le travail sur le son (3), le jazz, le contexte d'enfants sages après le catéchisme, le lien entre la musique et la philosophie de vie, trop de choses à dire.
En troisième position, les jugements de valeur positifs liés à la compréhension du sens de la technique pour l'improvisation ensuite, à des rêves de carrière de violoniste, à un professeur qui fait aimer, qui joue parfois le rôle de mentor (3), à la passion, la joie, le plaisir de la chose bien faite, l'amour de la musique de chambre baroque, d'ensemble, de la scène, au bonheur (8), à des pièces abordées intéressantes, un répertoire varié à accompagner, une confiance en soi qui naît grâce aux examens, un apprentissage du solfège simultané à celui de l'instrument, à la convivialité de jeu, au côté ludique guitaristique, à des facultés de mémorisation, facilitant l'apprentissage.
En quatrième position, les jugements à la fois positifs et négatifs font état de contradictions : bonheur et larmes, plaisir et renommée, difficultés et milieu rural, exigence, compétitivité et plaisir qui permet tout, motivation et prof (3), technique difficile et belles choses qui en découlent, lutte et plaisir, travail et progrès, plaisir et contrainte, souffrance, efforts, manque d'humanité, compétitions CNR et liberté acquise, plaisir et effort et sacrifices, compétition et plaisir
Signalons que comme pour le collège, le « professeur » est cité à 19 reprises. C'est la référence la plus utilisée (comme à propos du collège) derrière celle de plaisir (20). La « technique » est citée 9 fois, les examens et les ensembles musicaux (orchestres divers), sont cités chacun 8 fois ainsi que le manque et la rigueur.
Le rapport au savoir serait dès lors plutôt social et identitaire qu'épistémique.

Des jugements très positifs pour les deuxième et troisième instruments

À la question ouverte *« une chose vous a frappé »,* nous avons recueilli 79 réponses (112 non-réponses) au sujet du deuxième instrument alors que nous en attendions 126. Quant

au sujet du troisième, nous avons recueilli et traité 36 réponses (155 non réponses) au lieu de 49 attendues. La déperdition est sans doute due à une lassitude liée aux nombreuses questions.

Dans les deux cas, les jugements de valeur prédominants sont à présent positifs contrairement à ce qui se jouait lors de l'apprentissage du premier instrument : respectivement 37% (28) à propos du deuxième instrument et 44% (16) pour le troisième. Les jugements de valeur négatifs sont malgré tout présents à hauteur de 24% pour le deuxième et 11% pour le troisième.

Il semble que plus on pratique un second puis un troisième instrument plus cela est vécu positivement. Un examen des raisons pour lesquelles le deuxième instrument est vécu positivement montre que « *c'est plus facile que le premier* » (2), parfois en raison de l'âge plus élevé, moins élitiste, un rêve de « *gamin* », la notation traditionnelle est déjà assimilée et permet dès lors l'approche des notations jazz et variété, d'aborder tous les styles, il est abordé différemment sans solfège avec des tablatures, il est choisi véritablement ; le plaisir la détente, le plaisir du jeu en groupe, l'absence de pression, les sensations corporelles sont appréciés.

Quant à la perception très positive de la pratique du 3ème instrument, elle est liée au fait qu'il permet de se défouler, qu'il est souvent pratiqué en autodidacte, qu'il n'y a pas d'enjeux d'examens, qu'il est appris plus rapidement, qu'il ouvre sur de nouvelles pratiques dont l'improvisation, l'accompagnement de copains, qu'il peut faire danser.

Des jugements partagés sur les pratiques vocales individuelles

C'est seulement sur 10 réponses au lieu de 17 que nous catégorisons quatre jugements de valeur positifs (« *super* », la force procurée, goût pour la mélodie, accompagnements de piano « *si troublants* », procurait plus de détente que l'instrument) et 3 négatifs (sévérité, intransigeance, pas de prise au sérieux de la voix par l'élève).

Des pratiques instrumentales et vocales collectives très appréciées

Nous avons modifié la question tant la réponse au sujet des pratiques collectives instrumentales nous paraissait évidente (« *d'une manière générale qu'avez-vous apprécié dans les pratiques instrumentales collectives avant le baccalauréat ?* »). Ainsi, en ayant conscience d'avoir induit le jugement, nous recueillons 133 avis positifs contre un seul négatif.

C'est autour des idées de plaisir (30) alliée à celle de « *partage* » (11) d'amis (10), de « *copain* » et d'amitiés (6), de « *rencontre* » (9), de « *groupe* » (7), « *d'échange* » (7), de « *répertoires motivants* » (9), de « *passion* » (6) que semble se fonder cette fois un rapport à la fois identitaire et social.

Il en est de même mais dans une proportion moindre pour les pratiques vocales collectives (58 % de réponses manquantes au lieu de 39,8%). Là encore, des jugements de valeur sont formulés pratiquement à chaque remarque. Les jugements de valeur positifs pour l'essentiel (44) évoquent à nouveau le plaisir (12) de chanter ensemble (16), les concerts, la beauté et l'émotion d'être dans un grand chœur polyphonique (7), la puissance, une forme de beauté et le pouvoir émotionnel du chant en groupe (5), la découverte d'un véritable goût pour le chant, la musique (2), la direction de chœur (2).

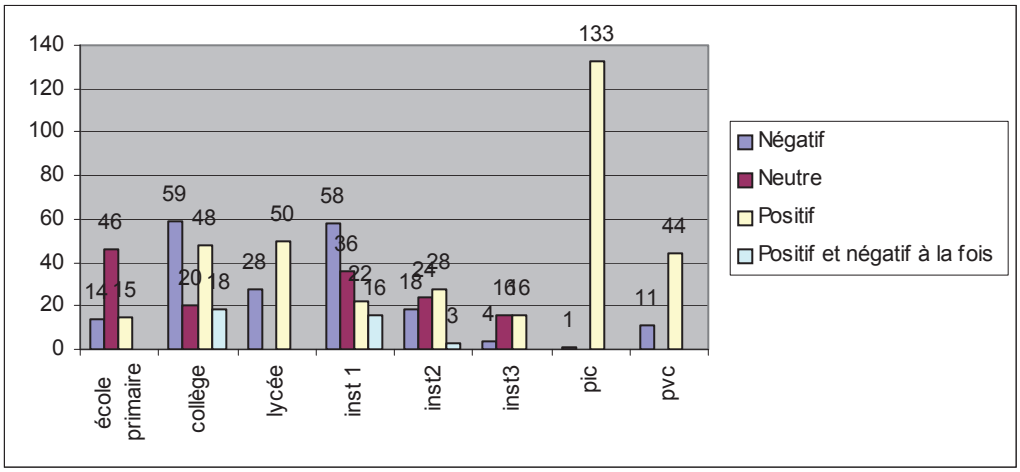
Les jugements de valeur négatifs dans une moindre mesure (11) concernent la préférence pour les pratiques instrumentales (2), le fait que la chorale était obligatoire (2) au Conservatoire avec un professeur bougon, la monotonie des répétitions, le manque de technique vocale individuelle, le trac lors de concerts, le répertoire ennuyeux jamais moderne.

4. RAPPORT AU SAVOIR ÉPISTEMIQUE À L'ÉCOLE, SOCIAL ET IDENTITAIRE EN DEHORS DE L'ÉCOLE

En conclusion, un contraste frappant existe dans l'appréciation des confrontations musicales scolaires, instrumentales individuelles et les pratiques collectives (instrumentales et dans une moindre mesure vocales). Les pratiques collectives remportent l'adhésion sur les individuelles. Une similitude se dessine entre l'appréciation de la confrontation dans le collège et celle lors de la pratique du premier instrument.

Ces appréciations reflètent par l'argumentation donnée, le rapport au savoir de chacun : à propos de l'Éducation musicale vécue dans le système scolaire, ce rapport serait épistémique (à l'école primaire et au lycée) et social-identitaire (au collège). Au regard des appréciations relatives à la formation musicale reçue en dehors du système scolaire le rapport serait avant tout identitaire (pratiques instrumentales individuelles et collectives) et social (pratiques collectives, tant instrumentales que vocales).

Figure 42 Synthèse générale sur l'ensemble des jugements portés sur ce qui a frappé dans les différentes confrontations à la musique avant le baccalauréat



5. PRÉFÉRENCES POUR LES MUSIQUES POPULAIRES AVANT LE BACCALAURÉAT

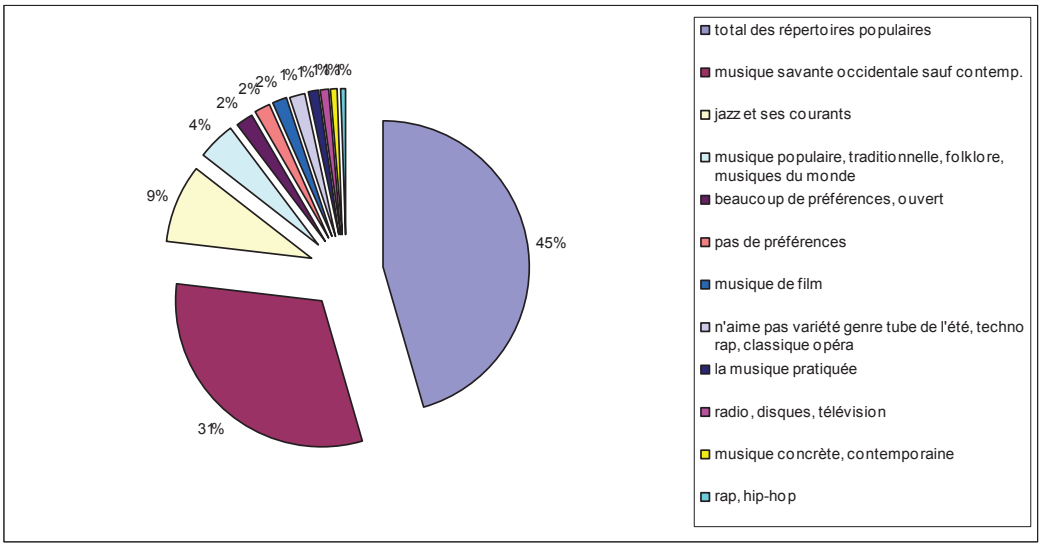
La question *« Quelles sont vos préférences musicales avant le baccalauréat ? »* était ouverte. Bien entendu nous avions en tête de catégoriser ces préférences pour rechercher la part de l'amateur dans le professionnel actuel, la part de « celui qui aime[1] » dans l'intention de déceler un lien entre ces préférences et la manière d'enseigner déclarée par les répondants.

Nous traitons et analysons 178 réponses (13 valeurs manquantes). Une première taxinomie détaillée (annexes) nous fait penser que le répertoire savant est préféré[2] parce que nous avons distingué les réponses concernant la variété (56), le rock et la pop-rock (50), la variété anglo-saxonne (9). Mais si l'on regroupe ces trois sous-catégories dans un seul type de répertoire au même niveau que « *savant* » que l'on qualifierait de populaire au sens de médiatisé alors ce répertoire devient celui qui est préféré entre tous : en effet, pratiquement pour moitié le répertoire préféré avant le baccalauréat est celui des musiques populaires (45%) suivi pour un tiers par celui des musiques savantes occidentales (avec ou sans la période du XX^{e} siècle) (31%). Viennent ensuite mais dans une bien moindre mesure le jazz (9%) et les musiques traditionnelles (4%) occidentales, non occidentales.

[1] L'amateur peut aussi être défini comme celui qui ne prétend pas à une profession.
[2] Ce que corrèle l'analyse automatisée si l'on regarde les adjectifs employés, « *classique* » arrive en tête avec 40 occurrences suivi par romantique, 10, baroque 9, international 5.

Très peu n'ont aucune préférence (2%) ou une préférence pour le répertoire des musiques du XX^{e}.

Figure 43 Préférences musicales avant le baccalauréat, en fonction des grandes catégories de répertoires musicaux



Le même écart entre le populaire et le savant est observé lorsqu'on relève les références à des compositeurs de musique savante (47) ou populaire (environ une centaine).

Parmi ces compositeurs, nous trouvons parmi les références les plus fréquentes, Bach (8), Mozart (7), les Beatles (6), Chopin (5), Schumann (4), Brel (4), Goldman (4), Beethoven (4), Debussy (3).

Ce sont 45 références qui concernent des genres appartenant à la musique savante occidentale « *classique* » (18), « *romantique* » (10), « *baroque* » (9) « *contemporaine* » (4), « *renaissance* », « *opéra* », « *Moyen-Âge* » (sachant qu'il y a là quelques réponses de sujets qui parfois n'aiment pas, ne préfèrent pas). Les références aux musiques du Moyen-Âge, de la renaissance et de l'époque contemporaine sont très peu nombreuses en comparaison de celles de l'époque baroque, classique et romantique. C'est comme si les extrêmes étaient ignorés.

En outre les « *univers de références* » détectés confirment notre analyse en ce qui concerne la prédominance des préférences pour le répertoire français (44) puis européen (15), Grande Bretagne (9), USA (3).

Contrairement à l'analyse d'A. Hennion, ce n'est donc pas le répertoire savant qui arrive en tête. Selon lui les genres « *qu'il fait bon aimer au Conservatoire - les trois genres classiques au sens large* » (*ibid.* p. 211), arrivent en tête des préférences dans son enquête, parce qu'il serait déplacé en tant qu'élève de Conservatoire d'exprimer le contraire tout comme d'exprimer un enthousiasme excessif pour des musiques qui n'y seraient pas

enseignées. Mais nous avons affaire à une population bien plus âgée que la sienne, adulte, qui *a priori* a dépassé ces considérations.

Dans les deux enquêtes, nous retrouvons malgré tout dans les derniers rangs de préférences, la musique contemporaine mais également la musique du Moyen-Âge (si nous l'avions dissociée) ou encore les musiques écoutées par les adolescents (rap).

En conclusion, si les premières catégories de préférences des enseignants d'Éducation musicale avant le baccalauréat ressemblent au premier abord à celles des adolescents d'une manière générale, ou plus particulièrement des lycées professionnels (Green, 1997, p. 107) en revanche, la deuxième catégorie indique que l'Éducation musicale qu'ils ont reçue a commencé à influencer ceux-ci étant donné le score des musiques savantes (31%). Cette Éducation musicale reçue va-t-elle jusqu'à influencer leur manière d'enseigner en 2005 ? C'est ce que nous examinons ci-après.

6. PREMIERS ÉLÉMENTS DE RÉPONSES : INFLUENCE DE LA FORMATION MUSICALE AVANT LE BACCALAURÉAT SUR LA MANIÈRE D'ENSEIGNER

Est-ce que, selon les sujets eux-mêmes, le rapport aux savoirs musicaux, les différents répertoires abordés et au-delà les éléments factuels, tant dans le système éducatif qu'en dehors du système éducatif, les préférences musicales avant le baccalauréat, ont pu influencer leur manière d'enseigner ?

Quand on enseigne on garde *a priori* ce qui nous semble bon, vrai, beau pour l'élève (De Landsheere, 1975). En d'autres termes les valeurs de l'enseignant, ses choix au moment de l'enquête sont-ils en relation avec chacun de ces éléments ? Les jugements de valeur qu'ils ont pu porter sur certains aspects jouent-ils un rôle dans les choix qui sont faits ? Y a-t-il un lien entre les préférences, les goûts d'un individu et les valeurs qu'il déclare ?

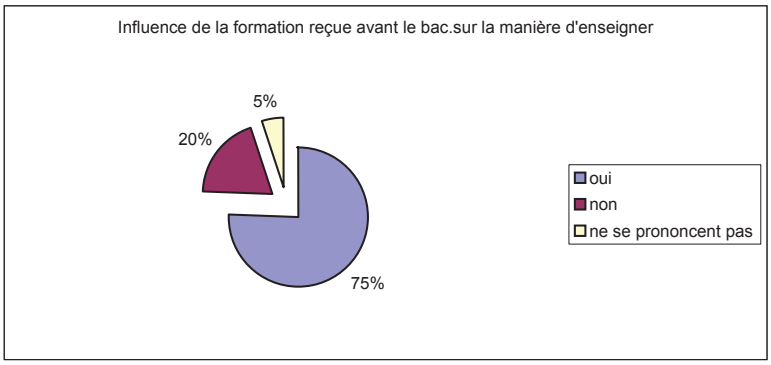
Et si *in fine,* il s'avérait que les préférences se retrouvent dans les valeurs déclarées par une majorité d'enseignants, alors nous pourrions affirmer que les préférences participent aux valeurs comme ont pu l'affirmer certains chercheurs.

7. TROIS-QUARTS D'INFLUENCÉS DANS LEUR MANIÈRE D'ENSEIGNER PAR CETTE PÉRIODE DE VIE

Ainsi à la question fermée « *Pensez-vous que ces années de formation avant le baccalauréat ont influencé ou influencent votre manière d'enseigner l'Éducation musicale ?* », il s'avère que la majeure partie des répondants soit 72,3% (138) dit avoir été influencée par les années de formation avant le baccalauréat dans la manière d'enseigner, 18,8% (36) disent que non, 8,9% (17) ne se prononcent pas (191 sujets ont répondu, pas de valeur manquante).

A considérer que la manière d'enseigner est empreinte de valeurs, alors selon les enseignants participant à l'enquête, il semblerait que la formation reçue avant le baccalauréat jouerait un rôle dans la genèse des valeurs : cela pourrait corroborer notre hypothèse initiale. L'étude réalisée dans cette troisième partie trouve en partie sa légitimité au moins au regard de ce qu'en pensent les enseignants qui ont participé.

Figure 44 Influence de la formation reçue avant le baccalauréat sur la manière d'enseigner, déclarée par 191 répondants



7.1. Ne pas reproduire ce qui est déprécié et jouer collectivement

Dans ces niveaux d'influence (la « *boîte noire* » dont nous parlions en introduction) peuvent se loger l'objet de notre recherche : les valeurs. C'est l'objet de la question ouverte que nous posions pour approfondir celle que nous venons d'examiner : après trois recodages et catégorisations successifs, *« si oui, à quel niveau ? »,* il apparaît que les répondants déclarent en majeure partie un seul niveau d'influence. Sur les 191 répondants, 23 d'entre eux donnent un deuxième niveau d'analyse. 64 sujets (32% de valeurs manquantes) n'ont pas répondu alors que seuls 34 avaient dit ne pas être influencés. Soit, ils refusent de dire à quel niveau, soit, ils sont « fatigués » de répondre (nous sommes à la fin de la première partie), soit ils ne savent pas.

Selon leur point de vue, 13% des réponses indiquent que le cursus d'étude avant le baccalauréat jouerait un rôle en premier lieu dans la volonté de « *ne pas reproduire* », certains évènements[1] ou « *non évènements* » (comme l'absence d'émotion ou l'ennui) qui ont déplu.

Ce premier constat de niveau auquel ils pensent avoir été influencés nous amène à penser que c'est une antivaleur ou une valeur par défaut ou encore en négatif qui se dessine en première catégorie de réponse. C'est ce qui n'est pas apprécié que les enseignants cherchent en premier lieu à ne pas reproduire. Le rapport identitaire prend le dessus sur le rapport épistémique.

En deuxième rang de réponses, c'est au niveau de la mise en place d'activités pratiques surtout collectives et surtout instrumentales, parfois dans un objectif de médiation vers la compréhension du phénomène musical, que le cursus de formation aurait eu une influence. En troisième position *ex æquo,* on trouve l'influence au niveau du répertoire et des connaissances culturelles[2] qui y sont liées ainsi que la volonté d'imiter un professeur qui visiblement a eu une importance positive particulière (ce sont les professeurs du lycée[3] qui sont le plus cités à cette occasion).

À la volonté de ne pas reproduire (cat. 1) répond (mais ce ne sont pas les mêmes enseignants) en cinquième, sixième, septième et huitième position la volonté d'ouvrir l'enseignement sur des styles musicaux divers, de « *faire vivre ce qui a manqué, ce qui a plu* », le goût et l'amour, la passion pour la musique.

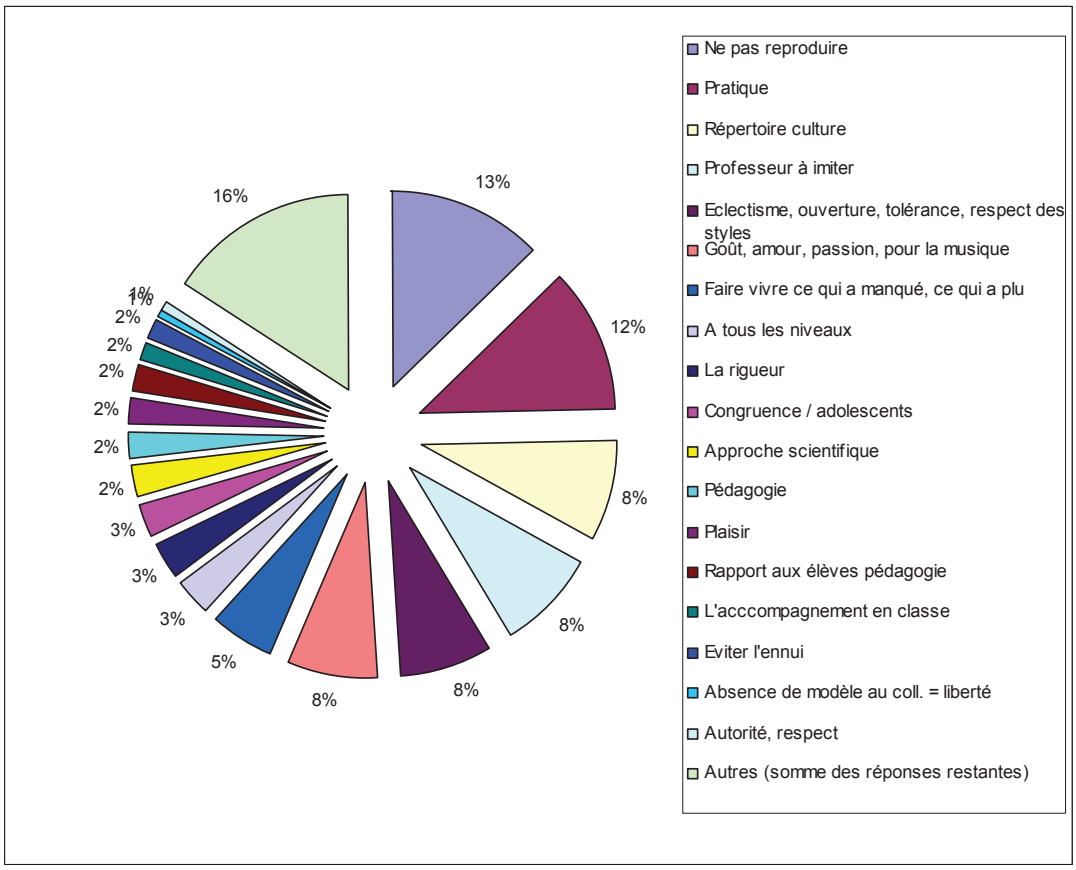
---

[1] « *Corriger ce qui ne m'avait pas convenu dans l'approche du cours », « L'analyse de l'absence d'émotion musicale m'a permis de cerner des erreurs à ne pas commettre. Avoir une émotion musicale, développer une 'oreille intelligente sont aujourd'hui des priorités dans ma pratique d'enseignante* ».

[2] « *J'essaie de replacer les œuvres dans leur contexte, montrer l'importance qu'elles ont eue sur le monde à leur époque* ».

[3] « *Je pense souvent au professeur de musique du lycée qui attachait de l'importance à l'individu, et nous respectait tant...* ».

Figure 45 Niveau d'influence du cursus musical avant le baccalauréat sur la manière d'enseigner (sans les non-réponses)



Ceux qui ont donné deux niveaux d'influence placent toujours la pratique en tête des réponses (6) suivie par la recherche de plaisir (5) et la transmission de la passion (4), du répertoire (4). La recherche de solutions pédagogiques apparaît parfois (« *sorties* », « *faire des spectacles* », « *aller voir des ballets* »).

En conclusion, d'une manière générale, ce qui a été déprécié et apprécié semble avoir une influence, suivi de près par la pratique musicale et le choix de répertoires.

Il est difficile de dire que ce qui a frappé lors des contacts musicaux dans et en dehors du système scolaire rejaillit véritablement dans ces réponses. Malgré tout nous remarquons les quelques références précises à des lieux d'apprentissage (Conservatoire, collège, lycée) ou encore au professeur qui semble avoir son importance, quel qu'il ait été en tant que modèle à reproduire ou ne pas reproduire.

On peut aussi penser que la prédominance de la pratique provient à la fois du manque déploré en lycée ainsi que des pratiques collectives tant instrumentales que vocales qui avaient été jugées positivement en tous lieux.

On peut aussi remarquer que les aspects jugés positivement lors des études au lycée ressortent sans doute dans la troisième catégorie de niveau d'influence : le choix des répertoires, la culture ?

CHAPITRE VII – RAPPORT À LA MUSIQUE ENTRE LE BACCALAURÉAT ET L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER

Dans ce chapitre, nous traitons de la deuxième partie de l'hypothèse initiale posée : les valeurs déclarées par des enseignants sont en lien avec les confrontations des répondants, à la musique, entre le baccalauréat et l'entrée dans le métier. Dans un premier temps nous supposons qu'elles influencent leur manière d'enseigner. Dans ces influences il s'agira de déceler si certains éléments sont constituants des valeurs.

Au terme de ce chapitre nous aurons une carte (ou photographie) du cursus et du rapport au savoir musical, de l'échantillon des professeurs d'Éducation musicale, entre le baccalauréat et l'entrée dans le métier.

1. CURSUS UNIVERSITAIRE ESSENTIELLEMENT EN MUSICOLOGIE

1.1. Un DEUG de musicologie pour 90%

La quasi totalité des 170 répondants (90,6% soit 154 sur 170) à ce second questionnaire a suivi son cursus niveau DEUG en musicologie[1]. 8,2% (14) ont fait un DEUG dans une autre discipline, 5,3% (9) ont fait les IPES[2], 1,8% (3) ont fait un DE (1 en formation musicale) ou un DUMI[3] (1) ou un DUMA[4] (1), 1,2% (2) ont suivi un cursus en IUT, (1 en informatique et 1 en mesures physiques).

Étant donné que le total des réponses dépasse les 170 répondants, cela signifie que certains (13) d'entre eux ont suivi en parallèle ou successivement, deux cursus de type bac

[1] La question concernant le cursus des répondants « *à baccalauréat +2, avant d'entrer dans le métier* » était posée dans la deuxième partie du questionnaire en ligne, en éventail fermé. Il n'y a pas de valeurs manquantes sur les 170 réponses.

[2] Au sein même de l'Université, les Instituts de préparation aux enseignements du second degré (les IPES), où des étudiants se destinant à l'enseignement secondaire étaient recrutés et, sur le modèle des Écoles normales d'instituteurs ou des Écoles normales supérieures, devenaient élèves professeurs, bénéficiant, contre un engagement de dix ans à enseigner dans l'Education nationale, d'un salaire de plein droit, qui, à l'époque, correspondait, pour les ENS comme pour les IPES, à un salaire d'enseignant en début de carrière. La création de ces IPES répondait alors au besoin pressant qu'avait l'État de recruter de très nombreux enseignants du second degré, pour assumer la massification des études secondaires. Salariés de plein droit, les Ipésiens cotisaient comme n'importe quel salarié pour la Sécurité sociale, les retraites, les allocations familiales.

[3] Diplôme universitaire de musicien intervenant. 9 CFMI actuellement préparent à ce diplôme en France.

[4] DUMA, diplôme passé à l'Université de Pau.

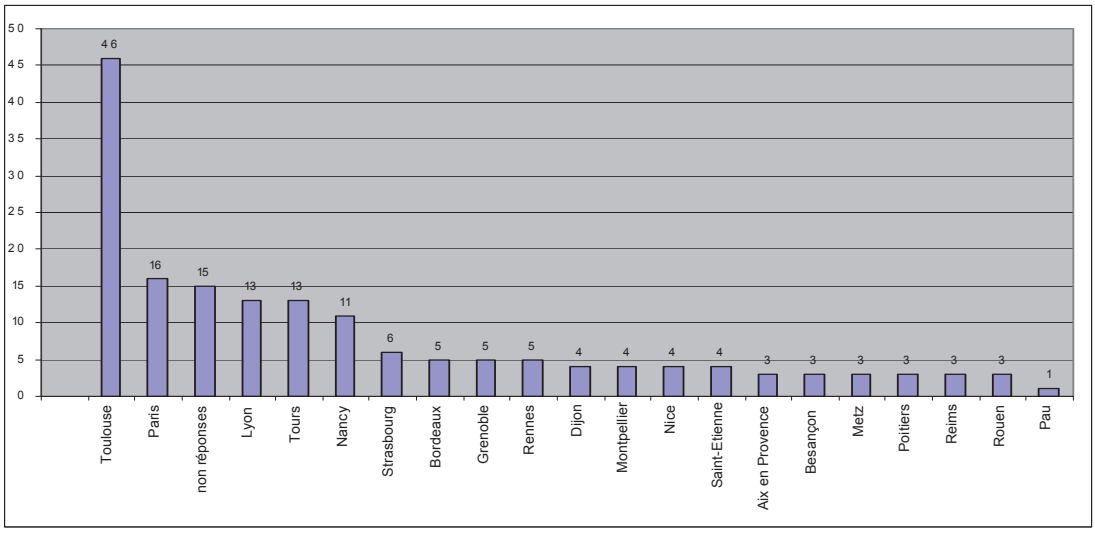
+2. Cela est confirmé en partie par les réponses à la question ouverte qui suivait (musicologie et espagnol, musicologie et DE et CFEM, musicologie et histoire de l'art, musicologie et DUT mesures physiques)

Les domaines abordés dans les DEUG ou diplômes équivalents, dans d'autres disciplines que la musicologie vont de la psychologie, la philosophie aux langues, à l'informatique (*cf.* liste complète en annexe).

Une personne a fait un cursus directement en licence (université de PAU, 64) et bien évidemment certains ont suivi des cursus en parallèle avec le Conservatoire mais nous le verrons en détail par la suite.

Bon nombre de répondants ont fait leur DEUG à Toulouse, cela paraît logique du fait que nous pilotons notre enquête depuis Toulouse.

Figure 46 Ville de l'Université suivie durant le DEUG

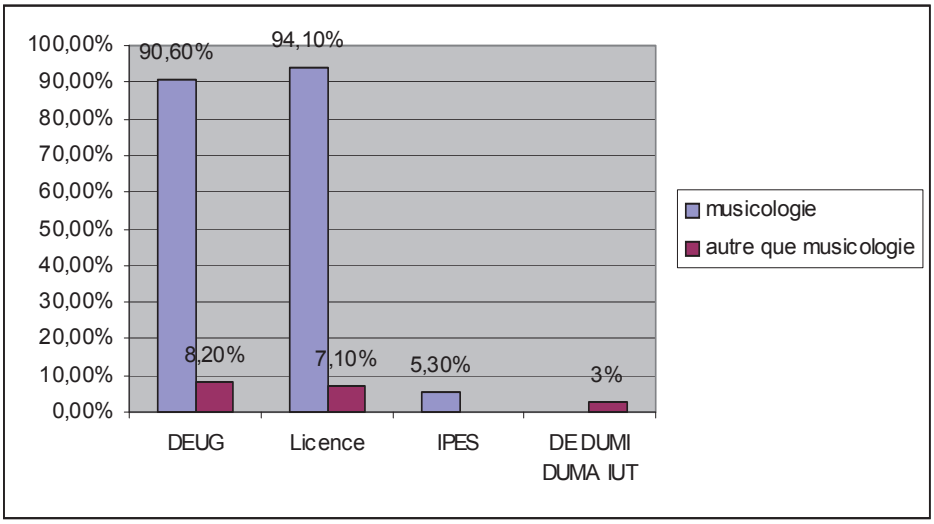


Les IPES (notons que deux de plus signalent avoir fait des IPES c'est-à-dire 11 au lieu de 9) ont été faits à Paris (6), Strasbourg (3), Tours (1) et Nice (1). Le DUMI a été suivi à Toulouse, le DE à Saint Etienne, l'IUT à Nice.

1.2. Des licences toujours en musicologie

Sur 170 répondants (aucune réponse n'est manquante) 94,1 % (160) des répondants ont fait une licence de musicologie, et 7,1 % (10) une licence autre que musicologie (espagnol, russe, ethnologie, histoire (2), philosophie, psychologie, physique, par le CNED). Il s'avère que davantage de répondants ont fait une licence de musicologie qu'un DEUG. Cela signifie peut-être que des réorientations ont été faites. Si l'allemand est abandonné après le DEUG, le russe est abordé en licence. Le cursus en ethnologie est nouvellement suivi.

Figure 47 Comparaison des cursus suivis à baccalauréat + 2 et baccalauréat + 3



1.3. Maîtrises, DEA, thèses presque exclusivement en musicologie

Un tiers ou 30% ont fait une maîtrise (53/170). Sur les sujets déposés par les 53 répondants actuellement professeurs d'Éducation musicale, 39 (73%) portent très majoritairement sur des questions musicologiques, 7 sur des questions relatives à l'enseignement de la musique (13%), 4 relatives à l'ethnomusicologie (8%), enfin 1 à la musicothérapie (1/53), 2 maîtrises portent sur des sujets sans rapports avec la musique, philosophie (1/53), russe (1/53). Peu de place est accordée aux questions liées à l'enseignement.

Moins de 4% (6/ 170) ont fait un DEA[1] avant d'entrer dans le métier de professeur d'Éducation musicale. Les sujets de DEA sont exclusivement musicologiques, à l'exception d'un (non achevé) qui établit un lien entre la discipline universitaire initiale, le russe et la discipline apprise dans le cursus parallèle côté Conservatoire : la musique. Notre étude se situe avant la réforme des masters, d'où l'absence de réponse en la matière. Seuls deux sujets de thèse sur 170 (soit moins de 2 %) ont été déposés, une thèse est en cours au moment de l'enquête.

1.4. Répertoires découverts à l'Université : XX^{e} et Moyen-Âge

Nous souhaitons poursuivre la cartographie des différentes confrontations tout au long du cursus musical suivi. Étant donné qu'il aurait été trop long pour les sujets de décrire l'ensemble du répertoire abordé à l'Université alors que les étudiants y sont confrontés à

[1] Diplôme d'études approfondies.

raison de dizaines d'heures par semaine, nous avons modifié la question afférente[1] : « *quels ont été les répertoires découverts à l'Université* ?». L'idée était cette fois de « zoomer » sur les nouveautés. Nous avons recueilli 146 réponses (21 manquantes sur 170).

Pour catégoriser puis décrire ces réponses, nous portons attention à l'identification du contenu de ces répertoires et à la manière dont est décrit le rapport à ces répertoires. Y a-t-il présence de jugements de valeur ?

D'une manière générale, les réponses données sont télégraphiques, sorte de mots clés (noms communs en général), sans verbe. Plus particulièrement, on remarque que pour décrire les répertoires qu'ils ont découverts, les répondants ont recours aux pays[2], aux continents[3], aux expressions « *musiques du monde* » ou « *musique savante* » occidentale, aux musiques « *extra-européennes* », à « *l'ethnomusicologie* », aux genres musicaux[4], aux siècles, (17), à la qualification d'époque ou de périodes[5], aux titres d'œuvres ou de productions musicales, standards accolés à leurs compositeurs ou non, aux noms de compositeurs[6], enfin aux différents champs de savoirs intrinsèques à la musicologie (« *histoire de la musique », « analyse », « formation musicale* »).

Nous aboutissons à la catégorisation suivante (sur une échelle de temps, dans l'ordre des fréquences de réponses, décroissant) :

- musiques du XX^{e} siècle, (58), « *postmodernes » « électroacoustique* »
- musiques du « Moyen-Âge », (34),
- « *musiques savantes* » et compositeurs classiques (30) au sens large, englobant du Moyen-âge à nos jours
- musiques non occidentales[7](22) pour « musiques du monde[1] », « extra-européennes », « ethnomusicologie » (11) ou encore pour les pays et continents (Asie (9), Afrique (1))

---

[1] La question est toujours ouverte et se situait dans la partie 2 du questionnaire en ligne.
[2] « *Japon* », « *Bali* », « *Inde* », « *Vietnam* ».
[3] « *Asie* », « *Océanie* », « *Afrique* ».
[4] « *Opéra* », (4), dont « opéra comique » (1)), aux styles ou courants (« *électroacoustique* », 4, « *minimalisme* », « *spectral* », « *variété* », « *rock* », « *lyrique* », « *jazz* », « *dodécaphonique* », « *sériel* » etc.
[5] « *Baroque* », « *Moyen*-âge », « *médiévale* », « *romantique* », « *classique* », « *renaissance* », « *contemporaine* », « *postmoderne* », « *après 1945* », « *2ème moitié du XX^{e}* », « *les deux extrêmes* ».
[6] « *Hahn, Milhaud, Honegger, Poulenc, Migot, Lully, Scarlatti père et fils, Bruckner, Boulez, Varèse, Stravinsky, Conti, Machaut, Lassus* ».
[7] Nous retenons cette appellation citée par L. Aubert, ethnomusicologue, lors du colloque *Transmettre le sensible Toulouse,* nov. 2006 en remplacement de *« musique du monde* » qui englobe toutes les musiques alors que ceux qui l'emploient n'incluent pas les musiques européennes, ou encore en remplacement de l'expression « *musiques extra-européennes* ».

- renaissance (21)
- jazz (17)
- classique ou XVIII[e] (16)
- baroque (12)
- romantique (7)
- variété française, musiques amplifiées, rock pop (6)
- chants traditionnels (4)

Les compositeurs les plus fréquemment cités sont P. Boulez (4) et J.S. Bach (3).

Pour une majorité de répondants, ces découvertes sont dès lors liées aux musiques savantes du XX[e] siècle et à celles du Moyen-Âge, pour d'autres un peu moins nombreux mais néanmoins en nombre significatif, à tous les répertoires du Moyen-Âge à nos jours. Il est étonnant à première vue, d'avoir ce type de réponse alors que par exemple, les confrontations musicales avant le baccalauréat, au lycée, ainsi que d'une manière plus générale lors de la pratique du premier instrument, ont permis d'aborder le répertoire du XX[e]. Nous pouvons faire l'hypothèse que c'est parce qu'il n'est pas préféré qu'il est considéré comme découvert, à nouveau. On peut également penser que la manière de l'aborder n'étant pas la même lors de la pratique d'un instrument que lors de l'approche analytique et historique à l'Université, la sensation éprouvée soit celle de la redécouverte. Dans tous les cas, l'acculturation à ces répertoires est relativement récente, dès lors il semble assez logique que la plupart aient ressenti cette approche comme une nouveauté. Selon François Madurell, la connaissance d'un style, d'une esthétique demande un temps long (dizaine d'années) de confrontation pour que l'acculturation ait des chances de se faire (2006[2]).

1.5. Manque de pratique, d'ouverture, d'esthétique, de rapport au sensible, à l'Université

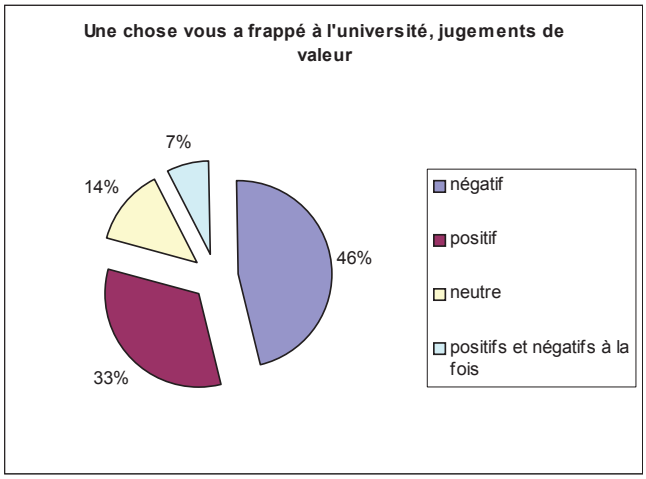
Comme à chaque fois que nous avons posé cette question, des jugements de valeur sont fréquemment énoncés par les répondants, contrairement à la question qui concerne les répertoires abordés qui en comporte très peu.

Sur 160 réponses attendues (ceux qui ont fait une licence en musicologie *a priori*), 113 réponses ont été reçues parmi lesquelles plus de 80 sujets énoncent des jugements de valeur. Les jugements de valeur négatifs (46% soit 50 de ces 80 sujets) sont un peu plus

[1] Ce qui en soi englobe toutes les musiques. Le sens dans lequel les répondants l'emploient est aussi ici celui que l'industrie du disque utilise en l'occurrence cela fait référence aux musiques non occidentales.
[2] Conférence du Colloque. *Transmettre le sensible*, novembre 2006, non publié à ce jour.

nombreux que les jugements de valeur positifs (33%, 36 sujets) quant à *ce qui a frappé à l'Université*.

Figure 48 Proportion des jugements de valeur énoncés par 113 répondants à propos de ce qui a frappé à l'Université



En premier rang des jugements négatifs (50), 18 répondants déclarent un manque de pratiques musicales[1]. En deuxième rang, nous trouvons les réponses ayant trait aux professeurs (cités 13 fois) et enseignants (8). Six occurrences sur treize du mot professeur sont négatives voire très négatives soit partagées entre positif et négatif. Elles font état de *« l'extrême hétérogénéité de la compétence des professeurs*[2] ». De la même manière, six occurrences sur les huit du mot « *enseignant* », sont intégrées dans un contexte de réponses négatives ou à la fois positives et négatives[3].

Mais le manque ne concerne pas uniquement les pratiques : trois fois sur sept le « *manque d'ouverture* » est employé pour donner un avis négatif sur ce qui s'est déroulé à l'Université. Ce manque a trait à certaines catégories de répertoires plutôt populaires, traditionnels ou à la frontière comme le jazz[4]. Ce manque peut aller jusqu'à l'impasse (1) du romantisme faute d'enseignant spécialisé pour l'aborder. Le manque de « *temps* »

[1] Le « *manque* » (8), la « *non-pratique* », « *l'insuffisance* », « *aucune pratique* » (2), « *l'aspect non musical des études* », « *les connaissances rarement en lien avec la pratique instrumentale et ou vocale* », le « *peu de place pour les pratiques* » (3). En outre, l'excès de théorie[1] (11), est reproché, en général, dans le même énoncé que les remarques précédentes.

[2] « *De l'inégalité de niveau, de la crème au prof bordélique », « la diversité de l'intérêt porté au cours selon le prof », « le savoir très approximatif de certains profs en histoire de la musique », « les profs de fac peuvent être très nuls ».*

[3] « *Des enseignants très (trop ?) spécialisés et cloisonnés », « des enseignants passionnants tout autant que des enseignants barbants », « de trop nombreux enseignants manquaient d'envie de transmettre et leur recherche semblait toujours plus importante » la profonde lassitude des enseignants », « le manque de sérieux de la plupart des enseignants* ».

[4] « *Autre chose que baroque, classique, contemporain comme le blues, la musique du Moyen-Âge, la musique contemporaine sont inconnus en sortie de fac » (3), « le jazz » (2), « les musiques actuelles (électronique, variété) »*, la limitation sur les musiques extra-européennes (3).

« *d'approfondissement général (certaines périodes ont été bâclées)* », « *d'enthousiasme des étudiants* » est également déploré. Un certain nombre de remarques isolées ponctuent ces jugements négatifs (*cf.* annexes).

A l'inverse, les jugements de valeur positifs concernent quatre ensembles de réponses. En premier lieu la découverte[1] (14) de répertoires bien précis à la fois dans leurs aspects esthétiques et techniques ou encore de domaines concomitants de la musique[2]. Deuxième grand type de découvertes corollaire des précédentes, la sensation qu'elles engendrent, du « *plaisir*[3] » (5), de la joie. Troisième découverte positive : l'ouverture associée à la richesse stylistique, aux différentes traditions musicales occidentales, au domaine de l'esthétique[4]. Une « *bonne approche de nombreux domaines musicaux (analyse, harmonie hist. mus) »* est également signalée au même titre que les cours d'acoustique, de réalisation, d'accompagnement à vue qui sont appréciés ce qui fait dire à un sujet que *« la somme des connaissances acquises permet d'être à l'aise aujourd'hui* », à un autre qu'il se sent « *comme un poisson dans l'eau* », que l'Université a permis « l*e développement de la pensée par soi-même* » et dans le même registre « *des réflexions poussées à l'extrême sur le sens de la musique* ». Enfin, si les professeurs avaient recueilli des jugements de valeur négatifs, ils ont également été qualifiés positivement[5] (4).

Les énoncés sans jugement de valeur autrement dit neutres (15) arrivent en troisième position dans les grandes catégories que nous avons faites.

---

[1] Le verbe découvrir est employé 5 fois, même s'il n'est qu'en quatrième position après « *être », « avoir », « faire* », il est significatif d'un point de vue sémantique de la même manière que le verbe suivant « *parler* » qui signale que l'on parle avant tout de la musique à l'université. L'adjectif « *découvert* » est lui employé 3 fois. Cela fait un total de 8 occurrences pour ce terme.

[2] De l'électroacoustique, des « *possibilités musicales des objets sonores* », prise de son, la multiplicité des domaines cachés derrière le mot « musique », de la richesse musique occidentale savante, les « *musiques ethniques* » « *de tant de choses* », le jazz (3), « *enfin une approche de l'improvisation* » (2), de « *superbes thèmes de jazz* » (1), l'ethnomusicologie (3), « *la découverte de la basse continue avec déchiffrage et réalisation des accords et ornements* », de la « *direction de chœur* », que « *tout s'explique* ».

[3] « *Après trois ans de math (1), plaisir de « découvrir, l'étude de la musique sous différents angles : théoriques (hist. de la mus., ethnomusicologie, etc.) et pratiques (instrument, accompagnement, solfège, harmonie, chorale, etc.)* », le « *plaisir d'une formation assez complète. », le « plaisir de comprendre grâce à l'analyse* ». Ces découvertes engendrent aussi de la « *joie d'apprendre des choses nouvelles ou apprises en autodidacte, joie d'organiser, de formaliser », « de l'appréciation »,* de la *« fascination » (de l'ethnomusicologie), une « adoration pour ces études », une « convivialité », « de l'intérêt et passion pour tout* ». Elles sont parfois qualifiées de « révélations » (direction de chœur).

[4] Quatre fois sur sept, l'emploi du terme « *ouverture* » est positif et associé à celui de « *richesse* » (4), aux « *autres styles de musique* », à la « *richesse de la tradition musicale occidentale savante* », « *c'est l'ouverture incroyable de l'université sur ces domaines musicaux qui m'étaient inconnus de par ma pratique au conservatoire exclusivement tournée vers l'instrument solo » au « cours d'esthétique, véritable ouverture* ».

[5] « Supers », « *l'intelligence des professeurs d'université* », « *la qualité* »), « *l'intérêt des professeurs vis-à-vis de leur période », « passion de certains enseignants* ».

Il semblerait que se joue à l'Université un rapport au savoir épistémique puis identitaire.

2. CURSUS INSTRUMENTAL INDIVIDUEL DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

2.1. Comparaison des pratiques instrumentales individuelles avant et après le baccalauréat

2.1.1. Toujours piano, violon et flûte traversière en premiers instruments pratiqués

Si l'on compare à présent les fréquences des premiers instruments joués après le baccalauréat avec celles des premiers instruments avant le baccalauréat, il s'avère qu'ils apparaissent dans le même ordre pour les trois les plus pratiqués : le piano (51/170) suivi par le violon (18/170) et en troisième position, la flûte traversière. Le piano arrive dès lors toujours en tête des instruments pratiqués comme pour les deux premiers pratiqués avant le baccalauréat.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux de l'enquête menée par L. Guirard (Guirard, 1998, p. 187) au moins pour les cinq instruments les plus pratiqués après le baccalauréat. Son enquête porte sur 235 individus. Une petite différence apparaît seulement dans le pourcentage pour le violon (9% Guirard, 11% pour la nôtre) et si la guitare était à 6%, dans la nôtre elle est pratiquée par 7%, tout comme la voix.

En outre, il est à noter que 97 personnes sur 170[1] ont conservé pour instrument principal après le baccalauréat, le premier instrument joué avant le baccalauréat, 33 personnes sur 170 ont pris le second pour instrument principal. 6 personnes sur 170 ont pris le troisième pour instrument principal, une seule personne a pris le quatrième pour instrument principal. Enfin, 26 personnes ont appris un instrument entièrement nouveau par rapport à ceux qu'ils avaient pratiqués auparavant : la voix (12), la guitare (2), la contrebasse (2), le piano (3), l'orgue (2), le violon alto (1), le saxophone (1), la bombarde (1), l'accordéon (1).

[1] *Cf.* tableau comparatif joint en annexe trop volumineux pour figurer ici

2.1.2. Augmentation de la pratique d'un deuxième instrument, diminution du troisième et quatrième

Sur 170 répondants, 106 ont pratiqué un deuxième instrument après le baccalauréat. Le piano continue à arriver en tête des instruments pratiqués, suivi par la guitare et la voix. Nous retrouvons pratiquement le même ordre dans la même proportion que lors de la pratique d'un deuxième instrument avant le baccalauréat hormis la voix qui est plus souvent mentionnée en tant qu'instrument qu'avant le baccalauréat alors que nous avons posé des questions spécifiques à celle-ci. En outre, ces enseignants ont pratiqué davantage un deuxième instrument après le baccalauréat qu'avant, peut-être du fait de l'inscription dans un cursus musical (plus de 33% après le baccalauréat).

En revanche seuls 22 % des répondants pratiquent un troisième instrument après le baccalauréat contre 25% avant le baccalauréat. Cela peut-être dû aux exigences quant à la pratique du premier en termes de temps à y consacrer, cela peut aussi être dû encore une fois, à la déperdition en nombre de réponses que nous avons eues entre la première et la deuxième partie du questionnaire.

Enfin nous faisons le même constat[1] qu'avant le baccalauréat quant à l'élargissement de la palette timbrale qui se produit dès la pratique du deuxième instrument. Il en est ainsi des instruments à percussion particulièrement d'origine extra-européenne ainsi que des aérophones ou cordophones non occidentaux mais également des instruments utilisés dans les musiques traditionnelles françaises (bombarde, vielle à roue) : cela correspond aux attentes de l'institution musicale française qui ne les valide pas encore dans les cursus du type Conservatoire (le CA[2] des musiques traditionnelles date de 1987, et le DE[3] de 1989).

Tableau 29 Comparaison des huit premiers instruments abordés avant et après le baccalauréat par 191 puis 170 répondants

	Inst. 1 avant bac	Inst 2	Inst 3	Inst 4	Inst 1 post bac	Inst 2	Inst 3	Inst 4
piano	73	27	6	4	51	44	6	1
violon	25	3	2	2	18	3	0	
flûte traversière	15	12	2	1	17	5	3	

[1] Le tableau complet comparatif se trouve en annexes.
[2] Acronyme de certificat d'aptitude à enseigner les musiques traditionnelles.
[3] Diplôme d'étude.

	Inst. 1 avant bac	Inst 2	Inst 3	Inst 4	Inst 1 post bac	Inst 2	Inst 3	Inst 4
fifre								
clarinette	11	5	1	0	7	4	1	
guitare	11	17	7	2	12	11	5	1
flûte à bec	10	6	5	0	2	4	1	
accordéon	9	3	1	0	4	1	2	
saxophone	8	6	4	2	9	2	1	

2.2. Augmentation de la pratique instrumentale de plus haut niveau et de l'autodidaxie

2.2.1. Premier instrument : haut niveau et autodidaxie en augmentation

Après le baccalauréat alors qu'une orientation a été décidée dans un cursus musical et musicologique, un plus grand nombre (46,5%) pratique son premier instrument en Conservatoire national de Région qu'avant le baccalauréat. Un peu moins prend des cours particuliers (24,7%), presque le double pratique en autodidacte, (16,5% contre 9,4% avant le baccalauréat), moitié moins en MJC (4,7% contre 11,5%), presque la moitié en école municipale de musique (18,2% contre 31,9%), pratiquement le même nombre pratique en école nationale de musique (17,1%). On peut observer une légère augmentation en ce qui concerne la pratique en Conservatoire national supérieur (2,4% contre 2,1%).

Ce sont donc les MJC, les écoles municipales de musique, qui sont en net recul, tandis que la pratique en CNR et en autodidacte augmente ainsi que dans une moindre mesure en CNSM ; la pratique en école nationale est stable. L'augmentation des pratiques à la fois dans l'autodidaxie et au CNR peut sembler paradoxale étant donné le cursus suivi. Malgré tout, le premier instrument est pratiqué à un niveau encore plus haut qu'avant le baccalauréat, si l'on additionne les scores relatifs au CNR, ENM et CNSM.

Un premier constat s'impose : les pratiques sont classées selon le même rang qu'avant le baccalauréat hormis l'inversion entre les bals et la paroisse. Quatre « lieux » sont plus investis après le baccalauréat : le concert, les lieux de rencontres entre copains et copines, la famille et les bals. Un seul diminue, la paroisse, ce qui semble correspondre à la désaffection habituelle des lieux de culte après l'adolescence.

2.2.2. Deuxième et troisième instrument : augmentation de l'autodidaxie

La pratique du deuxième instrument après le baccalauréat obéit aux mêmes enjeux que celle du deuxième instrument avant le baccalauréat à quelques différences près, comme la nette augmentation de 10 points du pourcentage de la pratique en autodidacte (29,4% contre 19,4% avant le baccalauréat) au détriment de tous les autres lieux ou modes de pratique. Soit faute de temps, soit en raison de l'expérience accumulée, ce deuxième instrument est en premier lieu pratiqué seul (1ère catégorie de réponses).

En outre, si ce deuxième instrument est surtout pratiqué entre copains et copines, il semble que la pratique diminue d'une manière générale tant au regard de ce qui était fait avec le deuxième instrument avant le baccalauréat que du premier instrument après le baccalauréat.

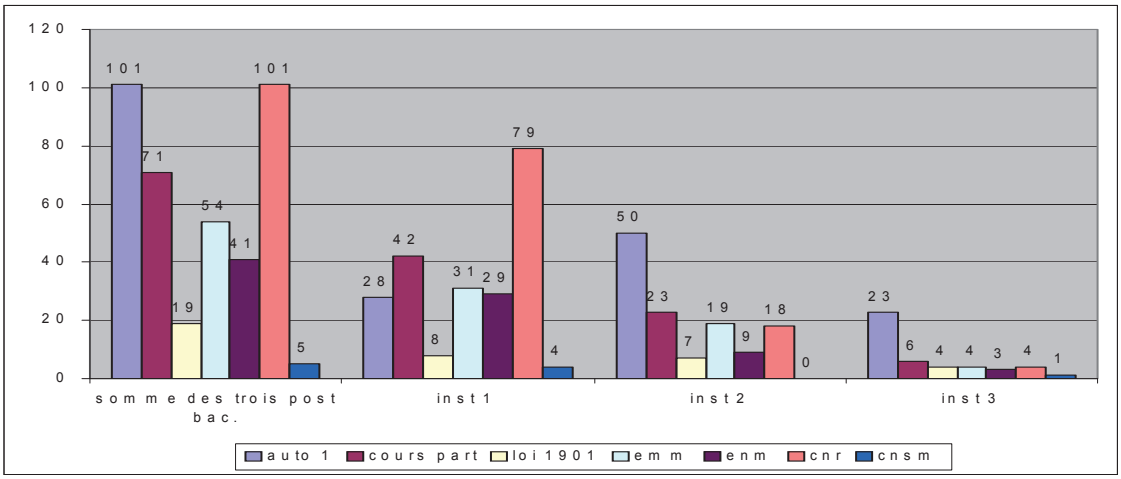
Quant au troisième instrument pratiqué, c'est encore l'autodidaxie qui est le mode de pratique le plus fréquemment employé tout comme le deuxième instrument après le baccalauréat et comme son homologue avant le baccalauréat. Les pourcentages sont tous en diminution au regard de ce qui se pratiquait avant le baccalauréat hormis la pratique en CNSM mais cela semble un épiphénomène.

En outre, toutes les pratiques entre copains copines, en famille, dans la paroisse, dans les bals diminuent, celle en concert augmente très légèrement (6,5% pour 6,3%).

2.2.3. Récapitulation et comparaisons, avant, après le baccalauréat, corrélations

Si l'on fait la somme de l'ensemble des modalités et lieux de pratique, après le baccalauréat, les instruments sont pratiqués tout autant en autodidacte (26% soit un effectif de 101 réponses sur 3x170 sujets) qu'au CNR (26%). La modalité la plus pratiquée après ces deux *ex æquo*, est le cours particulier (18%) puis l'école municipale de musique (14%). Les deux dernières sont les écoles nationales de musique (10%) et les associations type loi 1901 (5%).

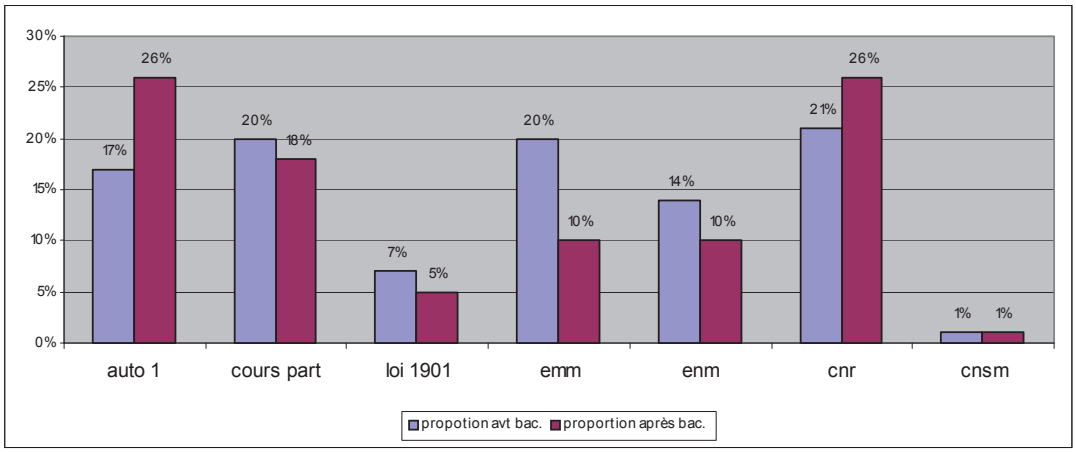
Figure 49 Comparaison des modalités et lieux de pratiques instrumentales après le baccalauréat.



Comparons à présent l'évolution des pratiques avant et après le baccalauréat : il faut pour cela observer les taux et non pas les effectifs puisque nous avons une différence de nombre de sujets entre nos deux échantillons.

L'autodidaxie est un mode de pratique plutôt utilisé après le baccalauréat ainsi que les cours dans les conservatoires nationaux de région. La pratique en école municipale est deux fois moins importante après le baccalauréat qu'avant. Il est possible que « l'expatriation » dans une Université induise le fait de quitter l'école municipale.

Figure 50 Comparaison de la proportion des modalités de pratiques instrumentales avant et après le baccalauréat



Enfin, lorsque l'on additionne l'ensemble des pratiques moins institutionnelles, après le baccalauréat, c'est, très nettement, la pratique en concert qui est la plus fréquente, suivie par la pratique entre copains ou amis.

Si l'on compare les taux de ces pratiques, avant et après le baccalauréat, il apparaît que la pratique en concert ainsi qu'entre copains augmente proportionnellement, alors que celles en famille (moins 5 points) et dans la paroisse (moins 8 points) diminuent. En revanche la pratique dans les bals est stationnaire.

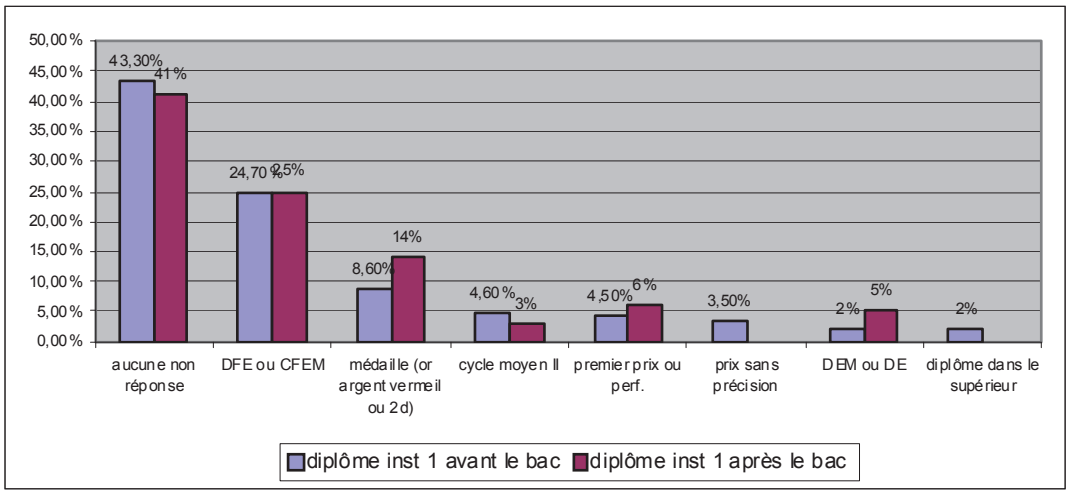
Pour terminer, si avant le baccalauréat il y avait une corrélation entre le sexe masculin et le fait de pratiquer en autodidacte, il s'avère qu'après le baccalauréat c'est également le cas : elle est très significative mais uniquement pour le premier instrument (p = ,001). C'est la seule corrélation observable entre ces pratiques et le sexe.

2.3. Des diplômes obtenus de plus haut niveau qu'avant le baccalauréat pour la moitié des sujets

2.3.1. Des médailles pour la moitié en premier instrument

Ceux qui n'ont pas eu *a priori*[1] de diplômes sont 86/170 soit 50% des répondants. L'autre moitié se divise comme suit : médailles d'or et d'argent, prix, DFE, médailles d'or puis d'argent, CFEM, DEM, premier prix, deuxième prix, DE. Cela signifie qu'autant de diplômes ont été obtenus après le baccalauréat qu'avant avec ce premier instrument hormis les médailles d'or d'argent et vermeil totalisées qui ont nettement augmenté ainsi que le premier prix et perfectionnement mais dans une proportion moindre. En revanche, nous ne savons pas véritablement si ces 50% sont nouveaux par rapport à ceux qui avaient eu un diplôme élevé avant le baccalauréat.

Figure 51 Comparaison diplômes obtenus avec le premier instrument, avant et après le baccalauréat



[1] Bien que l'on ne puisse pas affirmer qu'une valeur manquante soit équivalente à une réponse affirmant n'en avoir pas eu.

2.3.2. Peu de diplômes avec le 2e et 3e instrument

Lors de la pratique du deuxième instrument, c'est encore le diplôme de fin d'étude le plus obtenu (9), 2 obtiennent une médaille d'or. Quant au troisième instrument, un seul répondant obtient un diplôme.

2.4. Du jazz et de la musique contemporaine avant tout.

2.4.1. Plus de jazz et de musique contemporaine qu'avant le baccalauréat avec le premier instrument

Qu'en est-il des répertoires abordés après le baccalauréat avec ces différents instruments ? La forme des réponses[1] (du point de vue syntaxique) est du même type que celles déjà analysées, plus haut, à propos du répertoire découvert à l'Université : courtes, télégraphiques, sous forme de mots clés. Très peu de jugement de valeur sont énoncés.

Le nombre de compositeurs de « *musique dite savante* » cités est moins important (43/73) qu'avant le baccalauréat, pour le même rang d'instrument (le premier) soit par lassitude soit parce que les références à la musique savante passent par l'énoncé de genres musicaux (c*f. infra)*. Les compositeurs les plus fréquemment cités sont Bach (8), Debussy (4), Chopin (4), Mozart (4) puis Ravel (3), Fauré (2) et ceux qui sont cités une seule fois, Couperin, Mendelssohn, Franck, Paganini, Mâche, Saint-Saëns, Brahms, Beethoven, Rachmaninov, Prokofiev, Albéniz, Rameau, Poulenc, Scriabine, Rimski-Korsakov. Par conséquent Debussy « gagne » deux places après le baccalauréat.

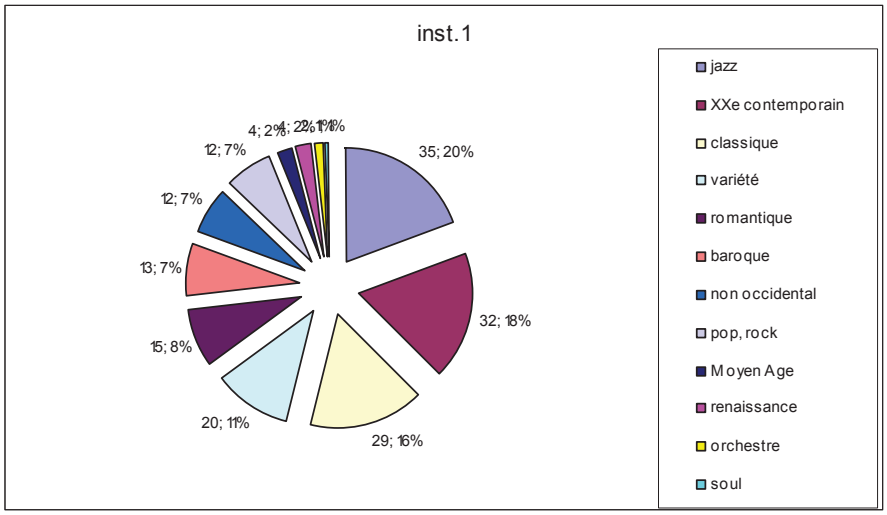
A l'inverse, les genres musicaux, (sonate, concerto, oratorios, opéra opérette, lied …), les techniques de jeu (quatre mains, 2 pianos), les titres d'œuvres, de standards (*Reflets dans l'eau*, *Préludes et fugues*), les époques sont plus fréquemment cités (60) qu'avant le baccalauréat. Si l'on additionne l'ensemble des références aux répertoires dits « savants » en excluant toujours provisoirement le jazz pour des raisons de lisibilité, comme dans les taxinomies proposées précédemment, alors ces répertoires sont largement majoritaires. Le jazz est aussi fréquemment cité (35) que des noms de compositeurs occidentaux dits *« savants »*.

Plus précisément, si nous dissocions chaque période du répertoire dit savant[1], c'est le répertoire des musiques du XX^{e} siècle qui est le plus abordé lors de la pratique de ce

[1] 137 réponses, 33 valeurs manquantes sur 170.

premier instrument après le baccalauréat alors qu'il n'était qu'en deuxième position avant le baccalauréat. Les deux premières catégories du répertoire savant sont inversées : classique contemporain avant le baccalauréat, l'inverse après. Les musiques de la Renaissance et du Moyen-Âge sont aussi peu abordées qu'avant le baccalauréat.

Figure 52 Détail des répertoires abordés lors de la pratique de l'instrument 1



2.4.2. Du jazz, de la variété pour le deuxième instrument

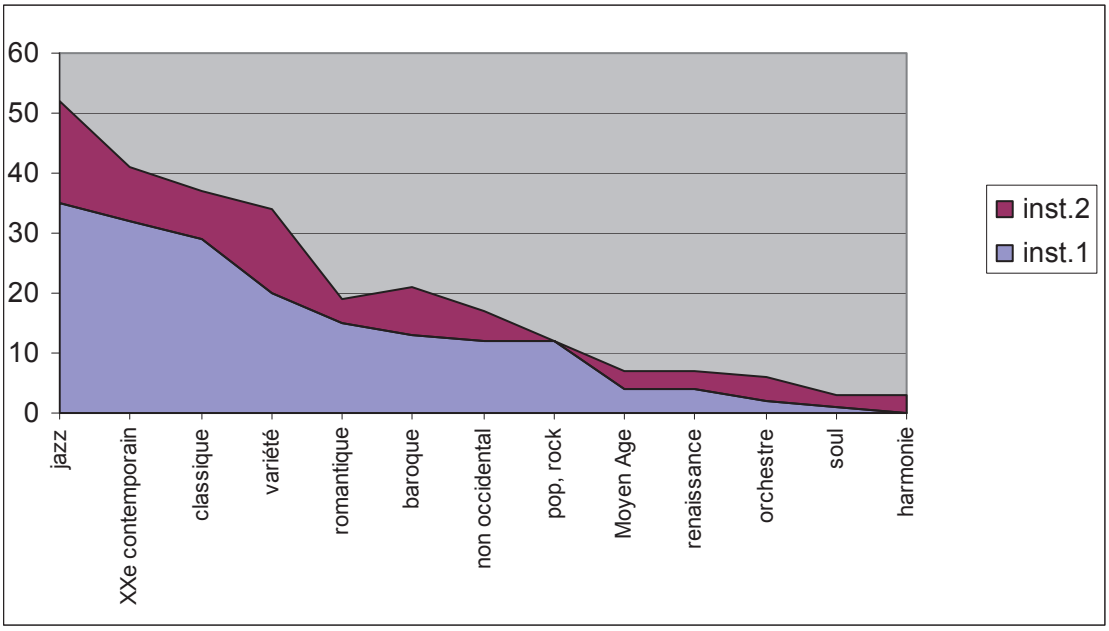
D'une manière générale, le répertoire abordé avec le deuxième instrument, après le baccalauréat, est sensiblement le même que celui qui a été abordé avec le premier mais dans des proportions moindres : le jazz arrive en tête (17%), la variété (14%) effectue une « remontée » en deuxième position alors qu'elle était au quatrième rang, la musique contemporaine perd un rang (9%).

Les compositeurs (13) les plus cités sont Debussy (4), Mozart (2), Schubert (2), Fauré, Bach, Verdi, Brahms, Schumann, Strauss, Poulenc.

Si l'on additionne les types de répertoires abordés lors des ces pratiques instrumentales individuelles, alors le jazz est en tête suivi par la musique du XXe, la musique classique, puis la variété.

[1] En dehors du jazz dont on pourrait dissocier des périodes mais les réponses étaient globalisées sous l'appellation générique « *jazz* ».

Schéma en aire 1 Comparaison des répertoires abordés lors des pratiques du premier et du deuxième instrument



2.5. Austérité, sévérité, rigidité, classicisme et plaisir dans les pratiques instrumentales individuelles

2.5.1. Un premier instrument jugé d'abord négativement

Sur 79 réponses[1], les jugements de valeur négatifs sont majoritaires et proportionnellement plus nombreux (51%) après le baccalauréat qu'avant (+ 7 points) ; ils sont fondés sur des raisons très proches, si ce n'est qu'un nouveau regard, absent jusque-là, est porté sur le système d'enseignement spécialisé. Il en va ainsi des différences de niveaux, des contradictions dans les discours existants entre les structures (école de musique/ Conservatoire). Ces jugements sont liés, à l'ennui, au conditionnement, à la sévérité, l'austérité, le classicisme, la rigueur, la rigidité (7), la différence de niveau entre les lieux d'enseignement (3), la compétition, la concurrence, le stress des examens, le niveau demandé (3), l'ignorance de la technique classique, des techniques à renouveler (2), l'élitisme du Conservatoire, les limites d'âge pour passer en supérieur (2), le « *manque » la « pauvreté* » de répertoire (2), la technique « *perpétuelle* » « *toujours la technique* » (2). Le reste des remarques sont des réponses isolées (annexes).

[1] Beaucoup de réponses manquantes (89) à cette question implique de prendre les résultats avec précaution.

Les jugements de valeur positifs (23) quant à eux, sont en deuxième rang ; à l'inverse d'avant le baccalauréat, ils sont proportionnellement bien plus nombreux après le baccalauréat (24% contre 12%). Ils sont liés au plaisir (4) de travailler et jouer en groupe, d'exercer cet apprentissage dans un ensemble semi-professionnel, à la découverte de ses propres goûts, de ses capacités réelles, du pouvoir de composer de la musique, du pouvoir de la voix, du répertoire moderne ou du XX^{e} siècle, de l'abondance des transcriptions (« *peu d'originaux pour la contrebasse* »), à la découverte de sa voix, à la diversité des styles abordés, à la convivialité de la pratique en groupe (avec ce deuxième instrument), à la joie inhérente au fait de jouer autre chose que du musette (accordéoniste), aux occasions de faire de la musique d'ensemble. En fin de compte les jugements de valeur positifs relèvent de la pratique collective et non pas individuelle.

Les jugements à la fois positifs et négatifs (4) évoquent le fait de travailler peu mais bien pour apprendre à garder la spontanéité musicale, le côté strict du CNR mais agrémenté d'une « *bonne expérience collective* », l'admission en classe d'orgue à défaut du niveau requis pour la classe de piano par le répondant, heureusement il eut un très bon professeur, le problème de temps pour travailler.

2.5.2. Un deuxième instrument imposé par les études

Relativement à la pratique du deuxième instrument (43 réponses), ce sont les jugements de valeur négatifs qui sont à nouveau au premier rang (17). Ils font apparaître que cet instrument (le piano) est imposé dans les études musicologiques et pas toujours bien vécu en raison du peu de temps qui y est consacré en cours (10'pour certains, pas de cours pour d'autres) et du peu de temps dont dispose l'étudiant.
Les jugements de valeur positifs sont au deuxième rang (14) légèrement en deçà des précédents. Ils contredisent parfois les précédents en évoquant le plaisir des harmonies (instrument polyphonique), la liberté que procure la guitare, une forme de redécouverte de la musique grâce à celui-ci.

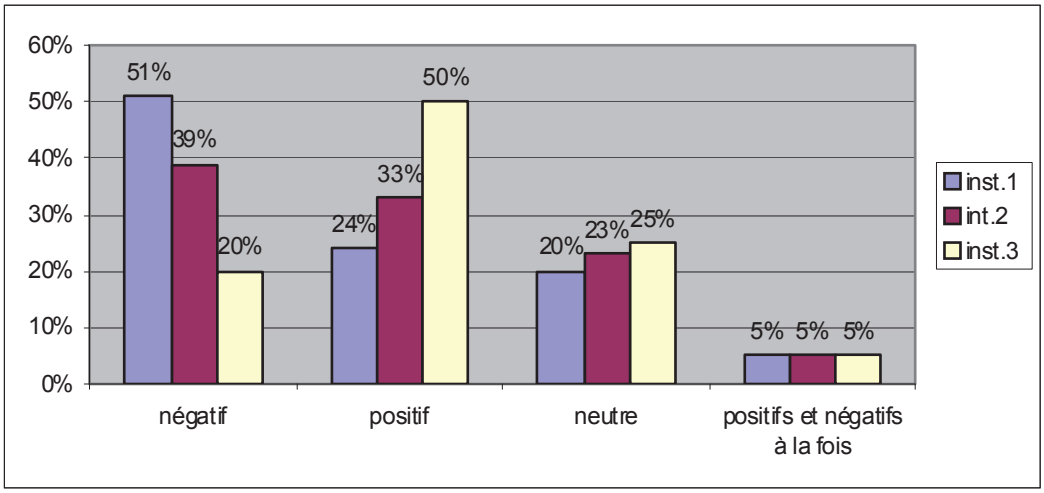
2.5.3. Un troisième instrument transportable, convivial

C'est à partir de la pratique du troisième instrument que la proportion des jugements de valeur s'inverse après le baccalauréat puisque un écart important est relevé entre les positifs (10) et les négatifs (4). Mais il ne faut pas oublier que seules 20 réponses ont été recueillies sur 170 (150 non-réponses). Parmi les positifs ce qui a frappé est lié au fait que

l'instrument choisi est aisément transportable, qu'il est convivial, qu'il permet de travailler avec des oreilles non occidentales.

En conclusion, plus on joue d'instruments après le baccalauréat, plus on juge le dernier joué positivement. Un grand écart sépare les jugements de valeur positifs et négatifs au sujet de l'instrument un et trois. Quant au rapport au savoir dans ces pratiques instrumentales, il reste majoritairement identitaire, comme avant le baccalauréat.

Figure 53 Comparaisons des jugements de valeur présents dans les réponses à ce qui a frappé lors de la pratique des trois instruments après le baccalauréat

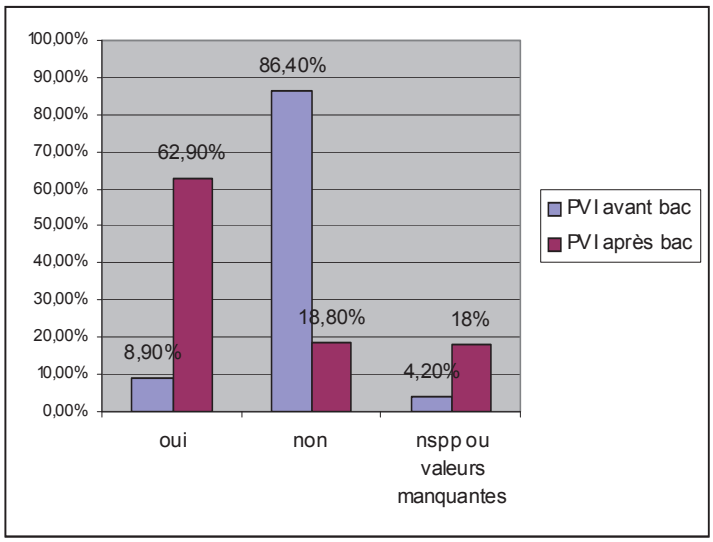


3. UN CURSUS VOCAL INDIVIDUEL POUR LES DEUX TIERS

Deux tiers (107 répondants sur 170 ou 62,9%) ont pris des cours de technique vocale individuelle après le baccalauréat, 32 (18,8%) n'en ont pas pris, 10 (5,9%) ne se prononcent pas, 21 valeurs sont manquantes (12,4%). Cela fait une interrogation pour 31 personnes pour lesquelles il est permis de penser qu'elles n'en ont pas pris et 32 dont on est sûr qu'elles n'en ont pas pris. Le total de ceux qui pourraient ne pas en avoir pris serait alors de 66 personnes, soit 37,1%.

Si l'on compare ces chiffres avec ceux correspondants avant le baccalauréat (seuls 8,9% avaient eu des pratiques vocales individuelles) nous constatons une augmentation très importante qui peut-être due à l'inscription dans un cursus musicologique. Pour autant, cet enseignement n'est pas forcément dispensé dans les Universités, c'est ce que nous allons voir.

Figure 54 Comparaison des pratiques vocales individuelles pratiquées avant et après le baccalauréat



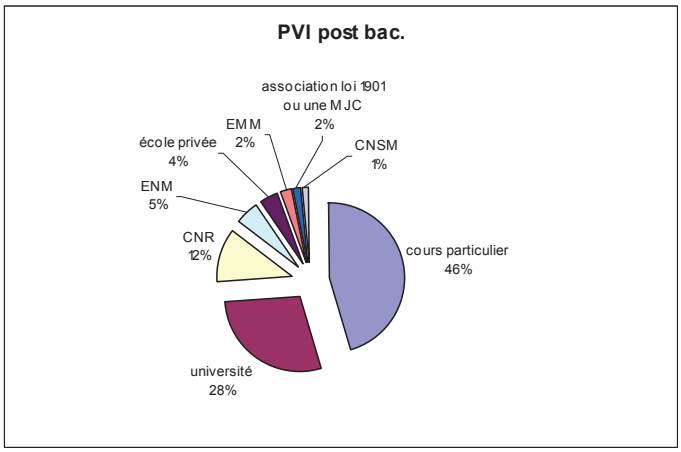
3.1. Des cours particuliers de technique vocale individuelle

Étant donné que ces pratiques n'ont pas forcément lieu dans le cadre universitaire, nous avons posé une question ouverte pour déterminer dans quels lieux elles pouvaient avoir lieu pour *in fine* déterminer la part de chaque institution qui peut influencer les enseignants.

C'est le cours particulier (62,7%) qui domine, ce qui est assez logique étant donné la spécificité de ces pratiques nécessitant un suivi, une écoute des plus rapprochées. Contrairement aux pratiques instrumentales individuelles et collectives plutôt pratiquées dans l'enseignement spécialisé, c'est plutôt à l'Université (40%) en dehors de ces cours particuliers que les techniques vocales individuelles sont abordées. Certains enseignants ont pratiqué la voix dans plusieurs endroits.

Contrairement aux pratiques instrumentales réinvesties en concert, les pratiques vocales restent presque cantonnées aux cours particuliers ou contextes dans lesquelles elles sont pratiquées (3% en concert, 1,8% entre copains et copines, 1,2% dans la paroisse, 11,8% dans la famille).

Figure 55 Lieux des pratiques vocales individuelles post. baccalauréat



3.2. De l'opéra et des airs pour le chant

L'opéra et les airs constituent des nouveautés au regard des autres références de répertoires cités (99 réponses et 77 non-réponses).

3.3. Hétérogénéité et « ésotérisme » des professeurs de chant, découverte de soi

Nous avons recueilli 59 réponses (99 valeurs manquantes). Nous en attendions 107.

Les jugements de valeur négatifs sont les plus nombreux (25). Ils recouvrent les différences[1], les écarts entre professeurs de chant (7), la pauvreté des moyens voire l'absence de cours (4), la difficulté à progresser par rapport à un instrument (3), la pratique « *ringarde* », « *l'insupportabilité* » des cours, jugés « *traumatisants* » (2), un répertoire peu adapté aux débutants (2), des déceptions par rapport aux attentes impatientes, l'ambiance de querelle entre classes d'un Conservatoire, les examens pas très objectifs, le découragement d'élèves, les vocalises.

Les jugements de valeur positifs (17) sont liés au fait que ces cours ont permis à certains de « *replacer* » leur voix, d'avoir une meilleure connaissance de soi (monde inconnu, sensations), que chanter fait du bien, que d'excellents professeurs passionnés ont fait réfléchir sur le corps (5), que les cours de la faculté ont donné envie d'aller plus loin.

Il semble qu'en comparant ces avis avec ceux liés à ces pratiques avant le baccalauréat, ce soit véritablement la découverte de soi, de ses possibilités et le pouvoir intrinsèque de la voix, qui ait frappé le plus grand nombre.

---

[1] « *La personnalité souvent extravagante », « le sectarisme » entre professeurs de chant, le fait que cela soit « trop souvent enseigné comme une pratique ésotérique* ».

Enfin, les jugements de valeur neutres (15) portent quasiment tous sur l'importance de la maîtrise du corps (5), la découverte des capacités personnelles pour chanter, l'engagement physique, mental nécessaire.

Hormis les références à la voix et au chant, ce qui est logique dans une telle question mais n'a pas beaucoup de sens, signalons que « *professeur* » ou « *prof* » revient 11 fois suivi par « *technique* » (7), « *difficulté* »(6), « *travail* » (6), « *pratique* » (5), « *corps* » (5).

4. PRATIQUES INSTRUMENTALES COLLECTIVES

4.1. Un peu moins de pratiques instrumentales collectives après le baccalauréat

Sur 170 répondants, les deux tiers (113 soit 66,5%) ont eu des pratiques instrumentales collectives contre 75,4% (144/191) avant le baccalauréat. Cela signifie que proportionnellement, un peu moins d'enseignants ont eu des pratiques instrumentales collectives, après le baccalauréat.

25 (14,7%) affirment ne pas en avoir eu, 12 ne se prononcent pas (7,1%) ; c'était la réponse par défaut proposée par le format de notre questionnaire, il se peut que certains l'aient oubliée. 20 réponses (11,8%) sont manquantes, soit parce qu'ils n'en ont pas eu, soit par lassitude.

4.2. Diversité des pratiques instrumentales collectives, répertoire savant

Une question en éventail fermé (la même que celle posée avant le baccalauréat) nous permet de savoir que la moitié (45,9% soit 78/170) a joué dans un ensemble de musique de chambre, comme avant le baccalauréat, un tiers (33,6%) a « *fait* » de l'orchestre symphonique, 24,1% (41) dans une harmonie, 16,5 % (28) dans un orchestre de variété, 16,5 % (28) dans une formation éclectique, 14,7 % (25) dans un orchestre de jazz, 10 % (17) dans un orchestre de type rock, 8,2 % (14) dans un orchestre de musique traditionnelle, 6,5 % (11) dans une fanfare.

Si l'on compare ces réponses avec ce qui se pratiquait avant le baccalauréat, les pratiques collectives en augmentation sont la musique de chambre, l'orchestre symphonique, l'orchestre de variété, les formations éclectiques, les orchestres « rock » et de musique

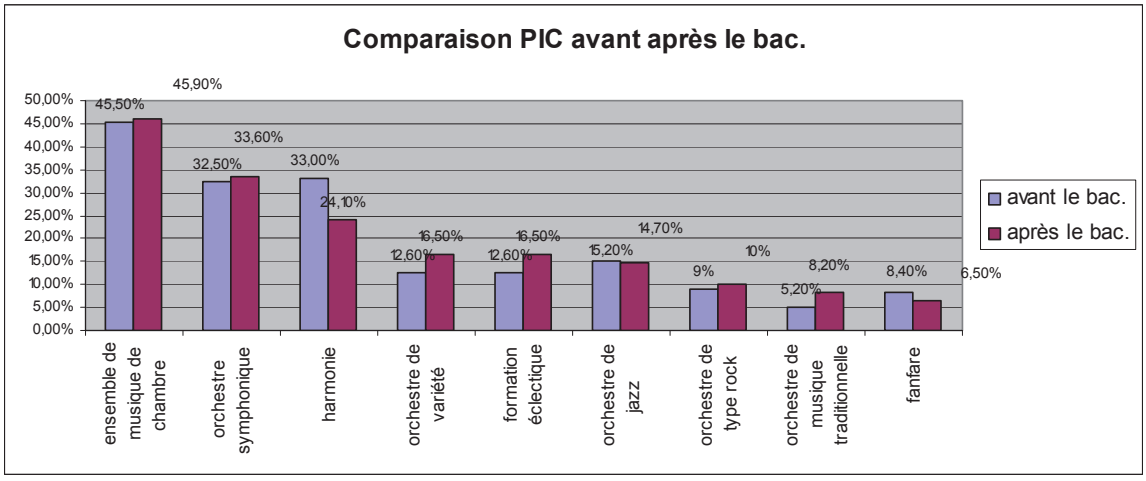
traditionnelle. Celles en diminution sont les pratiques dans les harmonies, les orchestres de jazz et les fanfares.

La pratique de l'orchestre symphonique remonte d'une place tout comme l'orchestre de variété, les formations éclectiques ou encore les orchestres de musique traditionnelle. Les harmonies, les formations de jazz et de type « *fanfare* » reculent d'une place.

Étant donné que la somme des pourcentages dépasse largement les 100, cela signifie que certains enseignants ont joué dans plusieurs types d'ensembles, comme avant le baccalauréat dans une proportion similaire.

Cela induit a priori une confrontation à un répertoire en premier lieu savant puis populaire (harmonie, variété, éclectique, jazz, rock) enfin plus traditionnel.

Figure 56 Comparaison des PIC avant et après le baccalauréat



Au-delà des pratiques instrumentales collectives que nous venons de citer (nouvelle question ouverte), c'est surtout l'accompagnement au piano d'instrumentistes passant des concours ou l'accompagnement d'ensembles vocaux (3), la direction d'orchestre (3) qui sont pratiqués. Viennent ensuite les groupes de chanson française (2), les groupes entre amis (1), l'accompagnement de chorales de collège à la batterie (1), les « *bœufs* » divers (1), la création d'un spectacle de théâtre musical (1), les rendez-vous de free jazz (1), l'orchestre d'accordéon avec synthétiseur, piano, basse, batterie, percussion (1), un travail sur instrumentarium (1), un trio violon, flûte, clavecin et un trio violon, piano, violoncelle (1).

4.3. Concerts, copains plutôt que famille et bals

Ces pratiques ont eu davantage lieu dans l'enseignement spécialisé dans les CNR (30,6%), EMM (14,1%), ENM (14,1%), CNSM (6,5%) qu'à l'Université (25,3%).

En complément, elles sont plutôt réinvesties en concert (32,9%) et entre copains (32,4%) que dans la famille (10%) ou dans les bals (9,4%). Nous remarquons que si les pratiques instrumentales individuelles dans la paroisse avaient diminué après le baccalauréat, en revanche elles semblent remonter dans le cadre d'une pratique collective (11,8%).

Nous n'avions pas posé la question équivalente, à propos de ces pratiques avant le baccalauréat et ne pouvons pas, par conséquent, comparer les résultats.

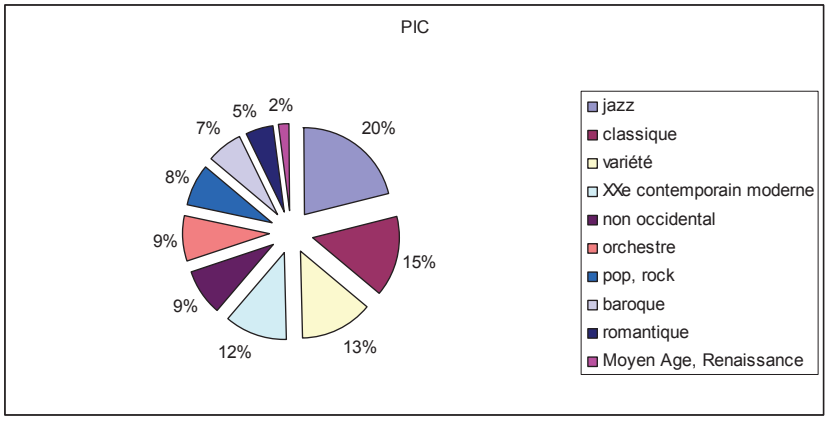
4.4. Jazz, classique, variété

Nous recueillons 102 réponses (contre 129 avant le baccalauréat) sur 170 répondants à la question ouverte concernant le répertoire abordé durant les pratiques instrumentales collectives. D'une manière générale, le répertoire savant domine encore si l'on totalise les références aux noms de compositeurs (18), les genres musicaux, les époques, les titres d'œuvres (73). Les plus cités sont Bach (3), Verdi (2), Fauré, Dvorak, Mozart, Haydn, Debussy, Haendel, Mahler, Massenet, Kodaly, Rachmaninov, F. Martin, Penderecki, Janequin.

Les répertoires liés à la chanson, à la musique traditionnelle, au jazz, sont à peu près équivalents en nombre d'occurrences à ceux mentionnés à propos de la pratique du premier instrument. La somme des références serait supérieure à celle des références de répertoires découverts à l'Université.

En revanche, si l'on divise les références en fonction des époques stylistiques musicales alors c'est le jazz qui est le plus pratiqué puis le répertoire du XVIII^{e} suivi par la variété et le répertoire du XX^{e} siècle.

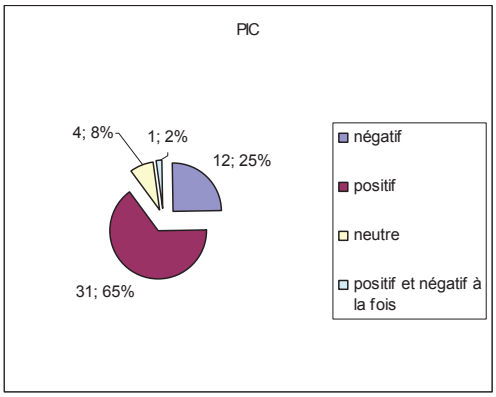
Figure 57 Répertoire abordé lors des pratiques instrumentales collectives après le baccalauréat



4.5. Des avis toujours positifs pour les pratiques instrumentales collectives

Nous avons obtenu seulement 50% des réponses attendues (64/113) cela est dû à quelques problèmes sous SPPS, à des glissements de réponses qui proviennent de la question sur les répertoires abordés. Les jugements de valeur les plus fréquemment présents (31 soit 65%) sont positifs à l'égard de ces pratiques.

Figure 58 Jugements de valeur émis lors des réponses sur ce qui a frappé dans les PIC



Ils sont tout d'abord liés, au plaisir (14), à la joie (3) au bonheur (3) d'être au « *cœur du son* », à « *l'intérieur du son »* de la découverte du répertoire, au travail en commun, aux rencontres, au partage entre amis (6) ou copains, au fait de partir en vacances avec le *« matos* » ou de s'exprimer par l'improvisation.

Alors que nous n'avions pas tout à fait posé la même question avant le baccalauréat à propos de ces pratiques (« *qu'avez-vous apprécié ?* »), nous retrouvons malgré tout la prédominance des jugements de valeur positifs avec toujours le sentiment de plaisir en tête des arguments. Ce plaisir est toujours majoritairement lié à la pratique en commun partagée. Il apparaît que le groupe est générateur d'énergie, y compris dans des tâches jugées rébarbatives comme le déchiffrage, ou au contraire pour des aspects plus esthétiques comme le fait d'être au cœur du son, de la découverte. Davantage de précisions sont apportées dans les réponses.

Les jugements de valeur négatifs (12) sont des réponses isolées, comme le sectarisme des musiciens, le manque de développement du plaisir, le manque de recherche, d'expression, l'irrespect des professionnels vis-à-vis de la musique, le gouffre entre l'idée du métier de musicien et la réalité, la difficulté à jouer sans partition, le mépris de chef de chœur pour les accompagnateurs, la difficulté à jouer à deux alors qu'on a toujours joué en solo.

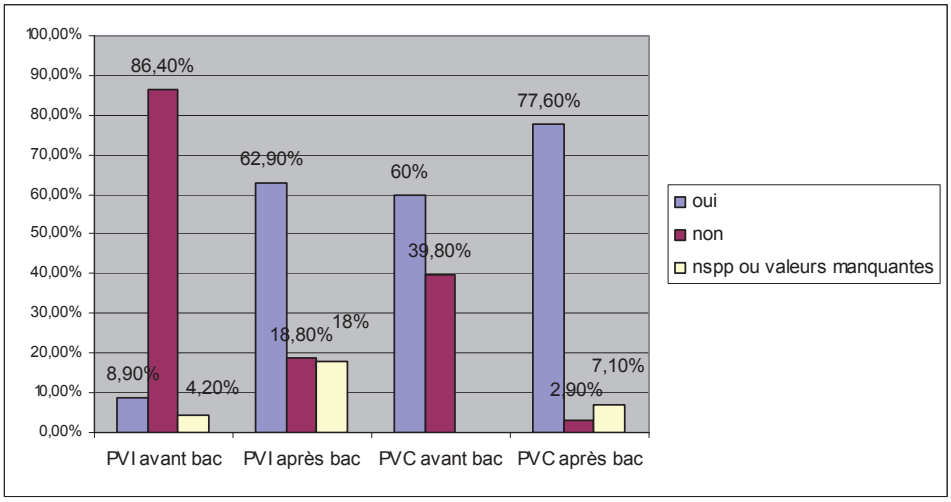
Ces aspects sont plus développés qu'avant le baccalauréat puisque nous n'avions relevé qu'un seul jugement de valeur négatif.

5. ENCORE PLUS DE PRATIQUES VOCALES COLLECTIVES

Si 60% ont pratiqué collectivement le chant avant le baccalauréat, après le baccalauréat c'est 77,6% (132), 7,1% (12) ne se prononcent pas, 2,9% (5) n'en ont pas eu.

Ces premiers résultats montrent qu'après le baccalauréat, les pratiques vocales collectives augmentent proportionnellement un peu moins que les pratiques vocales individuelles.

Figure 59 Comparaison des pratiques vocales individuelles et collectives avant et après le baccalauréat



5.1. Les pratiques vocales collectives à l'Université, en MJC

C'est pour les trois-quarts (76,5%) à l'Université que ces pratiques vocales collectives ont lieu ; cela est logique au regard de la formation dispensée dans la plupart des départements de musicologie des Universités françaises (*cf.* partie 2 chapitre V).

Contrairement aux pratiques vocales individuelles, ces pratiques se donnent en dehors du cadre dans lequel elles sont apprises : en concert pour 48 répondants sur 170 (28,2%), entre copains et copines pour 24 (14,1%), dans la paroisse pour 10 (5,9%), la famille pour 9 (5,3%), les bals pour 4 (2,4%).

5.2. Classique, contemporain

N'oublions pas que les pratiques vocales collectives sont réalisées à hauteur de 74% à l'Université. À la question du répertoire abordé, nous recueillons 129 réponses pour 132 attendues, sur un total de 170 répondants. Il s'avère que le compositeur le plus cité est J.S. Bach (9) suivi par W.A. Mozart (4). Le Messie de Haendel est cité à trois reprises. Parmi les adjectifs relevés, « classique » arrive en tête (23) suivi par « contemporain » (20). Ce répertoire se distingue de celui abordé lors des pratiques individuelles.

5.3. Comme avant le baccalauréat, plaisir, beauté, puissance de la polyphonie

Nous disposons de 84 réponses à la question ouverte sur « *ce qui a frappé »* dans ces activités.

Comme avant le baccalauréat, les jugements de valeur positifs (34/10) sont les plus nombreux en ce qui concerne ces pratiques vocales collectives. L'écart entre jugements de valeur positifs et négatifs est encore plus prononcé qu'à propos des pratiques instrumentales collectives (*cf.* figure 62). Ils recouvrent (34) le « *plaisir* » (11), des professeurs et chef de chœur géniaux, fascinants, compétents (5), la « *beauté* » intrinsèque des « *polyphonies* » (4), la convivialité de ces pratiques (3), la « *ferveur* », la « *force* » (4), la « *puissance de la polyphonie* », le « *pouvoir* » de « *la masse* » (3), la « *passion* », le « *désir* », (3), l'émotion intense de pratiquer au sein d'un chœur et orchestre (2). Des réponses isolées mentionnent la facilité d'apprentissage des chants, le « *bien* » et le « *bonheur* » qu'apporte le chant, l'apprentissage de la partition qui se fait sans qu'on y réfléchisse, « *l'apport des professionnels solistes* » ou instrumentistes, « *l'évolution* » assez rapide de la « *qualité* », la « *bonne humeur* », les années de « *souvenirs impérissables* », les « *concerts, tournées* ». Nous retrouvons par conséquent un peu les mêmes caractéristiques après le baccalauréat qu'avant. Le sentiment de plaisir arrive en tête tout comme avant le baccalauréat. Les termes de convivialité, beauté, force, puissance, sont encore employés. La dimension de l'admiration du professeur ou du chef n'apparaît pas dans les jugements positifs avant le baccalauréat contrairement à après.

Parmi les jugements de valeur négatifs (10) moins nombreux, nous retrouvons la notion d'ennui, de cloisonnement de répertoires, les professeurs de conservatoires jugés trop « *classiques* », en revanche la dimension de la préférence pour les pratiques instrumentales semble avoir disparue, tout du moins n'est-elle plus mentionnée.

Les jugements tantôt positifs, tantôt négatifs dans la même phrase (8), s'appuient entre autres sur les « *chauffes* », longues, rébarbatives mais qui aboutissent à des résultats positifs, sur le fait qu'il n'y avait pas d'obligation à la pratique vocale collective alors qu'elle aurait dû l'être selon eux, le lien entre l'intérêt dégagé par un professeur et en même temps le peu de repère techniques qu'il dispensait, les contradictions entre le CNR et la faculté qui classent la même personne tantôt en soprano, tantôt en alto, le fait de

n'avoir rien appris tout en passant des moments agréables, la passion qui cohabite avec l'ennui.

Ce type de jugements relève les contradictions du système ; ils n'étaient pas présents avant le baccalauréat. Cette présence semble due au fait que les étudiants se placent déjà dans une perspective professionnelle dans laquelle ces pratiques vont certainement avoir une importance notamment pour ceux qui s'orienteront vers l'enseignement en collège, lycée. La cohabitation entre l'effort technique et le progrès réalisé était déjà apparue dans les constats faits à propos de ces pratiques avant le baccalauréat.

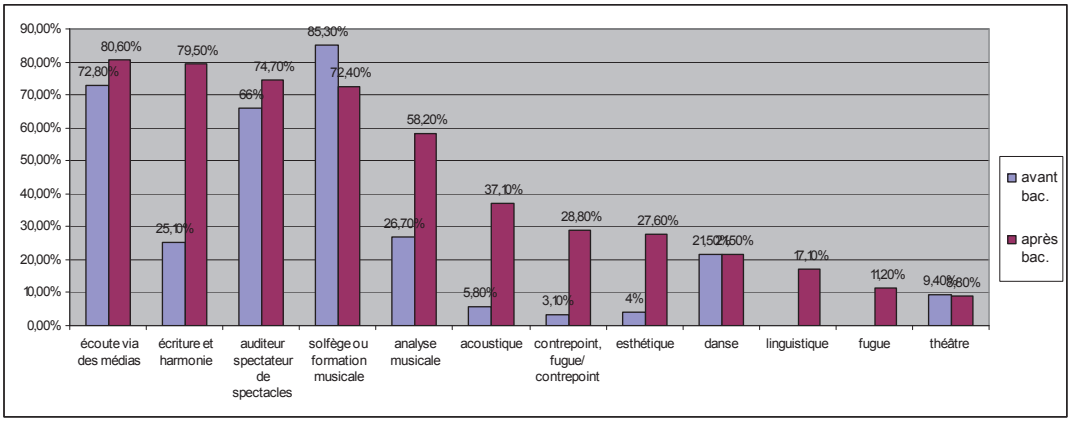
6. ÉCOUTE, ÉCRITURE, HARMONIE, SOLFÈGE, ANALYSE

Un peu moins de personnes ont fait proportionnellement de la formation musicale après le baccalauréat qu'avant ; c'est l'une des rares activités questionnées qui ait diminué. Parmi les activités qui ont augmenté très nettement on trouve dans l'ordre décroissant, l'écriture et l'harmonie, l'analyse musicale, l'acoustique, le contrepoint et la fugue (regroupés dans la question posée avant le baccalauréat, dégroupés après), l'esthétique. L'écoute de musiques, via des média et en tant que spectateur a aussi augmenté après le baccalauréat. Une activité est entièrement nouvelle : la linguistique. La danse et le théâtre, jugés complémentaires, restent à peu près stables.

On pourrait nous reprocher de ne pas avoir cité l'histoire de la musique ainsi que d'autres disciplines enseignées à l'Université et dans l'enseignement spécialisé. Au sujet de l'histoire de la musique, il nous a semblé *qu'a priori* tous ceux qui ont suivi un cursus musicologique en ont fait. Dès lors cet aspect nous semblait non discriminant. En outre, nous avons compté sur la partie ouverte de la question pour compléter l'observation.

Il s'avère que nous recueillons très peu de réponses à la question ouverte, de ce fait elle est peu exploitable. Il resterait certainement à affiner la photographie du cursus.

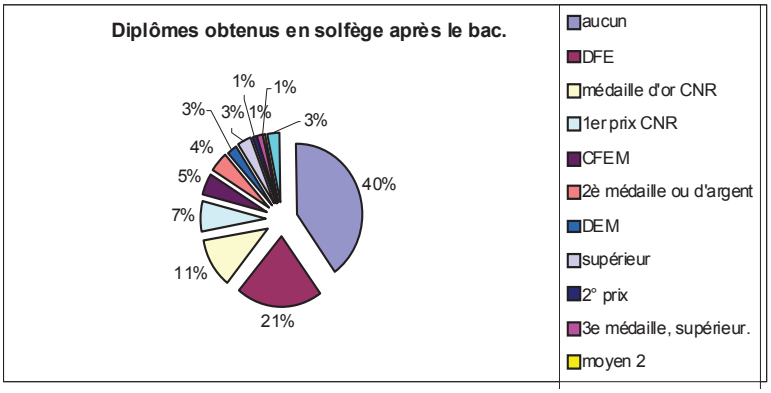
Figure 60 Comparaison entre les pratiques autres que vocales et instrumentales avant et après le baccalauréat



6.1. Diplômes élevés en formation musicale pour 56%

Après le baccalauréat, après catégorisation des réponses recueillies, 56% ont eu des diplômes assez élevés en formation musicale, échelonnés entre la 3ème médaille de supérieur et la médaille d'or ou le premier prix, ou encore le DEM. 4% ont eu d'autres diplômes ou un niveau de moyen 2.

Figure 61 Diplômes obtenus en solfège/formation musicale après le baccalauréat



6.2. Très peu de diplômés en harmonie, écriture, contrepoint, fugue en CNR

La question ouverte ne distinguait pas l'harmonie de l'écriture, du contrepoint, de la fugue pour des raisons de durée de passation. Certains répondants les ont distingués, d'autres pas ; nous supposons que c'est parce qu'ils n'ont fait que de l'harmonie et /ou écriture, étant donné que le contrepoint et encore davantage la fugue ont été des activités suivies dans des proportions moindres. Il semble évident que deux cursus cohabitent : celui réalisé à l'Université et celui réalisé dans une structure de l'enseignement spécialisé, niveau CNR pour ces disciplines plutôt très spécialisées, non enseignées dans les écoles

municipales de musique, en général. L'ensemble des réponses montre donc à la fois la diversité des diplômes, le fait qu'il semble que peu en aient obtenu : cela est dû au cursus suivi dans le cadre de l'Université qui ne donne pas de diplôme en tant que tels comme le fait l'enseignement spécialisé (prix, médailles, DFE etc.) mais qui attribue un niveau : DEUG, licence, CAPES agrégation. C'est la raison pour laquelle nous obtenons 68% de non-réponses : *a priori* il doit y avoir des enseignants qui n'ont suivi que le cursus universitaire et pas spécialisé.

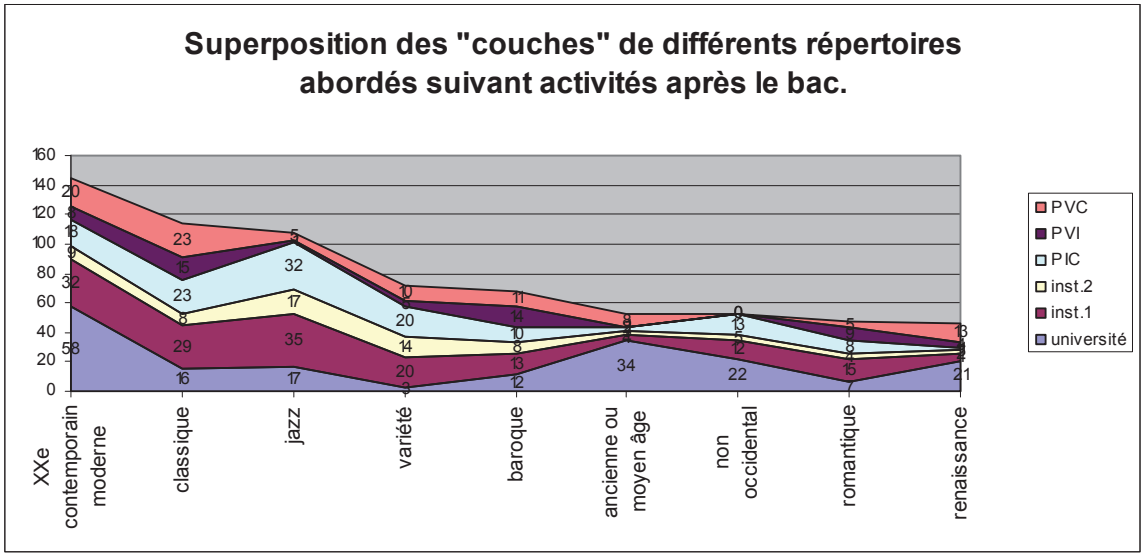
Cela signifie que 53 répondants sur 170 ont suivi le cursus dans ces activités, dans le cadre de l'enseignement spécialisé et au-delà de ce qu'ils ont pu faire à l'Université.

7. ENSEMBLE DES RÉPERTOIRES ABORDÉS APRÈS LE BACCALAURÉAT : CONTEMPORAIN, CLASSIQUE, JAZZ

Si l'on additionne l'ensemble des périodes des répertoires découverts et abordés après le baccalauréat, d'une manière générale, il apparaît que c'est le répertoire contemporain qui est le plus fréquemment cité, puis celui du XVIII^{e} siècle, le répertoire « jazz », la variété, le Baroque. La représentation que nous avons choisi d'utiliser (aires empilées) pour représenter ces différentes « couches » de répertoires facilite la comparaison : elle permet de visualiser les principaux « points d'absence », les exclusivités. Ainsi, la musique du Moyen-Âge et de la renaissance, parmi les moins abordées, ne le sont quasiment qu'à l'Université (nous supposons en histoire de la musique) et dans les pratiques vocales collectives. Le répertoire non occidental est surtout l'affaire de l'Université puis des pratiques instrumentales collectives.

Certains répertoires sont abordés de manière homogène dans tous les domaines de pratique ou d'analyse : il en va ainsi de la musique contemporaine, classique, baroque. En revanche le jazz est la presque exclusive des pratiques instrumentales individuelle et collectives.

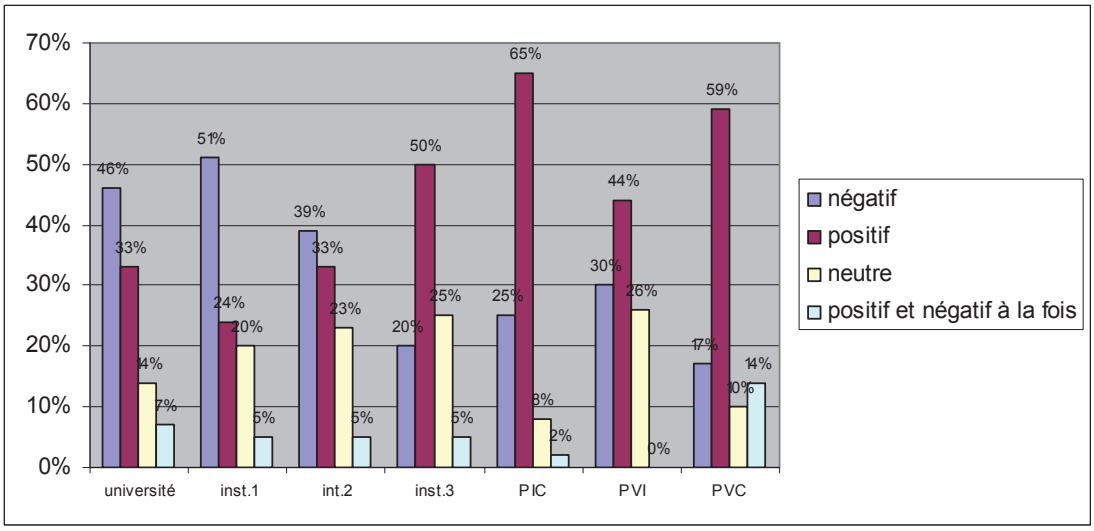
Schéma en aire 2 Répertoires abordés après le baccalauréat dans les activités vocales instrumentales et analytiques



8. DES PRATIQUES COLLECTIVES PLÉBISCITÉES

Les deux pratiques qui totalisent le plus de jugements de valeur positifs sont les pratiques instrumentales collectives et les pratiques vocales collectives. Dans les deux cas, il s'agit de pratiques dites « collectives ». Les pratiques vocales se distinguent par un large écart entre jugements positifs et jugements négatifs.

Figure 62 Comparaison des pourcentages de jugements de valeur prononcés à l'égard de ce qui a frappé dans les diverses confrontations à la musique après le baccalauréat



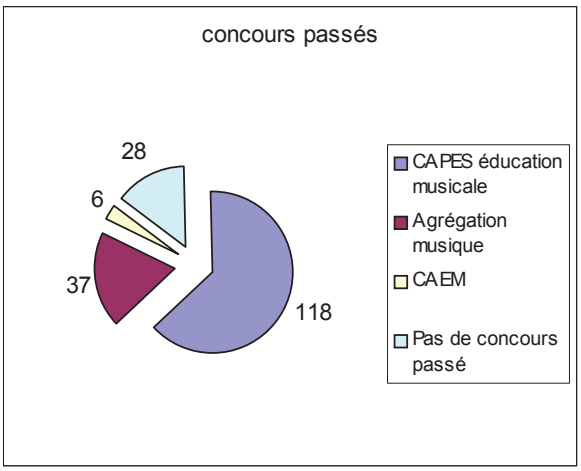
9. DEUX TIERS PASSENT LE CAPES, UN QUART L'AGRÉGATION AVANT D'ENTRER DANS LE MÉTIER

Avant d'entrer dans le métier, sur un total de 170 répondants, 118 (69,4%) c'est-à-dire plus des deux tiers ont passé le CAPES d'Éducation musicale et de chant choral, 105 (61,5%) ont été admis, 9 (5,3%) ont été admissibles ; 37 (21,8%) ont passé l'agrégation de musique, 13 (7,6%) ont été admis ; 6 (3,5%) ont passé le CAEM (certificat pour enseigner avant la création des CAPES et agrégation de musique respectivement avant 1972 et 1974). Seulement deux (1,2%) l'ont obtenu. Enfin 28 (soit 16,5%) n'ont pas passé de concours avant d'entrer dans le métier. Il s'agira de voir si après l'entrée dans le métier ces personnes ont repris des études diplômantes car à l'heure de l'enquête que nous menons, ils sont titulaires.

La somme de ceux qui ont passé les concours est égale à 189 réponses car certains ont passé à la fois le CAPES et l'agrégation la même année ou avec un an de décalage.

Cela fait un total de 120 qui ont obtenu l'un des trois concours (CAPES agrégation ou CAEM).

Figure 63 Concours passés avant l'entrée dans le métier par 170 répondants



9.1. De l'attrait du musicien : diplômes passés dans ou pour l'enseignement spécialisé

En dehors des concours que nous venons de citer, 21 répondants sur les 170 ont passé d'autres diplômes d'études[1] dont la plupart permettent d'enseigner dans les écoles de musique (5). C'est d'une manière générale la volonté d'accéder à l'enseignement spécialisé ou de faire carrière en tant que musicien qui se lit dans ces diplômes ou concours passés : si l'on totalise les réponses qui y font référence : 5 ont passé des DE, 4 ont été au CNSMDP[2], 1 a suivi une formation en CEFEDEM[3], 1 au CNSMDL[4], un a passé un concours de chant à Radio France, 5 ont des diplômes ou concours dans divers domaines[5], dont le BAFA, l'école d'infirmier, le CAPES d'histoire géographie.

10. UNE FORMATION PÉDAGOGIQUE SURTOUT EN IUFM PUIS EN CPR

Nous l'avons vu dans la partie historique, les CPR, Centres Pédagogiques Régionaux existent depuis 1952. Un tiers (56 sur 170) a suivi cette formation post concours (CAPES et ou agrégation). Ce type de formation pédagogique disparaît lorsque les IUFM sont créés en 1989. Ce sont 72 répondants (42,4%) qui ont suivi leur formation pédagogique

[1] Les répondants ne font pas la distinction entre les diplômes et les concours.
[2] Conservatoire national supérieur de musique de Paris.
[3] Centre de formation des enseignants de danse et de musique pour les professeurs qui se destinent à l'enseignement spécialisé.
[4] Conservatoire national supérieur de musique de Lyon.
[5] Le détail figure est en annexe.

première année en IUFM et 75 (44,1%) en deuxième année : en effet, le suivi de la première année n'est pas obligatoire pour ceux qui passent l'agrégation sans passer le CAPES. En revanche, la formation deuxième année en IUFM doit obligatoirement être suivie tant par ceux qui ont eu le CAPES que l'agrégation. Ces résultats confirment une fois de plus, la « jeunesse » de notre échantillon. 25 (14,7%) ont suivi uniquement ou en parallèle une formation (équivalente à la première année d'IUFM) dans le cadre du CNED. Nous ne savons rien en ce qui concerne le tiers restant des sujets.

10.1. Des formations complémentaires dans les méthodes actives

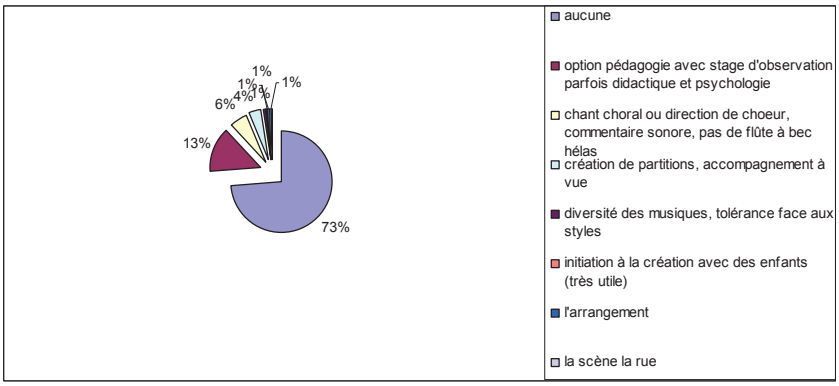
Un tiers sur les 170 affirme avoir suivi une autre formation pédagogique : après examen des réponses ouvertes qui précisent cette formation, ce sont les méthodes dites actives très en vogue dès les années 50 qui sont en première position. La formation au BAFA permettant d'encadrer des jeunes enfants ou adolescents durant les congés scolaires est également assez suivie ainsi que les stages de direction de chœur.

10.2. Pratiquement pas de formation universitaire axée sur le futur métier

La très grande majorité (73%) des 170 n'a pas eu de formation en lien avec le métier choisi ou la pédagogie, lors des études universitaires. Des regrets se lisent à plusieurs reprises dans ces réponses : « Aucune, et ce fut très dur de démarrer le métier (1984). Les connaissances, c'est indispensable, mais sans la pratique, ce n'est rien ».

Ceux qui en ont eu une (24/170) ont fait la plupart du temps une UV (Unité de Valeur) intitulée « *Pédagogie* » fondée la plupart du temps sur un stage d'observation en collège, un rapport de stage, des débats à ce sujet (13%). Parfois, des notions de psychologie ou de didactique (moins souvent) sont données. Nous trouvons ensuite des réponses qui témoignent du lien qui est établi entre les savoirs appris à l'Université et ceux dont le répondant pense qu'ils lui ont été utiles dans son métier : le chant choral et la direction de chœur (6%), la création de partition à l'aide de logiciels informatiques (4%), l'approche d'univers musicaux diversifiés qui induit la tolérance, la création avec des enfants, l'arrangement même simple de morceaux, la scène, la rue, la pratique plus généralement.

Figure 64 Formation à l'Université en lien avec le futur métier



11. UNE DÉCISION, UN CHOIX DE MÉTIER ASSUMÉS PAR LA MAJORITÉ

Nous avons posé quatre questions quant au choix du métier afin de vérifier puis de valider les réponses obtenues en les croisant. Ces questions figuraient tantôt dans la partie 2 du questionnaire en ligne, tantôt dans la partie 3.

11.1. Un choix de métier assumé par la moitié des répondants

La moitié des répondants soit 54,7% (93 sur 170) affirment qu'ils n'ont pas fait ce métier par défaut (à la place d'un autre), tandis qu'un quart (soit 40/170) affirme que oui, et enfin 9,4 % ne se prononcent pas (12,4% des réponses sont manquantes). La question semble poser problème : il est assez rare que nous ayons eu autant de réponses manquantes (21 sur 170) additionnées à ceux qui ne se prononcent pas.

Il n'y a pas de corrélation entre l'âge et le fait d'avoir choisi ou non ce métier par défaut ($p = 0,236$, $n = 145$). Nous n'avons pas fait les corrélations sexe / choix du métier.

11.2. Conscience de la prise de décision de faire ce métier pour les trois-quarts

Cette question fermée « *Pensez-vous pouvoir dire que vous avez pris en toute conscience la décision de faire ce métier ?* » suivait celle que nous venons de traiter, dans la même partie 2 du questionnaire en ligne. Un peu moins de réponses sont manquantes : 8,8% soit (15/170). Ce n'est pas tout à fait le contraire de la question précédente, car on peut tout à fait choisir en toute conscience un métier et malgré tout le faire par défaut. Malgré tout, les réponses se renforcent : 124 (72,9%) affirment avoir pris la décision de faire ce métier en toute conscience et 93 (54,7%) ne l'ont pas fait par défaut.

11.3. Moins de la moitié a hésité avec un autre métier

Cette question a été placée en fin de troisième partie du questionnaire en ligne, bien après celles que nous venons d'analyser pour éviter la contamination des réponses. Elle complète, confirme, infirme les résultats précédents. Si on hésite, alors il y a de fortes chances de faire les choses par défaut. La question était ouverte de telle manière que si on avait hésité alors on répondait en indiquant le métier en question.

A priori, 58,2% (94 sur 158) n'ont pas hésité. Quant à ceux qui ont hésité, 13 pensaient aux métiers liés à l'enseignement autre que musical, 9 à un métier dans le milieu médical, neuf à un métier de musicien (7) ou chanteur professionnel (2), sept à l'enseignement musical spécialisé, quatre à la psychologie musicothérapie, trois évoquent les métiers dans la lutherie, la facture d'instrument, trois la médiation culturelle, 11 évoquent des métiers divers : accompagnateur, peintre archéologue, professeur de langue, architecte, ingénieur du son (2), fonctionnaire de police, océanologue, métier dans les langues ou la nature, bibliothécaire, avocate, astronome ou marchand de biens. Enfin, quatre ne savent pas.
Ces résultats confirment en partie les résultats précédents : 14 répondants sur 170 avaient affirmé avoir d'autres concours en lien avec l'enseignement de la musique spécialisé ou le métier de musicien, or à présent ce sont 15 qui évoquent avoir hésité avec des métiers de musicien ou chanteur professionnel ou dans l'enseignement spécialisé. En revanche, nous prenons conscience que la diversité des métiers auxquels les répondants ont pensé est bien plus grande.

11.4. Une entrée dans le métier non différée pour la plupart

85,6% (146 sur 170) affirme avoir enseigné tout de suite après avoir suivi les années de formation post baccalauréat (2 valeurs manquantes). 7,6%, (13) n'ont pas enseigné tout de suite et 5,3% (9) ne se prononcent pas. Or 120 ont été admis à un concours (CAPES, agrégation ou CAEM), il est possible que certains, nous l'avons déjà signalé, aient eu deux concours comme le CAPES et l'agrégation. Cela signifie que quelques-uns ont enseigné sans avoir obtenu de concours.

11.5. Raisons pour lesquelles certains n'ont pas enseigné tout de suite

Sur 170 répondants nous avons obtenu 10% de réponses soit 16 (153 non-réponses) : cela pourrait correspondre aux 13 qui disent ne pas avoir enseigné, additionnées de quelques non-réponses.

Parmi ces 16 réponses, les raisons majoritaires sont la prise d'un an de congé pour passer l'agrégation (6) (une enseignante signale qu'elle ne sentait pas capable de gérer des enfants), viennent ensuite les obligations militaires (4), le choix de faire un autre métier (intermittent) avant de passer un concours ou de « *faire des enfants d'abord* ».

11.6. Autre parcours professionnel avant entrée dans le métier pour 7%

63% (sur 191) des enseignants de l'échantillon ont eu exclusivement un parcours professionnel de professeur d'Éducation musicale, 37% ont eu un autre métier. Seulement 7,3% ont exercé cet autre parcours professionnel durant plus de neuf ans (un jusqu'à 26 ans).

Il apparaît que dans ces 37%, les catégories les plus fréquentes (environ 61 réponses) concernent les métiers en relation avec le milieu musical (musicien, musicienne), l'enseignement musical spécialisé, l'intervention dans l'enseignement en primaire en tant que musicien ou encore mais beaucoup plus rarement (2 réponses) les vacations en musicologie. Suivent ensuite un ensemble de réponses (14) relatives au secteur éducatif au sens large, autre que musical (animation, centres de vacance, éducateur, enseignement de l'histoire, de la philosophie, de la physique, des mathématiques, professeur d'école, surveillance d'externat). Le secteur ouvrier est très peu représenté (3 réponses). Enfin, nous avons regroupé neuf réponses en une catégorie « autres secteurs » (ingénieur agricole, magicien, barman, vente, vendange, ménage, journalisme, agent hospitalier).

12. DEUXIÈME ENSEMBLE DE RÉPONSES : INFLUENCE DES ANNÉES DE FORMATION APRÈS LE BACCALAURÉAT SUR LES MANIÈRES D'ENSEIGNER

Si l'on compare les résultats avec ceux concernant le cursus avant le baccalauréat (72,3% ou 138 / 191), alors le cursus après le baccalauréat aurait moins influencé les manières d'enseigner (65,3%). Avant le baccalauréat, 18% disaient qu'ils n'avaient pas été influencés alors qu'après, 21,2 % pensent la même chose. Le pourcentage de personnes qui ne se prononcent pas est en outre supérieur après le baccalauréat qu'avant (8,9%). Mais à quel niveau pensent-ils l'avoir été ?

12.1. Une manière de dire l'influence moins affective qu'avant le baccalauréat, l'importance du niveau pédagogique

De la même manière que nous avions posé, en dernière position de la première partie du questionnaire, la question de l'influence des années de formation avant le baccalauréat sur la manière d'enseigner, nous réitérons le même questionnement à propos de la formation reçue après le baccalauréat. Nous avons recueilli 96 réponses sur 170, c'est-à-dire un peu moins que ceux (111) qui avaient dit avoir été influencés par le cursus avant le baccalauréat du point de vue des fréquences mais dans les mêmes proportions : 56% / 58%.

La manière de dire ce qui a influencé est très différente. En effet, par exemple, la première catégorie d'influence avant le baccalauréat se situait au niveau de la volonté de ne pas reproduire ce qui avait déplu alors qu'après le baccalauréat, la première catégorie est formulée positivement en termes de jugement de valeur explicite ou implicite ; elle fait référence très précisément au niveau pédagogique (à 28 reprises), en lien avec la formation reçue dans un IUFM, au travers d'un conseiller pédagogique ou encore dans le cadre des stages en collèges effectués lors de la première et deuxième année d'IUFM. Cette référence à la pédagogie était mentionnée à propos de l'influence de la formation avant le baccalauréat mais en 13^{éme} rang.

La rédaction de ce qui a influencé est un peu moins binaire, beaucoup moins affective après le baccalauréat qu'avant.

12.2. De l'importance des acquisitions techniques, des savoir-faire

Viennent ensuite une liste d'acquisitions en termes de savoirs et savoir-faire (pratique, technique) acquises soit à l'Université (citée en tant que telle) soit dans l'enseignement spécialisé (jamais cité) : la formation disciplinaire reçue est dés lors reconnue comme niveau d'influence en deuxième position derrière la formation pédagogique. La volonté de pratiquer collectivement et individuellement, vocalement et instrumentalement pour comprendre, expliquer, que l'on trouvait en deuxième position avant le bac, est sous-jacente à cette deuxième catégorie.

12.3. Invariance de l'importance des répertoires musicaux, de l'ouverture nécessaire

Certaines catégories similaires, notamment celle qui concerne l'influence sur le répertoire, le choix des œuvres, les aspects culturels d'une manière plus générale, mais aussi l'ouverture jugée nécessaire à l'enseignement sont placées respectivement aux mêmes rangs : troisième rang et cinquième. Les valeurs en jeu sont celles de la culture musicale, la découverte et l'ouverture autrement dit le pluralisme culturel musical.

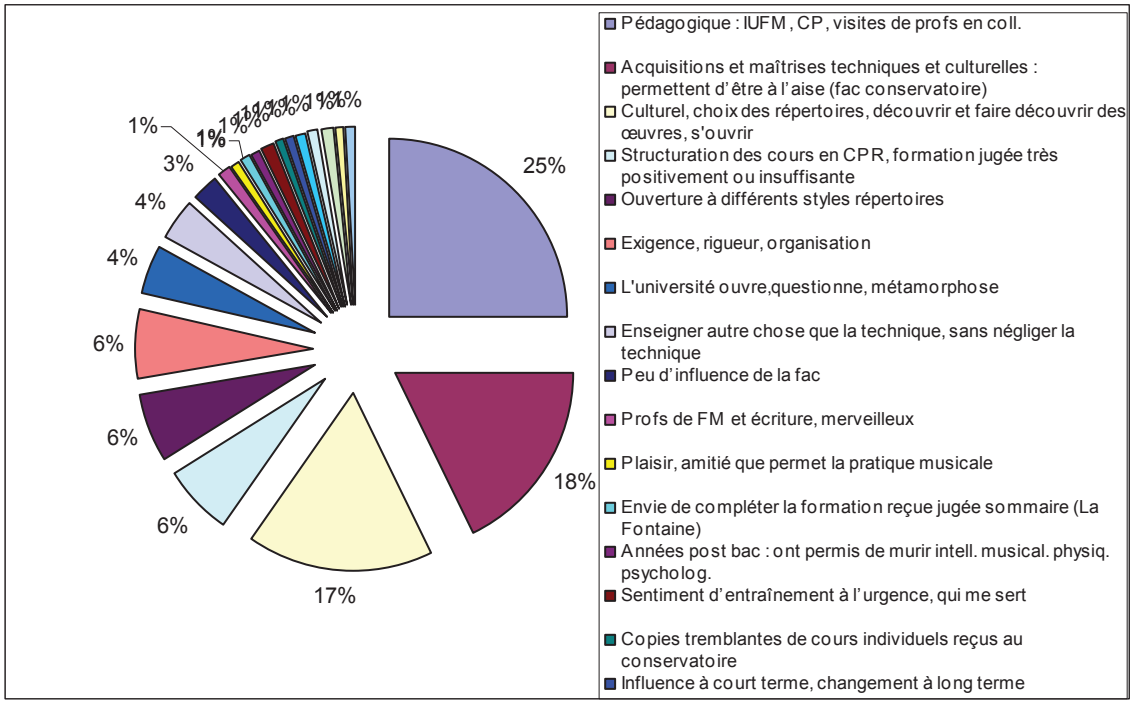
12.4. Les exigences, la rigueur remontent

De 10^{e} rang avant le baccalauréat, la rigueur, les exigences à avoir dans l'organisation des cours, passe au 6^{e} rang.

12.5. Recul de la volonté d'imiter un professeur

La volonté d'imiter un professeur que l'on trouvait à propos de la formation reçue avant le baccalauréat, semble reculer après (deux mentions d'un professeur sont faites contre 11 précédemment)

Figure 65 Niveaux d'influence de la formation reçue après le baccalauréat, sur la manière d'enseigner, pourcentages sans non-réponses



CHAPITRE VIII – DE L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER À L'ENQUÊTE, COMPARAISONS

1. SITUATION ADMINISTRATIVE, ACTIVITÉS ET FONCTIONS OCCUPÉES

1.1. Un lieu de résidence plutôt urbain

La question du lieu de résidence était à éventail fermé. 69,6% des répondants habitent en zone plutôt urbaine. Est-ce à dire que la diversité des offres culturelles attire ou bien y a t-il d'autres raisons qui nous échappent nécessairement ? On peut quand-même corréler cette question avec celles relatives aux activités de spectateurs, loisirs et spectacle, aux accès médiathèque etc. de la troisième partie du questionnaire en ligne.

1.2. La moitié de l'échantillon n'a pas d'enfant

Cette variable est en partie indicative de la « jeunesse » de notre échantillon[1] car la quasi majorité des répondants n'a pas d'enfant (44,5% soit 85 individus), 26 en ont un (13,6%), 51 en ont deux (26,7%), 21 en ont trois (11%), 3 en ont quatre (1,6%), 1 en a six (0,5%).
On peut faire l'hypothèse qu'il y a un lien entre cette variable et les valeurs déclarées ou simplement qu'elle peut avoir une influence sur la manière d'enseigner.

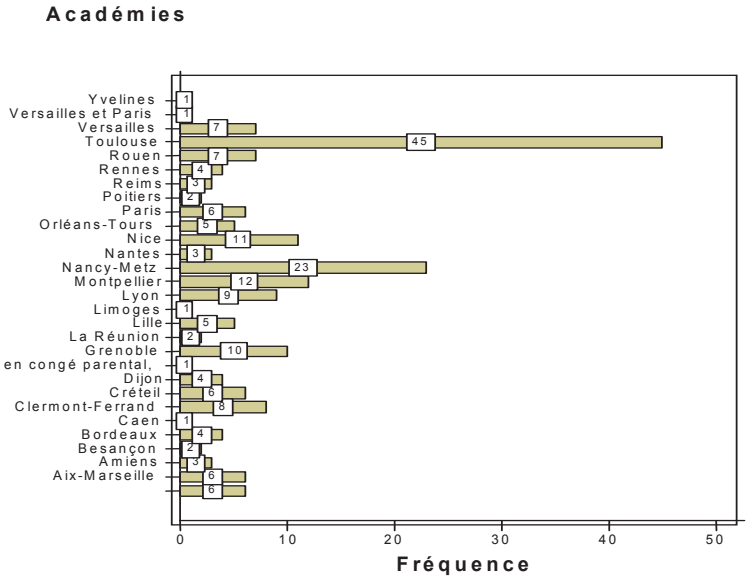
1.3. Des répondants qui enseignent dans 23 académies, au moment de l'enquête

Nous avons souhaité connaître le taux de mobilisation par académie. La question était fermée. Les 191 participants qui ont répondu sont en poste dans 23 académies métropolitaines et non métropolitaines, sur les 36 répertoriées au total d'après le serveur du Ministère[2]. Par conséquent, les deux tiers des académies (60%) sont représentés.
Il est à noter le score de l'Académie de Toulouse : ce taux de participation important peut s'expliquer du fait que l'enquête se fait au départ de cette académie. D'autre taux de réponses importants, (Nancy-Metz, Montpellier, Grenoble et Lyon) sont similaires à ceux

[1] La question était fermée, quatre valeurs sur 191 sont manquantes.
[2] http ://www.education.gouv.fr/systeme_educatif/academie/default.htm.

d'une autre enquête nationale récente (2004) initiée par le ministère de l'Éducation nationale : elle signale que les professeurs d'Éducation musicale de ces académies (avec Lille également) se distinguent dans l'utilisation importante qu'ils font de l'informatique musicale[1]. Dans les deux enquêtes (celle sur les TICCE et la nôtre) les réponses se faisaient par le biais de l'informatique, sur Internet.

Figure 66 Fréquence de participation à notre enquête, des professeurs d'Éducation musicale, par académie



1.4. Un tiers des répondants a enseigné dans deux académies

Les académies dans lesquelles les répondants ont enseigné antérieurement[2] permettent de connaître, par mise en rapport avec la question précédente, la mobilité de ces enseignants. Mobilité subie ou désirée, acceptée ou refusée ; nous ne l'avons pas demandé. Cette variable n'indique pas le nombre d'établissements dans lequel l'enseignant a enseigné car il peut très bien avoir été dans une seule académie mais avoir occupé plusieurs postes dans plusieurs collèges, au sein de celle-ci.

Qu'ils l'aient choisi ou non, 66 enseignants ont enseigné dans une seule académie, 63 dans deux académies, 17 dans trois, seuls 4 ont connu 4 ou 5 académies. Cela n'est sans doute

[1] Les résultats sont disponibles sur le site de l'Académie de Nancy Metz en ce qui concerne l'utilisation des TICCE en éducation musicale. Enquête sur l'usage des TICCE en Éducation musicale (Technologie d'Information, de Communication, de Création pour l'Enseignement) : http ://www.ac-nancy-metz.fr/em/cgi-bin/enquete/

[2] La question était ouverte. Nous aurions pu la fermer pour faciliter le traitement des réponses qui a dès lors nécessité une catégorisation. Nous avons obtenu 68 non-réponses (soit 35,6%).

pas sans incidence sur leurs opinions. Il est à noter que nous ne savons rien d'un tiers des répondants (68 réponses manquantes).

Les répondants débutant dans le Nord sont restés dans le Nord, quelques rares sont allés dans le Sud. A l'inverse, ceux qui ont débuté dans le Sud nommés ensuite dans le Nord sont bien plus nombreux. Nombre d'entre eux restent dans le Sud, certains sont allés vers l'Est (Toulouse, Grenoble). Ceux qui ont débuté dans l'Est y restent (Lyon, Grenoble par exemple), plus rares sont ceux partis dans l'Ouest. Le même constat est valable pour ceux qui ont démarré dans l'Ouest de la France et qui y restent. La couronne parisienne élargie reste sur place.

1.5. Une entrée dans la profession après 1996 pour la moitié

Nous avons demandé en quelle année ces enseignants étaient entrés dans cette profession afin de connaître précisément les séries de programmes qu'ils ont appliqué, la formation pédagogique reçue soit en CPR[1] soit en IUFM, à partir du moment où ceux-ci ont été créés (1990), le nombre d'années dans le métier.

Sur 190 réponses recueillies, 49,7% ont débuté avant 1996 et un peu plus de 50% après 1996. La moitié de notre échantillon ne connaît que les programmes actuellement en vigueur (1995-1998) et a été formée pédagogiquement en Institut Universitaire de Formation des Maîtres. Cela corrobore nos premiers constats faits lors de l'examen de l'âge des répondants : nous avons affaire à un échantillon sur-représenté du côté des jeunes enseignants.

Plus précisément, cela signifie que 5,6% (soit 11 sujets) ont débuté entre 1970 et 1977 : ils ont dès lors appliqué quatre séries de programmes : ceux de 1963, de 1977 qui apportent de grands changements, nous l'avons vu dans la partie 2 chapitre IV au niveau tant des finalités que des savoirs à enseigner, ceux de 1985 et 1995. Nous considérons que ces enseignants constituent la première cohorte d'enseignants ; cela nous permettra de faire des traitements de données du type analyse de la variance ou « ANOVA ».

Entre 1977 et 1985, 26 personnes soit 13,5% démarrent dans le métier : ils ont connu trois séries de programmes (1977, 1985 et 1995). C'est la deuxième cohorte de notre échantillon.

Nous créons une cohorte qui tient compte cette fois de la création des IUFM en 1990. Pour cette raison, nous séparons à la date de 1990 le panel suivant. De 1986 à 1990, 24

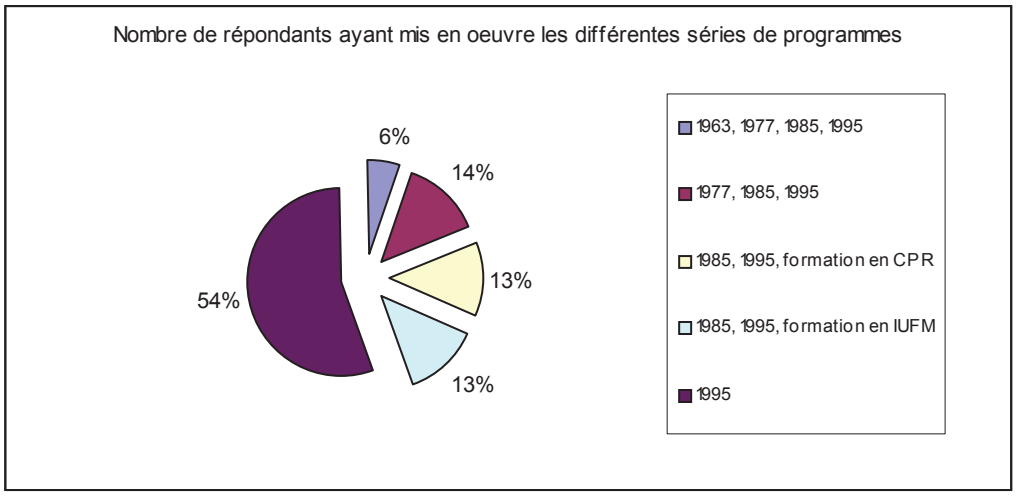
[1] Centres pédagogiques régionaux.

individus (ou 12,5%) ont débuté. Ils ont connu deux séries de programmes, 1985 et 1995 et ont été formés en CPR. De 1991 à 1995, cohorte numéro 4, à nouveau 24 enseignants débutent, ils ont connu comme les professeurs de la cohorte précédente, les deux séries de programmes, 1985 et 1995. En revanche, ils ont été formés dans un IUFM et non plus en CPR.

Enfin 55,4% des répondants (soit 106 individus) n'ont connu que les programmes actuellement en vigueur de 1995 : c'est la cinquième cohorte, constituée d'un peu plus de la majorité des répondants.

Cette description nous signale une fois de plus que ceux qui ont répondu sont majoritairement plutôt « jeunes » dans la mesure où ils n'en sont qu'au premier quart de leur carrière[1].

Figure 67 Pourcentage de répondants ayant mis en œuvre les différentes séries de programmes



Cela fait un total de cinq cohortes ou profils qui pourront servir de base à un tri, par classe d'âge comme nous l'avons vu ci-dessus. Lors de l'examen, par exemple, du rapport à la loi matérialisée ici au travers du texte de loi que constitue un programme nous pourrons comparer ce qu'en disent les uns et les autres.

1.6. Un nombre d'années d'enseignement en collège en moyenne peu élevé

La question du nombre d'années d'enseignement en collège peut paraître redondante à première vue ; elle signale les éventuelles interruptions de carrière. Sur 190 réponses, (une manquante) 59 % (soit 113 enseignants) ont entre 0 et 10 ans de carrière, 26 % (soit 50

[1] Une carrière comporte environ 38 annuités.

enseignants) ont entre 10 et 20 ans de carrière, 13,9 % (soit 27 enseignants) ont entre 20 et 34 ans de carrière au moment de l'enquête. Ces résultats corroborent les réponses précédentes : les répondants sont majoritairement jeunes dans la profession.
Autre lecture possible de ces résultats : moins d'un tiers des enseignants a réalisé la moitié de sa carrière[1] voire davantage (entre 17 ans et 34 ans) face à des élèves.

1.7. Plus de deux milieux différents d'enseignement en moyenne, un tiers a connu les ZEP

Les réponses à la question en éventail fermé (8 réponses possibles) permettent de savoir dans quelle mesure les enseignants répondant ont été confrontés à divers milieux d'enseignement. Cette variable peut nous permettre si besoin, de faire un tri entre ceux qui ont enseigné en ZEP, ceux qui ont enseigné dans un milieu rural et/ ou urbain. À terme elle devrait nous permettre de savoir si le milieu peut jouer un rôle dans l'énoncé et dès lors la genèse des valeurs de ces enseignants. En effet, chaque milieu d'enseignement obéit à des contraintes spécifiques, il se peut que les valeurs des enseignants s'en trouvent modifiées, bousculées, confortées, confirmées, infirmées. On pourra essayer *in fine* d'établir des corrélations entre milieu et valeurs.
Une critique de la typologie des collèges proposée dans les réponses est à relever. En effet, un même enseignant peut cocher deux réponses pour un même milieu ainsi « *urbain périph* » et « *urb ZEP* » ou « *urbain périph* » et *« urb ZEP sensible* ». Cela signifie que ce tableau ne permet pas véritablement de connaître le nombre d'établissements fréquentés par un enseignant. En revanche, le total est indicatif du nombre de milieux fréquentés : entre un et cinq. En moyenne cela fait 2,01 types de milieux scolaires fréquentés. Nous ne reportons pas ici le tableau croisé correspondant car il est trop volumineux (*cf.* annexes).
Ainsi sur la totalité des résultats, plus de la moitié (57%) de l'échantillon a enseigné à un moment donné dans un collège rural et 11% d'enseignants dans un collège rural classé en ZEP. Tandis que 41,4% d'enseignants a enseigné à un moment donné dans un collège urbain type de centre ville, 35,1% dans un collège urbain en périphérie, 26,2% dans un collège urbain type banlieue (plus éloigné que la périphérie dans les catégories de géographie urbaine (vérifier l'appellation), 6,8% dans un collège classé « *horaires aménagés* » (CHAM), 26,5% dans un collège urbain classé ZEP, 11% en ZEP, zone sensible.

[1] Si l'on considère qu'au moment de l'enquête la durée d'une carrière est de 37 annuités et demie.

Les enseignants qui ont répondu ont enseigné au minimum dans 1 milieu et au maximum dans 7 milieux différents (cela peut correspondre à au moins 1 à 7 collèges mais cela peut-être au-delà surtout pour ceux qui ont effectué des remplacements).

1.8. Des professeurs impliqués au-delà des heures obligatoires

La question en éventail fermé (6 réponses possibles) portait sur les heures réalisées en dehors des heures d'enseignement obligatoire. Il est vrai que nous n'avons pas proposé tous les dispositifs liés aux arts et à la culture qui ont existé, comme le 10%, les PAE, etc. Les 191 ont répondu, il n'y a pas de réponse manquante. Par ordre décroissant,

- 84,3% des 191 enseignants encadrent ou ont encadré des chorales à un moment donné de leur carrière,
- 55% encadrent ou ont encadré un IDD[1],
- 42,9% encadrent ou ont encadré un ensemble instrumental,
- 19,4 % encadrent ou ont encadré un APA[2],
- 18,6% encadrent ou ont encadré une classe à PAC[3],
- 9,4% encadrent ou ont encadré une classe musique (dont l'horaire est de 2h ou 3h hebdomadaire)

Les résultats signifient-ils que les enseignants de cet échantillon sont dynamiques, impliqués bien au-delà des heures de cours qui sont obligatoires ? On ne peut pas certifier que l'implication d'un enseignant soit liée aux activités périphériques du cours obligatoire. En revanche, on peut se demander si ces chiffres sont représentatifs ou bien si nous avons affaire à un échantillon particulier.

Si l'on prend les chiffres concernant l'activité chorale, l'enquête diligentée par l'APEMU entre 1998 et 1999 (n = 390) (Tripier-Mondancin, 1999), les pourcentages étaient similaires. Pour autant, ceux qui avaient répondu pouvaient l'avoir fait pour les mêmes raisons que notre échantillon. Hormis les IDD qui sont intégrés au service, les autres dispositifs nécessitent la plupart du temps de faire des heures supplémentaires : en 1999, la chorale et l'ensemble instrumental étaient plutôt intégrés dans le service qu'en heures supplémentaires années (23,7%) ou encore en heures supplémentaires effectives (8,5%), d'après l'enquête l'APEMU. Ces chiffres devraient être réactualisés au regard des circulaires parues en 2007. Alors pourquoi faire des heures supplémentaires ou encadrer ce type d'activité ? Pour des raisons financières, pour motiver les élèves, par goût du répertoire choral ou instrumental, pour faire reconnaître une légitimité à cette discipline,

[1] Acronyme d'itinéraire de découverte, mis en œuvre depuis la rentrée 2000.
[2] Atelier de pratique artistique ; cet intitulé a été récemment modifié en AA, atelier artistique.
[3] Parcours artistique et culturel.

parce que tout simplement cette profession inclut l'encadrement d'au moins une chorale au regard de l'intitulé du CAPES et des programmes d'enseignement qui y font référence ?

1.9. Des enseignants repérés par les autorités pédagogiques

A la lecture des résultats à la question des fonctions occupées jusqu'en 2004-2005 en dehors des fonctions habituelles d'enseignement, il semblerait que nous avons affaire à un échantillon d'enseignants à qui l'institution confie des responsabilités. Ces enseignants ont été repérés et reconnus en premier lieu au niveau des autorités hiérarchiques pédagogiques (IAIPR) puisqu'ils sont pour deux tiers membres de jury de l'option facultative (62,3%, soit 119), pour plus d'un tiers conseillers pédagogiques[1] (38,7% soit 74), pour un quart 25,7% enseignants en lycée, chargés de l'option facultative, pour 15,2% (29) professeurs associés IUFM intervenant en formation continue, pour 15,2% (29) coordonnateurs TICCE, chorales et ensembles instrumentaux, pour 13,1% (25) membres de jury du CRPE[2], pour 12,6% membres jury baccalauréat série L, pour 10,5% formateurs associés IUFM intervenant en formation initiale, pour 4,7% membres jury examen professionnel, pour 4,2% membre jury CAPES externe, pour 3,1% enseignants en lycée série L option obligatoire, pour 2,6% membres jury baccalauréat de la série TMD, pour 1% (2) membres jury CAPES réservé, pour 1% (2) cours CNED, pour 1% (2) membres jury agrégation interne, pour 0,5% (1) enseignants en lycée série TMD musique, pour 0,5% m jury CAPES interne, enfin pour 0,5% enseignants en lycée série TMD danse.

Ces enseignants sont également reconnus par les autorités administratives (principaux de collège) puisqu'ils sont pour une grosse majorité professeurs principaux (59,2% soit 113). Certains cumulent plusieurs de ces fonctions.

En outre, la partie ouverte de cette question (autre fonction non citée) permet de prendre la mesure de la variété d'implication de ces enseignants, même si les réponses sont moins fréquentes (moins de 20%) : de la gestion du serveur académique des TICE, aux missions dans les cellules d'action culturelle des Rectorats, en liaison avec les maisons d'opéra, les orchestres, à la gestion des associations de rencontres chorales, à la formation dans les

[1] Dans la question nous avons utilisé les différentes appellations liées à cette fonction comme *tuteur, maître de stage, conseiller pédagogique.*
[2] Concours de Recrutement des Professeurs d'école.

CFMI, aux vacations en Université, à la participation au CA[1] de l'établissement en tant qu'élus, à l'expertise auprès de la direction de la technologie, au suivi académique des innovations.

Qui sont les enseignants qui ont ces responsabilités au-delà de celle d'assurer leurs fonctions d'enseignement ? Il y a une corrélation très significative ou significative entre l'âge et ces fonctions occupées en dehors du cours hebdomadaire. Cela signifie que plus les enseignants sont âgés plus ils ont des fonctions diversifiées en dehors du cours hebdomadaire : pour exemple des corrélations les plus significatives, (p = ,000, n = 191) celles entre l'âge et la fonction de conseiller pédagogique, entre l'âge et la fonction de professeur principal, mais aussi de coordinateur chorales et d'ensemble instrumentaux, de membre de jury de l'option facultative, de formateur associé, ou encore membre du CRPE. Il en va de même (p = ,001) entre l'âge et la fonction d'enseignant en lycée l'option facultative, de membre de jury du CAPES externe et examen professionnel.

En outre il y a également une corrélation très significative entre le fait d'être de sexe masculin et la fonction occupée :

- p = ,000, n = 188 pour formateur associé IUFM, et membre de jury de l'option obligatoire série L,
- p = ,019 pour enseignant en lycée série L,
- p = ,022 pour la fonction de coordonnateur de rencontres chorales,
- p = ,044 pour membre du CRPE,
- p = ,049 pour membre de jury du baccalauréat de la série TMD.

Les tableaux récapitulatifs en annexe le précisent.

Est-ce qu'avoir ces fonctions peut entraîner un point de vue spécifique relativement aux valeurs que l'on déclare, en termes par exemple de rapport à la loi, en termes de rapport aux programmes, de rapport à l'inspection ? Ces résultats devront être pris en compte pour analyser les résultats quant aux valeurs déclarées.

1.10. Une quotité d'enseignement à plein-temps pour les trois-quarts

La presque majorité des 191 enseignants de l'échantillon enseignent ou ont enseigné tout le temps à plein temps (43,5 % soit 108) ou bien majoritairement à plein temps (29,3 %, 56). Le total de ces deux catégories est de plus de 72,8%[2].

[1] Conseil d'administration.

[2] Le reste des résultats est peu représentatif : temps enseigné majoritairement à temps partiel 5,2% (10), tout le temps à temps partiel 3,1% (6), temps enseigné majoritairement à mi-temps 2,6% (5), tout le temps à mi-temps 0,5% (1).

Ce n'est pas une raison liée à la pratique musicale qui pousse ces professeurs à se mettre tout le temps à temps partiel ou à mi-temps : dans 9,9% de cas, ils enseignent à mi-temps pour des raisons de convenances personnelles, dans 1,6% de cas pour des activités de professeur de musique en cours particulier ou dans une structure spécialisée, enfin dans 1 % de cas pour des activités d'instrumentiste et de choriste.

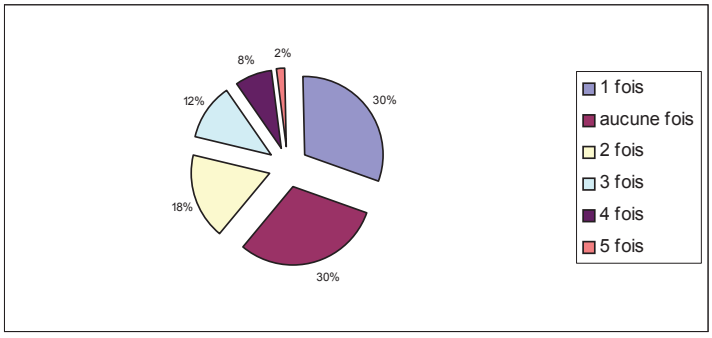
1.11. Les trois-quarts inspectés au moins une fois

Ce n'est pas tant le nombre d'inspections qui nous importe que la manière dont les enseignants conçoivent le sens de ces inspections (indicateur potentiel de valeurs). Mais pour pouvoir poser cette deuxième question (ouverte) que nous traitons en quatrième partie, il fallait que nous sachions combien d'enseignants, dans notre échantillon, avaient été inspectés.

La question était fermée, et précisait que l'indication du nombre d'inspections ne devait pas tenir compte des visites effectuées lors de l'année de stage[1]. 188 enseignants sur 191 ont répondu à cette question, 3 valeurs sont manquantes.

Un peu moins d'un tiers (29,3%) n'a jamais été inspecté, un tiers une fois (30,4%) et un plus d'un autre tiers (entre deux et cinq fois). Presque trois-quarts ont dès lors été inspectés au moins une fois depuis le début de leur carrière et en dehors de l'année de stage.

Figure 68 Nombre d'inspections depuis l'entrée dans le métier



Comme on peut intuitivement s'en douter, il y a une corrélation très significative entre l'âge et le fait d'avoir été inspecté (p =.000) : plus on est âgé, plus on a été inspecté. On peut même ajouter que ceux qui ont plus de 25 ans ont de fortes chances d'avoir été inspectés au moins deux fois, ceux qui ont plus de 32 ans trois fois, ceux qui ont plus de 35 ans quatre fois. Quelques rares personnes de plus de 50 ans n'ont jamais été inspectées.

[1] Pour ceux qui ont fait leur formation en IUFM.

2. LA MOITIÉ REPREND DES ÉTUDES DIPLÔMANTES

Après l'entrée dans le métier, sur 158 répondants à la troisième partie du questionnaire en ligne, un peu plus de la moitié (53,2% ou 84 sujets) n'a pas repris d'études diplômantes ou passé des concours après l'entrée dans le métier, contre une petite moitié qui l'a fait (46,2%) (1 valeur manquante).

2.1. Concours puis diplômes orientés vers l'enseignement général puis spécialisé

Les domaines d'études dans lesquels, 73 répondants sur 158, ont repris, sont dans l'ordre décroissant liés à la préparation aux concours de type agrégation externe et interne suppose-t-on car cela n'est pas toujours précisé (27), de type CAPES ou CAER (équivalent pour enseigner dans le privé) (9), puis la préparation de diplômes permettant d'enseigner dans l'enseignement spécialisé (17), d'autres domaines que musical[1] (10) ou des diplômes du type maîtrise en musicologie pour l'essentiel (9), DEA (7), thèses (2), ou encore des recherches non précisées mais dans le domaine de la musique (3). Enfin, certains parlent du fait qu'ils font de la musique sans forcément qu'il y ait préparation de diplôme à la clé (7). Ces réponses dans ce cas se superposent avec celles posées un peu plus loin dans le questionnaire.

2.2. Une reprise d'étude, après l'entrée dans le métier ou après 32 ans

Concernant l'âge auquel cette démarche de reprise d'étude est faite[2], la moitié (38/69 réponses) reprend des études entre 24 et 31 ans, 16 reprennent entre 21 et 23 (mais pouvons-nous parler de reprise d'étude ce moment là ?), 15 entre 32 et 47 ans.

Quelques-uns (4) reprennent à plusieurs reprises (23-26, 23-30, 26-33-37 ou encore 30 et 35).

Il semble qu'il y ait trois périodes de reprise d'études : juste après avoir terminé, après le concours obtenu ou non, puis après 24 ans enfin après 32 ans.

[1] BTS Électronique par correspondance, D.U. ethnologie, enseignement adapté et intégration, F L E, philosophie, histoire de l'art, licence d'histoire de l'art, sciences de l'éducation, si on considère que le Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur de centre de vacances en est un, de la danse africaine,

[2] Nous avons recueilli 69 réponses au lieu des 73 attendues (89 non-réponses).

3. UNE FORMATION CONTINUE TRÈS SUIVIE AU MOMENT DE L'ENQUÊTE

3.1. Plus des deux tiers se forment actuellement dans l'Éducation nationale

L'accès à la formation continue est un droit mais pas une obligation. La question des sujets abordés nous permettra de connaître les intérêts, les choix qui sont faits, de manière individuelle, dans la durée. Le nombre de jours de formation continue, *a priori,* est un indicateur de leur curiosité ; il peut y avoir plusieurs raisons pour lesquelles on se forme durant le temps de travail. Dans tous les cas, la présence dans un stage de formation continue dans l'Éducation nationale passe par une absence dans le collège : tel est le système dans le second degré.

Nous avons fait le postulat que les professeurs ne se forment pas de la même manière selon les moments de leur carrière ; nous avons posé les mêmes questions à trois reprises, afin de comparer le nombre de jours de formation continue suivis en début, en milieu et actuellement, même si pour les jeunes professeurs (c'est-à-dire la moitié de l'échantillon) cette distinction n'a pas de sens.

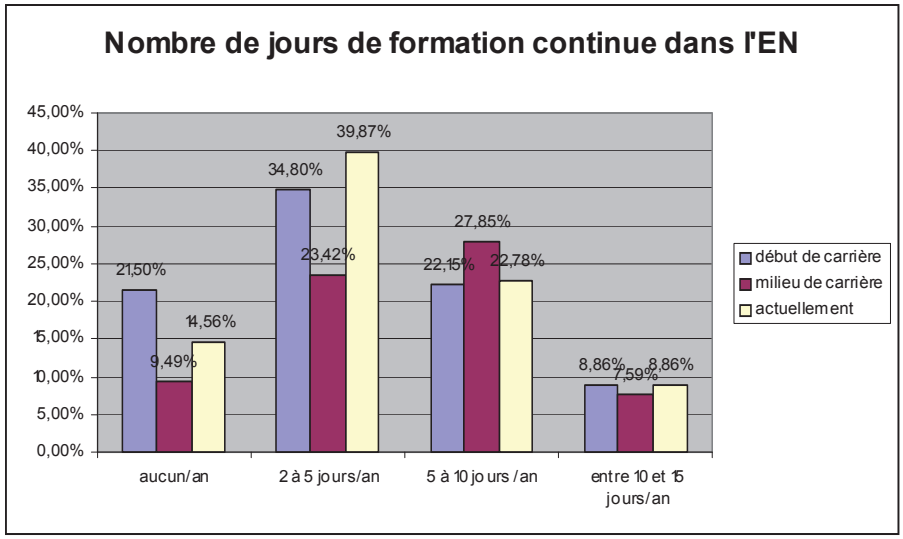
Il semble que quel que soit le moment de la carrière le maximum de jours obtenus par les répondants en matière de formation continue dans l'Éducation nationale se situe entre 2 et 5 jours. Au regard des budgets académiques qui y sont consacrés, cela est logique : dans le meilleur des cas jusqu'en 2005, obtenir cinq jours de formation est déjà exceptionnel dans nombre d'académies. Les professeurs qui enseignent en ZEP arrivent à obtenir davantage mais cela dépend de la politique académique en la matière. À l'inverse, peu de répondants (entre 7% et 9%), font entre 10 et 15 jours par an de formation continue dans l'institution.

Si l'on fait la somme des fréquences de participation, c'est au moment de l'enquête, « *actuellement* », qu'ils se formeraient le plus, en milieu de carrière qu'ils se formeraient le moins[1], même si c'est à ce moment qu'un maximum d'enseignants disent faire des stages considérés comme « longs » entre 5 et 10 jours(c*f.* graphique ci-après).

[1] Ce résultat est à nuancer car c'est sur cette catégorie de réponses que nous avons le pourcentage le plus faible de réponses, cela signifie peut-être tout simplement, que les répondants ont eu du mal à situer ce que nous avons qualifié de « *milieu de carrière* ».

On peut penser que le fait que 21,5% des répondants ne font aucun stage dans l'Éducation nationale en début de carrière (c'est en début de carrière que ce taux est le plus élevé) vient du fait qu'ils sortent à peine de la formation initiale et que certains n'ont pas envie de revenir dans un système similaire ou encore qu'ils ne connaissent tout simplement pas leurs droits en la matière ou encore n'ont pas toujours les informations pour s'inscrire à temps. A l'inverse on peut penser que le fait qu'en fin de carrière 14,5% ne se forme pas est lié à l'expérience accumulée.

Figure 69 Comparaison du nombre de jours de formation continue obtenus en début de carrière en milieu, actuellement dans l'Éducation nationale



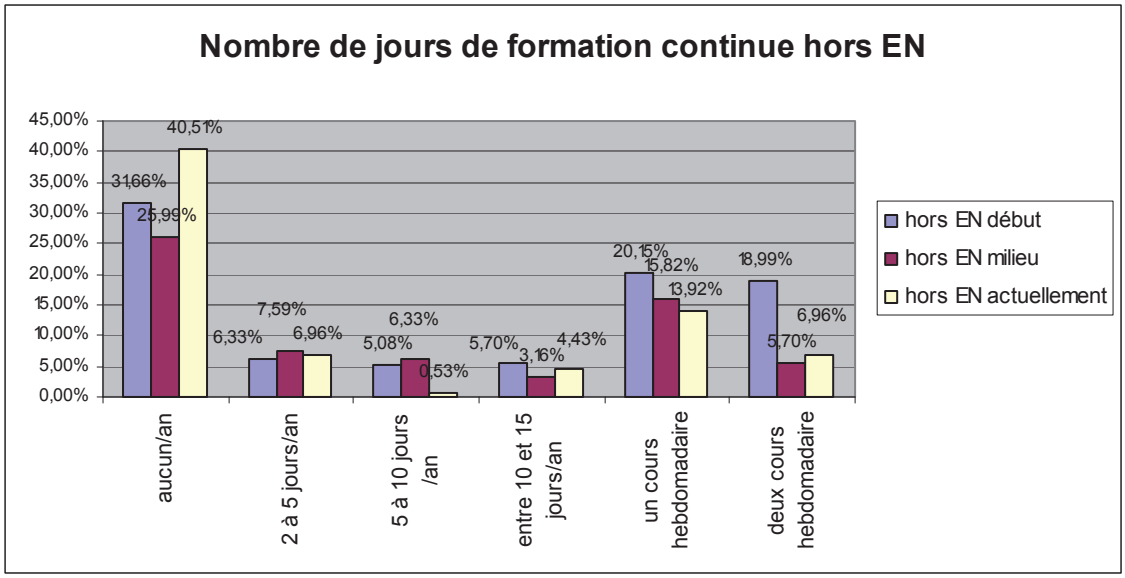
3.2. Des cours hebdomadaires hors de l'Éducation nationale pour actuellement un tiers

Les possibilités de se former en dehors de l'Éducation nationale sont nombreuses et les enjeux sont différents : contrairement à la question précédente, ceux qui se forment en dehors sont ceux dont on peut affirmer qu'ils sont motivés puisque ces types de formation ont forcément lieu en dehors du temps de travail et qu'elles sont payantes. En revanche, le fait de ne pas se former en dehors de l'Éducation nationale ne prouve pas la démotivation. A la question précédente nous avons ajouté la dimension de formation en autonomie.

En début de carrière, 22,8% (36) se forment en autonomie, cela correspond pratiquement aux 21,5% de ceux qui ne se formaient pas dans l'Éducation nationale en début de carrière. En milieu et actuellement, ils sont dans les deux cas 17,1% (27). Il y a une corrélation significative ($p = .036$, $n = 150$) entre le sexe masculin et le fait de se former en autonomie qui rappelle celle relevée à propos de la pratique instrumentale.

Si, dans l'Éducation nationale, faute d'autre formule et dans une bien moindre mesure, c'est la forme du stage qui est privilégiée, en revanche, en dehors de l'Éducation nationale, c'est le cours ou les deux cours hebdomadaires qui sont les modalités les plus fréquemment employées, que ce soit en début, en milieu de carrière ou actuellement. Ces cours hebdomadaires sont surtout suivis en début de carrière.

Figure 70 Comparaison du nombre de jours de formation continue obtenus en début de carrière en milieu, actuellement, hors de l'Éducation nationale

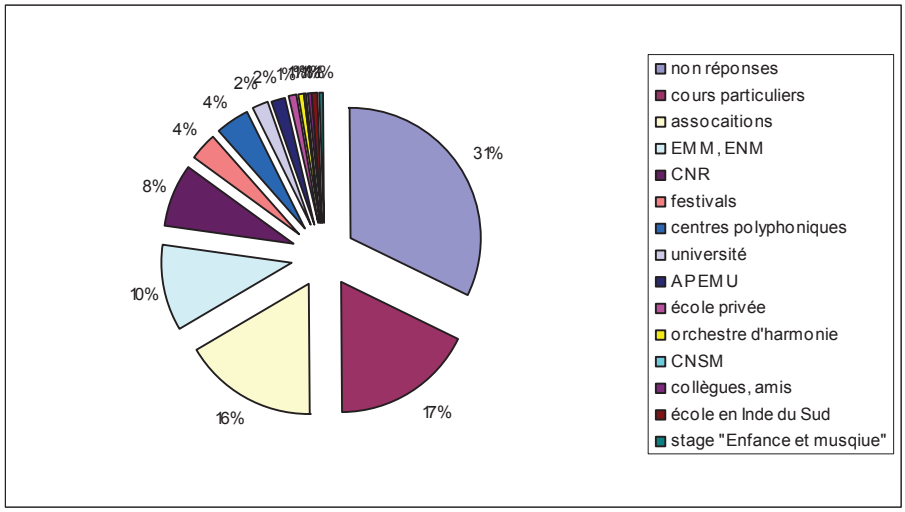


En comparant l'accès à la formation continue dans et hors Éducation nationale, d'après la somme des fréquences (début, milieu et actuellement), il s'avère que c'est surtout dans l'institution que celle-ci est suivie plutôt qu'en dehors sur la base de stages entre deux et quinze jours par an.

En dehors des non-réponses (62/158), c'est surtout dans les cours particuliers (34), dans les associations (32), dans les écoles municipales ou nationales de musique (21) ou encore dans les conservatoires nationaux de région (15), que les enseignants déclarent se former en dehors de l'Éducation nationale. Viennent ensuite de manière moins symptomatiques, les centres polyphoniques ou d'art vocal, l'Institut européen de chant choral (8), les festivals qui organisent des stages (7), les Universités (4), les stages organisés par l'APEMU[1] (3), le CNSM, un orchestre d'harmonie, des collègues, une école d'Inde du Sud : école de Louba Schild puis Kalamandalam au Kerala, l'association loi 1901, « Enfance et musique ».

[1] Pour rappel, Association des Professeurs d'Éducation Musicale.

Figure 71 Lieux de formation continuée en dehors de l'Éducation nationale



3.3. Une formation continue qui donne une légère préférence aux savoirs et techniques musicaux

3.3.1. Des savoirs et techniques musicaux deux fois plus suivis que didactiques et pédagogiques

La question « *Dans et hors EN, quels sont les sujets musicaux que vous abordez ou avez abordés en formation depuis que vous enseignez en collège ?* » était en éventail fermé et proposait 26 items de réponses. Il aurait été intéressant de distinguer les sujets abordés dans et hors de l'Éducation nationale mais cela aurait alourdi le questionnaire déjà conséquent.

Deux grandes tendances de choix s'affichent : des sujets liés aux savoirs disciplinaires (à enseigner et nécessaires à l'enseignant pour pouvoir enseigner) et des sujets liés aux problématiques didactiques et pédagogiques de l'enseignement. Les premiers sont deux fois plus nombreux que les seconds. Le pourcentage obtenu montre bien que chaque enseignant répondant a abordé plusieurs de ces sujets. Une analyse intra-individuelle permettrait de mieux cerner cet aspect.

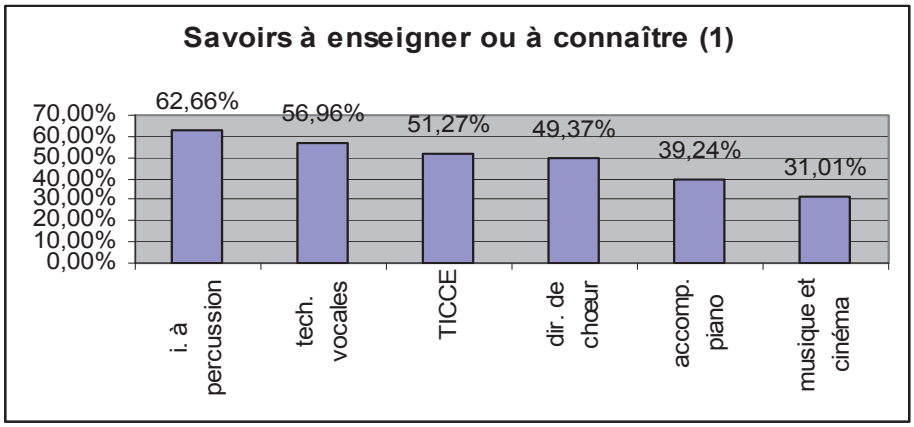
Les sujets les plus abordés dans et hors Éducation nationale lors de la formation continue concernent la pratique des instruments à percussion (62,66% des enseignants en font la demande) suivie par les techniques vocales (56,96%), les TICCE (51,27%), la direction de chœur (49, 37%), l'accompagnement au piano (30,24%), la place de la musique au cinéma (31,01%), l'arrangement (19,62%), l'enregistrement (18,35%).

Hormis, la direction de chœur et l'accompagnement au piano, nous trouvons dans cet ensemble de sujets des thèmes qui ne sont que très peu, voire pas du tout abordés, auparavant dans la formation initiale tant universitaire que dans l'enseignement spécialisé (il en va ainsi de la pratique des instrument à percussion, ainsi que celle des TICCE, musique au cinéma, enregistrement). L'arrangement est abordé en fin de formation initiale (Université, IUFM) seulement depuis la mise en place des nouvelles épreuves de la dernière maquette du CAPES session 2001. Nous trouvons les savoirs et techniques enseignés lors de la formation initiale en fin de liste avec en tête l'ethnomusicologie (16,46%), ce qui est logique puisque nous avons vu qu'au sein de l'Université si ce champ de savoir fait partie des répertoires découverts à l'Université, pour autant il n'est pas enseigné de manière homogène dans toutes les Universités.

Le deuxième ensemble de sujets est davantage lié à des questions d'ordre didactique et pédagogique comme la réflexion sur les démarches à mettre en œuvre lors des activités d'improvisation, de création ou de composition (48,1%), à l'analyse des pratiques de classe (44,94%), à la didactique et la pédagogie de l'Éducation musicale (36,08%), à l'évaluation en Éducation musicale (31,01%), à la perception auditive (31,01%), la formation des conseillers pédagogiques (27,85%), au pilotage partenarial parfois de projets artistiques (14,05%), aux problématiques de psychomotricité et de rythme (18,35%), enfin à la recherche en Éducation musicale au sein de groupes constitués (8,23%).

Les sujets majoritairement choisis sont donc liés à des savoirs de type disciplinaire. Il peut y avoir trois raisons à cela : soit les enseignants les choisissent majoritairement car les institutions ou associations ou cours particuliers proposent plutôt majoritairement ce type de sujets, soit les programmes à appliquer les imposent explicitement, soit c'est véritablement un choix de la part des enseignants. Dans tous les cas, la question des valeurs des enseignants s'y glisse étant donné qu'ils ont à faire un choix.

Figure 72 Sujets abordés en formation continue, concernant les savoirs et techniques disciplinaires à enseigner et à connaître en tant qu'enseignant



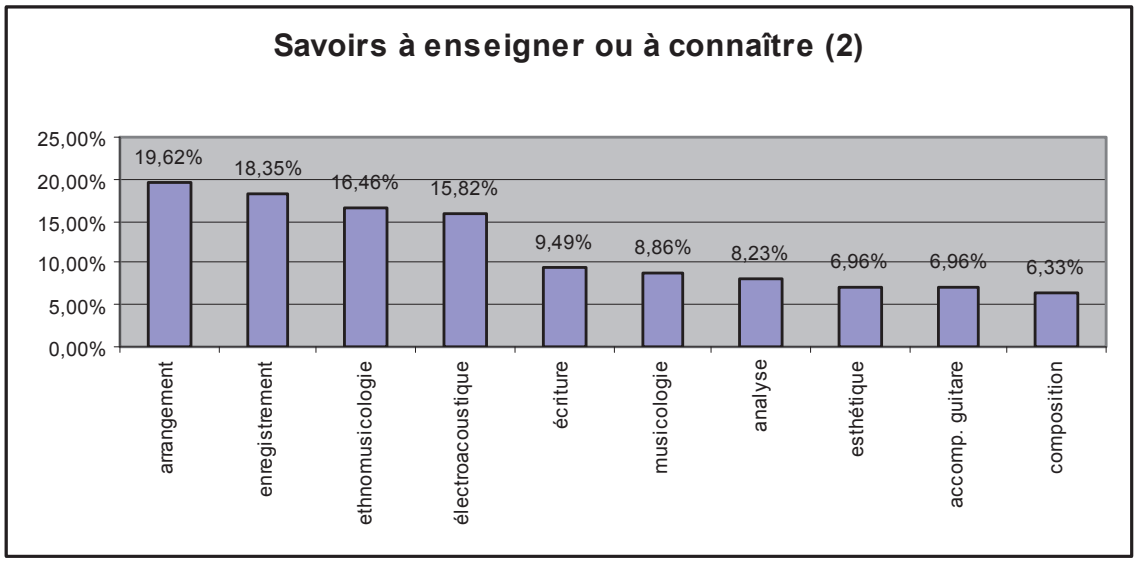
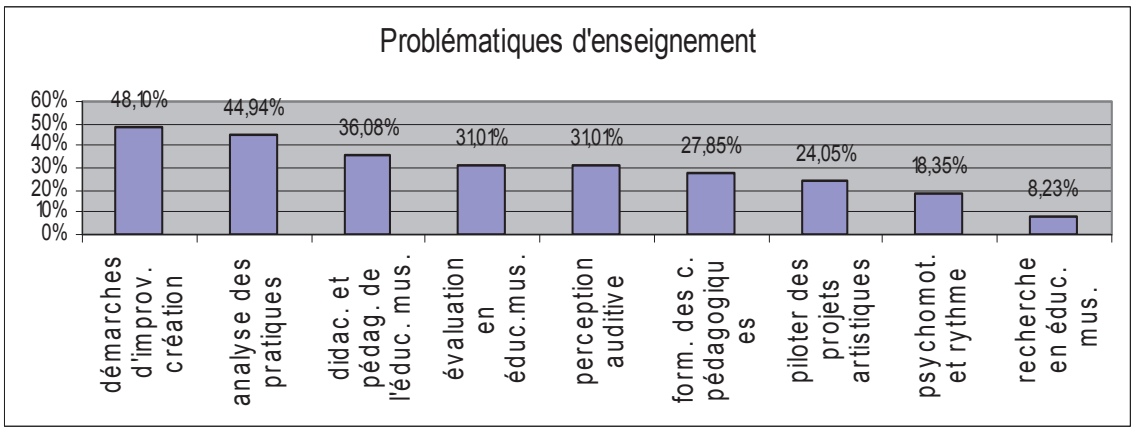


Figure 73 Sujets abordés en formation continue concernant les problématiques d'enseignement de l'Éducation musicale



Il y a une corrélation positive très significative entre l'âge et le fait de travailler la voix : plus on est âgé, plus on a travaillé ou on travaille la voix (p = ,001, n =155). Il en est de même pour la confrontation à l'électroacoustique (p =, 000, n=155), aux démarches

d'improvisation (p = ,018), aux TICCE (p = ,001), à l'analyse de pratiques enseignantes (p=,001), à la formation des conseillers pédagogiques (p = ,000), à la composition (p = ,041).

En ce qui concerne les corrélations entre le sexe et certains sujets abordés en formation continue, nous en observons plusieurs, entre le fait d'être de sexe masculin et l'approche des instruments à percussion (p = ,031), les techniques d'enregistrement (p = ,000), les TICCE (p = ,013), l'arrangement (p = ,025), le pilotage de projets artistiques (p = ,045), la participation à des groupes de recherche (p = ,013) ou encore, la composition (p = ,004).

La question ouverte qui suivait permettait aux sujets de préciser les *« autres sujets musicaux abordés en formation continue depuis votre entrée dans le métier, dans et hors EN ?* »

Les réponses[1] font état de problématiques d'ordre didactique liées à l'enseignement (Segpa, IDD, gestion des conflits, évaluation, programmes, option baccalauréat, ethnopsychiatrie, gestion des apprentissages en flûte à bec, interdisciplinarité (corps, musique, voix, théâtre, danse, publicité, 18) ; elles sont cette fois en nombre égal à celles exclusivement disciplinaires (musiques traditionnelles non occidentales, monde arabe, gamelan, byzantine, musiques régionales françaises et musique ancienne (7), musiques écoutées par les adolescents (3), jazz, chanson, comédie musicale (3), musiques contemporaines, mixtes, improvisées (2), Informatique FOAD (2), relations texte musique par l'étude des principes de la poétique et de la métrique française (1).

Ces nouveaux résultats confirment la tendance relevée dans la question précédente.

3.3.2. Des compléments de savoirs autres que musicaux : scientifiques et didactiques

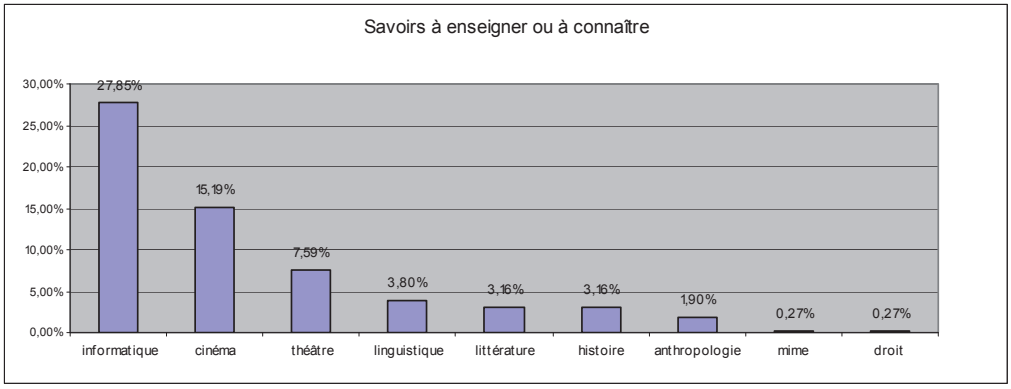
Nous approfondissons le rapport à la formation continue des enseignants en leur posant une nouvelle question en éventail fermé : « *Sujets autre que musicaux abordés en formation continue (distinguer loisir et formation continue) ces dernières années ».* Elle était destinée à compléter les précédentes et à connaître la proportion du rapport entre des savoirs liés à la discipline et des savoirs plus transversaux[2].

[1] 32 sujets répondent, 126 valeurs sont manquantes.
[2] Chaque pourcentage est fondé sur 158 réponses.

Nous retenons dans l'ordre décroissant que les enseignants qui ont répondu à notre enquête se forment également en informatique bureautique, en pédagogie générale, en analyse des pratiques sans qu'il y ait cette fois la dimension disciplinaire présente, en didactique générale, en cinéma, psychologie, en sciences de l'éducation, théâtre, et sociologie. Si nous comparons ces résultats avec les précédents, les pourcentages d'enseignants qui s'y confrontent sont beaucoup moins élevés : le plus élevé est à 27,85% contre 62,66% précédemment. Si l'ensemble de ces résultats est inférieur aux questions disciplinaires, didactiques et pédagogiques liées à la musique, l'équilibre entre des connaissances disciplinaires transversales et des connaissances didactiques et pédagogiques s'inverse avec une prédominance de ces dernières dans un rapport de 3 pour 2.

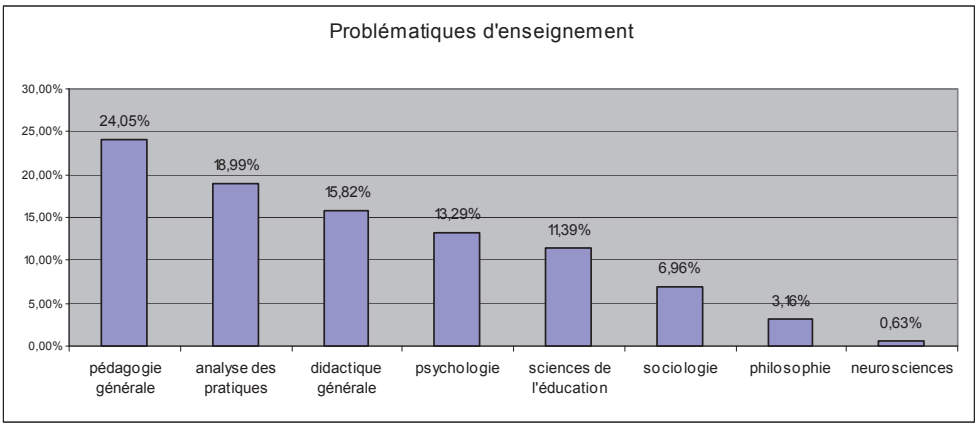
En revanche, si nous additionnons ces résultats aux problématiques de l'enseignement musical, alors nous aboutissons à un rapport de 4 pour 3 en faveur des connaissances scientifiques sur les problématiques liées à l'enseignement. La prédominance des sujets abordés relatifs aux connaissances scientifiques demeure mais dans une moindre mesure, puisque le rapport approximatif de 1 pour 2 passe à 3 pour 4.

Figure 74 Sujets qui concernent des savoirs et techniques transversaux



En ce qui concerne les corrélations, il en existe entre le fait d'être de sexe masculin et de pratiquer l'informatique d'une manière générale (p = ,042), le mime (p = ,030).

Figure 75 Sujets qui concernent des questions d'ordre didactique et pédagogique général



Enfin une dernière question ouverte permettait de compléter les réponses que nous avions proposées dans celle en éventail fermé. Peu ont répondu (10). Nous retrouvons des connaissances scientifiques comme la danse citée 2 fois, le théâtre musical, le travail sur l'image (montage vidéo, caméscope numérique), les mathématiques, la couture. Certaines problématiques liées au rapport de l'adolescent à l'autorité en milieu difficile, la communication entre adultes, la dyslexie, la kinésiologie sont aussi évoquées.

3.3.3. De la pratique du djembé, derbouka, conga, batterie, surdo, aux accessoires

Nous avons fait le postulat que la formation à propos des instruments à percussion serait suivie par une majorité d'enseignant, ce qui se vérifie, nous venons de le voir.

Dès lors, une question ouverte complémentaire avait été posée afin de connaître par inférence les répertoires afférents à ces pratiques : « *précisez ci-dessous le ou les instruments à percussion que vous avez pratiqués* ». Chaque enseignant (91 réponses recueillies, 64 manquantes) a parfois cité jusqu'à 5 instruments à percussion de différentes origines.

Nous avons catégorisé les instruments par leur culture d'origine[1] et nous précisons entre parenthèses les instruments pratiqués : d'une manière générale, les esthétiques non occidentales ou non européennes, en dehors de celles véhiculées par l'utilisation de la batterie et des accessoires sont plus fréquemment abordées.

[1] Y compris pour celles « spéciales » de l'IUFM de Paris. En revanche nous n'avons pas attribué d'origine à la batterie qu'il faudrait situer aux États-Unis mais qui a très rapidement été utilisée dans nombre de musiques tant occidentales que non occidentales. Il en a été de même pour les bidons que l'on peut difficilement rattacher à une origine.

Mais rien ne prouve que ces instruments soient pratiqués pour leur culture d'origine. Il est toujours possible de faire des choix pédagogiques d'esthétiques qui ne correspondent pas aux traditions « habituelles » dans lesquelles ces instruments sont employés.

Taxinomie 1 Instruments à percussion pratiqués en formation continue, par culture d'origine

- Africaine (51) (dont dejmbé (47), et instruments qui l'accompagnent, dunumba, sangban, kenkeni, cloche doundoun) (4)
- Arabe (36) (dont derbouka (27) et bendir ou sans précision (5)
- Caribéenne ou cubaine (34) (dont congas et petites percussions)
- Batterie (34)
- Brésilienne (27) (dont surdos)
- « Accessoires », « ou petites percussions », « cuillers », « tambourins », « peaux sans baguettes » (19)
- Percussions corporelles (9)
- Udu[1] (6)
- Européenne mais de l'époque renaissance (5)
- Européenne mais de l'époque contemporaine (5)
- Européenne (4) (Lames types xylophones, marimba, carillon)
- Antillaise (steel drum) (4)
- Indonésienne (3) (gamelan)
- Indienne (3) (tabla (2) maddalam (1) chenda[2] (1)
- « Tous », « trop, pas assez de caractères pour l'écrire », « plein dont je ne me rappelle pas » (3)
- Percussions « spéciales de l'IUFM de Paris hors de toute culture » (1)
- Américaine du sud (1)
- Iranienne (doumbak ou toumbak ou zarb (1)
- Irlandaise (Bodhran) (1)
- Bidons (1)

Rappelons que la pratique des instruments à percussion n'a pas été abordée à l'Université. Plusieurs raisons peuvent induire les choix que font les enseignants : des contraintes d'enseignement dans un cadre collectif (classes entières), des questions financières d'équipement[3], des questions esthétiques, des questions de finalités de l'enseignement. A nouveau, dans tous les cas, se glisse la question des valeurs.

---

[1] Pot en terre cuite avec deux orifices que l'on ouvre ou que l'on bouche tour à tour avec les mains ; il est difficile de lui attribuer une origine car on le retrouve dans plusieurs traditions comme celles cubaines, indiennes et africaines.

[2] Le Maddalam, est un gros tambour aux riches sonorités harmoniques, suspendu horizontalement à la taille et joué avec les mains de part et d'autre des deux peaux tendues à chaque bout du fût. Le Chenda est également un tambour, suspendu verticalement à l'épaule du musicien et frappé avec deux baguettes.

[3] Les instruments à percussion très onéreux ne sont que peu présents (xylophones, marimbas) à l'inverse d'autres plus accessibles.

Figure 76 Origine des instruments à percussion pratiqués en formation continue par 91 enseignants sur 158.

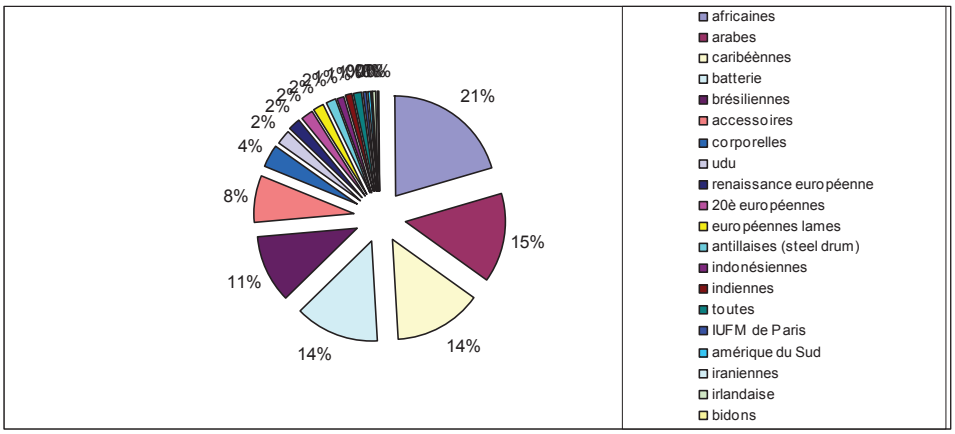
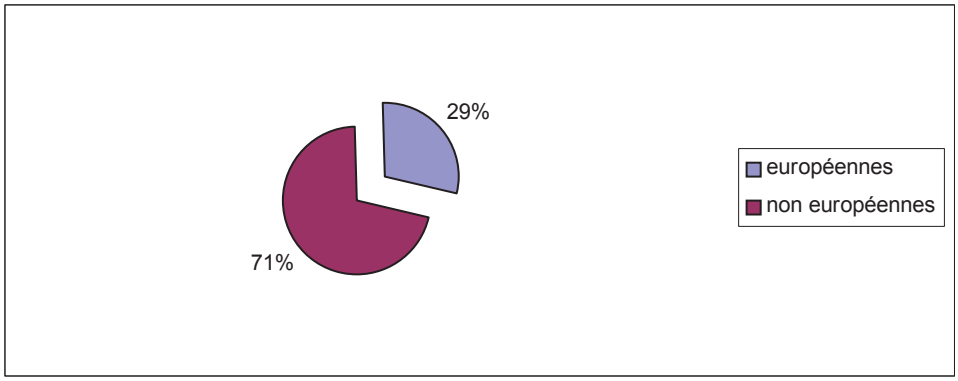


Schéma 77 Esthétiques induites par le choix des instruments à percussion pratiqués en formation continue



3.3.4. Cultures musicales asiatiques et africaines abordées en ethnomusicologie

Nous avions postulé lors de l'élaboration du questionnaire que la formation en ethnomusicologie, après l'entrée dans le métier, était suivie par un grand nombre d'enseignants. Or, la première question fermée révélait que seulement 16% abordaient ces questions. Or, nous avons recueilli 65 réponses sur 158 à la question ouverte des cultures abordées en ethnomusicologie lors de la formation continuée. Ce deuxième résultat signifie qu'au-delà des 26 qui avaient répondu en avoir abordé, d'autres ont pu en faire en autonomie ou dans des stages qui n'étaient pas forcément intitulés de la sorte mais qui, ponctuellement, intégraient ces dimensions.

La forme des réponses employée par les enseignants fait appel majoritairement à des pays (Brésil, Japon), à des adjectifs qualifiant la musique ou le répertoire abordé (musique brésilienne), à des noms d'ethnies (pygmées, tziganes), sans doute parce que le pays est ignoré, à des noms de région (Galice en Espagne, Centre France par exemple), à des continents (Afrique), à des instruments de musique (gamelan), à des aires géographiques

plus larges que les pays (proche orient, Afrique du Nord), à des styles de musique (klezmer). Très peu d'enseignants évoquent les musiques traditionnelles européennes. Quelques références y sont faites (3) ainsi qu'à celles du Moyen-âge (2). C'est sans doute parce que le champ de recherche de l'ethnomusicologie[1] n'a inclus qu'assez récemment les musiques traditionnelles[2]. Il est aussi possible que les répondants n'aient effectivement pas eu de formation sur les musiques régionales françaises. Mais de cela, nous n'en sommes pas du tout sûre, au moins pour ceux qui étaient dans l'Académie de Toulouse, dont nous connaissons le contenu du plan de formation depuis plusieurs années. Nous ne trouvons que deux références relatives aux musiques d'Amérique du Nord. Cette première lecture des réponses signifie que les cultures abordées en ethnomusicologie le sont à divers niveaux d'approfondissement ou à l'inverse, de globalisation, à moins que la mémoire n'opère des raccourcis.

Nous pouvions choisir de catégoriser les réponses selon la classification que propose Laurent Aubert, ethnomusicologue, (Aubert, 2003, p. 40) en dix grandes aires[3]. Mais relativement aux réponses recueillies, il nous a semblé plus opportun d'opter pour un compromis entre celle-ci et celles qui émergeaient des réponses données qui ne distinguaient pas l'Asie orientale de celle du Sud-Est ou au contraire qui regroupaient l'Asie, ou encore subdivisaient les métissages américains.

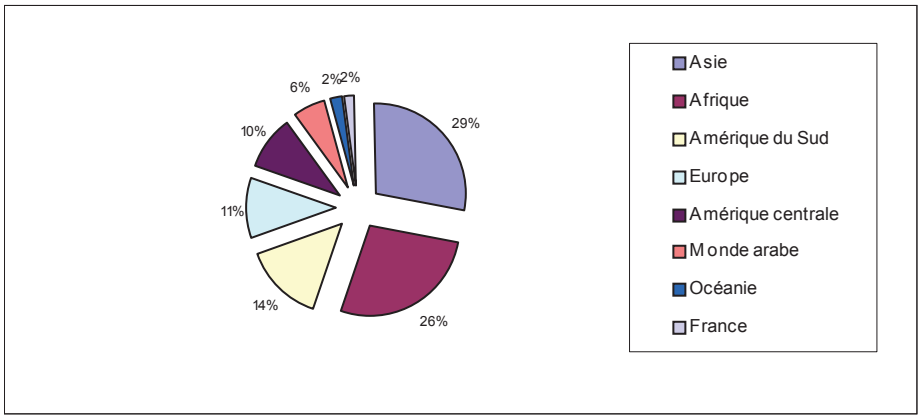
Nous constatons que deux cultures musicales sont surtout abordées : celles de l'Asie (29%) et celles de l'Afrique (26%). Un deuxième groupe suit ensuite constitué de l'Amérique du Sud (14%), de l'Europe (11%), de l'Amérique centrale (Cuba, Trinidad etc.) (10%). Le monde arabe arrive dans le troisième groupe avec 6%.

[1] Comme celui de l'ethnologie.

[2] A présent un certain nombre de thèses portent sur le champ des musiques traditionnelles propres aux régions de différents pays européens dont la France.

[3] L'Afrique saharienne et subsaharienne, la civilisation islamique, l'Inde et l'Asie méridionale, l'Himalaya et les steppes mongoles, l'Asie orientale, l'Asie du Sud-Est continentale et insulaire, l'Océanie, les civilisations circumpolaires et amérindiennes, les métissages américains, l'Europe de l'Oural à l'océan Atlantique, de la Méditerranée au Cercle polaire.

Schéma 78 Synthèse selon un modèle à sept continents (exception faite pour le monde arabe qu'il faudrait diviser entre Afrique et Asie)



4. AUTRES ACTIVITÉS MUSICALES EN DEHORS DE L'EN

4.1. La quasi moitié enseigne surtout un instrument dans les structures associatives ou ENM.

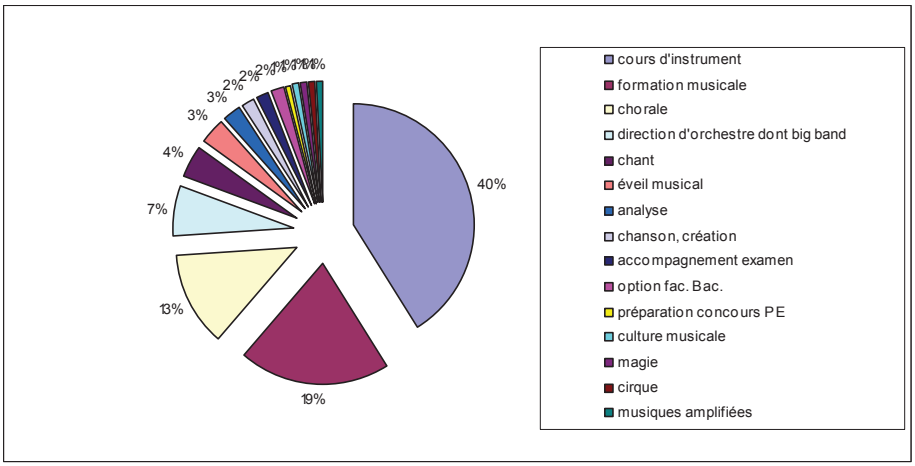
Un peu moins de la moitié enseigne dans l'enseignement spécialisé en plus de son activité de professeur d'Éducation musicale, soit de manière continue (17,72%), soit par intermittence (25,95%).

Il s'avère que c'est dans les structures associatives (15%) et les écoles nationales de musique (11%) que les enseignants interrogés ont des activités d'enseignement, rémunérées ou non, en dehors du métier de professeur d'éducation. Cela semble logique au regard du fait qu'un quart déclare le faire, par intermittence.

C'est le cours d'instrument qui est le plus fréquemment donné (40%). La formation musicale (encore bien souvent appelée solfège) vient en deuxième rang (17%), puis la direction de chœur (13%) et d'orchestre (7%).

Cela correspond aux compétences développées par les répondants durant l'ensemble de leur cursus musical, tant avant qu'après le baccalauréat. On peut se demander pourquoi ces enseignants, au-delà de leur métier à temps plein ou majoritairement à temps plein, enseignent dans d'autres structures : plusieurs hypothèses peuvent être faites, dont celle du goût, de la passion pour son instrument, la peur de « perdre » un niveau acquis au prix de longues années de labeur, des besoins financiers.

Figure 79 Domaines d'intervention dans les structures d'enseignement autres qu'Éducation nationale



4.2. Deux tiers poursuivent une activité d'instrumentiste dans un petit ensemble à vent ou à corde

Depuis leur entrée dans le métier, les répondants ont eu, pour un tiers, une activité d'instrumentiste de manière continue, un autre tiers par intermittence, un dernier tiers aucune. L'hypothèse de la passion ou du goût pour l'instrument pratiqué, allié à la volonté de conserver un certain niveau se renforce d'autant plus qu'ils sont plus nombreux à jouer (63%) qu'à enseigner (43%) et que dans leur métier de professeur d'Éducation musicale en collège il n'est pas question d'enseigner un instrument particulier en tant que tel, même si la pratique des instruments à percussion et de la flûte à bec est suggérée en complément du chant et de l'écoute.

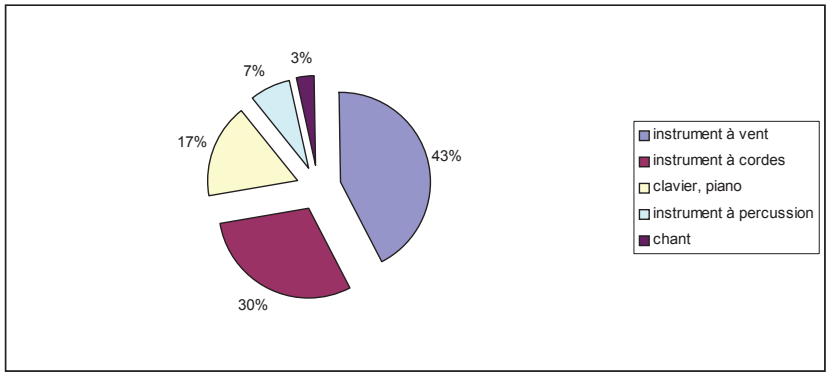
La quasi moitié (45%) de ces deux tiers joue dans un petit ensemble, presque un tiers (27%) dans un grand ensemble et 16% en tant que soliste[1]. Si l'on totalise les taux de réponses données à cette question, nous arrivons à un taux de 88% des répondants qui déclarent avoir eu un statut d'instrumentiste alors qu'à la précédente ils n'étaient que de 66%. Cette différence peut-être due à plusieurs raisons : cette question ravive la mémoire du répondant qui se souvient avoir finalement eu ce type d'activité ou bien il amalgame les activités dans le métier (dans lequel on est amené à avoir un statut d'instrumentiste) et en dehors, ou bien il amalgame les activités d'instrumentiste en tant qu'enseignant dans les structures dont nous venons de parler et son activité d'instrumentiste.

Les instruments joués sont, dans la presque majorité des cas (43%), à vent, pour un tiers à cordes (30%), piano (17%), à percussion (7%). La voix n'est citée que dans 3% de cas.

[1] Les questions concernant le ou les statut(s) d'instrumentiste étaient fermées.

Mais il se peut que cela soit dû à l'utilisation du terme « d'instrument » employé dans la question qui n'inclut pas forcément la voix.

Figure 80 Instruments joués en dehors du métier d'enseignant



4.3. Plus de la moitié chante en dehors du métier

Sur les 158 répondants, 50 ont eu une activité de chanteur ou de chanteuse en dehors du métier par intermittence (31,6%) et 39 de manière continue (24,7%)[1].

C'est surtout en tant que choriste dans un petit ensemble (28,48%) puis dans un ensemble moyen (24,05%) puis soliste (22,05%) enfin dans un grand ensemble (18,99%) que les 158 répondants chantent en dehors de l'Éducation nationale.

4.4. Une activité de spectateur *in situ* en progression constante

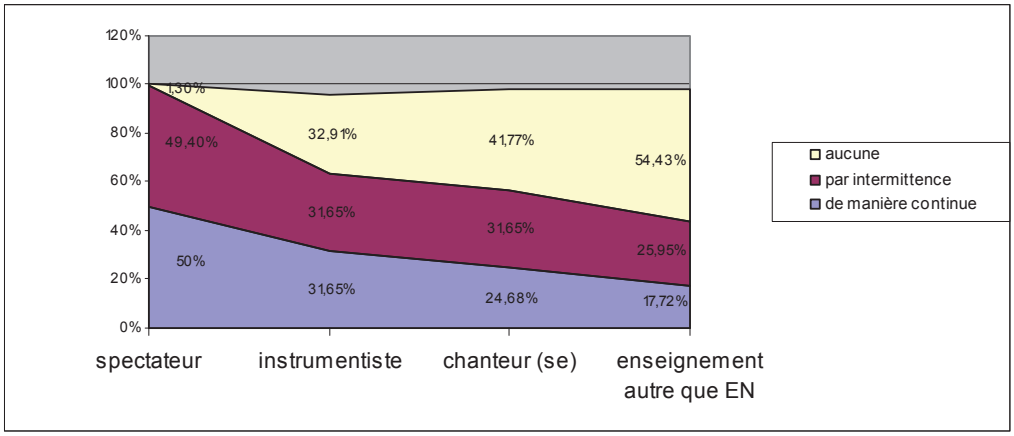
C'est dans cette activité musicale que les enseignants se retrouvent le plus nombreux, en dehors de l'Éducation nationale. En effet, seul 1,3% (soit 2 répondants) ne va jamais voir et entendre des spectacles (concerts, opéras, spectacles). 50% y vont de manière continue et quasiment autant (49,4%) par intermittence. Cela signifie que cette activité a considérablement augmenté si l'on compare la progression : 66% avant le baccalauréat, 74% après et pratiquement la totalité après l'entrée dans le métier.

4.5. Des enseignants qui écoutent, qui jouent, qui chantent

Si l'on compare l'ensemble de ces résultats quant aux confrontations ou activités en dehors de l'Éducation nationale, les 158 enseignants écoutent et voient davantage de spectacles qu'ils ne jouent de leur instrument, qu'ils ne chantent ou encore qu'ils n'enseignent en dehors du cadre de leur métier.

[1] 66 (soit 41,8%) disent n'en avoir eu aucune.

Schéma en aire 3 Comparaison des taux d'activité musicales en dehors de leur métier dans l'Éducation nationale



5. RÉCAPITULATION DES RÉPERTOIRES ABORDÉS, DEPUIS LE DÉBUT DE LA FORMATION MUSICALE JUSQU'EN 2005

5.1. Répertoires chantés et joués

Contrairement aux chapitres précédents, étant donné que nous souhaitons récapituler[1] l'ensemble des répertoires abordés depuis le début de la formation musicale, y compris après l'entrée dans le métier, nous proposons cette fois au répondant des catégories de répertoires, constituées *a priori* (sous forme d'éventail fermé), divisées en quatre parties (*cf.* formulaires batterie n°3 du questionnaire en ligne). Précaution d'usage : nous rappelons à chaque sous-catégorie de répertoire qu'il s'agit du « *chanté et ou joué* » afin que le répondant n'oublie pas d'exclure le répertoire écouté (qui fait l'objet d'une autre question). En outre, nous avons expliqué très brièvement nos parti-pris en termes de classification ou de catégorisation du phénomène musical ainsi que le sens que nous donnions au terme populaire (*au sens de musique très médiatisées*) notamment au regard du terme traditionnel *(musiques spécifiques à une région*). Nous avons largement emprunté ces catégories à la musicologie et à l'ethnomusicologie tout en connaissant leurs limites tant « l'écheveau des « musiques du monde » apparaît complexe et inextricable » (Aubert, 2003, p. 39). Pour exemple, la distinction entre le répertoire savant non occidental et le répertoire traditionnel n'est pas toujours faite et pour cause, ces catégories

[1] Et vérifier ce qui a été déclaré jusque-là sans induction de notre part.

n'existent pas nécessairement dans le pays d'origine, par ailleurs, à moins d'être spécialiste, les répondants ne font pas toujours la différence. La question au moment où elle était posée, n'était pas tant de critiquer ces classifications que de trouver des catégories les plus homogènes possibles ne se recouvrant pas, les plus partagées et lisibles dans leurs appellations et reflétant les répertoires auxquels les répondants auraient été confrontés depuis le début de leur formation musicale, jusqu'au moment de l'enquête.

Une des limites que nous formulons à propos de cette question, c'est qu'elle ne nous permet pas de connaître précisément le répertoire abordé après l'entrée dans le métier qui serait « nouveau » pour le répondant. Nous n'aurons donc pas d'idée de ce qui pourrait faire la particularité de ce qui se joue après l'entrée dans ce métier en termes de confrontations esthétiques musicales. Malgré tout, d'après l'écart entre le contenu des réponses précédentes et le contenu de celle-ci, cette question nous permet de connaître en partie ce qui s'est joué après l'entrée dans le métier.

5.1.1. Pratique musicale ethnocentrée, prédominance du répertoire savant sur le populaire et le traditionnel

Le récapitulatif de l'ensemble des répertoires déclarés comme chantés et joués depuis le début de leur formation musicale par 158 répondants, montre que d'une manière générale, c'est le répertoire savant occidental qui arrive largement en tête, suivi par le répertoire populaire en deuxième rang de réponses et le traditionnel en troisième. Si nous choisissons de regrouper l'ensemble des références aux répertoires traditionnels quels qu'ils soient, alors celui-ci vient en deuxième rang de réponse avant le répertoire populaire. Le répertoire savant non occidental se situe en dernière position.

Tableau 30 Comparaison des grands équilibres de répertoires chantés et joués (fréquences de citation)

Catégorie de répertoires	Nombre d'occurrences
Savant occidental	1158
Populaire	356
Trad. Européen	176
Trad. Amérique	113
Trad. Afrique	52
Trad. Asie	43
Trad. Monde arabe	40
Savant non occidental	36
Trad. Océanie	9

D'une manière générale, nous observons que les répertoires abordés suivent globalement une proximité géographique : du plus proche au plus lointain. Nous pouvons conclure que

le répertoire chanté et joué est très ethnocentré[1], dans le sens où le répertoire musical national et européen recouvrant le territoire géographique auquel appartiennent les 158 enseignants est privilégié mais pas nécessairement surestimé (nous n'avons pas posé la question en ce sens). Une deuxième lecture peut-être faite : la pratique part des musiques tonales au sens large (modales atonales) vers des musiques plus modales et fondées parfois sur des échelles avec des micro-intervalles. L'élargissement progressif vers des cultures musicales géographiquement plus éloignées s'est produit après l'entrée dans le métier si l'on compare avec les résultats précédents.

Tableau 31 Récapitulation des différentes catégories de répertoires chantés et joués depuis le début de la formation musicale de 158 professeurs d'Éducation musicale

	Pourcentage d'enseignants sur 158	Fréquence
Sav. Classique	89,87%	142
Sav. Baroque	85,44%	135
Sav. Romantique	84,18%	133
Chanson et variété française	81,01%	128
Sav. Première moitié XX^{e}	79,11%	125
Sav. Renaissance	72,15%	114
Sav. postromantique	70,25%	111
Chanson et variété anglo-saxonne	68,99%	109
Sav. Seconde moitié du XX^{e}, ou après 1945	68,35%	108
Sav. Actuelle ou XXI^{e}	68,19%	108
Sav. jazz	62,66%	99
Chanson et variété internationale	60,76%	96
Sav. Moyen-âge	52,53%	83
Trad. Amérique du Sud	32,91%	52
Trad. français	29,11%	46
Trad. Monde arabe	25,32%	40
Trad. Irlandais	24,68%	39
Trad. Europe de l'Est	24,68%	39
Savant non occidental	22,78%	36
Trad. Amérique du Nord	20,89%	33
Trad. Afrique de l'Ouest	20,25%	32
Trad. Des caraïbes	17,72%	28
Trad. espagnol	17,09%	27
Courants électroniques et technologies actuelles	14,56%	23
Trad. italien	9,49%	15
Trad. Japon Corée	8,86%	14
Trad. Chine	6,96%	11
Trad. Afrique du Sud	6,33%	10
Trad. Afrique de l'Est	6,33%	10
Trad. Autres pays européens	6,32%	10
Trad. Océanie	5,70%	9

[1] Ethnocentrisme, subst. masc. « *Comportement social et attitude inconsciemment motivée qui conduisent à privilégier et à surestimer le groupe racial, géographique ou national auquel on appartient, aboutissant parfois à des préjugés en ce qui concerne les autres peuples* » (R. Linton). Tlf.

Trad. Indonésie	4,43%	7
Trad. Asie du Sud-est	3,80%	6
Trad. Asie centrale	3,16%	5

5.1.2. On a chanté et joué avant tout du classique, du baroque et du romantique

Plus précisément, trois sous-catégories se distinguent dans la catégorie des répertoires savants occidentaux avec plus de 80% de professeurs qui chantent et jouent le répertoire classique du XVIII^{e} siècle (89,8%, soit 142 enseignants), le répertoire baroque (85,4% soit 135), le répertoire romantique (84,2% soit 133). Même si les répertoires du jazz (62,6%) et du Moyen-Âge (52,5%) sont peu pratiqués, au regard des autres périodes, ils le sont par plus de la moitié. Quant au répertoire du XX^{e} il passerait en tête, si on totalisait celui d'avant 1945 et d'après 1945.

5.1.3. De la chanson française puis anglo-saxonne

Les 158 sujets ont d'abord chanté et joué de la chanson et variété française (81%), puis de la chanson et variété anglo-saxonne (69%), de la chanson et de la variété internationale (60,7%). Seulement 14,5% ont pratiqué des courants électroniques et les technologies actuelles.

Une question ouverte permettait de préciser ces répertoires comme les « compositions personnelles en chanson » (une seule réponse) et la chanson non médiatisée (1). Le peu de réponses montre malgré tout, que nos propositions faisaient à peu près le tour de la question.

5.1.4. Musique traditionnelle française, bretonne, occitane

Sur 158 enseignants, 46 déclarent avoir chanté et joué des musiques traditionnelles françaises, soit un pourcentage de 29,1%. Parmi 65 références à différentes régions de France, c'est le répertoire de la Bretagne (22 références) qui arrive largement en tête, suivi par celui de l'Occitanie (11), puis de la Provence (6), du Pays-basque (5), de l'Auvergne (4), du Béarn (3), du pays niçois (2), de l'Alsace, de la Franche Comté , du Berry, du Centre France, du Poitou, de la Réunion, de la Corse, des pays de la Loire, des Vosges, (1) de plusieurs régions (« *de toutes les régions* »).

D'une manière générale, c'est le répertoire traditionnel français qui est légèrement majoritaire sur celui d'autres pays d'Europe, devant l'Irlande entre autres.

Le traditionnel européen est plus souvent pratiqué que respectivement les répertoires traditionnels d'Amérique (Nord, Sud et centrale), d'Afrique, d'Asie, du monde arabe, enfin, d'Océanie.

5.1.5. Irlande, Europe de l'Est

Ce sont les répertoires traditionnels d'Irlande (24,68%) et d'Europe de l'Est (24,68%) qui sont les plus pratiqués devant le répertoire espagnol (17,09%) et italien (9,49%).
La question ouverte qui suivait demandait à préciser si d'autres traditions musicales européennes avaient été pratiquées : 10 répondants ont cité à quatre reprises celles de la Grèce, La Bulgarie, la Croatie, l'Écosse, la Hongrie, la Lituanie, la Turquie, la Pologne et le Portugal sont chacun cités une fois.

5.1.6. Amérique du Sud

Il est difficile de savoir si les répondants ont véritablement fait la distinction entre le répertoire traditionnel et le répertoire dit savant au sein de cultures musicales qui sont moins connues (l'acculturation est récente nous l'avons vu). Même si cette distinction n'a pas véritablement eu lieu, il s'avère que c'est surtout le répertoire d'Amérique du Sud qui est majoritaire dans cette catégorie (32,91% ou 52 enseignants) suivi par celui du monde arabe (25,32%), puis d'Amérique du nord (20,89%), d'Afrique de l'ouest (20,25%) et des Caraïbes (17,72%). Les autres traditions (dans l'ordre décroissant, Japon, Corée, Chine, Océanie, Afrique du sud, de l'Est, Indonésie, Asie du Sud -est, Asie centrale, se situent en dessous des 9% (soit moins de 15 répondants pour chacune des catégories).
Enfin, 11 répondants ont précisé dans la question ouverte qui suivait, les traditions que nous aurions pu ne pas évoquer : certains font référence aux Antilles, à Cuba (déjà évoqués dans la question précédente) ou aux traditions à la frontière des précédentes (européennes) comme la liturgie orthodoxe, le chant byzantin, le chant hébraïque (2), la musique séfarade, la musique russe.

5.1.7. Des répertoires savants non occidentaux : l'Asie, le monde arabe

La catégorie « musique savante non occidentale », chantée et jouée par les répondants faisait l'objet d'une question ouverte car il aurait été trop lourd de mentionner une liste un tant soit peu représentative. En outre nous pensions q*u'a priori*, ce type de répertoire est très peu pratiqué. Nos intuitions étaient justes, puisque nous avons obtenu seulement 36 réponses (soit 77,2% de non réponse). Parmi ces réponses, nous trouvons surtout des

références aux répertoires savants de l'Asie[1] (12), puis à ceux d'Amérique du Sud[2] (10), aux cultures du monde arabe[3] (9), aux répertoires africains[4] (8), d'Europe de l'Est[5] (5) d'Amérique « centrale » (4), de Turquie (3).

5.1.8. De quelques corrélations

Signalons la corrélation suivante très significative entre le fait d'être de sexe masculin et la pratique du jazz (p = ,003, n = 155) ou encore des courants électroniques (p = ,045).
Il y a également des corrélations entre l'âge et certaines esthétiques pratiquées : ainsi, plus on est jeune, plus on a pratiqué les musiques « actuelles (p =.001), la chanson et variété française (p =.017), anglo-saxonne (p =.002), internationale (p =,010), les répertoires d'Amérique du Nord (p =.017) et d'Afrique du Sud (p =.03) (le détail de l'ensemble des corrélations par catégorie de musique, figure en annexe).

On assiste à des opéras, à des concerts de jazz, de musiques traditionnelles, après l'entrée dans le métier

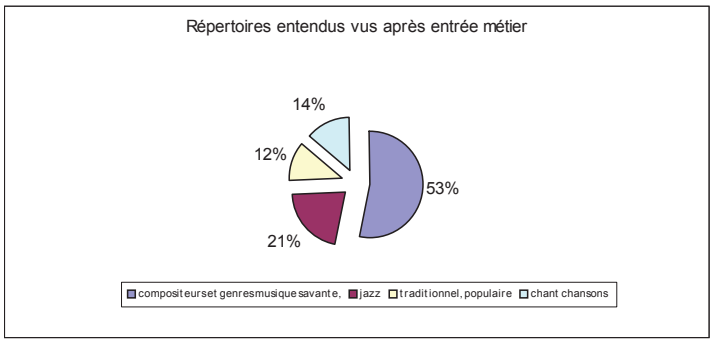
Pour la première fois[6] dans le questionnaire proposé, nous posons une question (ouverte) en ce qui concerne les répertoires entendus en situation réelle (en direct) c'est-à-dire en tant que spectateur, depuis l'entrée dans le métier (concerts, opéras ou tout autre manifestation musicale publique). Pour cette raison, nous ne pouvons pas comparer l'évolution des confrontations musicales lors des ces activités.
Les univers de référence ainsi que les références montrent que les répondants (148 sur 158) ont très peu utilisé des noms de compositeurs, contrairement aux réponses données précédemment au sujet des répertoires. Si des noms de compositeurs sont donnés, c'est en référence à des groupes ou des interprètes appartenant à des répertoires populaires français ou internationaux. En revanche, les références aux genres musicaux et époques sont très utilisées. Peut-être s'agit-il d'une influence de la question précédente, en éventail fermé qui mentionnait des époques ou périodes plutôt que des compositeurs.

---

[1] La Chine, l'Inde, le Japon, le Tibet et parfois des genres musicaux comme le théâtre Nô, l'opéra chinois.
[2] Continent, pays, compositeurs.
[3] Evoquées par aires géographiques comme le *Maghreb*, des pays (*Algérie, Tunisie, Iran*) des genres musicaux (*arabo-andalou*) ou qualification générale rattachée à une civilisation (*musique arabe).*
[4] Continent, pays, régions, ou ethnie (*pygmées*).
[5] Pays, comme la *Russie*, zone comme *pays de l'Est*.
[6] Elle n'a été posée, ni dans la partie avant le baccalauréat, ni dans celle après le baccalauréat.

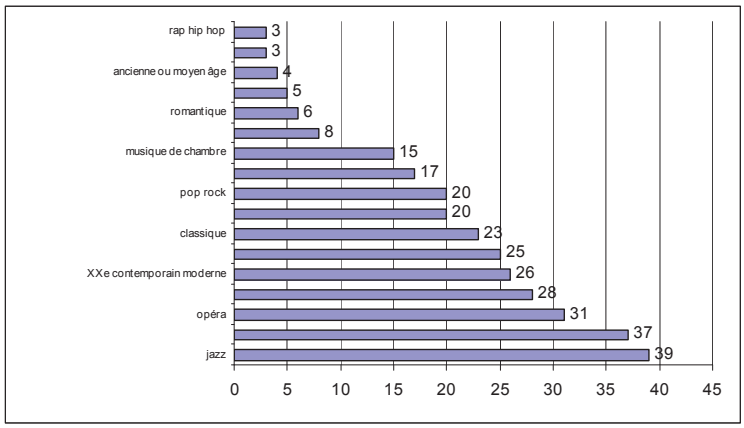
Au regard des grands équilibres, c'est toujours au répertoire dit savant[1] (cité 48 fois) que les répondants déclarent se confronter lorsqu'ils vont assister à des spectacles mais le jazz (39), le répertoire de la chanson française (28), la variété (37) et le répertoire traditionnel (20) le talonnent d'assez près. L'opéra fait une entrée remarquée avec 31 références ; nous regroupons ces références dans le répertoire savant d'autant plus que nous ne savons pas à quelle époque précisément elles se situent puisque quasiment aucun titre ou compositeur n'est précisé, hormis *Don Giovanni*.

Figure 81 Grands équilibre des répertoires entendus vus en direct lors de spectacles ou concerts après l'entrée dans le métier



Plus particulièrement, les spectacles entendus, vus, signalent que ce sont ceux de jazz, de variété, d'opéras, de chanson française et de musiques du XX^{e} siècle, auxquels assistent le plus grand nombre de répondants. Si la musique classique baroque et romantique est très pratiquée (chantée et jouée), en revanche, les répondants ne vont pas nécessairement les écouter ou les voir en direct.

Figure 82 Détail des répertoires entendus vus, après l'entrée dans le métier



[1] 48 références concernent des genres musicaux savants comme la « *symphonie* », le « *ballet* », le « *concerto* ») ou des formations spécifiques (« *musique de chambre* »). A ces 48, il faut ajouter 31 références à « *l'opéra* », 8 à l'époque « *Baroque* », 4 au moyen-âge, 5 à « *l'électroacoustique* », 4 à des « *compositeurs* » savants. Cela fait dès lors un total de 100 références à la catégorie des musiques savantes occidentales.

5.2. On écoute aussi des musiques non occidentales et la musique « des adolescents »

Mais qu'en est-il du répertoire écouté autre que celui chanté, joué ou auquel ont été confrontés les enseignants en assistant à des spectacles ? La question vient juste après la question sur les répertoires entendus et vus en situation de spectacle, concert. D'une certaine manière, nous demandons à l'enquêté de faire lui même une analyse intra-individuelle de telle sorte qu'il signale les répertoires écoutés qui se démarquent de ceux joués, chantés, entendus et vus en direct.

Sur les 118 réponses recueillies, deux résultats apparaissent intéressants dans leurs différences avec les précédents : quand les répertoires écoutés sont différents de ceux chantés, joués ou vus et entendus lors de spectacles, alors les musiques non occidentales *(« musique du monde »* (14) et « *musiques extra-européennes* » (8)) ainsi que les genres musicaux appartenant à ce que certains sociologues qualifient de « *culture musicale adolescente* » (le rap, le hip hop, le hard rock, la techno, les musiques électroniques (26)) sont majoritaires.

En outre, les répondants parlent pour la première fois[1], des goûts (3) des élèves (3) qui les poussent en quelque sorte à écouter des choses qu'ils ne connaissent pas forcément[2] ou encore, de la préparation des cours qui nécessite selon certains, un esprit d'ouverture[3].

Enfin signalons même si cela est un épiphénomène la remarque de deux personnes qui signalent qu'ils écoutent des choses qu'ils ne sont pas capables de jouer et chanter (le détail est disponible en annexe).

5.3. Comparaison de l'ensemble des répertoires abordés jusqu'au moment de l'enquête

Nous procédons à la somme de l'ensemble des répertoires abordés du début de la formation musicale avant le baccalauréat jusqu'au moment de l'enquête, à partir des catégories fondées d'après les réponses recueillies et non pas d'après celles que nous avons proposées dans la question en éventail lorsque nous avons proposé une récapitulation.

---

[1] Nous le mentionnons même si ces réponses sont en petit nombre.

[2] « *Surtout des musiques qu'aiment mes élèves, afin de mieux comprendre leurs goûts actuels* »

[3] « *Pour préparer mes cours et par esprit d'ouverture, j'essaie de ne me pas me restreindre à mes goûts personnels », « Tout pour élargir les écoutes que je fais avec les élèves en fait », « J'ai découvert beaucoup de musiques grâce à la formation IUFM et en préparant les cours pour le collège* ».

Pour rappel, avant le baccalauréat, nous avons posé des questions relatives aux répertoires abordés dans le système scolaire (chantés, écoutés, joués, analysés), hors du système scolaire (lors de la pratique musicale individuelle et collective), après le baccalauréat, des questions relatives aux répertoires abordés dans et hors de l'Université enfin après l'entrée dans le métier nous avons ajouté les questions relatives aux répertoires entendus, vus *in situ* ou par le biais de différents média.

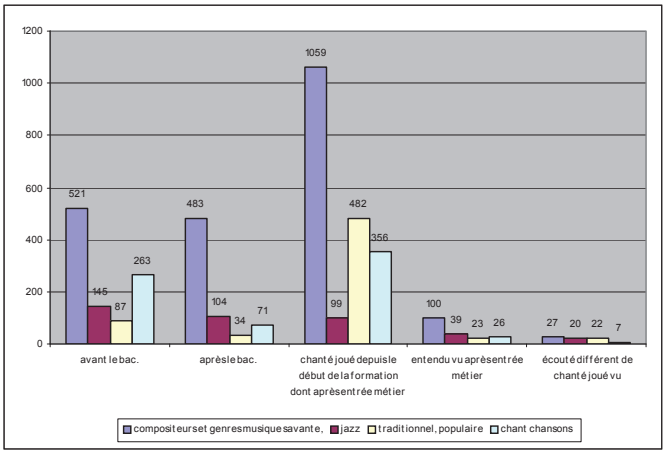
Nous pouvons procéder à plusieurs types de comparaisons : tendances générales / particulières, pratique / écoute, instrumental / vocal.

5.3.1. L'écart savant, traditionnel s'amoindrit après l'entrée dans le métier

Nous retrouvons d'une manière générale, la prééminence des répertoires savants dans la pratique musicale qu'elle soit chantée, jouée ou écoutée tant avant qu'après le baccalauréat ou qu'au moment de l'enquête. Malgré tout, il apparaît qu'après l'entrée dans le métier, les enseignants interrogés se tournent davantage, en proportion, vers la pratique de répertoires traditionnels occidentaux comme non occidentaux.

Les répertoires vus et entendus font apparaître des rapports nouveaux notamment au jazz et à l'opéra tandis que les répertoires seulement écoutés s'orientent vers les musiques traditionnelles européennes et non européennes mais également vers les musiques écoutées par les adolescents (rap, hip-hop).

Figure 83 Comparaison des grands équilibres de répertoires

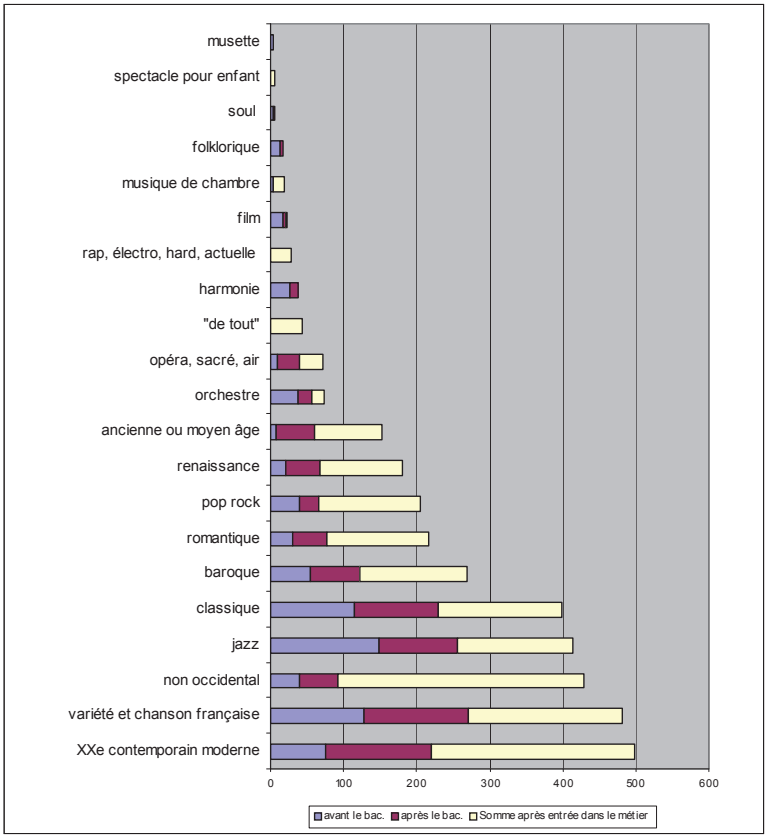


5.3.2. Augmentation de l'approche des musiques non occidentales après l'entrée dans le métier

Les musiques non occidentales sont proportionnellement plus pratiquées et écoutées après l'entrée dans le métier qu'avant ou après le baccalauréat. Les musiques écoutées par les adolescents de ces trente dernières années sont surtout écoutées (très peu pratiquées) ou encore vues et entendues lors de spectacles, après l'entrée dans le métier. La musique pop-rock s'inscrit dans cette tendance.

L'éclectisme (terme employé parfois dans certaines réponses) ou encore l'approche de « *tous les répertoires* » (ou « *tout* ») est davantage de mise après l'entrée dans le métier.

Figure 84 Comparaison des détails des répertoires



5.3.3. Proximité entre écoute et pratique

Nous avons souhaité connaître un peu mieux le lien que fait l'interrogé entre les répertoires qu'il écoute ou qu'il pratique. A cette fin, quatre questions fermées sont venues compléter les précédentes.

La majorité des répondants (85/158 soit 53,8%), déclare « *écouter surtout des musiques proches de celles qu'ils jouent et chantent* ».

Un tiers (53 soit 33,54%) écoute « *surtout des musiques différentes de celles qu'ils chantent et jouent* ».

Une minorité, (9 répondants) « *écoute seulement des musiques proches de celles qu'ils jouent et chantent* ». Enfin, 6 « *écoutent seulement des musiques différentes de celles qu'ils jouent et chantent* ».

Un lien fort entre la pratique et l'écoute est déclaré. Ce qui est pratiqué est majoritairement écouté mais un tiers se distingue. En comparant deux à deux les réponses aux questions, nous pouvons conclure que c'est la proximité des styles qui établit ce lien (60% écoutent surtout ou seulement des musiques proches) plutôt que la différence (37% écoutent surtout ou seulement des musiques différentes).

6. TROISIÈME ENSEMBLE DE RÉPONSES : INFLUENCE DES EXPÉRIENCES, APRÈS L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER, SUR L'ENSEIGNEMENT DISPENSÉ

Contrairement aux parties précédentes du questionnaire national, nous n'avons pas posé la question fermée de l'influence de cette période de vie[1] sur la manière d'enseigner (ce qui nous empêche de comparer les évolutions). Nous avons modifié la question ouverte, en mentionnant « *la formation continue* » et en sollicitant la mémoire des répondants au sujet d'autres expériences qui pourraient avoir influencé leur manière d'enseigner.

6.1. De l'influence de diverses expériences sur la manière d'enseigner

Plus d'un quart des enseignants (soit 44[2]) citent des expériences autres que la formation continue et les diverses activités musicales recensées qui, selon eux, auraient influencé leur manière d'enseigner, leur contenu d'enseignement. Par défaut ces 28% déclarent être influencés. Mais rien ne prouve que ceux qui n'y ont pas répondu ne le soient pas également.

Sur ces quarante quatre réponses, peu représentatives, seules quelques-unes sont récurrentes mais en très petit nombre :

Il en va ainsi de l'expérience, d'avoir des enfants (5), d'encadrer ou d'animer des centres de vacances (4), d'être formateur en IUFM ou conseiller pédagogique tuteur (4), de danser

[1] Après l'entrée ans le métier.
[2] 113 valeurs manquantes.

(3), de rencontrer, discuter, visiter d'autres collègues ou d'échanger avec les élèves (3), de pratiquer en orchestre, de faire de l'improvisation vocale et instrumentale, de créer (3), d'avoir fait une analyse ou une psychanalyse (2), d'avoir participé à des projets d'opéra (en tant qu'amateur et professionnel) (2), d'avoir été confronté à l'enseignement dans les traditions orales (2), d'avoir fait du théâtre (2), des voyages (2).

Les réponses restantes sont uniques. Du contact quotidien avec la musique, à l'enregistrement des élèves, à l'aide des élèves durant les études dirigées, aux méthodes pour rendre les élèves autonomes, aux responsabilités en école de musique, aux lectures sur la dyslexie, à la poésie sonore, à la relaxation, aux projets menés avec des sourds malentendants et non francophones, au travail sur les contenus d'enseignement en lien avec les autres disciplines dans le cadre d'un syndicat SNES[1]) ; chacun semble bénéficier consciemment ou inconsciemment d'une expérience qui l'aide à enseigner.

6.2. Préférences musicales au moment de l'enquête

De la même manière que nous avons posé la question des préférences musicales avant le baccalauréat dans l'intention de déceler une influence éventuelle de celles-ci sur la manière d'enseigner et *in fine*, de déceler leur rôle dans la genèse des valeurs déclarées, nous questionnons (toujours de manière ouverte) au sujet des préférences ou goûts musicaux, au moment de l'enquête *(« parmi tous ces contacts musicaux que vous avez eus, pourriez-vous citer quelles sont vos réelles préférences musicales, en d'autres termes vos goûts musicaux ? »).* À cette question placée dans la troisième partie du questionnaire après celles concernant les répertoires écoutés, chantés, joués, entendus et vus, seules trois non-réponses sont relevées, ce qui témoigne soit de la motivation des enquêtés soit de l'attention portée à cette question : il s'agit ici de parler de soi, de son goût. Cette liberté a pu favoriser le fait que la quasi-totalité des enquêtés réponde.

Cependant, on peut se demander si cette question a véritablement sa place dans la partie en cours. En effet, soit les préférences musicales du répondant au moment de l'enquête jouent un rôle dans la genèse des valeurs en tant que fait ou opinion, soit à l'instar de P. Bréchon et d'un certain nombre de spécialistes nous affirmons que les préférences se font valeurs, soit nous nous réservons une troisième possibilité : les préférences constitueraient seulement un élément de réponse à la question des valeurs. Dans ce cas, questionner sur les préférences musicales, au moment de l'enquête c'est peut-être questionner sur les

[1] Syndicat nationale des enseignants du secondaire.

valeurs que nous qualifierons d'esthétiques relatives au phénomène musical. Par conséquent les résultats de cette question ouverte ne peuvent être examinés que dans la quatrième partie relative aux valeurs esthétiques ; d'autre part il s'agit d'observer l'articulation entre préférences et choix dans les manières d'enseigner.

6.3. Préférences musicales très associées aux intérêts musicaux dans le cadre de l'enseignement

La question suivante était fondée sur le postulat qu'entre les préférences et les intérêts musicaux professionnels se jouent peut-être la question des valeurs, esthétiques, sinon pédagogiques.

En effet, on enseigne, d'autant plus, ce à quoi on accorde une valeur, que les programmes en vigueur au moment de l'enquête n'imposent aux enseignants, à aucun moment, de la sixième à la troisième, des titres d'œuvres, des compositeurs, des périodes musicales ou des listes de genres musicaux.

Les enseignants font donc des choix, à titre personnel, selon leurs intérêts.

Les deux tiers des répondants, soit 107 (67,7%), « *dissocient en partie leurs préférences musicales privées, des intérêts musicaux dans le cadre de leur enseignement en collège* ». 36 (22,8%) « *ne les dissocient pas du tout* », 14 (8,9%) « *les dissocient complètement* ». Une seule valeur est manquante

Cela signifie que pour 89%, les intérêts professionnels sont en partie ou complètement liés aux goûts et préférences : les deux variables en se renforçant en acquerraient une singulière importance, voire une valeur.

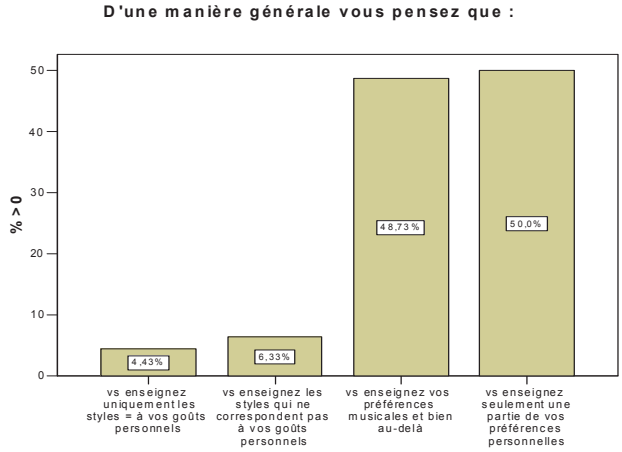
L'examen des corrélations entre sexe et âge et ces trois questions permet d'observer que plus on est jeune, plus on dissocie en partie préférences privées et intérêts professionnels ($p = .023$, $n = 155$), à l'inverse, plus on est âgé et moins on dissocie ($p = .049$, $n = 155$). En outre il y a un lien très significatif entre le fait d'être un homme et le fait de ne pas dissocier ses intérêts professionnels des privés ($p = .006$).

Mais qu'en est-il de cette dissociation ? Ainsi, la moitié des répondants (50% soit 79), déclarent qu'ils enseignent seulement une partie de leurs préférences personnelles. Quasiment autant de répondants 48,73% (77) déclarent enseigner leurs préférences musicales et bien au-delà. 6,33% (10) déclarent enseigner « *les styles qui ne correspondent pas à leurs goûts personnels* ». Enfin, 4,43% déclarent enseigner

uniquement « *les styles correspondants aux goûts personnels*[1] ». Ainsi les préférences musicales sont enseignées en partie et au-delà par la totalité des répondants. Certains ont, semble t-il, hésité puisque le pourcentage des réponses dépasse les 100.

Nous pouvons provisoirement conclure que les préférences personnelles acquièrent une valeur ; il en est de même pour ce que nous avons qualifié « *d'intérêts musicaux dans le cadre de votre enseignement au collège* » ou de *« styles* ». On peut donc penser que les deux se superposant pour tout ou partie, leur valeur se renforce. C'est à ce titre que les préférences musicales seront analysées, en tant que valeurs esthétiques, en partie 4.

Figure 85 Ce que pensent enseigner 158 enseignants en termes de styles musicaux



6.4. Évolution des styles abordés avec les élèves pour plus des deux tiers

Toujours dans le même ordre d'idée, nous avons postulé que les styles musicaux enseignés évoluent au fil des années d'enseignement et que cette évolution est synonyme d'évolution des valeurs. Pour ces raisons, en cette fin de troisième partie, il nous intéressait de savoir si les répondants ont remarqué « *une évolution au fil des années d'enseignement en ce qui concerne les styles musicaux abordés avec les élèves* ». La question était ouverte.

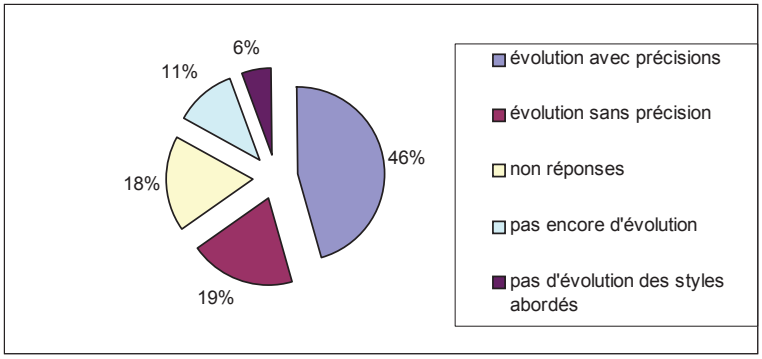
Parmi les 158[2], 73 (ou 47%) déclarent qu'il y a eu une évolution tout en expliquant à quels niveaux, 31 déclarent (19%) qu'il y a eu une évolution mais sans préciser, 18 (11%)

[1] Notons que certains ont répondu deux fois puisque le total des pourcentages dépasse les 100%.
[2] 29 (18%) non-réponses.

déclarent qu'il n'y a « *pas encore* » eu d'évolution[1] en raison du fait qu'ils n'ont que peu d'expérience (4), ou seulement deux ans d'enseignement, 9 (6%) déclarent explicitement que pour eux il n'y a pas eu d'évolution.

Cela fait un total de deux tiers (65%) qui signalent explicitement qu'il y a eu une évolution, tandis que 11% en prévoient une et que seuls 6% affirment qu'il n'y en a pas eu.

Figure 86 Évolution des styles musicaux abordés avec les élèves au fil des années



6.5. Raisons identitaires et épistémiques de l'évolution des styles abordés

Après catégorisation des réponses, il s'avère que les raisons de l'évolution des styles abordés les plus récurrentes (54% des réponses) sont liées au professeur lui-même.

C'est tout d'abord à « *l'affinement* », « *l'évolution des goûts*[2] *personnels* », « *l'ouverture d'esprit », « les découvertes », « la curiosité* », à la diversification, au bousculement de ses habitudes (23) que ces raisons sont liées. Ces élargissements ont trait majoritairement au répertoire dit « actuel » dans lequel on trouve le rap, les musiques amplifiées, les musiques électroniques (Björk) (11 réponses en faveur de ce type de répertoire et une réponse fait état qu'il y a élargissement sauf vers ce type de répertoire). Ils concernent aussi les musiques « *extra-européennes* » (9) les musiques dites « *contemporaines* » ou du XX^{e} siècle (5) considérées parfois comme difficiles à écouter ou au contraire comme *« accrochant de plus en plus les élèves* », l'opéra, les styles de la renaissance, du moyen-âge (2), le jazz (2), « *autre chose que le classique »* (1), les chants en langue étrangère (1), « *de moins en moins savant* » (1). Ces évolutions ne concernent pas uniquement les styles mais la manière de les aborder (1).

[1] En disant « *pas encore* » on peut faire l'hypothèse qu'ils pensent à une possible évolution, ils supposent qu'il va y en avoir une, sinon ils auraient répondu par la négative.

[2] 13 occurrences placent le terme goût en 3^{e} position après élève et évolution.

Viennent ensuite à nouveau deux sous-ensembles de raisons toujours liées à l'enseignant : l'augmentation (10) de son *« assurance* », de sa « *confiance* » en lui, de « l*'expérience »* (5) et le « *désir de partager des passions, du plaisir, de l'envie* » (9). D'autres sous-catégories ont peu de réponses : le besoin (6) qu'éprouve le professeur de changement (3), de musiques plus calmes avec l'âge (2), d'impartialité et exhaustivité sur les courants musicaux (1).

En deuxième rang des raisons (14%), nous trouvons les « élèves » (25 occurrences) (à cause, obligation, réactions et perception des élèves, adaptation à un public qui change, pour captiver, rester en contact, avec leur goût).

La troisième catégorie (12%) fait état de raisons extérieures au professeur et à l'élève : la médiatisation accrue des styles musicaux, le phénomène de mondialisation, le matraquage commercial (5), la société (3).

Une catégorie de raisons serait liée aux finalités d'une « *véritable Éducation musicale* » : « l'*ouverture nécessaire »* (3).

Les exigences, les demandes de l'institution (« *il faut* ») ne sont que très peu mentionnées en tant que facteur d'évolution (2). De la même manière, le constat qu'il est plus facile de travailler sur l'opéra, les musiques complexes aujourd'hui qu'il y a vingt ans (2) n'est que très peu partagé ; il en est de même des difficultés à partager une culture (2) en tant que facteur d'évolution ou de l'opinion quant au « *règne de l'enfant roi »* (1), de la liberté de choix liée aux objectifs (davantage qu'au rapport affectif avec les œuvres) (1), de *« savoir enseigner c'est continuer à apprendre à découvrir* » (1), du travail avec les autres disciplines (1), de l'incidence des stages (1), des achats (1), du souhait de ne pas proposer que des musiques populaires aux élèves (1).

Des raisons sont avancées quant à ces évolutions : elles peuvent être liées à un genre dont le contenu est « *trop difficile à faire passer* » (1), au fait de l'enseignement qui fait évoluer les goûts personnels (2), à l'application des Instructions Officielles qui ont amené à connaître et apprécier de nouveaux styles (1), à la volonté de faire en sorte que les pratiques collectives soient proches de l'univers des élèves, au passage du collège au lycée, au hasard des rencontres, des échanges et des achats sans qu'il y ait évolution des goûts personnels.

Selon les enseignants, au regard de ces résultats, c'est avant tout leur histoire de professeurs au regard de ce qu'est un élève de collège qui aurait le plus d'influence sur les styles enseignés, bien plus que celle de l'évolution de la société, bien plus que les finalités de l'Éducation musicale, les programmes d'enseignement ou les exigences de

l'institution. D'après les catégories de B. Charlot (Charlot, 2002, p. 80-88), le rapport au savoir non pas à apprendre mais à enseigner, de ces répondants, serait d'après l'examen de cette variable, un rapport majoritairement identitaire et épistémique, plutôt que social.

En outre, nous nous demandons si les styles abordés au fil des années finalement, ne retracent pas le parcours effectué en termes de contacts avec les différentes esthétiques des enseignants eux-mêmes. Le taux d'acculturation aux musiques non occidentales par exemple se reporterait sur le taux auquel on va acculturer l'élève. Il en est de même pour les musiques dites « actuelles » par raccourcis, mais là le problème est différent car si les élèves sont familiers de celles-ci, ce sont les professeurs qui le sont moins.

Figure 87 Catégorisation des raisons d'évolution des styles musicaux abordés au fil des années d'enseignement

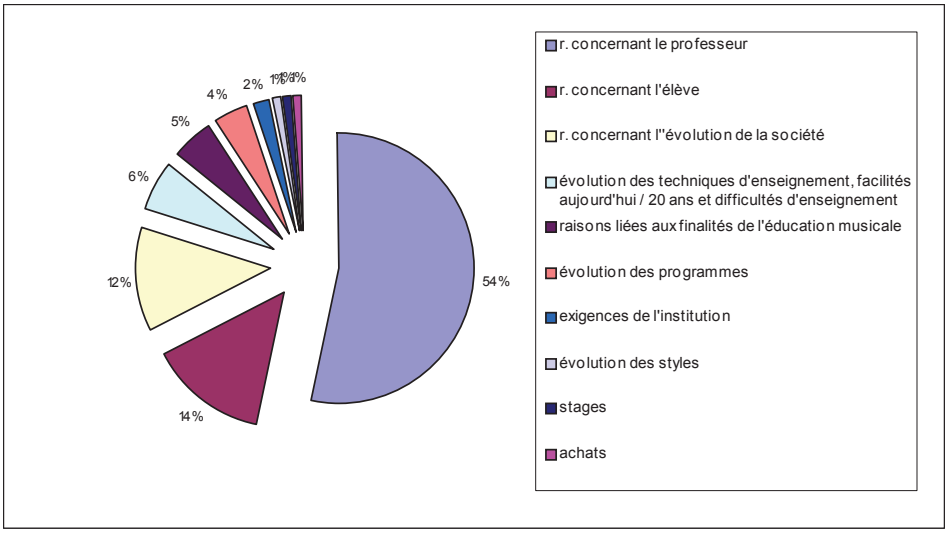
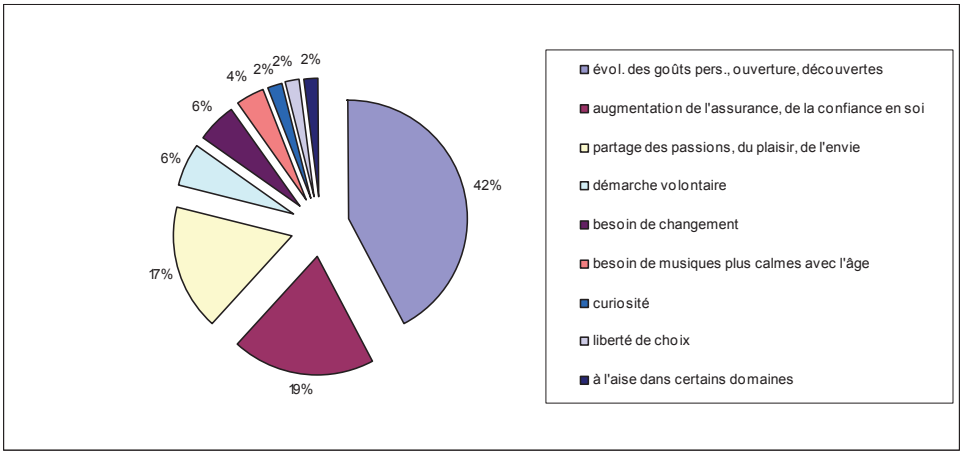


Figure 88 Détail des sous-catégories de raisons liées au professeur lui-même qui contribuent à une évolution des styles musicaux abordés avec les élèves au fil des années.



QUATRIÈME PARTIE. IDENTIFICATION DES VALEURS DÉCLARÉES

INTRODUCTION

Afin d'identifier les valeurs déclarées par des enseignants d'Éducation musicale, en collège, trois niveaux d'énoncés sont convoqués sur le principe d'un questionnement classé du moins inductif (induction libre pour suggérer le moins possible) à l'induction guidée (Francès, 1958, 1984, p. 262).

Le premier niveau d'énoncé est inducteur des valeurs implicites, (n = 191 ou n = 158). Le deuxième niveau d'énoncé explicite un certain nombre de valeurs des enseignants d'une manière générale (n = 47 ou n = 23). Quant au troisième niveau d'énoncé, il explicite des valeurs esthétiques et des corollaires tels que la construction du jugement critique, les jugements de valeur (n = 23).

Nous présentons les trois niveaux dans cet ordre car, les échantillons de sujets n'étant pas les mêmes pour chacun de ces niveaux, mélanger les niveaux aurait conduit à l'illisibilité de la démonstration en termes de valeurs émergentes : elles auraient été référées à un nombre de répondants tantôt de 191, tantôt de 170, de 158, de 23, de 47. Naturellement ce choix de présentation nous amènera à comparer *in fine* les valeurs émergentes de chacun des trois niveaux.

Notre démarche continue de s'appuyer sur la statistique descriptive et inférentielle, en tant qu'aide à la décision[1] aux niveaux des descriptions, aide à la stabilisation des catégorisations des questions ouvertes, des analyses, de la validation de nos hypothèses. Cet outil relativement neutre permet de mettre provisoirement à distance notre subjectivité, sans pour autant la nier. Les réponses aux questions ouvertes sont, comme dans la partie 3, traitées par catégorisation post codage[2], une fois que les réponses ont été saisies exhaustivement dans l'application SPSS. Le fichier intégral des réponses reçues est disponible dans le CD joint au manuscrit de thèse.

[1] Et non pas certitude de vérité.
[2] Découpage des réponses en propositions (unités sémantiques), saisie exhaustive des réponses, lecture, tri après vision d'ensemble, codage à des semaines de distance en catégories homogènes en veillant aux relations d'inclusion, exclusion, recouvrement. Mesure de l'accord intra observateur.

Dans le premier chapitre, nous exploitons les données issues de certaines questions d'opinions présentes dans le questionnaire en ligne (échelle nationale), fractionné en trois parties et adressé aux enseignants d'Éducation musicale actuellement en poste en collège, à l'échelle nationale. Ce questionnaire a été rempli en temps libre, sur Internet, par l'ensemble des répondants, en début de protocole d'enquête. Il a été mis en ligne de juillet 2004 à juin 2005 à l'adresse suivante : http ://www2.toulouse.iufm.fr/flam/expe_tripier.htm.

Dans le deuxième chapitre, nous exploitons les données issues de la première batterie du questionnaire d'entretien qui s'est déroulé après l'observation d'une heure de classe ; dans le troisième chapitre, ce sont celles de la troisième batterie du questionnaire d'entretien.

CHAPITRE IX - VALEURS PAR INFÉRENCE

> *« Les valeurs […] ne sont pas directement observables, à la différence des opinions et des comportements. On ne peut donc les atteindre que par inférence à partir de ce que chacun veut bien livrer de lui -même. Les valeurs d'un individu constituent son identité profonde, ce qui le mobilise et le fait vivre » (Bréchon, 2000, p. 9).*

Nous développons, dans ce chapitre IX, nos conclusions à la question des valeurs implicites contenues dans les déclarations de professeurs d'Éducation musicale, hors du contexte classe. Poser indirectement la question des valeurs, sans utiliser ce terme, à l'aide d'indicateurs déjà éprouvés par d'autres chercheurs (De Landsheere, Van der Maren, Legrand, Houssaye, Lenoir) peut-être qualifié d'approche par inférence. En d'autres termes, cela signifie que, pour identifier des valeurs, nous avons eu recours à des indicateurs qui font signe à celles-ci, d'après ce que nous savons de ce concept.

Nous fondons nos conclusions relatives à neuf ensembles de valeurs sur l'examen de huit indicateurs : 1 - les programmes d'enseignement, 2 - le rapport à l'inspection, 3 - les finalités de l'Éducation musicale et 4 - les qualités pour l'enseigner, 5 - le principe de catégorisation du phénomène musical, 6 - le sentiment de liberté, 7 - de satisfaction et 8 - de confiance dans le système d'enseignement de l'Éducation musicale. Ce sont tantôt 191, tantôt 158 sujets qui ont répondu.

D'autres indicateurs ont été utilisés dans la deuxième batterie de l'entretien mais à propos du cours observé ; nous ne les exploiterons qu'après la thèse, pour des raisons de non représentativité, de logique[1], de temps et de place. Il s'agit entre autres, des finalités du cours observé, des choix effectués quant aux chants et aux écoutes abordés avec les élèves, des raisons qui ont conduit à ces choix, des stratégies d'apprentissage, de l'aménagement de l'espace classe, du matériel employé, de la salle idéale, des critères qui permettent d'évaluer les élèves, les objectifs attendus.

[1] En effet, avant d'examiner des indicateurs qui opérationnalisent les valeurs au niveau d'une heure de cours observée dans une classe, nous examinons dans le cadre de la thèse des indicateurs assez généraux. C'est le choix que nous avons fait et justifié en première partie.

1. RAPPORT À LA LOI : RESPECT DE L'AUTORITÉ ET FORME D'AUTONOMIE

1.1. Autorité reconnue aux programmes officiels

Nous avons posé, en première partie du questionnaire en ligne, six questions ouvertes concernant le rapport des enseignants aux programmes ou instructions officielles[1]. Deux questions étaient destinées à connaître le degré d'acculturation des répondants à ces textes officiels, ainsi que la fonction et la valeur qu'ils leurs confèrent (« *A quelles occasions avez-vous lu ou lisez-vous les programmes actuels ?* », « *À quoi servent les programmes ?* »).

Les quatre suivantes permettaient d'inférer des valeurs implicites, à partir de l'ensemble des réponses données. En effet, faire dire ce que l'on « *pense* » du texte actuel en vigueur permet à l'enquêteur, sans qu'il n'ait induit de point de vue positif ou négatif, de connaître le point de vue de l'enquêté. Écrire ce que l'on trouve « *positif »,* c'est indiquer ses préférences ; dire ce que l'on « *trouve négatif »* dans ce texte officiel, permet de corroborer les réponses déjà recueillies. Enfin, analyser les réponses à la question « *Que voudriez-vous améliorer dans ces programmes* ? », nous permet de vérifier et valider l'ensemble des réponses déjà recueillies.

1.1.1. Programmes « références » lors de la formation initiale, lors des changements ou de la préparation des cours

Parmi les occasions de lecture les plus fréquemment citées[2] (57 fois soit 18%), nous trouvons celles relatives à la préparation des concours (CAPES, externe et interne, examen professionnel pour une seule personne), l'année de stage après ce concours (sans précision du lieu de cette préparation : IUFM ou CPR). Si on ajoute à ces réponses celles relatives à la formation en IUFM[3] (première et deuxième année, soit un total de 26 réponses ou 8%) un quart des occasions de lecture des programmes seraient liées à la

[1] Textes de lois (décrets), porteurs des exigences de l'état en matière d'éducation musicale.
[2] Seuls neuf sur les 191 n'ont pas répondu à cette question.
[3] Dans les deux cas, il s'agit de la formation initiale post-universitaire.

formation initiale avant et après les concours de recrutement tandis que les trois-quarts des réponses font référence à des occasions très disparates durant l'exercice du métier.
Deux autres catégories d'occasions de lecture représentatives (14%) réfèrent l'une aux changements de programme (2ème catégorie de réponses) et l'autre à la préparation de nouveaux cours (3ème catégorie de réponses) (14%).
Si l'on poursuit la lecture des résultats, il s'avère que nous trouvons dans les premiers rangs de réponses essentiellement des occasions qui sont imposées par l'institution, sortes de préalables pour enseigner (formation initiale, changements de programmes, début de carrière, stages organisés par les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux, inspections, jurys, commissions). Au fur et à mesure que l'enseignant s'exprime, il fait part d'occasions qui lui sont davantage personnelles, dans le sens où il en a décidé. Ces occasions vont de la préparation de cours jusqu'à l'écriture d'articles, lors de l'accès Internet aux sites académiques, à l'occasion de réflexions entre collègues ou d'une recherche de cohérence.

Cette première description brève nous permet d'affirmer que le degré d'acculturation aux textes officiels est important et homogène : la majorité a abordé ces textes à un moment donné de sa carrière.

Procédons à une nouvelle catégorisation en distinguant les réponses faisant état des occasions imposées par l'institution ou, au contraire, décidées par l'enseignant lui-même. Il s'avère que les premières sont en nombre très légèrement inférieur aux secondes (80% *vs* 83%). Pratiquement, plus des quatre cinquièmes font référence à la fois à une occasion de lecture imposée par l'institution et à une occasion choisie par soi-même. Il est à noter que 40% des enseignants qui ne donnent qu'une seule réponse font référence à des occasions autant imposées que choisies. 20% ne citent qu'une occasion qui fait référence à une situation imposée par l'institution : parmi eux, plus des deux tiers sont de jeunes enseignants de moins de trente ans qui débutent ; ils font référence à la formation reçue, tandis qu'un tiers d'enseignants plus âgés font référence aux changements de programmes seulement[1].

Nous pouvons conclure à ce sujet que, pour la moitié des répondants, les textes des programmes sont des références obligées tandis que, pour l'autre moitié, c'est une

[1] Tableau complet en annexe.

référence à laquelle ils peuvent faire appel quand ils le jugent nécessaire, selon les fonctions qu'ils sont appelés à remplir. Ceux qui n'y font jamais ou rarement référence sont 7 à se déclarer. Le respect de la loi est de mise puisque ces textes sont lus et ne sont pas, semble-t-il, remis en cause.

1.1.2. Programmes hétéro-structurants pour tous les élèves, des enseignants agents opérateurs, plus rarement acteurs

Les enseignants ont majoritairement compris l'acception « les programmes » dans la question « *à quoi servent les programmes* ? », d'une manière générale. S'ils évoquent ceux relatifs à l'Éducation musicale, c'est assez peu souvent en fin de compte (autour d'une trentaine de réponses sur les 191, ainsi l'adjectif « musical » est employé 11 fois, les substantifs « *musique* » et « *chant* » respectivement cinq et trois fois, « *matière* » 4 fois).
Il est plutôt question « *d'enseignement* » ou « *d'éducation* » (44) que « *d'apprentissage* », hormis dans quelques réponses[1]. Ainsi, les termes « enseignants » et « *professeurs* » (20) apparaissent bien plus souvent « *qu'élève* » (11).
La prééminence des verbes factifs[2] (56,6%) comme « *donner* », « *fixer* », « *servir* », « *aider* », « *faire* », « *guider* », « *unifier* », « *homogénéiser* », « *orienter* », « *établir* », « *uniformiser* », laisse à penser que ces enseignants ont une conception hétéronome[3] de ces textes. Les facteurs extérieurs qui posent ce « *cadre* » (10), cette « *base* » (6), ces « *progressions* » (6), ces « *directives* » (6), ces « *guides* » (5) (termes fréquemment employés) ne sont pas nommés hormis dans quelques cas : le « *Ministère* », des concepteurs de programmes qualifiés de « *hauts fonctionnaires* » (1). D'après la majorité des réponses analysées, l'enseignant se considère comme appliquant des directives, des objectifs, en tant que transmetteur, tandis que l'élève en est dès lors le récepteur. Le programme joue le rôle de méthode de guidage des enseignants : le texte organise le « *travail* » (17), le « *métier* » (17) de l'enseignant (20) au niveau « *national* » (7), en « *France* » (7), depuis les « *objectifs* », les « *directions* », (23) jusqu'aux « *contenus* » en termes de connaissances, de « *notions* », de « *savoirs* » (16), en passant par la structuration du cours (13), les « *pratiques* » et « *activités* » (9), les « *progressions* » (6),

[1] « *Les programmes servent à définir ce que devraient apprendre les élèves », « à donner une base d'apprentissage commune à tous les élèves et à indiquer des pistes de travail à l'enseignant* ».
[2] L'ensemble des univers de références, des occurrences sont disponibles en annexe.
[3] « *Qui est influencé par des facteurs, des phénomènes extérieurs ; dont les lois, les règles dépendent d'une entité extérieure* » d'après le dictionnaire Trésor de la langue française.

la « *cohérence* » (5), « *l'unité* » (4), dans le temps de l'année ou des quatre ans de collège (6). En revanche les réponses évoquent très peu le fait que les programmes servent à indiquer les finalités, le sens de l'Éducation musicale[1] (4). Cette dimension « hétéro structurante » pour les enseignants, que nous appliquons à des textes officiels[2], se double d'une conception démocratique lorsqu'il est question d'un enseignement musical pour « *tous les élèves* » :

> *« Préserver l'unité de l'enseignement national », « donner un cadrage national. C'est un guide pour les collègues », « uniformiser l'enseignement sur toute la France, donner des idées », « homogénéiser une Éducation musicale nationale, me permettre de comprendre les objectifs fixés par l'Institution, à donner une ligne directrice, des cadres à mon enseignement », « assurer une culture commune aux élèves sans barrière sociale ni géographique. Comme garde fou pour exiger de la qualité, un esprit non élitiste, non sectaire, la musique étant un domaine immense », « avoir tou(te)s les mêmes objectifs pédagogiques (dans une optique nationale) afin que tous les élèves aient une 'égalité éducative' »(réponses données lors de l'enquête, 2005).*

Nous pourrions conclure provisoirement que ces enseignants correspondent, selon la typologie de Jacques Ardoino, à des agents opérateurs qui respectent le texte de loi.
À l'inverse, peu d'enseignants seraient des acteurs, au sens dans lequel l'emploie Jacques Ardoino. En effet, seules quelques réponses (8) font état d'une conception qui serait plutôt liée à une forme d'autonomie de l'enseignant vis-à-vis de ce texte de loi :

> *« A adapter mon enseignement au programme, à innover », « Ils servent à savoir globalement comment doit se dérouler un cours de musique (quelles activités faire, comment choisir un chant...). Ils permettent également de se situer par rapport à ce que l'Éducation nationale attend officiellement de nous », « A nous aider à structurer nos cours, leurs donner du sens », « les programmes nous permettent de nous situer tous sur la même lignée, face aux élèves, aux parents et aux collègues... », « à orienter les recherches », « Poser un cadre suffisamment large pour y accueillir toutes les sensibilités musicales », « se renouveler, se fixer de nouveaux objectifs », « à nous informer sur les objectifs de la discipline, les activités, notions à enseigner » (ibid.).*

Les réponses peuvent être lues également au regard de la notion d'autorité et dès lors de valeur attribuée à ces textes. Selon Max Weber, théoricien des types d'autorité et de domination en tant que formes de légitimation du pouvoir, nous serions dans le cas présent face à des enseignants qui confèrent le plus souvent tacitement, parfois explicitement, à ces textes de programmes, une autorité plutôt fondée sur la validité, la garantie de la loi :

---

[1] « *Surtout à donner des repères à l'enseignant : il doit savoir pour quelle mission il est mandaté : quel est le sens de l'éducation musicale pour l'éducation de l'élève et le rôle de celle-ci dans la société », « A fixer des objectifs d'enseignement. A réfléchir aux finalités de l'enseignement de notre matière* ».
[2] Dimension que nous empruntons à Marc Bru qui résume ainsi les distinctions entre les trois grands types de méthodes que fait Lucien Not (2006, p. 42).

> *« C'est la loi ! On doit obéir à cette loi. Cela permet d'avoir quelque chose sur lequel s'appuyer afin que tous les professeurs fassent un enseignement le plus commun possible entre eux », « Ils garantissent un enseignement national. Ils permettent d'informer le personnel enseignant, administratif, les parents ou toute personne qui s'intéresse aux enseignements » (ibid.).*

Ce texte est remis en question dans peu de réponse (7 sur 191), ce qui renforce l'idée précédente :

> *« les programmes servent normalement à énoncer les thèmes, les objectifs à atteindre pour unifier les savoirs des élèves français », « à rien », « ils sont rédigés par des hauts-fonctionnaires qui n'ont aucune idée de ce qui se passe actuellement dans les collèges et dans les classes », « à satisfaire ou plutôt à rassurer la hiérarchie », « par rapport à ce qui est demandé au –dessus [question précédente sur les occasions de lecture], je pense qu'ils ne servent pas à grand-chose ! », « à enseigner selon les « règles de l'éducation nationale » (ibid.)*

Une réponse est faite par défaut :

> *« Les programmes ne doivent pas être une infrastructure rigide mais une aide pour l'organisation des cours. Ils permettent de mieux définir les savoirs, les savoir-faire et les notions clefs que les élèves devraient connaître » (ibid.).*

Toujours selon la typologie déjà évoquée, cet enseignant pourrait être qualifié « d'auteur » : il s'autoriserait à inventer du nouveau sans la référence obligée des programmes, tout comme celui qui parlait plus haut d'innover.

1.1.3. Opinions plutôt favorables

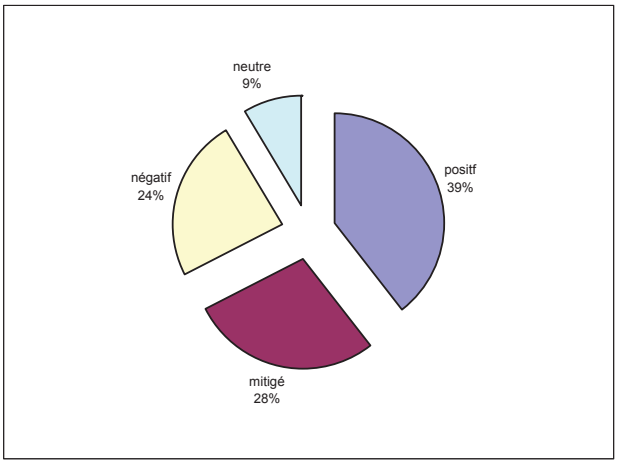
Dans une analyse d'abord globale puis comparative de la fréquence des références employées dans les réponses à la question[1] « *Que pensez-vous des programmes actuels ?* », nous remarquons que l'opinion portée sur ces textes est plutôt favorable que défavorable[2]. Nous pourrions dire que nous avons affaire à un échantillon « convaincu », qui apprécie ces programmes pour la majorité.

Cette première analyse est corroborée par une catégorisation prenant en compte les jugements de valeur énoncés, positifs, négatifs, neutre ou mitigés ainsi que l'argumentaire afférent. Il s'avère que les jugements de valeur positifs sont plus nombreux que les mitigés, les négatifs ou les neutres (*cf.* figure 89).

[1] 17 réponses manquantes sur 191.

[2] Les différentes occurrences (substantifs et adjectifs) en témoignent : liberté (17), « *grande* » liberté, ou qualité, (14), « *intéressants* » (8), « *précis* » (6), « *cohérents* » (5), « *ouverts* » (4), « *bons* » (4), « *ambitieux* » (4), « *adaptés* » (4), « *satisfaisants* » (3).

Figure 89 Proportion des jugements de valeur émergeants des réponses concernant l'opinion portée sur les programmes



Les réponses portant un jugement de valeur positif sont en général, d'un point de vue formel, assez courtes, contrairement aux réponses mitigées ou négatives qui argumentent, nuancent, témoignant de fait d'une lecture minutieuse et exigeante vis-à-vis de ces programmes. Les points de vue mitigés commencent majoritairement par un avis plutôt positif ou très positif[1] pour terminer par une proposition relevant les problèmes, les dérives ou manques.

1.2. Autorité pédagogique évaluative reconnue par une majorité

Nous avons invité les enseignants à réfléchir au sens des inspections[2] pour situer un peu mieux leur rapport à la hiérarchie ou à l'autorité pédagogique évaluative.

Bien que tous n'aient pas été inspectés[3], la presque totalité des 191 sujets a répondu, ayant un avis sur la question. Plus des deux tiers (68,1%) pensent que le sens de ces inspections est d'être un « *accompagnement* », « *un suivi* », « *un conseil* », mais également une évaluation sommative. C'est la réponse qui englobait toutes les autres qui est en fin de compte retenue par la majorité. 25,7% pensent que le sens des inspections est d'être un conseil. 7,3% pensent que le sens des inspections est d'être un accompagnement, un suivi sans conseils. Enfin, 0,5%, pensent que le sens des inspections est d'être seulement une évaluation sommative.

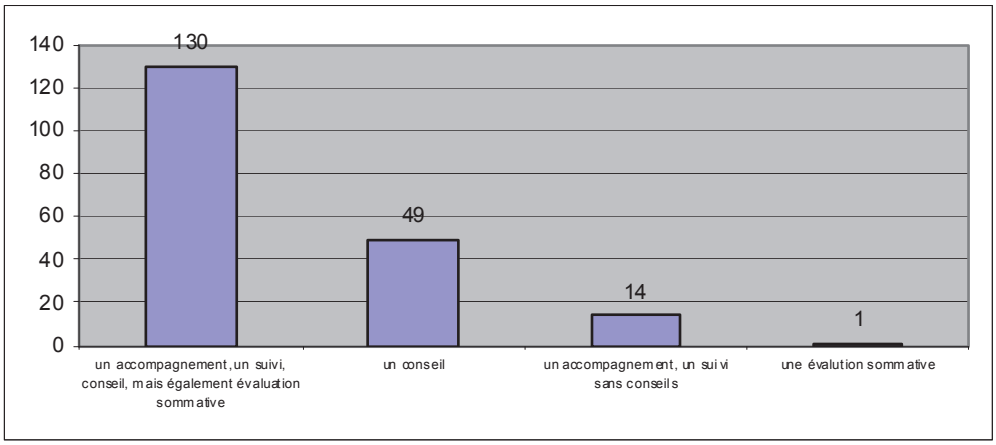
Cela signifie que les conseils sont refusés par 7,8%. Nous relevons une corrélation significative entre le genre masculin et le fait de dire qu'on attribue un sens

[1] Cela renforce le sentiment de positivité des réponses, même s'il s'agit peut-être de politesse. Mais la politesse serait aussi un signe de respect de l'autorité de ces textes.
[2] Système mis en place pour évaluer entre autres les enseignants.
[3] Voir partie 3, chapitre VIII.

d'accompagnement, de suivi sans conseil aux inspections (p =.033, n = 188). L'âge en revanche ne joue pas dans le refus de conseils (absence de corrélation significative).

Cet échantillon semble d'une manière générale (93,8%), hormis ces 7,5%, accepter le regard de l'autorité hiérarchique et pédagogique, tantôt évaluateur, tantôt conseiller. Toutefois, si l'on fait la somme de ceux qui considèrent que l'inspection ne doit pas être une évaluation sommative, nous arrivons à un total de 33%, soit un tiers, qui ne souhaite pas être évalué, c'est-à-dire jugé. Cette fois, il n'y a pas de corrélation significative entre le sexe, l'âge et cette nouvelle variable. Pour ces enseignants, l'autorité pédagogique n'a peut-être pas de légitimité ou de valeur en tant qu'évaluatrice ; ils peuvent aussi penser qu'ils n'ont pas à être évalués.

Figure 90 Sens des inspections pour 191 répondants



2. LIBERTÉ ET DEMANDE DE PRÉCISIONS

2.1. Liberté, latitude et autonomie dans les programmes

La question *« Que pensez-vous des programmes actuels ?* » avait permis de voir que les jugements portés sur les programmes étaient plutôt positifs que négatifs, sans que nous ayons induit les uns plutôt que les autres. Qu'en est-il du contenu sémantique de ces jugements ?

Les avis positifs correspondent à la « *grande liberté* » (14), à la « *latitude* » laissée au professeur (25). Ils sont parfois qualifiés « *d'intéressants* » (8), *« précis* » (6), « *ouverts* » (6), « *très cohérent ou cohérents* » (6), « *ambitieux* » (4), « *bons* » (4),), « *adaptés* » (4), « *satisfaisants* » (3) » *idéal* » (2), « *variés* » (2), « *pas mal* », « *réalistes* », « *sérieux* », « *proposant des activités créatives* », « *en adéquation avec le métier* », « *souples* »,

« *bien* », « *très bien conçus* », « *bien pensés* », « *intelligents* ». Les « *thématiques* »[1] sont jugées positivement car elles permettent d'établir de la cohérence (3), même si dans un second temps elles sont jugées difficiles et complexes à mettre en œuvre (2). En outre, des professeurs plus expérimentés pensent que « *c'est ce qui s'est fait de mieux* », qu'ils « *sont plus adaptés aux élèves que les précédents* », « *mieux qu'avant* », que ce « *sont les meilleurs* » (6).

Les avis mitigés, quant à eux, font état également d'aspects qui peuvent paraître contradictoires, dialectisant, par exemple, l'idée et dès lors la valeur accordée à la liberté :

> *« très riches ou pas assez selon qu'on souhaite respecter les programmes à la lettre ou dans les grandes lignes », « ils permettent une grande latitude d'action, ce qui est bien pour l'enseignant qui possède ainsi une grande liberté, mais ce qui est en même temps gênant car cela empêche l'unité d'un collègue à l'autre », « Ils laissent d'une part une certaine liberté mais sont d'autre part trop vague, ce qui ne permet pas d'avoir une unité entre collègues », « ce sont les seuls que je connaisse, à la fois un avantage et un inconvénient qu'ils soient si libres », « Ils sont bien faits. Mais l'enseignant est très libre, peut-être trop. Parfois je préfèrerais être plus guidée. Même si maintenant mes cours sont établis ».*

Ils portent également sur deux idées qui ne s'opposent pas nécessairement :

> *« Décalés par rapport à l'attente des enfants mais intéressants dans la démarche d'écoute », « Bien mais parfois pas facile et long à organiser », « Toujours très ambitieux mais qui semblent vouloir s'adapter aux évolutions », « le principe est bon mais l'ensemble est trop vague. On peut tout interpréter de plusieurs manières différentes. Ce sont plus des propositions ou des indications qu'un réel programme », « C'est très théorique, parfois je préfèrerais plus de pratique », « l'idée de travailler par thèmes me convient et permet aux élèves de voir concrètement un fil conducteur. Mais chacun doit faire un énorme travail dans son coin. Les directives devraient inclure des exemples plus précis car chacun fait comme il l'entend »*

2.1.1. Manque de précision, ambiguïtés, problèmes de faisabilité

A cette même question, sans que cela soit demandé, un quart (41, soit 21,5%) donne un point de vue négatif. Parfois c'est le même concept qui avait été avancé par certains comme positif qui est cette fois décrié : il en va ainsi de l'idée de « *liberté* », plus souvent encore du « *manque de précision* », du « *peu d'explicitations* » (15), « *d'objectifs absents* », « *trop évasifs, peu détaillés* », « *ambigus* » (4), « *vagues pour les supports et les notions à aborder* », « *pas clairs* », « *trop peu directifs* » (10), « *trop vastes et ambitieux* » (8), « *larges* » (4). Certains vont jusqu'à dire qu'ils sont « *complexes* »,

[1] Concept utilisé dans les documents d'accompagnement de sixième : « *Soucieux de la cohérence des activités proposées, il [le professeur] recherchera l'unité de sa progression pédagogique dans le choix d'une thématique centrale couvrant plusieurs séances et permettant la mise en œuvre d'une évaluation formative réelle. Cette thématique centrale peut prendre appui sur les notions globales et composantes musicales développées dans le chapitre écoute des programmes, sur les éléments mélodiques, rythmiques et harmoniques liés à l'organisation de la phrase musicale* ».

« *déconcertants* », « *déroutants* », « *sujets à trop d'interprétations* » voire à « *des lectures variées selon les* IA-IPR ». Une critique d'un autre ordre concerne le degré d'abstraction « *difficiles à comprendre, trop abstraits* » ou à l'inverse le manque de concrétisation « *pas assez concrets* ». Mais cet avis n'est que peu partagé (4). Les thématiques sont parfois qualifiées « *d'artificielles* ». Tous ces avis ne sont que le pendant dialectique de l'idée de liberté.

Les avis neutres sont peu nombreux (soit 9%), (15). Des réponses isolées font état des faits suivants : « ils ne changent pas des précédents », « *RAS, je les ai oubliés* », « *à relire* », « *je n'en pense pas grand chose sinon que mon travail est de les respecter* ».

2.1.2. Liberté encore, latitude, ouverture dans les savoirs à enseigner et dans les pratiques musicales

À la quatrième question[1] « *Que trouvez-vous de positif dans les programmes actuels* ? », Si les résultats ont tendance à confirmer les réponses précédentes, en revanche, les points positifs sont davantage détaillés.

Deux niveaux de catégorisation sont faits (le premier détaillé se trouve en annexe). Les aspects retenus comme étant positifs par les répondants sont relatifs à diverses valeurs dont la plus représentée est à nouveau la liberté de l'enseignant, la souplesse dans les choix (des œuvres, des chants, des thématiques), la latitude, l'autonomie, l'indépendance laissée à l'enseignant lui-même (87 occurrences). Pratiquement la moitié des sujets (45,55%) déclare ces valeurs essentiellement en premier rang de réponses. Cela donne à ces réponses un poids particulier, un caractère assez unanime.

2.1.3. Manque de temps

La liberté, la latitude laissée à l'enseignant était majoritairement jugée positivement dans les deux questions précédentes. Ce point de vue est à nouveau renforcé par le fait que cette même liberté est jugée négativement par seulement trois enseignants dans la question[2] « *Que trouvez-vous de négatif dans les programmes actuels* ? » La dialectique est dès lors moins présente. Il est question avant tout de l'élève dans les aspects négatifs : sont relevés la difficulté voire l'utopie de faire des activités de création avec un nombre d'élèves élevé, dans le temps imparti, le changement d'établissement de certains élèves qui

[1] 171 réponses et 20 manquantes.
[2] 152 réponses, 39 manquantes.

entraîne des décalages qui se superposent à une hétérogénéité (liée à la liberté) de l'enseignement d'un enseignant à un autre, le côté intimidant des programmes au regard du « *niveau culturel et intellectuel de mes élèves* », l'utopie qui consisterait à arriver à faire six thématiques par an, la nécessaire « *prise en compte du contexte des élèves parfois difficiles* » (15).

Le « *manque* » (10) de « *temps* », de « *souplesse* », « *de précision dans les connaissances que doivent posséder les élèves en fin d'année* » ou de « *précision dans les notions à aborder* » et dès lors de « *pré-requis* », « *d'unité dans la façon de les interpréter* » constitue la deuxième catégorie de références les plus représentées. Ce manque est d'autant plus représentatif que les termes « *manque* » et « *précision* » sont placés avant le verbe (en actants).

La « *pratique* » (8) ainsi que les « *notions* » ou concepts (8) sont les références qui arrivent en troisième position. Certains se questionnent sur le statut notamment des pratiques instrumentales, sur le fait que certains professeurs « *peuvent être amenés à ne faire que de la pratique pendant une heure ou deux* », qu'elle est isolée de ce que nous pourrions appeler la théorisation de la musique (les répondants parlent des « notions »). Le rapport au temps apparaît une fois de plus.

2.1.4. Amélioration de la précision des acquisitions attendues

Enfin, la question « *que voudriez-vous améliorer dans ces programmes* ? », dont il faut rappeler que c'est la sixième, ne recueille que deux tiers des réponses (126 réponses, 65 manquantes). Malgré tout, elle nous permet de connaître les grandes lignes générales de ce qui serait à améliorer, de ce qui tient à cœur, des enseignants, leurs valeurs en quelque sorte. Ces nouvelles réponses nous permettent de vérifier les constats précédents.

Les enseignants interrogés souhaitent davantage de précisions sur les acquisitions attendues, tant en fin de niveau qu'en fin de scolarité (36 enseignants en parlent, soit 19%). Nous pouvons regrouper avec ce premier ensemble celui relatif aux précisions demandées quant aux thématiques, chants et écoutes à aborder, soit 4% des réponses : c'est en effet le pendant des acquis des élèves. Un ensemble de demandes relève également d'un même souci de précisions, d'exemples concrets (1,57%), d'approche méthodique (à 0,52%) ou encore l'amélioration du cadrage des objectifs (1,05%) et de l'évaluation (1,05%) relèvent également d'un même souci de précisions. Cela fait dès lors 27% des réponses relatives à des demandes de précisions des objectifs et des savoirs à

enseigner. Une meilleure lisibilité du texte, en termes de choix d'expressions moins abstraites, est également souhaitée (*cf.* intégralité des réponses en annexes)

2.2. Sentiment de liberté en classe et dans le collège

Les enseignants ont été invités à s'exprimer sur le *sentiment de liberté dans l'exercice du métier*, *en classe et dans leur collège.*

Les résultats indiquent que cette valeur est intégrée par la presque totalité : 55,7% « *se sentent tout à fait libres de prendre des décisions dans leur classe* » et 40% « *en majeure partie libres de prendre des décisions* » (seuls 2,5% « *en toute petite partie libre* », et 0,6% « *pas libre* »). Quant à la sensation de liberté au sein de leur collège, les enseignants se déclarent pour moitié (51,3%) « *en majeure partie libres* » et pour un cinquième (18,5%) « *tout à fait libres de prendre des décisions* ». Seuls un quart se sentent « *en toute petite partie, libre*s ». Cela fait plusieurs indicateurs qui nous permettent de dire que la liberté est une valeur par inférence chère aux interrogés.

3. OUVERTURE, PLURALISME MUSICAL, AUTORITÉ DE L'ENSEIGNANT

3.1. Ouverture et liberté : premiers points positifs dans les programmes

Sans revenir sur la question de ce qui avait été apprécié dans les programmes (« points positifs »), rappelons que l'ouverture était la troisième catégorie de réponses (20,4%) juste après la liberté de l'enseignant (45,5%) et les concepts de la discipline (21%). Cette ouverture se situe au niveau stylistique, au niveau des activités possibles et dès lors du choix du matériel (« *notamment les TICE qui ouvrent considérablement le champ des possibles* »), enfin au niveau des autres disciplines. Si l'on regroupe la première et la troisième catégorie pour des raisons de liens sémantiques très forts, cela ferait dès lors 67% des réponses jugeant positive cette liberté et cette ouverture. Les deux valeurs, liberté et ouverture, en sortent renforcées.

Rappelons quand-même que, lorsque les enseignants demandent plus de précisions dans les savoirs à enseigner, c'est également, comme pour la liberté, la même dialectique qui se joue : celle de l'ouverture, certes, mais avec des précisions.

3.2. Ouverture, première des finalités de l'Éducation musicale

Nous avons vu en première partie que des chercheurs, s'accordent à dire que les finalités d'une discipline scolaire sont porteuses de valeurs (Reboul, 2004, p.95). Très simplement, certains disent qu'éduquer c'est conduire vers le vrai, le bon, le beau (De Landsheere, 1975, p. 24), autrement dit vers les valeurs intellectuelles, morales, esthétiques. Très récemment, Yves Lenoir, signale que les finalités en éducation posent un cadre conceptuel pour cerner les positionnements axiologiques (Lenoir, 2008, à paraître). C'est parce que se joue la question du choix quant au sujet à former que les valeurs sont si présentes.

C'est dès lors en tant qu'indicateur de valeurs que la question d'opinion ouverte a été placée dans la première partie du questionnaire en ligne, au milieu de questions d'ordre factuel concernant le cursus musical avant le baccalauréat : « *Pouvez-vous* e*n quelques lignes décrire les finalités de l'enseignement de l'Éducation musicale au collège ?* ».

Nous avons recueilli 180 réponses sur les 191 répondants, ce qui fait un total de 355 propositions, qui ont conduit à une analyse interindividuelle (il aurait été trop long de procéder à une analyse intra-individuelle dans ce premier temps).

3.2.1. Des finalités revendiquées : ouverture, tolérance, culture

Le premier modèle stabilisé auquel nous parvenons après de nombreux tris successifs de toutes les réponses est constitué de 38 catégories, les plus homogènes possibles (*cf.* annexes). Les intitulés de catégories que nous avons choisis sont largement inspirés par les réponses ; ils reprennent pour une large part les mots employés par les enseignants. Certaines des 38 catégories pourraient entretenir des relations de redondance, d'inclusion ou de recouvrement.

Des enjeux sémantiques, parfois pragmatiques[1], nous ont conduite, dans ce premier temps, à différencier, les idées, les forces énoncées en catégories distinctes. Ainsi, « *éveiller l'épanouissement musical, la sensibilité* » a été séparé de « *ouvrir faire découvrir des mondes et cultures musicales différentes* ». En effet la force illocutoire[2] et presque perlocutoire[3] contenue dans les verbes « *ouvrir, faire découvrir* » contient un aspect directif intentionnel bien supérieur à « *éveiller* ».

---

[1] Partie de la linguistique qui traite du langage associé à son utilisation orientée vers autrui, relativement à l'action.

[2] L'intention de l'énonciateur contenue dans l'information donnée au travers du verbe ouvrir, par opposition à un simple acte locutoire.

[3] Destinée à produire un effet sur l'élève.

Sur les 180 répondants, une seule référence explicite est faite aux textes des programmes, aucune aux prescriptions de l'institution ou d'une autorité pédagogique. Cela ne signifie pas pour autant que les contenus de programmes n'ont aucun rôle dans la provenance des finalités énoncées[1]. Nous en déduisons provisoirement que les finalités, et dès lors les valeurs implicitement énoncées, sont revendiquées par la totalité et non pas héritées, au sens dans lequel l'emploie Vincent Jouve (2001).
La conception sous-jacente des valeurs, serait alors plutôt une conception immanente. Cette analyse ne contredit pas la précédente à propos de l'autorité conférée aux programmes : au contraire, cela pourrait signifier que cette autorité en sortirait renforcée par l'appropriation qu'en auraient faite les enseignants.

Les finalités les plus représentées sont plutôt générales, alors que les moins représentées sont plus précises. Elles oscillent tout comme l'histoire de l'esthétique, de Platon à nos jours (Cassirer, 1995, p. 182), (Garda, 2004, p. 650), entre des pôles opposés ou complémentaires de l'art. Ainsi, dans l'ordre respectif des fréquences se succèdent le pôle éthico-musical[2] - « *Ouvrir, faire découvrir mondes et cultures musicales différents »* (73) , « *Apprendre la tolérance, le vivre avec autres, respect de soi des autres »* (25), « *Rendre accessible à tous les élèves »* (24) - , le pôle intellectuel, -« *Étayer une culture, donner envie d'apprendre »* (35) -, le pôle émotionnel, - « *Donner de la joie, se faire plaisir , vivre des émotions* » (29) -, et enfin le pôle politico-éducatif, au sens de l'acquisition de l'autonomie critique, esthétique – « sensible ».
Les réponses sont plus centrées sur autrui, en l'occurrence l'élève, que sur l'enseignant lui-même : seules deux catégories (pour 3 réponses) font référence à une centration sur soi en tant qu'enseignant (« *gagner ma vie* », par exemple). Si un certain nombre de valeurs démocratiques et éducatives sont très présentes, les valeurs matérialistes du monde marchand (« *Gagner ma vie d'enseignant* ») et hédoniste (« *Faire un métier amusant* ») sont quasi-absentes de ces réponses. Seules deux réponses dévaluent la question des valeurs référant implicitement au nihilisme, « *inutilité de l'enseignement* » (Nodé Langlois, 2005) ou à une approche cathartique (« *aucune finalité c'est le défouloir* »).

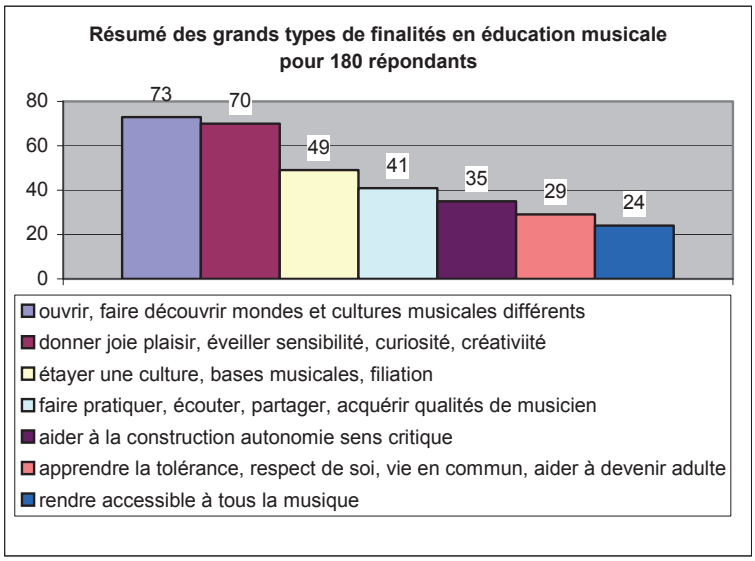
[1] Nous analyserons cela plus tard en fin de ce chapitre.
[2] Il faudrait plutôt parler de « moralo-musical » puisque que nous avons vu que la distinction entre éthique et morale se ferait sur le fait que moral est plutôt tourné vers autrui, tandis qu'éthique, vers soi. Mais la forme de l'expression en devient lourde, dès lors nous privilégions « éthico-musical ».

Dans cette première analyse, la quasi-totalité des enseignants de l'échantillon (189/191) présente un sens très affirmé des finalités de l'Éducation musicale et, implicitement, des valeurs : l'Éducation musicale sert manifestement diverses valeurs.

3.2.2. Une taxinomie plus resserrée

Nous prenons le parti de catégoriser à nouveau les 38 catégories afin de resserrer l'analyse.

Taxinomie 2 Deuxième catégorisation des finalités de l'Éducation musicale selon 180 répondants



3.2.3. Éduquer au pluralisme : antiquité et contemporanéité des rapports de valeurs entre elles

> *« Ouvrir l'horizon musical des adolescents - résister au rouleau compresseur médiatique qui ne leur donne que des références souvent médiocres - donner aux élèves des critères pour choisir » « Faire découvrir des univers sonores », » Ouvrir à ailleurs et à autrement », « Élargir l'esprit », « De développer l'ouverture d'esprit des élèves par l'écoute de différentes musiques et la pratique vocale et instrumentale », « De donner à des élèves en pleine évolution des ouvertures sur des mondes, sur des cultures, l'envie de découvrir », « De faire découvrir aux élèves des mondes (sonores, sensitifs voire sensuels) dont ils ne soupçonnaient (peut-être) pas l'existence* » (réponses recueillies lors de l'enquête, 2005).

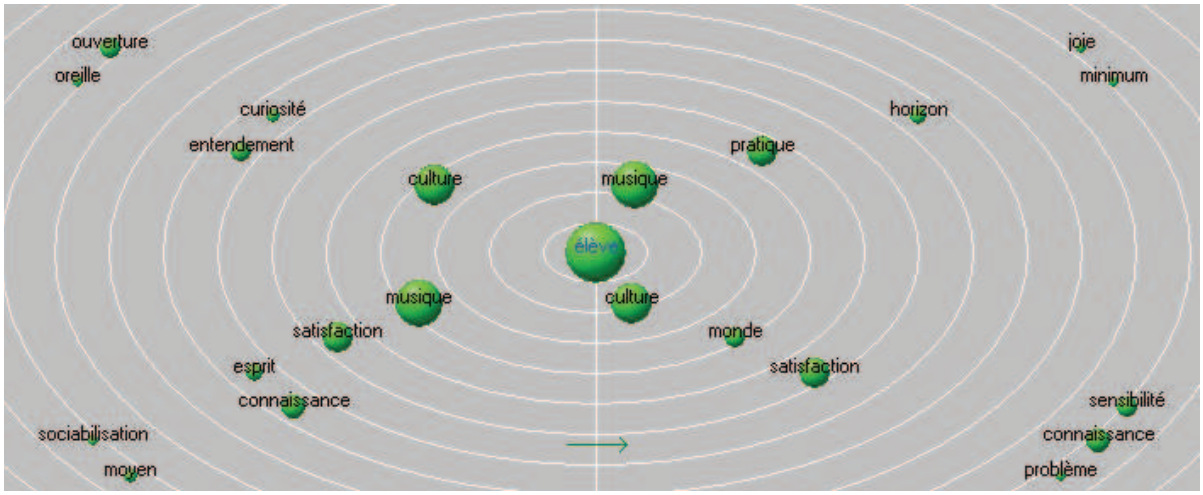
La catégorie la plus représentée (74 propositions, pour un tiers d'enseignants) exprime comme finalité la plus fréquemment déclarée l'ouverture de l'élève à la découverte des mondes, des cultures (« *horizons culturels variés* ») et des univers musicaux différents[1], dans une approche diachronique et synchronique. Cette action d'ouverture se fonde sur

[1] Les adjectifs arrivent dans l'ordre suivant : musical (79), culturel (22), différent (16), sonore (11), artistique (10), collectif (9), auditif (6), vocal (6).

une acculturation (De Peretti, 1987) musicale à la différence : ouverture[1] à ce que l'élève ne connaît pas, ouverture aux musiques autres que celles qu'il écoute.

Le graphe « en aire » (*cf. infra*) issu de Tropes, permet de visualiser la proximité du mot élève placé au centre, avec culture, musique et monde, pratique, satisfaction. Dans la proposition, les termes peuvent soit précéder celui que l'on décide de placer au centre (à gauche du schéma), soit lui succéder (à droite). Notre première lecture est confirmée.

Schéma en aire 4 (Graphe en aire) issu du traitement des données sous Tropes



L'intrication entre les valeurs éthiques ou morales (différence, ouverture), intellectuelles (cultures) et esthétiques (cultures musicales) est présente au sein même de cette première proposition de catégorie. On ne peut s'empêcher de penser à la conception platonicienne du beau, qui trouve sa légitimation ultime dans le bien et la raison : la beauté, la proportion et la vérité constituant une des trois caractéristiques du bien (Philèbe 64^{e}-65a). « *La finalité de l'Éducation musicale est précisément d'éveiller l'amour du beau et de conduire l'homme à contempler le bien* » (d'après La République, III, 403c, cité par M. Garda, 2004, p. 652). Mais si Platon débuta comme poète avant d'être philosophe, il brûla ses poèmes (Cassirer, 1995, p. 174-175) et nous donna une solution radicale :

> *« si l'éducation est l'une des tâches principales de l'État […], la poésie et les beaux-arts n'ont aucune place dans la constitution de l'État. La valeur éducative de l'art était dès lors réfutée par le même* [Platon]. *Ces accusations contre la valeur morale et éducative furent plus tard reconduites par Léon Tolstoï dans son traité « Qu'est-ce-que l'art ? » ».*

Notre échantillon ne se situe dès lors pas dans ce courant de pensée.

[1] Musique est cité 73 fois (2ème position après élève), culture 53 fois, monde 16 fois, ouverture 14 fois et ouverture d'esprit 13.

Ce pluralisme, substrat de cette catégorie, est aussi celui de notre société contemporaine, sécularisée (Houssaye, 1992 p. 15). Dans les réponses recueillies, il est fondé sur une acculturation multiple à la fois à la différence mais également au patrimoine, aux œuvres en tant que références explicites (« *œuvre monumentale* ») ou implicite (« *qui est réservé à une élite* », « *ouvrir l'élève à un autre niveau de culture* »), participant en cela à la lutte contre les inégalités socioculturelles (Leveratto, 2000). Pour préciser, on peut observer les substantifs placés en actant[1]. Ainsi l'emploi des mots « *œuvre* » ou « *chef-d'œuvre* » (5) nous font penser que la référence à l'œuvre semble *a priori* être une des finalités centrales de l'Éducation musicale pour ces enseignants. Comme pour Georges Snyders, œuvre, et à plus forte raison chef-d'œuvre, induisent dans ces réponses une notion de verticalité, antithèse dans sa pensée de tout élitisme ; une valeur exceptionnelle par opposition à une valeur moyenne est attribuée à un objet musical, (Snyders, 1999, p.175). Mais ces termes, certes placés en actants, voient leur poids relativisé car le pourcentage d'occurrences est très peu élevé ramené aux 180 répondants de cette partie de questionnaire.

Ce pluralisme se positionne aussi parfois et assez sévèrement par rapport à une culture adolescente**,** au travers des jugements de valeur présents dans certaines propositions[2]. C'est d'ailleurs pour ces raisons que nous parlons plus volontiers de pluralisme que d'éclectisme[3]. Ces jugements de valeur indiquent des valeurs esthétiques d'enseignants se positionnant en adultes experts. Rappelons à ce sujet la fréquente utilisation du verbe « *ouvrir* », « *élargir l'horizon culturel* » induisant l'idée de « *dénivellation* » entre professeur et élève, entre adulte et adolescent (Meirieu, 1989). Nous pourrons plus tard vérifier, lors de l'examen du corpus de chants et auditions dans les classes observées, si ce pluralisme est lié à l'éclectisme de l'art aujourd'hui dit postmoderne (Ramaut-Chevassus, 1998, p. 13).

---

[1] Avant le verbe.

[2] « *Ouvrir de nouveaux horizons musicaux à des adolescents formatés au Rap et à la Starac* », « *Faire découvrir tous les genres musicaux à des élèves qui n'écoutent que du rap ou de la mauvaise variété à partir de cours innovants, des autres programmes des autres matières* », « *ne pas laisser les élèves ignares* ».

[3] Qui comporte une dimension de choix sans exclusive contrairement à la doctrine du pluralisme. De fait, l'éclectisme conduirait au relativisme, ce qui ne serait pas nécessairement le cas du pluralisme.

3.3. Musicien et ouvert, premières qualités pour enseigner l'Éducation musicale

Les qualités peuvent être qualifiées d'aptitudes, de capacités, de valences (en psychologie sociale) de valeurs, de ce qu'il est jugé ou que l'on juge bon d'être ou d'avoir. La qualité est dès lors synonyme de la valeur d'une chose. D'ailleurs, certains sociologues emploient volontiers par extension tantôt jugement de qualité, tantôt jugement de valeur (Nahoum-Grappe, 2004).

Plutôt que de questionner directement les enseignants sur leurs propres qualités (cela aurait pu entraîner des phénomènes de désirabilité sociale ou à l'inverse de modestie), nous leur avons demandé « *Pouvez-vous citer 4 qualités qui vous semblent essentielles pour enseigner l'Éducation musicale ? ».* Ainsi l'enseignant s'autorise à dire ce qu'il pense, de ce qu'il juge bon être ou jugerait devoir être. Par le truchement du jugement de qualité (Nahoum-Grappe, 2004), nous rejoignons par inférence les valeurs des enseignants ou ce qui est valable, préférable pour un enseignant. La question était ouverte et se situait dans la première partie du questionnaire en ligne. D'une manière interindividuelle, nous pouvons dire quels types de qualités sont jugés essentiels pour 184 enseignants sur les 191.

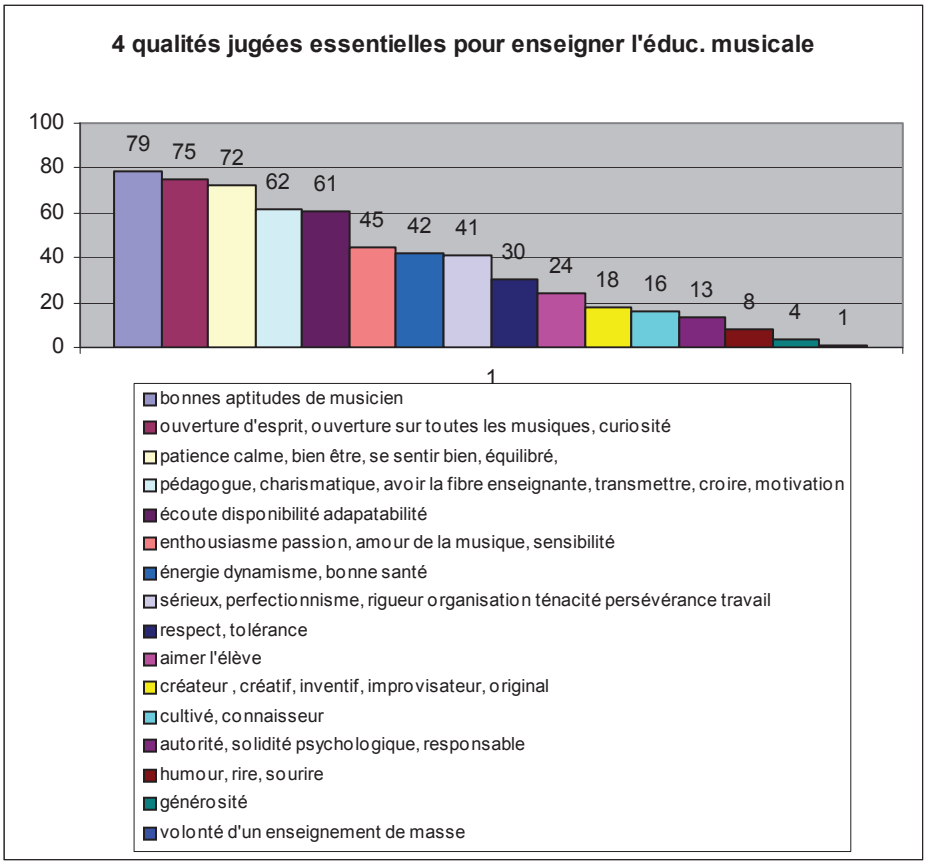
3.3.1. Être musicien, ouvert, curieux, patient

Nous avons traité un ensemble de plus de 500 propositions de qualités sur les 730 reçues. La première taxinomie à laquelle nous aboutissons comporte un total d'environ 26 catégories de réponses que nous reportons en annexes. La deuxième plus synthétique est placée ci-après (*cf.* taxinomie 3).

Quasiment un enseignant sur deux considère que le fait d'être musicien[1] et ouvert sont les deux qualités les plus importantes. On pourrait encore regrouper les catégories concernant des aptitudes comme la patience, le calme avec l'écoute, la disponibilité (133). Il en est de même pour la première et sixième catégorie (124). Dans ce cas, l'ouverture et l'écoute prendraient le pas sur le fait d'avoir une compétence de musicien sensible, passionné. Nous retrouvons l'indexation de valeurs morales et éthiques (ouverture d'esprit, calme et patience) au sein des esthétiques (ouverture sur toutes les musiques) de la même manière que dans les réponses à propos des finalités.

[1] Nous reviendrons sur l'acception que donnent les sujets au terme « *musicien* » lorsque nous examinerons cette catégorie en détail.

Taxinomie 3 Qualités pour enseigner l'Éducation musicale selon 184 répondants sur 191



3.3.2. … ou être patient à l'écoute, musicien passionné, ouvert

La moitié (47,9%) des verbes sont de type statifs (indique des états ou notions de possession) comme « *être* » (77), « *avoir* » (45), « *aimer* » (25) tandis que 38,7% sont de type factifs, ils expriment des actions, comme « *faire* » (15), « *écouter* » (10), « *passionner* » (9), « *partager* » (8), « *donner* » (8), « *maîtriser* » (7), « *transmettre* » (5), « *développer* » (3), « *s'intégrer* », « *essayer* », « *mettre* », « *ne pas se décourager* ». Enfin, 13,5% des verbes employés par les répondants sont de type déclaratif (ils expriment une déclaration sur un être, un état, une action, un sentiment, un objet) : « *vouloir* » (2), « *s'exprimer* », « *savoir* » (12), « *lire* », « *communiquer* », « *doser* », « *transmettre* », « *chanter* » (6), « *jouer* » (3), « *enseigner* » (6), « *envier* » (envie de) (6), « *devoir* » (3).

On peut conclure provisoirement en regardant les types de verbes employés que ce qui est considéré comme qualité première est lié, « *chevillé* » au corps, à l'être d'un enseignant compétent, « *bon* », voire « *excellent* » musicien et chanteur. Être avant de faire.

En second lieu, les qualités sont celles de transmission de l'enseignant à l'élève ou encore sur sa propre maîtrise des choses. Être, aimer, avoir, faire, transmettre.

On peut corréler l'analyse des verbes avec le fait que la mise en scène[1] est ancrée dans le réel. Réalité du corps, de ce que chacun est ou possède, avant de chercher à faire, à transmettre. Ici la qualité, la valeur se fait homme, elle en devient immanente.

Il est intéressant de rapprocher les univers de référence décelés dans les deux questions sur les qualités et les finalités. La qualité essentielle (univers de référence et adjectif les plus fréquents) mise en regard de la finalité la plus citée reconstitue l'intitulé de la discipline : Éducation musicale.

Ce sont les modalisations d'intensité (50,6%) qui sont majoritaires. Elles dramatisent le discours, insistent sur le fait que certaines qualités seraient plus importantes que d'autres (« *avant tout de l'énergie* », « *bien dans sa peau* », « *très patient* », « *bien maîtriser* »). Ces modalisations viennent renforcer des constats que nous avions déjà faits. Elles permettent de hiérarchiser le discours, d'indiquer une valeur. Au même titre, les adjectifs nous permettent en plus de vérifier nos catégorisations antérieures : « *musical* » (30), « *bon* » (19), « *ouvert* » (16), « *patient* » (7), « *curieux* » (5) « *artistique* » (« *sens* », « *sensibilité* », « *exigence* ») (5), « *pédagogique* » (4) « *culturel* » (4), « *vocal* », « *instrumental* » (3). Ils renforcent les catégorisations précédentes. Les classes de mots nous permettent de comparer avec les résultats précédents. Dans l'ordre décroissant les qualités essentielles sont la patience, la persévérance (56), le fait d'être musicien (38) de faire de la musique (38), d'être à l'écoute (37), de élève (34), d'être ouvert (33), d'aimer les élèves, la musique ou les deux, (24), de savoir (20), d'avoir du dynamisme (18) du respect (18), de l'ouverture (16) de la curiosité (15), des connaissances (14), de la rigueur (13), de l'énergie (12), de la culture (12), de la sensibilité (11.

Le tiraillement entre l'éducateur qui doit être « *patient* », « *à l'écoute* » et l'artiste qui se veut musicien est présent dans nos hésitations à choisir une taxinomie pour une autre.

Néanmoins, l'ouverture se trouve être parmi les catégories les plus représentées dans les deux cas.

[1] La mise en scène diagnostique du style général des propositions.

4. SENSIBILITÉ, JOIE, PLAISIR, HÉDONISME

4.1. Donner, trouver du plaisir, de la joie, éveiller la sensibilité, la curiosité, la créativité : deuxième catégorie de finalités

> *« De donner de la joie à mes élèves (autant que je peux avoir à en faire) », « Apporter une joie, un plaisir aux enfants », « Déjà donner un plaisir à l'élève (que ce soit en chant, pratique instrumentale ou écoute, il y a toujours quelque chose pour toucher l'élève) », « Partager avec les élèves la joie de pratiquer la musique », « Préserver la notion de plaisir dans l'enseignement », « ma vision se limite à celle d'un enseignant en ZEP... Donc pour moi cela consiste à apprendre à l'élève le plaisir de se retrouver en cercle autour d'un piano pour chanter ensemble, partager, communiquer non plus sous forme de dialogue mais en faisant » « Prendre plaisir à pratiquer et à écouter de la musique » « Le bonheur musical », « Faire découvrir les joies de la pratique de groupe », « Leur donner du plaisir en pratiquant la musique par le biais de la voix ou d'un instrument de musique »* (réponses données lors de l'enquête, 2005).

A la question sur les finalités de l'Éducation musicale, nous regroupons en une catégorie toutes les propositions relatives aux sensations et à leurs corollaires. C'est globalement le champ de l'esthétique qui les recouvre (Ferry, 1998) si l'on s'en tient à l'étymologie du mot *Aisthésis,* sensation. L'objet de l'esthétique va *a priori* concerner le récepteur de l'objet artistique et ce qu'il ressent. Nous sommes dans ce cas de figure, puisque c'est de l'élève dont il s'agit dans les réponses. Il s'avère que c'est la deuxième catégorie de finalités (dans la taxinomie la plus resserrée), ou la troisième (dans la plus détaillée) en nombre de réponses.

La dimension la plus fréquente rencontrée dans ces réponses est celle des émotions. La valeur notamment du « *plaisir* » (28) et de la « *joie* » (7) prédominent nettement : « *donner de la joie* », « *se faire plaisir* ». Le plaisir peut aller jusqu'au « *bonheur* » (1), la « *passion* » (1), « *l'association de plaisir et de travail rigoureux* » (1). Une enseignante fait référence au fait qu'en ZEP, c'est « a*pprendre le plaisir de chanter jouer ensemble* (qui) *est* (selon elle) *la finalité essentielle* ». La référence à d'autres émotions est peu fréquente et imprécise : « *ressentir des émotions* » (4). En revanche la dimension générale de la « *sensibilité* » est présente à 14 reprises.

Ce plaisir musical est rendu possible grâce à la « *pratique* » (29 occurrences ou 4^{e} référence citée), telle que « *chanter* » et « *jouer en groupe* », (« *plaisir partagé* »), « *écouter* ». Au-delà des émotions, nous sommes à présent dans le champ psychomoteur, autrement dit encore de la perception.

Si le terme esthétique n'est jamais employé, malgré tout, son champ est couvert étymologiquement parlant, nous venons de le voir.

Enfin nous avons intégré dans cette catégorie que nous pourrions qualifier d'esthétique, la curiosité et la créativité en tant que corollaires.

4.2. Deux catégories principales de finalités qui retracent l'histoire de l'esthétique

Si nous examinons les deux premières catégories de finalités énoncées (ouverture et plaisir, joie), nous sommes face à un ensemble de valeurs qui rappellent celles entre lesquelles l'histoire de l'esthétique a oscillé : valeurs éthico-intellectuelles et émotionnelles rappelant cette fois-ci la perspective augustinienne sans référence toutefois au gouvernement de Dieu. La suprématie de la raison (« *ouvrir, faire découvrir des mondes et des cultures musicales différents* ») sur les sens (« *donner joie plaisir, éveiller sensibilité, curiosité, créativité* »), commence par la médiation de la vue et de l'ouïe (De l'ordre, II, 11-34, in Garda, 2004, p. 655). Chez Aristote (par opposition à Platon), l'art est le surgissement d'émotions et de passions qui donnent à l'œuvre d'art sa signification, et sa valeur réelle.

Plus proche de nous, Georges Snyders (1989, 1999) signale que « *l'enseignement de la musique*[1] *a pour but de favoriser un face à face heureux des élèves avec les œuvres* », en prenant en compte toutes les musiques.

À l'inverse de G. Snyders, selon N. Goodman (1990) les sentiments sont regardés comme des moyens de compréhension, de perception et non pas quelque chose ayant un intérêt esthétique. Seule l'œuvre d'art est regardée, l'investissement du récepteur non. La subjectivité disparaît alors, l'investissement métaphysique est sévèrement contrôlé, la théorie des symboles est utilisée. Pour les répondants, les émotions sont-elles au service de la compréhension de l'œuvre, autorisent-t-elles un jugement esthétique ? À moins que, comme pour Odile Vincent (2004), elles ne viennent renforcer des appréciations, des jugements de goût, de qualité, de valeur. En devenant la deuxième des finalités de l'Éducation musicale, le fait de donner des émotions et des sensations, devient-il vecteur de jugement esthétique et dès lors indicateurs de valeurs esthétiques ? Les réponses recueillies ne permettent pas d'y répondre.

[1] Il signifie par le terme « *musique* », « éducation musicale » puisqu'il se situe au niveau de l'école, « de la Maternelle, à l'âge du bachot » (1999, p. 7).

4.3. La sensibilité sixième qualité pour enseigner

Si la deuxième des finalités est de donner du plaisir de la joie, en revanche, en termes de qualités pour enseigner l'Éducation musicale, les enseignants ne placent la question de la passion de la musique et des émotions - telles que « *plaisir* », « *joie* » et d'une manière plus générale « *sensibilité* » - qu'en sixième rang de réponse avec 45 propositions (cela constitue 8% de l'ensemble des réponses, sachant que la première des catégories « *bonnes aptitudes de musicien* » ne représente que 14% de l'ensemble total des propositions).

5. ÉDUQUER, TRANSMETTRE, RENFORCER, SITUER LES CONNAISSANCES

5.1. Enseignement plutôt qu'appropriation : une finalité générale

Revenons à l'examen des finalités d'une manière générale : la forme des énoncés des finalités déclarées par les 191 enseignants débute par un verbe à l'infinitif, suivi d'un complément sous la forme d'un substantif, puis d'une proposition subordonnée. Si nous comparons les occurrences des verbes avec celles des autres mots, nous remarquons leur très grande importance (678). Cela est logique, étant donné que lorsque l'on parle de finalités d'un enseignement, on fait référence par l'emploi de verbes, avant tout, à ses objectifs, aux performances attendues (Barlow, 1987). L'analyse met en évidence la prédominance des verbes qualifiés de factifs[1], (71,7%, soit 557 occurrences[2]), sur les verbes d'états (121 occurrences). C'est dès lors l'action de l'Éducation musicale ou du professeur sur l'élève[3], qui prévaut sur l'apprentissage de l'élève. Ainsi, le verbe « *apprendre* » apparaît seulement 15 fois (12ème position), le verbe « *critiquer* » 11 fois, le verbe « *exprimer* » 10 fois. Cette analyse est renforcée par l'examen des univers de référence[4] détectés qui mettent à nouveau l'accent sur le champ de l'éducation (présent à 33 reprises) et de la musique (93 fois). Des systèmes de valeurs latentes apparaissent : les enseignants se situent plutôt du côté de la transmission, de l'enseignement que

[1] Ils expriment des actions. L'application Tropes catégorise les verbes en quatre types : statifs, factifs, déclaratifs, performatifs.

[2] Dont « *faire….* » suivi d'un second verbe à l'infinitif apparaît 63, « *ouvrir* » 36, « *donner* » 46, « *choisir* », « *étayer* », « *faire découvrir* » 29, « *apporter* « 19, « *aborder* », « *acquérir* » etc.

[3] L'examen de la totalité des références utilisées en dehors des verbes révèle que le terme « *élève* » a la fréquence de citation la plus élevée (108), moins en actant qu'en acté. En outre on peut ajouter les 27 occurrences des mots « *enfant* » et « *adolescent* » ainsi que du pronom « ils » (37).

[4] Ils représentent le contexte en regroupant les principaux substantifs en classes d'équivalents.

respectivement de l'appropriation, de l'apprentissage rappelant les antinomies déjà relevées par Gilles Ferry et Christine Blouet-Chapiro (1986) :

- entre contrainte (« *ouvrir », « faire découvrir », « étayer* ») et liberté (« *Développer la créativité* »),
- entre social (« *Apprendre la tolérance, le vivre avec autres, respect de soi, des autres » « Rendre accessible à tous les élèves », « Faire pratiquer à tous des bases vocales instrumentales corporelles »)* et individuel (« *Donner de la joie », « Se faire plaisir », « vivre des émotions » « Construire le goût musical » « Ré médiation pour élèves en difficulté », « intégrer dans société » « Aider à devenir adulte, éduquer comme autres disciplines* »),
- entre modélisation (« *Donner bases musicales, vocabulaire », « Faire pratiquer à tous des bases vocales instrumentales corporelles », « rendre accessible à tous les élèves », « Donner de la joie, Se faire plaisir, vivre émotions »)* et autonomie (« *Aider à la construction de l'autonomie intellectuelle, au jugement critique /média »),*
- entre conformisation (« *Faire apprécier ou pour le moins écouter », « Inciter à aller en école de musique », « Communiquer les valeurs de la musique par la pratique* ») et affranchissement (« *Aider à devenir adulte, éduquer comme les autres disciplines* »)

Rappelons que la même lecture s'était faite à propos des réponses à la question « *à quoi servent les programmes* ? ». La « dénivellation maître-élève » se renforce.

5.2. Étayer une culture existante : troisième finalité

Mais en quoi consiste le rôle de l'enseignant au regard de cette analyse générale de l'ensemble des réponses ? Il va « *augmenter* », « *étayer* », « *apporter* », « *aider* », « *renforcer* » (53 occurrences) des connaissances en lien avec celles enseignées dans d'autres disciplines, afin d'aider les élèves dans ses choix. La référence à des catégories de répertoires musicaux est faite : « *classique* », « extra européen ». Les notions de « *styles* », de « *siècles* » sont mentionnées. La distinction entre culture privée et publique est évoquée.

L'idée que « *l'Éducation musicale s'inscrit dans un corpus d'enseignements généralistes* » (1) confère à celle-ci un véritable statut et dès lors une valeur de discipline.

C'est le pôle intellectuel qui se trouve ici affirmé de manière explicite en troisième rang, par rapport à la première catégorie qui y faisait référence mais plus implicitement, au travers de l'idée de pluralisme musical et culturel.

5.3. La question des savoirs dans les programmes : deuxième série de points positifs

La deuxième catégorie de points positifs (40 réponses soit 20,94%), relevés dans les programmes actuels, a trait à ce que nous avons qualifié de concepts de la discipline (certains ajouteraient de la didactique). Nous aurions pu parler de savoirs à enseigner en

référence à la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1991). Il s'agit de l'idée de « *thème* » ou « *thématique* », en lien avec une volonté de « *cohérence* ». Les enseignants parlent d' « *acquisitions musicales élémentaires* », des « *notions de temps couleur, espace, forme* », des « *séquences* », des « *orientations de base* », des *« objectifs généraux* », de la trilogie « *sentir, comprendre, apprendre* »[1], de la place des « *partitions* », du « *rapport musique-image en 3e* », du « *schéma de cours commun* ». Mais si ces questions de savoirs sont relevées positivement, le manque de précision à leur égard a également été décrié, dans les points négatifs. Dans les deux cas, c'est de leur importance et dès lors de leur valeur, par leur présence-absence, dont il est question.

5.4. Au nom de quoi catégoriser : situer, analyser

> *« Tout semble indiquer que, même chez les spécialistes, les critères de pertinence qui définissent les propriétés stylistiques des œuvres-témoins restent le plus souvent à l'état implicite et que les taxinomies esthétiques implicitement mises en œuvre pour distinguer, classer et ordonner les œuvres d'art n'ont jamais la rigueur que tentent parfois de leur prêter les théories esthétiques » (Bourdieu, 1979, p. 54).*

Plusieurs questions (quatre ouvertes, une fermée) ont été posées au sujet du principe de catégorisation[2] du phénomène musical en fin de troisième partie du questionnaire en ligne. Plus particulièrement, nous avons souhaité faire réagir les répondants au sujet de celle que nous avons utilisée dans cette même troisième partie, dans la question récapitulative des répertoires abordés lors des pratiques vocales et instrumentales. Cette catégorisation mettait en jeu les catégories « *musiques savantes* », « *populaires »*, « *traditionnelles* », « *occidentales* » ou « *non occidentale* ». Les cinq questions sont destinées à se compléter, à s'infirmer ou à se corroborer.

Une tout autre catégorisation aurait pu être proposée. Ainsi celle employée dans des enquêtes récentes réalisées par la DEP sous la direction d'Olivier Donnat en 1973, 1981, 1989, 1997, sur les pratiques culturelles des Français fondée sur les « *genres musicaux* » : « *musique classique* », « *chanson ou variété française* », « *variété internationales* » - disco, dance, techno, funk -, « *musiques du monde* », « *rock* », « *jazz* », (Donnat, 1997, p. 157). Chacune de ces grandes catégories est ensuite dans un deuxième temps divisée en sous-catégories qui effectivement, comme cela est annoncé, font référence à des genres

[1] Absente des programmes actuels, elle figurait dans ceux de 1985 et 1977.
[2] Catégoriser appartient au domaine de la pensée abstraite. Classer par catégories. Quasi synon. *analyser, cataloguer, définir, délimiter, ranger, systématiser.*Trésor de la langue française.

musicaux (opérette, opéra, etc.). Mais cette taxinomie était exempte implicitement de jugement de valeur, ne faisant référence qu'à des critères « objectifs » « stylistiques ». En outre, elle est, selon nous, trop peu précise au regard notamment du terme « classique » dont on ne sait jamais s'il est relatif au XVIII^{e} ou bien général pour évoquer la musique savante occidentale.

Nous aurions pu également utiliser celle proposée par Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1979, p. 14-16), dans les années soixante, divisée en trois types d'univers, lesquels sont en relation étroite à des niveaux scolaires (« *capital scolaire* ») et secondairement à des classes sociales (origine sociale) :

- « le *goût légitime »* (représenté dans l'enquête par des œuvres comme le *Clavecin bien tempéré*, *l'Art de la fugue*, le *Concerto pour la main gauche* ou encore des œuvres en voie de légitimation comme Léo Ferré pour la musique),
- le *« goût moyen »,* (« qui réunit les œuvres mineures des arts majeurs, telle la *Rhapsody in blue*, la *Rhapsodie hongroise* […], les œuvres majeures des arts mineurs -Jacques Brel et Gilbert Bécaud »),
- enfin le « *goût populaire* » (choix d'œuvres de musique « légère » ou de « musique savante dévalorisée par la divulgation comme *le beau Danube bleu, la Traviata, l'Arlésienne* et surtout les chansons totalement dépourvues d'ambition ou de prétention artistiques comme celles de Mariano, Guétary, Pétula Clark »).

Ces intitulés de catégories, ou de manières de classer le goût, utilisent explicitement la notion d'évaluation de l'œuvre au travers de l'utilisation de jugements de valeur : « *majeur* », « *mineur* », « *légitime* », sous-entendu non légitime, « *moyen* », « *dépourvues d'ambition* ». Pourtant ce ne sont pas ces catégories que nous avons utilisées en raison du fait qu'elles sont exclusivement fondées sur des hiérarchies de valeurs reliées à des hiérarchies sociales.

Jean-Jacques Nattiez évoque plus récemment (Nattiez, 2003, p. 59-60) la distinction entre la « *musique sérieuse* », la « *pop et industrielle* », les « *Autres musiques*[1] ». Cette distinction jugée trop large et peu homogène (sérieux s'opposant à pop ou industriel), nous avons opté pour la plus couramment employée dans la musicologie française (notamment dans les problématiques abordées en formation initiale - savant, populaire - de ceux qui ont récemment passé le CAPES d'Éducation musicale et de chant choral et l'agrégation de musique), en ethnomusicologie - savant, populaire, traditionnel - mais également dans les récents programmes de lycée (2000). Elle nous semble dès lors partagée et comprise pour ce qu'elle recouvre. En outre, il nous importait d'utiliser cette distinction en raison du fait qu'elle est fondée sur des catégories qui font, comme celle de

[1] Cette dernière catégorie regroupe à elle seule la chanson, le jazz, la musique de film les vidéoclips, la rave, le rap.

Pierre Bourdieu, implicitement référence, à la fois à des hiérarchies et distinctions sociales (« savante », « populaire ») mais également à des critères plutôt d'ordre esthétique (« traditionnelle »), voire économique (musiques médiatisées au sens de populaires). Ces classifications, loin d'être complètement stabilisées, homogènes et irréductibles entre elles, favorisent la réaction, le débat, le positionnement de chacun. Elles questionnent les trois grands systèmes de valeurs que nous cherchons à inférer : éthiques, esthétiques, intellectuelles. Et puisque ces enseignants souhaitent que les programmes soient plus précis, la catégorisation serait-elle une réponse à ce souci ? Ou bien est-ce qu'au nom de la liberté elle est trop restrictive ? Au nom de quoi, et peut-être de quelle valeur, catégorise-t-on ? Catégoriser pour situer dans le temps, l'espace, les esthétiques, ou catégoriser pour évaluer puis hiérarchiser les musiques entre elles ? Valeurs intellectuelles, esthétiques ou valeurs morales ?

5.4.1. Situer dans le temps, communiquer, comprendre, transmettre

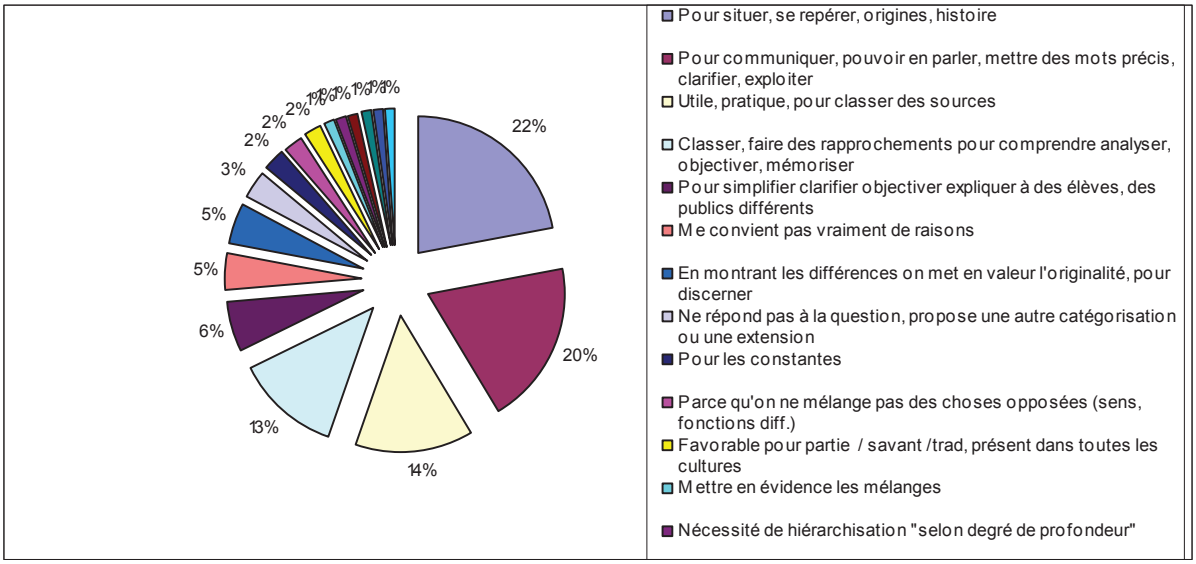
Les réponses que nous analysons à présent nous permettent d'approfondir les raisons pour lesquelles certains sont favorables à la catégorisation du phénomène musical. D'après 55% de réponses (88 sur 158) signalant que les enseignants y sont favorables, les principales raisons pour lesquelles ils souhaitent catégoriser une musique, (22% de ceux qui sont favorables ou 12% de la totalité des répondants) sont de permettre à l'élève de situer, repérer[1], dans le temps essentiellement (l'espace un peu moins), les origines musicales, puis en deuxième rang, de parler[2] (20% ou 11% de la totalité), communiquer ensuite en termes précis sur la musique, de classer ces musiques entre elles (13%).

Le principe présente un côté pratique, utile (14% soit 8% de la totalité). Le cinquième ensemble de raisons (6% ou 3% de la totalité), moins conséquent, englobe les raisons précédentes, mais nous l'avons distingué de celles-ci car les réponses font référence à « *l'élève* » ou a des « *publics différents* », ce qui n'était pas le cas jusque-là : catégoriser sert à simplifier, objectiver sans juger (1). En outre cet ensemble introduit un nouvel élément qui donne du sens à l'opération de catégorisation : il s'agit de comprendre (verbe : 7 occurrences), pour cela, on classe (5), on catégorise (4).

[1] Le terme « repère » est utilisé 8 fois c'est la quatrième occurrence après musique (30), catégorie (18), chose (9).

[2] Nous relevons neuf occurrences de « parler », qui se présente ainsi au 6ème rang des les verbes employés.

Taxinomie 4 Raisons pour lesquelles les répondants sont favorables à la catégorisation du phénomène musical



Plusieurs remarques dans les réponses soulèvent la question des jugements de valeur : soit ils posent problème, soit au contraire ils sont recherchés par certains enseignants (ex. « *La pratique musicale doit être hiérarchisée selon son degré de profondeur* », « *car en montrant les différences, on montre l'originalité de chacun et on les met ainsi en valeur* », « *En raison du discernement esthétique que cela permet* »).

Les grands enjeux liés à la catégorisation en termes de valeur sont tout d'abord intellectuels puis liés à une forme de transmission, de vulgarisation (simplifier, clarifier). Au-delà se jouent des questions de jugement critique.

5.4.2. Catégoriser par le procédé compositionnel

La nouvelle question (*En proposeriez-vous une autre, si oui laquelle ?*) a recueilli 78,5% de non-réponses (soit 124). Moins d'un quart des répondants propose donc une autre catégorisation. En outre, 8 sujets (soit 4% du total des répondants) déclarent ne pas vouloir faire de proposition, sans préciser quoi que ce soit. Un deuxième ensemble très peu représentatif de réponses (6) propose l'introduction de catégories qui seraient fondées sur des distinctions « *objectives* », telles que musiques « *écrites / orales* », « *improvisées/ écrites* », « *directement selon des styles musicaux* » ou des « *méthodes de création* », selon « *l'instrumentation* », « *l'effectif*[1] », la « *localisation géographique* », les « *modes de jeu* ». Quatre ne savent que répondre, trois pensent que la catégorisation proposée est « *claire, pertinente* », alors que « *chanson française* » est caricatural, qu'une catégorie

[1] « *Cela aurait l'avantage de l'objectivité et l'inconvénient de ne stimuler aucune sensibilité culturelle* ».

« *musique commerciale* », par opposition à « *ancrée dans une culture, une histoire* », pourrait être ajoutée ou en remplacer certaines (cela n'est pas précisé). Deux déclarent ne pas savoir mais ajoutent qu'ils souhaiteraient changer « *musique savante* » pour « *expérimentale* », (1) ou pour « *classique* » (1). Un sujet déclare ne rien vouloir proposer car « *même à la FNAC, il est difficile de s'y retrouver* ». En outre, il serait nécessaire d'expliciter le sens de la catégorisation, d'ajouter « *musique ethnique* », d'utiliser « *musique verticale (ciel, idée, abstraction) / horizontale (terrestre, réalité)* », de mettre la France sur le même niveau que les autres pays, d'ajouter une case « *métissages* », « *cases vides* », « *case pour les musiques électroniques* ». L'un déclare que ce n'est pas facile de proposer et un autre que les catégories « *savant* » et « *traditionnel* » suffisent, ou encore que celle qu'il voudrait proposer est « *trop subjective pour être valable (beau, laid, commercial ou radical)* ». Un dernier propose sur un site Internet déjà en ligne sur les musiques traditionnelles un système de classement par pays, voire région du monde entier, ce qui rejoint l'idée première d'objectivation des catégories. Si ces réponses sont très isolées, cumulées, elles font référence à la recherche d'un classement fondé sur une forme d'objectivité. Elles constituent un pourcentage de réponses de 14%.

6. FAIRE ÉCOUTER, PRATIQUER LA MUSIQUE

L'attention portée à la pratique et à l'écoute musicale se retrouve dans les réponses à la fois au sujet des programmes, des finalités et des qualités pour enseigner l'Éducation musicale, dans des rangs assez élevés.

6.1. Troisième catégorie de points positifs des programmes

Ainsi, la troisième catégorie de points positifs (36 réponses, 18%) repérés par les enseignants dans les programmes, concerne la pratique musicale dans sa diversité, dans le fait que l'accent est mis par les rédacteurs sur la pratique et que l'accès à la musique peut se faire par ce biais. Dans ces réponses, les enseignants évoquent tour à tour la place accordée aux pratiques (17) vocales –« *chant* » (10)-, « *aux activités créatives*[1] » (10), aux « *pratiques d'écoute* » (6), aux « *activités* » (16) ou aux *« pratiques » « instrumentales* » (7) – « *percussions* », « *TICE* »-, aux « *contenus de programmes détaillés* », à la *« qualité demandée* », au « *matériel performant* » qui « *permet d'aller de l'avant* ».

[1] Qui deviennent une activité en soi qualifiée de « *création* ».

6.2. Pratiquer la musique, l'écouter : quatrième catégorie de finalités

Parmi les catégories de réponses représentatives, à la question des finalités de l'Éducation musicale, nous trouvons en quatrième rang de la taxinomie resserrée la pratique musicale[1] ainsi que l'apprentissage à l'écoute de la musique[2]. En effet, nous avons regroupé ces deux catégories entre elles (pratiquer vocalement, instrumentalement et écouter) dans le deuxième temps des opérations de catégorisation pour des raisons de proximité d'opérations psychomotrices d'une part (percevoir est pensé dans certaines taxinomies[3] comme la mise en jeu de certains sens et d'organes, dont l'ouïe, le toucher, la vue, la voix et l'écoute) et d'autre part, parce que ces deux aspects constituent les deux activités fondatrices de l'Éducation musicale de 1938 aux derniers programmes.

De moyens[4] pour les uns au service, par exemple, de l'ouverture à la culture musicale ou de l'émergence des émotions[5], la pratique et l'écoute deviennent une finalité[6] pour d'autres enseignants, bien plus nombreux à le déclarer. Dans tous les cas, la place accordée à la pratique musicale[7] n'est pas négligeable.

6.3. Être musicien : première catégorie des qualités pour enseigner

> *« Être musicien ! C'est-à-dire d'abord un artiste et ensuite un enseignant, un artiste qui enseigne plutôt qu'un prof qui fait de l'artistique, être créateur, qualités relationnelles, esprit d'initiative et d'entreprise »*

---

[1] Elle figurait en 8ème catégorie de réponses dans la taxinomie constituée de 38 catégories.
[2] Elle figurait en 13ème catégorie dans la taxinomie la plus découpée.
[3] Notamment dans les catégories d'objectifs psychomoteurs, retenue par A. Harrow (1977) et cités par Yvan Abernot (1988, p. 76).
[4] On trouve les références à la pratique dans la 1ère catégorie déjà analysée : elle y est en lien avec l'ouverture, en lien avec l'étayage de connaissances, il en va ainsi par exemplede la réponse : la finalité de l'éducation musicale est « *d'ouvrir les élèves à la culture musicale sous toutes ses formes (pratique écoute etc.)* ».
[5] « *De permettre aux enfants par le biais des pratiques (vocales, instrumentales, corporelles, auditives) de vivre des émotions, C'est pour moi la seule façon possible de donner un sens à cet enseignement surtout quand les élèves n'ont jamais eu de cours de musique* ».
[6] « *De faire pratiquer un certains nombre de choses musicales à TOUS », « donner quelques bases élémentaires de pratique instrumentale et vocale », « Aider l'élève à progresser dans la pratique et la connaissance du langage musical », « leur apporter le fait de pratiquer un instrument et de pouvoir s'exprimer par le chant », « les faire chanter, chanter, et chanter », « D'initier voire de construire le sens rythmique et d'aider à bien utiliser la voix et le corps », « pratiquer le plus possible », « l'envie de pratiquer », « De faire pratiquer la musique », « De pratiquer la musique » , « pratiquer ensemble la musique avec plaisir. », « Utilisation de la voix, maîtrise d'un geste musical et d'un geste instrumental », « Les initier à la pratique musicale », « chanter et encore chanter, mais pas n'importe comment », « réapprendre à se servir de ses deux mains de façon égale », « pratiquer et développer d'autres sens comme le toucher », « proposer une véritable rencontre des enfants et de la pratique musicale réelle (pratique des percussions, des claviers, de l'improvisation) et découverte de cultures variées », « pratique musicale collective* ».
[7] Le verbe « *pratiquer* » apparaît 18 fois (6ème occurrence) et le substantif « *pratique* », 29.

> *« 1/Être musicien (oreille, voix, technique...) 2/Être rigoureux (autorité, cours structuré...) 3/Rayonner (savoir sortir du cadre classe) 4/Être à l'écoute des élèves et avoir un bon contact »*
>
> *« Avoir une bonne « feuille » être un bon musicien 'au sens 'baloche' du terme (et notamment un bon accompagnateur) »*
>
> *« Le sens musical, la créativité, »*
>
> *« Maîtrise musicale du piano ou instrument polyphonique et du chant au minimum »*
>
> *« 2. La plus grande technicité musicale possible (piano, qualité vocale, flûte à bec, percussion, informatique, etc. «*
>
> *« Maitriser sa discipline sur le plan technique »* (réponses données lors de l'enquête, 2005).

Si, comme nous venons de le voir, la pratique et l'écoute sont des finalités de l'Éducation musicale jugées assez essentielles, il était logique que nous retrouvions dans les qualités jugées essentielles le fait d'être musicien. C'est d'autant plus le cas que cette catégorie apparaît comme la première, entre toutes, suivie de près, nous l'avons vu, par l'ouverture. L'acception donnée par la plupart des réponses au syntagme « être musicien » recouvre les aspects quasi exclusivement techniques et dès lors pratiques. Quelques rares réponses évoquent les capacités d'analyse ou d'écoute : « *Un bon niveau musical général (chant, analyse, pratiques instrumentales, accompagnement au clavier, direction de chœur)* ».

7. ÉGALITÉ, ÉQUITÉ : UN ENSEIGNEMENT POUR TOUS

> *« Rendre accessible à tous ce qui est trop souvent réservé à un petit nombre et, sans en faire des spécialistes (trop ambitieux et utopiste !), élever les élèves »*
>
> *« Faire connaître, pratiquer des activités musicales à TOUS les élèves, ce TOUS représentant l'enjeu et la difficulté. A travers la musique, ce sont les connaissances culturelles, la pratique collective, l'effort et l'apprentissage individuel, l'imagination » (ibid.).*

Corollaire de la catégorie précédente (pratiquer, écouter), l'une des finalités de l'Éducation musicale, selon 191 enseignants, est qu'elle s'adresse à tous les élèves[1]. Cette

[1] « *Permettre à tous les enfants de connaitre le plaisir musical du chant et de la pratique instrumentale, et d'acquérir des connaissances sur le rôle social, politique et historique des différentes musiques », « permettre à tout élève d'accéder à une pratique et à une culture musicale, la plus variée et diversifiée possible », « permettre à tout enfant : une pratique (instrumentale, vocale, intime et collective), une approche des œuvres « monumentales », un espace jeu/travail relationnel libérateur de sa personnalité », « Permettre à tous les élèves d'accéder à une pratique artistique et à des découvertes artistiques (aller à l'encontre de la reproduction sociale) », « rendre accessible à tous ce qui est trop souvent réservé à un petit nombre et, sans en faire des spécialistes (trop ambitieux et utopiste !) Élever les élèves », « De permettre à tous les élèves d'avoir croisé des musiques variées pour ouvrir des champs de connaissances et de*

analyse provient en partie des réponses regroupées dans la catégorie « *pratiquer et écouter* » mais également d'une catégorie que nous avons distinguée à part entière car, était mise en avant la finalité d'un enseignement musical pour « *TOUS* » les élèves. Certains enseignants vont jusqu'à mettre en majuscule ou entre guillemets l'adjectif ou pronom indéfini. Cette catégorie se trouvait être en 5e position dans la taxinomie la moins resserrée et en 6e ou 7e selon la lecture que l'on en fait, dans la taxinomie la plus resserrée. Dans les deux cas, cette catégorie de réponses mérite attention.

Les enseignants répondant se font porteurs des enjeux égalitaires du collège démocratique, défendus dans ces termes pour la première fois dans le plan Langevin-Wallon (1947) puis plus tard dans la loi d'orientation de 1989. Même si F. Dubet dénonce à ce propos l'hypocrisie de l'école (2000) ces enseignants se sont visiblement approprié le principe d'obligation scolaire et le transposent en une finalité de l'Éducation musicale. L'histoire de la place de ces disciplines dans le système scolaire rattrape la réflexion sur la finalité : l'affirmation de cette finalité cherche peut-être à légitimer cet enseignement, en s'opposant à celle de l'enseignement musical spécialisé, qui ne s'adresse qu'à ceux qui l'ont choisi. Mais cette affirmation participe peut-être également d'une véritable valeur accordée par ces enseignants à l'Éducation musicale dans le système scolaire. Les valeurs sous-jacentes sont l'égalité de tous face à la possibilité d'accéder à cet enseignement, l'équité dans le traitement des individus. Mais ce n'est pas le seul enjeu. Se lit également la question de la raison d'une éducation à l'art musical : ces raisons seraient liées tant au plaisir qu'à la connaissance des « œuvres monumentales », à la culture musicale variée, au développement libérateur de la personnalité. Postures qui recoupent celle de Georges Snyders dont le souhait serait « *celui d'une école qui ferait sienne la culture des chefs-d'œuvre […] l'antithèse de tout élitisme et des phénomènes de reproduction des dépossessions culturelles* » (Boudinet, 2006, p. 255). Si certains enseignants ont parlé de « *monumental* », G. Snyders parle à plusieurs reprises de « *grandiose* » à propos du chef-d'œuvre» (Snyders, 2002, p. 3) :

> *« en intégrant le chef-d'œuvre, « en « proposant le grandiose », l'éducation constitue un lieu de résistance critique à l'encontre de la « culture de masse », lorsque ce vocable concerne l'aliénation au marché du loisir (ibid. p. 255-256).*

---

compréhension », « de permettre aux enfants de découvrir diverses cultures / d'acquérir une base culturelle musicale ». Ces réponses témoignent d'un enjeu politique et plus précisément démocratique.

8. AUTONOMIE CRITIQUE, JUGEMENT DE VALEUR

8.1. Autonomie intellectuelle et critique de l'élève : cinquième finalité

> *« Aider l'élève à construire son autonomie intellectuelle et son jugement critique », « Apporter un regard critique et une plus grande culture », « Apporter un sens critique à l'élève », « affiner le sens critique des enfants devant le plus large éventail possible de musiques », « les amener à avoir un esprit critique », « donner une culture différente de celle offerte par les média et proposer à l'adolescent les moyens pour une écoute critique », « un esprit critique face à la société de consommation dans laquelle nous vivons », « permettre aux élèves d'avoir un esprit critique par rapport à ce qu'ils écoutent », « Devrait servir à donner des clefs aux élèves pour se repérer dans le monde musical et savoir discerner ce qui est purement commercial de ce qui a de la valeur », « Développer le goût critique », « Pouvoir s'interroger sur tout ce que l'on entend, développer l'esprit critique » (*réponses des enseignants données lors de l'enquête, 2005*).*

Les 38 catégories de finalités font de l'autonomie de l'individu une valeur, de manière explicite parfois (« *autonomie intellectuelle* »), implicite à d'autres moments (« *regard critique* », « *écoute critique* », « *sens critique pointu* », « *esprit critique* » (6), « *goût critique* », « *donner la possibilité d'exercer un choix* », « *rendre responsable* », « *permettre aux élèves d'avoir du recul* », « *ouverture d'esprit* » (14)). L'autonomie est déclarée au niveau de la construction du jugement critique et du jugement esthétique. Les enseignants parlent aussi de « *discernement*[1] » (5) nécessaire face à la société de consommation et de nouveau face à la culture adolescente. Par la même occasion, les réponses réaffirment le statut d'adulte, contribuant « *à apporter un regard critique et une plus grande culture* », à en faire une valeur (Reboul, 1992). En effet, il ne s'agit pas d'une didactique critique comme peut le proposer Bernard-André Gaillot (in Boudinet, p. 251-258) dans laquelle les élèves pensent la différence à l'intérieur du réseau de la classe, sans confrontation à l'altérité de l'œuvre. La critique est immanente au groupe classe par opposition au modèle proposé par G. Snyders dans lequel l'œuvre surgit, créant une verticalité, une extériorité que les enseignants prennent en charge.

Pouvons-nous dire également, suggérer d'après certaines réponses que ces enseignants se positionnent en pourfendeurs des valeurs liées au monde du commerce, de l'industrialisation qui touche la musique comme tout autre domaine ?

[1] Le discernement (ou capacité à faire des choix) est le terme employé pour l'une des trois finalités énoncées dans l'introduction des programmes de 1995.

8.2. Changements souhaités dans la catégorisation proposée : savant populaire, …

La première question à propos de la catégorisation que nous avions proposée était ouverte et invitait à se questionner sur les changements souhaités : *« Que changeriez-vous dans la catégorisation précédente que nous avons proposée : savant, populaire, traditionnel ? ».* Cette question permettait de savoir, par la même occasion, si les répondants étaient ou non d'accord avec le principe de catégoriser, tel qu'il avait été posé et utilisé.

Or, la moitié (48% ou 79) des répondants n'ont pas répondu à la question : nous ne pouvons pas savoir s'ils souhaitent ou ne souhaitent pas modifier la catégorisation que nous avons proposée ni s'ils sont ou non d'accord avec cette catégorisation. Mais cela semble poser problème.

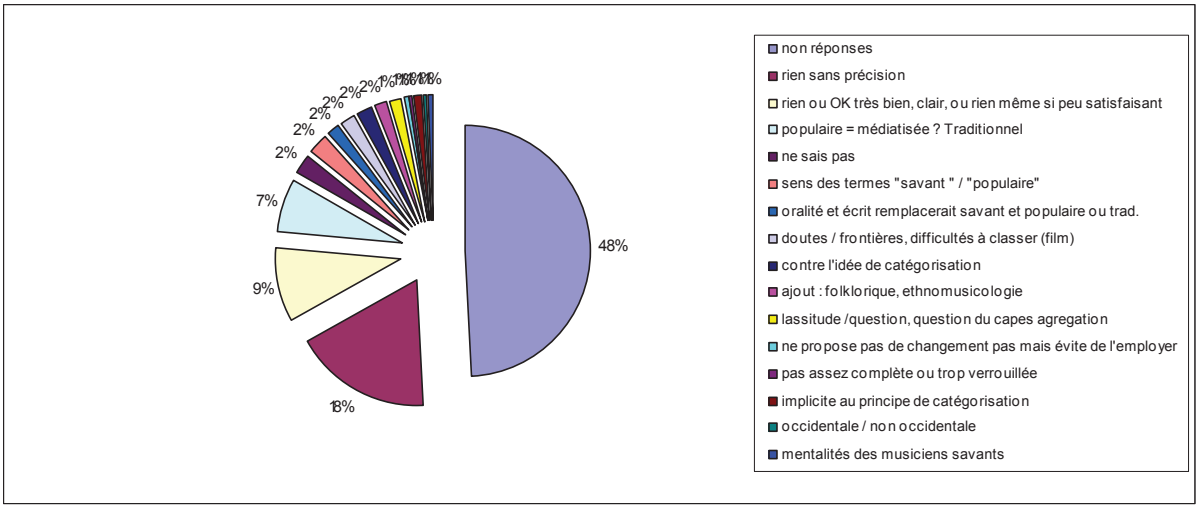
En outre, 29 réponses (18,3%) signalent qu'ils ne veulent « *rien* » modifier, sans apporter de précision à ce « *rien* ». 7 sujets signalent également qu'ils ne veulent « *rien* » modifier mais en argumentant leur réponse[1]. Elles témoignent du fait que la réflexion est peut-être en train de se dérouler pour certains, alors qu'ils sont en train de répondre, peut-être pour la première fois à ce sujet. Quelques doutes sont formulés à propos de la classification savante occidentale et non occidentale ou encore du fait que cette catégorisation est utilisée « *pour un questionnaire* », « *comme toute catégorisation, elle prête à discussion* ». Parfois ce « *rien* » est une réponse « *par défaut de trouver mieux* ». Nous avons également regroupé, au sein de cette catégorie, les réponses qui signalent explicitement l'accord des répondants ; cela fait de celle-ci la plus représentée en nombre de réponses (15).

D'une manière plus générale, le discours des 43 réponses restantes est argumentatif et fait référence à des changements d'ordre plutôt cognitif que politique. Ceux qui souhaitent modifier la catégorisation font porter le débat, en premier lieu, sur ce que recouvrent les catégories « populaire » et « traditionnel » (11), dans une moindre mesure sur le sens du terme savant au regard de celui de populaire (4). D'autres pensent qu'introduire les

[1] « *Rien car cela permet de voir les différentes techniques abordées », « rien dans le général mais dans le détail peut-être la classification musique savante occidentale, non-occidentale », « Rien de particulier...pour un questionnaire c'est clair ! », « Rien, elle est cohérente. Ce qui ne l'empêche pas de prêter à discussion, comme toute catégorisation. Ex : 'populaire' réduit ici à 'médiatisé' », « Rien, même si c'est parfois réducteur, il faut bien classer », « Rien. Cela me paraît très pertinent », « Rien : il faut des frontières dans les catégories, ça simplifie un peu les choses, sans être le nirvana* ».

distinctions entre traditions orales et écrites remplacerait avantageusement les différences entre savant et populaire (3). La question des frontières et des difficultés à classer qui s'ensuivent se pose également. Seuls trois sujets sont contre l'idée de catégorisation, deux sont « *las* », car cette problématique a fait l'objet d'une des questions en histoire de la musique, lors des épreuves de concours de recrutement (CAPES et agrégation), un évite de l'employer. Un dernier la trouve soit « *pas assez complète* », soit au contraire « trop verrouillée ». Une critique est faite des trois termes « *populaire* », « *savant* », « *traditionnel* » qui seraient liés à la mentalité des musiciens savants ; ce point de vue rejoint celui d'un sujet qui lit, selon nous, au travers de cette catégorisation des enjeux implicites de mécanismes de domination culturelle au sens bourdieusien du terme[1].

Taxinomie 5 Changements souhaités à propos de la catégorisation proposée



En résumé, 46% des répondants sont assez d'accord avec le principe même de catégorisation que nous avons proposé, moyennant quelques amendements. 2% sont contre l'idée de catégorisation, quant à l'autre moitié, nous ne savons pas.

8.2.1. Appréciation mitigée du principe de catégorisation du phénomène musical

Sur les 158 répondants, 97,5% répondants[2] ont répondu à la question, cette fois fermée, suivante : *êtes-vous favorable à la catégorisation du phénomène musical ?* Dans l'idée de

[1] Pour Pierre Bourdieu, les mécanismes de reproduction des hiérarchies sociales seraient fondés sur des facteurs culturels et symboliques plutôt que des facteurs économiques contrairement aux théories marxistes. Mais ces deux conceptions sont loin d'être celles des enseignants interrogés au regard de cette seule variable : la catégorisation musicale.

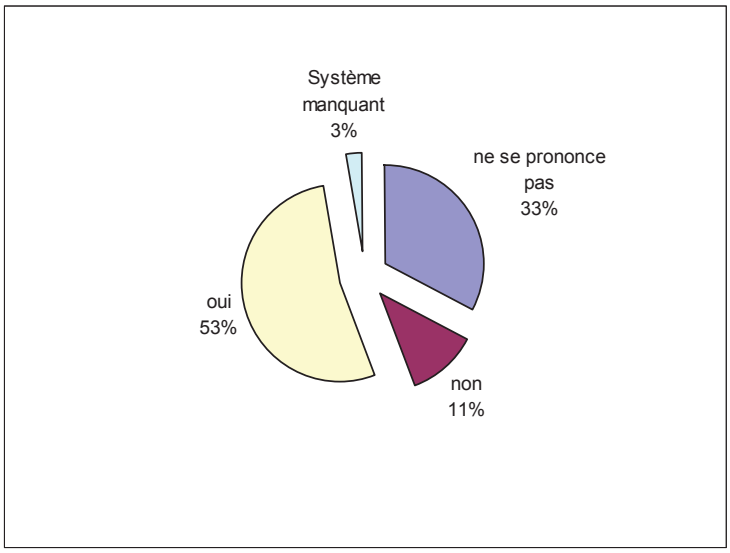
[2] 4 valeurs sont manquantes.

favorable, il y a l'idée de préférence, d'une disposition, d'une attitude bienveillante à l'égard de quelque chose.

La moitié (soit 53,2%) est favorable à la catégorisation distinguant les musiques savantes, populaires, traditionnelles. Cette réponse corrobore en partie l'analyse précédente dont nous avions déduit qu'environ la moitié des sujets était d'accord avec la catégorisation proposée (un quart sans amendement, un quart avec). Cela étant dit, cette deuxième question englobe la catégorisation que nous avons proposée et au-delà pose la question du principe même de catégorisation.

Un tiers (32,9%) ne se prononce pas, ce qui est inférieur aux données précédentes et 11,4% n'y sont pas favorable du tout, ce qui est supérieur aux réponses négatives précédentes[1]. Les réponses semblent plus tranchées, plus contrastées que précédemment, comme si au-delà de la réflexion qu'engendre la question, la posture se précise.

Figure 91 Favorable à la catégorisation du phénomène musical



Cela fait plus d'un tiers dont on ne sait s'ils sont d'accord, auxquels s'ajoutent 11% qui ne sont pas d'accord. On peut faire l'hypothèse que c'est soit le principe même de catégorisation qui est remis en cause soit la division elle-même en savant, populaire et traditionnel. Dans les deux cas, il peut y avoir l'idée que classer, c'est hiérarchiser, d'autant plus que le classement proposé est justement fondé sur des hiérarchies sociales plus ou moins explicites, tout du moins, dans l'opposition savant, populaire.

[1] Seuls trois avaient déclaré être contre.

L'examen des raisons va nous permettre de connaître un peu mieux la posture des répondants. Trois questions complémentaires nous permettent de comprendre ce qui se joue.

8.2.2. Principe réducteur des interactions musicales, porteur de jugements de valeur

Pour quelles raisons certains sont-ils défavorables à la catégorisation du phénomène musical ? Nous pourrons comparer ces nouvelles réponses à celles, négatives, qui concernaient des changements à apporter (2,5%) à la catégorisation proposée ainsi que des réponses négatives (11%) à la deuxième question fermée.

Pratiquement les trois-quarts (117, soit 74,1%) des répondants ne répondent pas, signifiant ainsi qu'ils n'ont pas de raison de ne pas être favorables. En revanche, les 42 réponses recueillies semblent plus critiques que celles que nous avons pu recueillir lors des deux questions ouvertes à ce sujet. On peut faire l'hypothèse que le nombre de questions posées (5 en tout) pousse l'enseignant à des déclarations plus assumées, plus contrastées.

La majorité de ceux qui sont défavorables à la catégorisation pensent que le principe est « *trop restrictif* », « *désuet* », « *vague* », que ce classement est « *rigide* », « *réducteur* », « *trop limité* », « *qu'il enferme* », qu'ils est « *parfois inadapté* », qu'il « *est difficile de mettre une étiquette en raisons des interactions, des influences musicales* » (21). Une réponse nous semble bien synthétiser cet ensemble : « *catégoriser, ce n'est pas ce que l'individu fait dans sa vie de musicien, toutes les catégories se mêlent* ».

Le deuxième (6 réponses) et troisième (5) ensemble de raisons, pour lesquelles certains sont défavorables, sont très liés. Le deuxième ensemble (6) considère que catégoriser est « *porteur de jugements de valeur* », imprécis, alors « *qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise musique* », qu'il faut « *briser les représentations* (1), que ce sont les musiciens savants qui classent (1), que « *les chefs- d'œuvre sont de toute époque de toute culture* » (1). Le troisième (5) rejoint en partie le précédent, en ce sens qu'il fait référence aux finalités du principe : tout dépend de ce que l'on fait de la catégorisation, soit elle hiérarchise, soit elle permet d'y voir plus clair (notamment sur les métissages), pourvu disent certains, qu'elle ne discrimine pas, qu'elle ne soit pas péjorative ou élitiste. Pour un sujet, « *savant* » est connoté positivement, « *populaire* » à l'inverse, négativement.

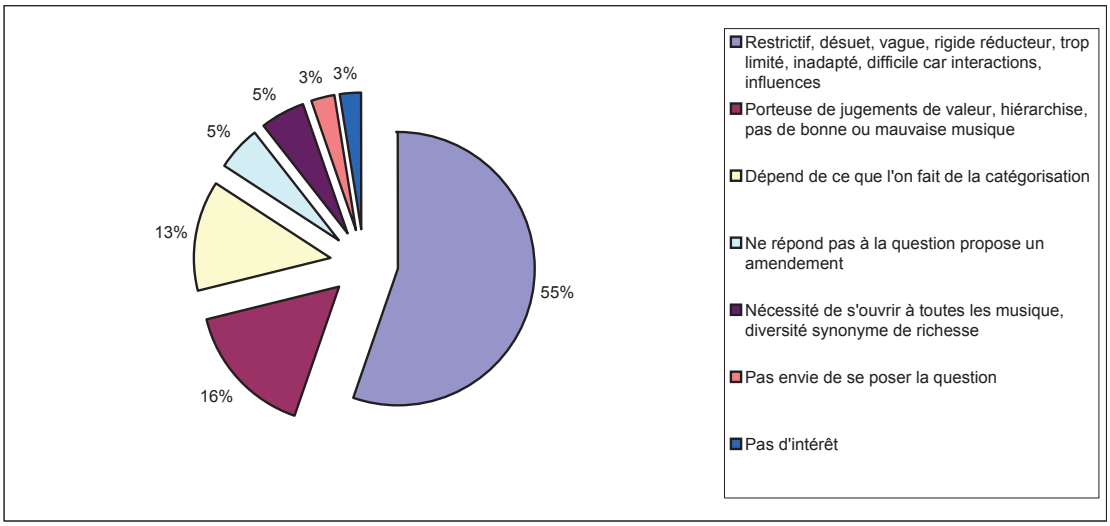
Enfin, ce serait la finalité qu'un répondant attribue à l'Éducation musicale (la nécessité de s'ouvrir à toutes les musiques) qui impliquerait d'être défavorable à la catégorisation. Pour

un autre, c'est la diversité, synonyme de richesse qui ne peut que constituer qu'un tout indissociable et dès lors contraire à l'idée de catégorisation.

Une réponse propose un amendement, une deuxième signale le peu d'intérêt de la question, la dernière témoigne du manque d'envie de se poser la question.

Cela signifie que dans le principe de catégorisation, se glissent d'une part des enjeux de domination sociale par le musical et d'autre part des hiérarchisations qui inviteraient à trier entre la bonne et la mauvaise musique : ce que refusent ces enseignants. Mais ils sont peu nombreux. On peut se demander alors si ce sont les mêmes qui déclarent que former l'autonomie critique de l'élève est l'une des finalités de l'Éducation musicale.

Taxinomie 6 Raisons pour lesquelles un quart des répondants est défavorable à la catégorisation proposée



En guise de synthèse, pour conclure au sujet du principe de catégorisation, les principales raisons pour lesquelles les répondants sont d'accord ou favorables à la catégorisation sont liées aux finalités, aux fonctions, à l'utilité du principe de catégorisation qui permet de « *situer* », « *repérer* », « *parler* », « *communiquer* », « *objectiver* », « *comprendre* », « *discerner* ». Les principales raisons pour lesquelles les répondants sont contre ce principe sont liées au fait que catégoriser est « *restrictif* », « *rigide* », « *vague* », « *réducteur* », « *inadapté* » ; catégoriser est également porteur de jugement de valeur. Quelques propositions sont faites d'objectiver un peu plus tout en distinguant les musiques commerciales de celles porteuses d'histoire de culture, celles qui sont ancrées dans la réalité terrestre par opposition à celles « *verticales* », plus abstraites.

Au fur et à mesure des questions posées, les répondants s'engagent dans la critique de la catégorisation proposée, puisque le nombre augmente jusqu'à représenter un quart des sujets.

Tableau 32 Comparaison quantitative des réponses données aux questions sur la catégorisation musicale proposée

Comparaison	Q. ouverte changements ?	Q. fermé favorable	Q. ouverte raisons favorables	Q. ouverte raisons défavorables	Q. ouverte nouvelles propositions
ne sais pas	**79 ou 50%**	**52 ou33%**	**70 ou 45%**	**117 ou 74%**	**124 ou 78,4%**
pour la catégorisation	**74 ou 46%**	**84 ou 53%**	**88 ou 55%**		**23 ou 14%**
contre la catégorisation	**4 ou 2,5%**	**18 ou 11%**		**42 ou 26,5%**	

Il semblerait que ce qui pose problème n'est pas tant le principe de catégorisation (pour la moitié des répondants) que les méta-catégories : savant, populaire. Telles que formulées, elles hiérarchisent implicitement les musiques entre elles (socialement et esthétiquement), elles sont porteuses de jugements de valeur, appelés de leur vœux par certains mais pas nécessairement ramenés à des distinctions de classes sociales. En revanche, des sous-catégories fondées sur l'écriture des compositions (styles, formation, effectif, période etc.) objectiveraient le débat. Ce qui est surtout critiqué implicitement, au-delà des catégories musicales, est la distinction opérée implicitement entre des catégories sociales.

Les enseignants seraient d'accord pour hiérarchiser les musiques entre elles mais pas pour faire l'amalgame et en profiter pour hiérarchiser ou générer de nouvelles catégories sociales qui seraient encore fondées sur un élitisme, implicite insidieux. L'art serait instrumentalisé au service de ce pour quoi il n'a pas été nécessairement conçu.

Cette question ne permet pas véritablement de répondre à la question du relativisme de ces enseignants en matière musicale. En revanche, elle fait émerger la prééminence à la fois de valeurs intellectuelles et de valeurs éthiques (morales en rapport avec autrui)

8.3. Tolérer, respecter, la musique de l'autre : sixième finalité

Cette catégorie de réponses (tolérer, respecter la musique de l'autre) données à la question des finalités renforce la notion d'ouverture évoquée en premier lieu, en introduisant des références explicites à des valeurs morales ou éthiques, essentiellement tournées vers autrui et dans une moindre mesure vers soi (tolérance (6), respect (10) de soi et des autres, écoute (27)). Ces énoncés témoignent, comme pour la première catégorie, d'une intrication entre valeurs morales et esthétiques : « *tolérance du goût des camarades* », « *écoute de la musique de l'autre qui participe à la construction du citoyen* ». L'idée platonicienne resurgit alors. Nous pouvons d'une manière générale relier cette catégorie de finalités à la « *sociabilisation* », au « *vivre avec les autres* », à « *la vie en commun* », au

débat, « *vie collective* », « *harmonie des êtres vivants* ». La pratique (instrumentale, vocale et d'écoute) apparaît de nouveau, comme instrumentalisée au service de la construction de ce vivre ensemble.

La gestion des valeurs « *tolérance* », « *respect* » avec celles concernant « *l'autonomie de l'élève* » ainsi que de la formation de son jugement critique restent à résoudre, en tant qu'antinomie voire aporie ?

9. VALEUR ÉDUCATIVE DE L'ÉDUCATION MUSICALE

L'ensemble des indicateurs que nous venons d'examiner, témoignent de la valeur éducative attribuée à cette discipline par ces enseignants.

Nous avons voulu le vérifier une fois de plus grâce à de nouveaux indicateurs destinés à renforcer les précédents : confiance dans le système d'enseignement, envie de changer de métier, satisfaction, sentiment de liberté.

Nous faisions l'hypothèse que le lien entre plusieurs variables renforce la valeur déclarée, positive ou négative.

9.1. Confiance dans le système d'enseignement de l'Éducation musicale indicatrice de sa valeur

Si l'enseignant dit avoir confiance, c'est qu'il attribue à l'objet de confiance une certaine valeur. C'est en d'autres termes une forme d'évaluation de l'objet en question : l'Éducation musicale. L'objet peut devenir valeur en lui-même si son évaluation s'avérait très positive. En outre, la confiance attribuée peut contribuer à la légitimité et dans une certaine mesure à l'autorité[1] des finalités, énoncées précédemment.

La question qui suit a été posée en fin de 3ème partie du questionnaire national en ligne : 158 personnes y ont répondu. C'est une question fermée, formulée ainsi : *Faites-vous confiance au système d'enseignement de l'Éducation musicale tel qu'il est pratiqué actuellement ?*

Deux dimensions cohabitent dans le « tel qu'il est pratiqué ». Nous sommes à la fois dans les représentations qu'a le professeur de son propre enseignement mais aussi de celui de ses collègues. Or ces représentations sont structurées par des valeurs, comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel en première partie (Roudet, p. 13).

[1] Et dès lors la valeur.

Le fond et la forme de cette question ont été empruntés aux questionnaires de la troisième enquête sur les valeurs des Européens de 1999 réalisée par l'ARVAL pour la partie française (B. Roudet, 2001, p.12). Nous avons simplement ajouté la discipline Éducation musicale à la question afférente au système d'enseignement général. Cela nous permet à terme de situer notre échantillon au sein de la population générale des Français, même si eux se positionnent par rapport à l'enseignement en général.

Une polarité positive (72%) de la valeur de l'Éducation musicale dispensée en France émerge fortement. En effet, deux tiers des répondants répondent qu'ils font au moins « *une certaine confiance* » (61,4%) sinon « *une grande confiance* » (11,4%), tandis qu'un quart fait « *peu* » (17,7%) ou « *pas du tout confiance* » (5%).

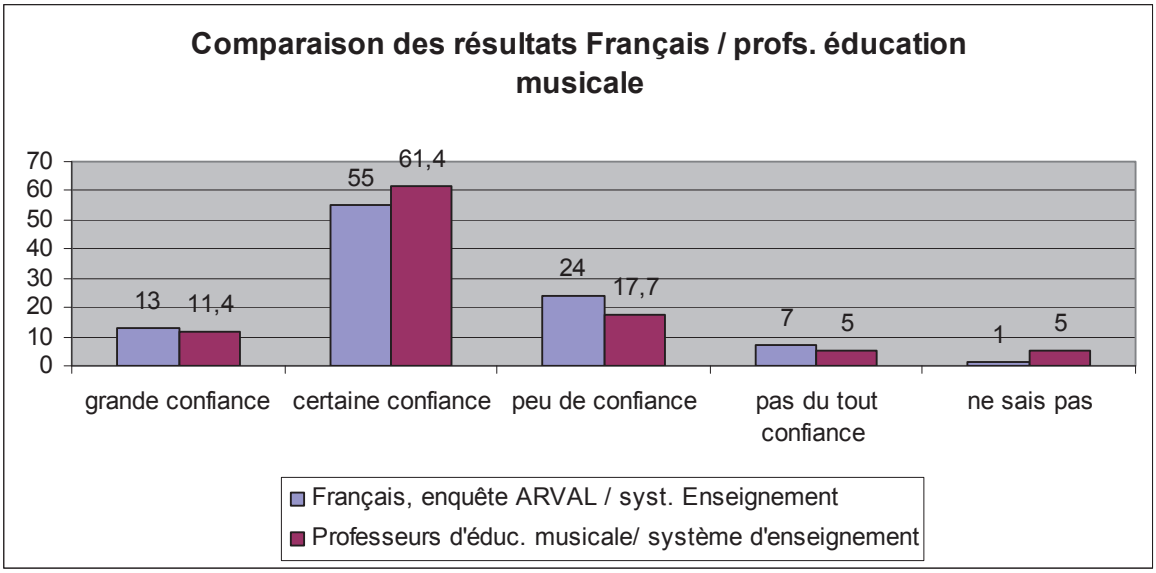
Nous relevons une grande proximité de résultats dans la comparaison entre les professeurs d'Éducation musicale évaluant l'Éducation musicale et les Français évaluant le système d'enseignement d'une manière générale dans l'enquête de l'ARVAL. Les enseignants qui évaluent l'enseignement de leur discipline seraient même légèrement plus confiants que la plupart des Français.

N'y aurait-il pas un lien entre l'âge et la confiance attribuée dans le système ? Les résultats des corrélations entre l'âge et le fait de faire plus ou moins confiance nous indiquent qu'il n'y a pas de corrélation significative entre ces deux variables (p = ,867 pour « une grande confiance », p = ,464 pour « une certaine confiance », p = ,709 pour « peu confiance » et p = ,578 pour pas du tout confiance, n = 158 dans tous les cas). En outre l'ANOVA[1] signale qu'il n'y a pas de différence significative de moyenne de variance liée à des tranches d'âge précises.

Nous pouvons dès lors rapprocher nos analyses des observations d' O. Galland : les valeurs des jeunes et des adultes sont proches (Galland, 2001, p. 177-183) au moins sur la confiance dans l'enseignement dispensé en Éducation musicale et la valeur attribuée.

[1] Analyse de la moyenne des variances entre les cinq groupes ou tranches d'âge décidées en fonction de l'année d'entrée dans le métier. Les coupures sont liées aux dates de mise en œuvre d'une nouvelle série de programmes 1963, 1977, 1985, 1995.

Figure 92 Comparaison des résultats enquête ARVAL valeurs des Français et enquête professeurs d'Éducation musicale



9.2. Envie de changer de métier

La question « *à l'heure actuelle avez-vous envie de changer de métier ?* » était fermée. Plus des deux tiers n'ont pas envie de changer de métier soit 69,62%, 15,82% ont envie d'en changer et 14,56% ne se prononcent pas. Cela renforce la valeur éducative de la discipline Éducation musicale.

Il n'y a pas de corrélation significative entre l'âge, (p = ,287), le sexe (p = ,681) et l'envie de changer de métier.

9.3. Satisfaction dans le métier

La satisfaction est également pour nous un indicateur de la valeur que l'on accorde à l'enseignement que l'on dispense. Or, les trois-quarts sont ou *très satisfaits* (17,7%) ou *plutôt satisfaits* (60%), dans *leur métier au sein de l'Éducation nationale*. Un quart est soit *pas très satisfait* (16,5%), soit *pas du tout satisfait* soit encore *ne sais pas* (4,4%). Il resterait à connaître la cause de l'insatisfaction d'un quart des répondants, ce que nous n'avons pas questionné.

La corrélation entre la satisfaction dans le métier et l'envie de changer de métier est significative, renforçant l'analyse de la valeur de l'Éducation musicale : moins on est satisfait plus on a envie de changer de métier (p = ,000), à l'inverse ceux qui sont plutôt satisfaits n'ont pas envie de changer de métier (p = ,004).

9.4. Sentiment de soutien et confiance dans l'exercice du métier

Un peu plus de la moitié se sent soutenue (79 ou 41,4%) (+) voire très soutenue (++) (25 ou 13%) dans l'exercice de ce métier. En revanche, un peu moins de l'autre moitié se sent peu soutenue (29%) voire pas du tout soutenue (14%). Une ambiguïté demeure pour 3% des répondants (ne se prononcent pas). Nous n'avons pas évoqué la place des IA-IPR dans cette question. Cependant, on pourrait penser que la question précédente (relative au nombre d'inspections) pourrait avoir influencé celle-ci. Mais il n'en est rien, puisqu'il n'y a pas de corrélation entre le nombre d'inspections et le fait de se sentir soutenu. Nous ne connaissons pas les raisons de ce sentiment.

Il n'y a pas de lien entre l'âge (p = ,691), le sexe (p = 074) et le fait de se sentir plus ou moins soutenu.

Nous relions cette question avec celle de la satisfaction dans le métier pour vérifier s'il existe un lien entre ces deux variables. Il y a une corrélation très significative entre le fait de se sentir très peu soutenu et pas satisfait du tout dans ce métier (p = ,002) et une corrélation significative entre le fait de se sentir très soutenu et d'être très satisfait (p = ,049). Relativement aux valeurs des enseignants, cela peut sans doute jouer un rôle en termes de motivation et dès lors d'attribution d'une valeur à l'Éducation musicale.

9.5. Corrélations entre confiance, satisfaction et sentiment de liberté, perception des programmes : valeur de la discipline

Les résultats précédents induisent la question suivante : y a t-il corrélation entre la confiance que l'on a dans un système et le degré de satisfaction dans son métier, le fait de se sentir libre, de prendre des décisions en classe, dans le collège, dans le système éducatif, la perception que l'on a des programmes ?

Il existe un lien très significatif entre le fait d'avoir une grande confiance dans le système d'enseignement de l'Éducation musicale et le fait de se sentir tout à fait libre de prendre des décisions au sein du collège (p = ,002), ainsi qu'au sein de la classe (un peu moins significatif p =.012). Enfin, un lien très significatif existe entre le fait d'avoir une grande confiance et le fait de se sentir très satisfait (p = ,000). L'inverse est vérifié : on est d'autant moins satisfait ou « pas satisfait du tout » que l'on fait seulement « *un peu confiance* » (p = 0,002) ou « *pas confiance du tout* » (p = 0,000).

Confiance et dès lors valeur de la discipline semblent aller de pair avec un sentiment de liberté dans le collège pour ceux qui font une certaine confiance, avec un sentiment de

liberté dans la classe pour ceux qui disent avoir une grande confiance dans le système d'enseignement de l'Éducation musicale. Une valeur en renforce une autre par sa liaison : liberté, confiance, satisfaction.

Nous corrélons enfin la satisfaction dans le métier avec la perception des programmes (recodée en positive, négative, mitigée, neutre) afin de tisser un réseau de relations : il s'avère qu'il y a une corrélation significative entre le fait d'être très satisfait et une perception positive des programmes ($p = 0,019$). Ces résultats valident dès lors l'hypothèse posée en partie 3 : les programmes joueraient un rôle dans la genèse des valeurs. Il reste à savoir à quel niveau : au niveau des finalités retenues, des points positifs, des contenus de programmes ?

La confiance attribuée par les enseignants, le degré de satisfaction en leur métier, ainsi que le sentiment de liberté en classe et dans le collège confèrent une valeur à la discipline Éducation musicale au sein du système scolaire. Même si nous n'avons pas questionné les fondements de la confiance attribuée, pouvons-nous aller jusqu'à dire que cela confère une valeur éducative, une légitimité, voire une autorité à l'art musical ?

10. CONCLUSION QUAND LE NIVEAU D'ÉNONCÉ DES VALEURS EST IMPLICITE

Alors dissonance ou polyphonie consonante des valeurs ? En musique, la dissonance provient de la consonance, c'est une extension, un élément qui enrichit l'accord, qui autorise la dialectique, la contradiction, les paradoxes, le débat.

Ces premières réponses constituent un premier éclairage. Si les enseignants ne vivent pas dans un consensus global des valeurs qui aurait éliminé les antinomies, en revanche leurs réponses sont relativement homogènes.

10.1. Faire voir, entendre et tolérer l'autre

Ces enseignants sont donc inscrits dans des valeurs qui font voir et entendre « l'autre », la différence entre ce que sait l'élève et ce qu'il ne connait pas. Et c'est le professeur qui se pose parfois explicitement, parfois implicitement, en transmetteur, enseignant-médiateur (autonome, respectueux, revendiquant à la fois une certaine liberté et des exigences) de cette « épiphanie » de l'autre[1]. Une différence musicale mais pas seulement, qui se ressent d'abord, qui s'explique et se situe dans le temps et l'espace, par une forme d'objectivité, qui se communique ensuite, qui se pratique et qui enfin se critique d'une certaine manière, pour une partie seulement des enseignants. C'est dans ce dernier point qu'apparaissent des dissonances, du moins des contradictions potentielles : entre autonomie critique du jugement et tolérance. Mais également entre désir de liberté et demande de précisions au sujet des programmes.

10.2. Relation forte entre valeurs implicites et valeurs dans les programmes

Ces différentes valeurs proviennent à la fois des programmes en vigueur mais également des programmes antérieurs qui, visiblement, ont été assimilés jusqu'au point que certains mots deviennent des références très employées dans les réponses : ouverture, plaisir, discernement.

[1] Expression que nous empruntons à Gilles Boudinet.

Pour exemple, si nous nous en tenons à la seule valeur d'ouverture (qui va parfois avec celle d'autonomie critique), elle traverse les programmes de 1944[1] jusqu'en 1995 soit dans l'énoncé des finalités, soit dans le corps de texte des programmes (*cf.* deuxième partie). On peut ainsi la rapprocher des finalités affirmées dans l'introduction des programmes de 6e de la dernière série[2] (1995-1998), connue de la totalité des répondants. A plusieurs reprises, elle est présente en 1985, dans les instructions communes aux quatre niveaux (accès à une culture musicale par l'écoute des œuvres, premier paragraphe, « *le principe de relativité*[3] »), ensuite dans les finalités énoncées en introduction de 6e et 5e. Il en est de même en 1977, dès l'introduction des programmes de 6e et 5e, les « buts » sont « *d'ouvrir l'esprit de l'enfant et de l'adolescent à la perception consciente du monde des sons, des timbres et des rythmes. […] favoriser son besoin d'expression par le chant ou le jeu d'instruments très simples. […] préparer sa créativité en l'encourageant à s'exprimer musicalement par les moyens à sa portée. Enfin […] lui faire ressentir le désir d'une communication directe avec le monde sonore tel qu'il existe autour de lui »* (arrêtés du 17 mars 1977 et du 26 mars 1978).
L'importance attribuée à la joie, au plaisir est encore une référence récurrente dans les textes de programmes de 1995 et également de 1985.

On pourrait poursuivre cette démarche de rapprochement pour chacune des valeurs déclarées et valeurs présentes dans les programmes. Nous avons pris le parti de ne prendre que les deux valeurs les plus fréquemment énoncées pour des raisons de place.
En conclusion, une relation très forte semble s'être tissée implicitement entre les contenus des programmes et les valeurs déclarées dans ce niveau d'énoncé.

---

[1] De 1944 à 1960, l'ouverture est synonyme de moyen pour atteindre la finalité énoncée : « *Il est souhaitable que les élèves découvrent eux-mêmes et disent ce qui leur plaît, les émeut dans une mélodie : le commentaire du professeur consistera en remarques techniques, en comparaisons, oppositions, etc., de façon que l'auditoire aille du connu à l'inconnu, de rythmes familiers à des rythmes plus éloignés de nous* ». Le jazz en est un exemple.
[2] « *Il revient à l'éducation musicale de leur donner les moyens de s'approprier ce mode d'expression, et de les aider à acquérir des capacités de discernement et un esprit d'ouverture* » (Programme du cycle d'adaptation éducation musicale[2], 1995).
[3] « *L'éducation musicale, qui ne peut rien imposer et ne doit rien exclure, vise à ouvrir d'autres horizons, à créer d'autres rencontres* […] ».

10.3. Relation moins évidente entre formation, concours et valeurs implicites

En revanche, une relation moins forte se tisse avec les valeurs inhérentes à la formation qu'ont reçue les enseignants ainsi qu'aux épreuves de concours de recrutement : en dehors de la valeur « *ouverture* » que l'on retrouve à partir de 1976, les références au plaisir et aux émotions, d'une manière plus générale, semblent évacuées tant de la formation, que des contenus d'épreuves de recrutement au profit de la technique, de l'analyse musicologique. A l'inverse, une valeur comme l'excellence est absente des réponses du niveau d'énoncé implicite ; quant à l'érudition, elle ne se trouve qu'en troisième rang de réponse.

D'ailleurs, si des relations peuvent être établies, ponctuellement, entre des valeurs communes aux trois ensembles (programmes, formation et concours, valeurs implicites), la prédominance des valeurs intellectuelles et esthétiques sur les valeurs morales (respect, tolérance), observée dans la formation et les épreuves de concours, s'inverse dans l'énoncé implicite des valeurs.

10.4. Relation forte entre valeurs implicites et rapport au savoir de l'enseignant

Ces valeurs pourraient tout autant provenir de la propre histoire des enseignants. En effet, rappelons-nous la formation reçue avant et après le baccalauréat, l'influence qu'ils attribuent eux-mêmes à ces formations sur la manière d'enseigner, leur volonté de ne pas reproduire ce qui avait été déprécié ou au contraire faire vivre ce qui avait plu, ce qui avait été abordé en termes de répertoires. Nous retrouvons la place particulière donnée aux émotions, à la dialectique entre plaisir, joie, désir de liberté d'improvisations et contraintes, rigueur, exigences ; nous retrouvons l'appréciation des pratiques collectives et des savoir-faire afférents, les souhaits de répertoires diversifiés liés à des manques d'ouverture récurrents (Université, enseignement instrumental). Le rapport au savoir musical qu'ils ont eu, avant le baccalauréat, d'abord identitaire puis épistémique enfin social (vécu au collège, au lycée, dans les pratiques instrumentales individuelles et collectives, un peu moins dans les pratiques vocales), semble avoir un lien fort avec les valeurs énoncés dans ce niveau implicite.

L'importance, le souci de la transmission, de l'éducation serait en lien avec l'influence au niveau pédagogique, la plus souvent citée à propos de la formation reçue après le baccalauréat. On peut ainsi tisser un lien entre la prééminence des valeurs de transmission d'éducation, de conformisation, de contrainte (et dès lors le statut que se donne l'enseignant) et le type de formation instrumentale reçue avant et après le baccalauréat dans l'enseignement spécialisé. Il n'est pas sûr que ce lien se vérifie entre les valeurs des enseignants en art plastiques et leur propre histoire en termes de modèles de formations reçues.

10.5. Inscription des valeurs des enseignants dans celles de la modernité plus que de la postmodernité

Si, dans un premier temps, les valeurs des enseignants semblent s'inscrire dans les valeurs de la postmodernité, en accueillant un pluralisme et un hédonisme ambiant, nous voyons rapidement que l'engagement des enseignants esthétique, intellectuel et moral est *a priori* majoritairement non relativiste : ils évacuent implicitement l'incertitude, l'éparpillement, voire le chaos d'un relativisme ambiant. L'autorité des textes de loi, de la hiérarchie pédagogique, l'autorité de la culture musicale de l'adulte sont reconnues par la majorité. La déhiérarchisation n'est pas de mise : en ce sens, ces enseignants seraient plus modernes que postmodernes : d'ailleurs le sentiment de liberté s'invite.

Le positionnement des répondants semblerait opérer la synthèse des oscillations du champ même de l'esthétique au cours de l'histoire des formes symboliques (pour nous musicale) et des valeurs qui lui sont liées.

Ces premiers résultats sur les valeurs déclarées par inférence ne sont qu'une étape dans une recherche qui pose également dans les chapitres suivants, de manière explicite, la question des valeurs, tant d'un point de vue général qu'esthétique. Ce premier point de vue sera dès lors croisé avec celui de 23 enseignants de l'académie de Toulouse, à qui nous avons posé explicitement la question des mots pour dire leurs valeurs.

CHAPITRE X – VALEURS EXPLICITES

> *« Contentons nous de rappeler, à la suite de M. Huberman dans l'ouvrage de M. Crahay et D. Lafontaine (1986), que les enseignants sont particulièrement altruistes dans l'ensemble : un peu moins que les pasteurs et les prêtres mais davantage que les médecins, les avocats, les ingénieurs, les pharmaciens etc. Qui plus est, ils font preuve d'un tempérament « romantique », en ce sens qu'ils tiennent à leurs idéaux, malgré l'accumulation d'expériences décevantes »* (Houssaye, 1992, p. 37-38).

Un des enjeux du présent chapitre est de poursuivre la « cartographie » des valeurs des enseignants d'Éducation musicale en convoquant le deuxième niveau d'énonciation : les valeurs[1] explicites, déclarées par 23 enseignants débutants et experts de l'Académie de Toulouse, que nous comparons avec celles de 24 professeurs stagiaires[2] (autrement dit PLC2[3]) ayant participé au test préalable lorsque des questions similaires ont été posées et que les réponses sont exploitables. La carte des valeurs devrait peu à peu se dessiner de manière moins quantitative que qualitative. En outre, nous pourrons essayer d'établir des liens entre ces réponses et l'histoire des enseignants de l'échantillon et l'histoire plus générale de la discipline dans l'intention de vérifier les hypothèses posées en deuxième et troisième parties.

Nous examinons les réponses recueillies aux questions mettant en jeu cinq variables, dont la première se situe au cœur de notre recherche : les mots pour dire ses valeurs en tant qu'enseignant d'Éducation musicale. La seconde est relative au vécu des valeurs que le répondant a énoncées : les ont-ils ressenties comme étant les leurs ou comme étant imposées par une autorité extérieure qu'ils peuvent, dans un deuxième temps, nommer ? La troisième concerne la volonté ou la non-volonté des enseignants de hiérarchiser entre elles les valeurs qu'ils ont déclarées. La quatrième, le sens qu'ils attribuent à ces valeurs, ainsi que selon eux, la provenance possible du sens de ces valeurs. Enfin la cinquième variable examinée dans cette partie fait état de la négociabilité de ces valeurs entre enseignants et adolescents.

Si dans le test passé par les 24 PLC2 musique, les réponses étaient écrites, en revanche, dans l'enquête définitive, elles sont orales car recueillies en entretien. Dans les deux cas, nous recensons des variables dites manifestes (mots, paroles).

---

[1] Quand le terme est employé de manière générale.
[2] Présents dans l'Académie de Toulouse en 2003.
[3] Professeur de lycée et collège stagiaire en responsabilité dans un collège et/ou lycée et en formation en deuxième année dans un Institut Universitaire de Formation des maîtres (I.U.F.M.).

1. DU MOT AUX MOTS POUR DIRE LES VALEURS

La question posée est la suivante :

> *« On sait que chez un même individu, les valeurs peuvent être multiples, contradictoires, homogènes, changeantes. Pouvez-vous nommer les valeurs qui vous unissent actuellement à la discipline que vous enseignez ? Quels seraient vos mots pour les dire ? Prenez le temps de répondre à cette question »*

Considérant que cette question posée *ex abrupto* est délicate et complexe, y compris au dire des spécialistes (Bréchon, 2004), nous ne la plaçâmes qu'en dixième position dans l'entretien post-observation, lors de l'enquête définitive. Dans le test, sa position était sensiblement la même. Cette question est placée juste après celle concernant la clarté du mot « valeur », exploitée dans un article concernant les représentations du concept de valeur (Tripier-Mondancin, 2006). Elle permet de vérifier que la définition du terme « valeur » est aussi claire que les enseignants l'ont dit. Elle est bien entendue ouverte car aucune recherche n'ayant été faite à ce sujet, il nous importait d'explorer ce champ sans induire les réponses. Nous aurions pu poser une question fermée ou encore en éventail fermé, en partant par exemple des outils d'analyse que Christiane Valentin utilisa dans sa recherche (Valentin, 1997), outils, pour certains, préalablement élaborés par Luc Boltanski et Laurent Thévenot (Boltanski, Thevenot, 1991), pour d'autres, par l'équipe de Lyon Lumière II (Pédagoscopie, 1992). Nous aurions pu également utiliser les items prédéfinis par les chercheurs Rita Combs-Richardson, et Holmer Tolson (2005) dont nous avons décrit les limites dans le cadre conceptuel chapitre I. En effet, ces recherches concernent des enseignants mais elles ne font que très peu de place ou d'allusion aux valeurs esthétiques. Or notre objet de recherche porte exclusivement sur des enseignants d'Éducation musicale, porteurs *a priori* de cette dimension centrale ; nous en faisons dans tous les cas l'hypothèse.

Par souci d'éviter un biais assez fréquent (la réponse attendue), nous posons cette question de manière générale, sans induire de type spécifique de valeurs (ainsi nous n'accolons aucun qualificatif au nom commun, comme par exemple « esthétiques »). Ainsi cela nous permet-il à terme de mesurer véritablement la place des différents systèmes de valeurs qui émergeront (comme intellectuel, esthétiques, éthiques, etc.) les uns par rapport aux autres. Seule concession à l'induction, nous déclarons dans la question elle-même que les valeurs peuvent être multiples, contradictoires, changeantes. Cela permet d'éviter, dans la mesure du possible, les phénomènes de désirabilité sociale : en signalant notre ouverture, y

compris à la contradiction, nous signifions que nous n'attendons pas une réponse normée de la part de chaque individu.

Tous les enseignants ont répondu à cette question ; nous bénéficions en outre des résultats du test réalisé en 2003, avec 24 PLC2 Éducation musicale que nous comparerons avec ceux de l'enquête définitive.

Premier constat : les valeurs déclarées sur l'ensemble des réponses correspondent à ce que les spécialistes donnent pour valeurs[1] ; les mêmes difficultés (analysées dans le cadre conceptuel) à établir des frontières entre valeur, principe ou norme, attitude, sentiment, ou comportement, se retrouvent. On peut lire à la fois des méta-valeurs, comme des valeurs plus opérationnalisées dans le métier d'enseignant.

1.1. Résultats, taxinomie des valeurs

Quand les enseignants se sont exprimés sur leurs valeurs, ils ont dit en moyenne entre huit et neuf mots ou propositions (52,2% disent jusqu'à huit mots). Celui qui exprime le plus grand nombre de mots ou de syntagmes en a dit vingt ; celle qui en déclare le moins, deux. A l'écrit, lors du test en 2003, les PLC2 en avaient écrit jusqu'à 30 pour l'un d'entre eux, tandis qu'un autre n'en avait indiqué aucun.

La taxinomie des valeurs déclarées par les 23 enseignants, à laquelle nous aboutissons après tris successifs[2] des réponses, recodage et étiquetage, dans l'ordre décroissant est la suivante :

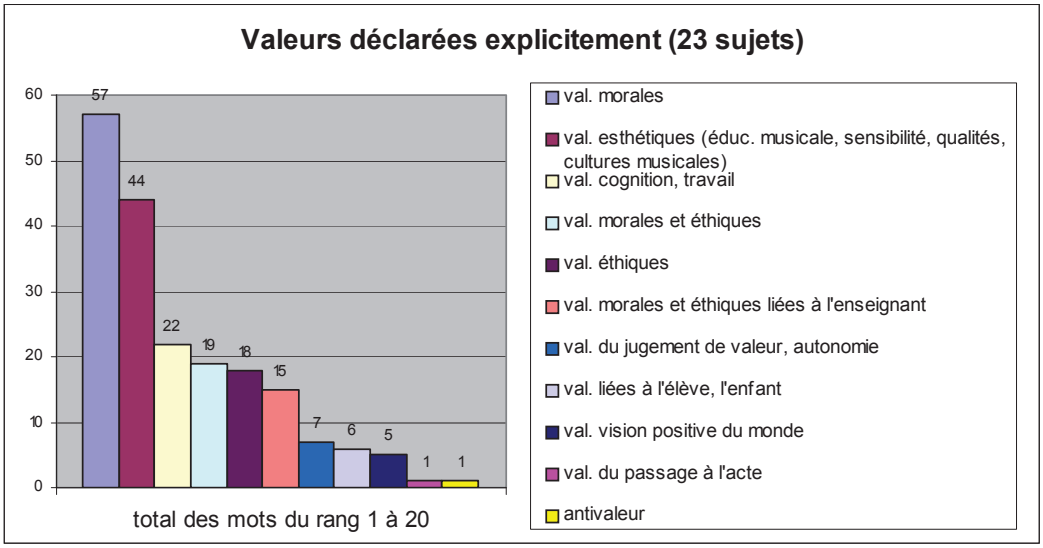
- valeurs morales (orientées vers autrui) (57 propositions)
- valeurs esthétiques (relatives à l'Éducation musicale en tant que discipline et relatives au champ de la sensibilité, des qualités, des cultures musicales) (44)
- valeurs intellectuelles (liées à la cognition et au travail, persévérance, aux exigences, à la connaissance, à la compréhension, à la science) (22)
- valeurs morales et éthiques (autrui et soi) (20)
- valeurs éthiques (orientées vers soi, son corps) (19)
- valeurs morales et éthiques liées à la personne de l'enseignant (légitimité, respect, modèle référent) (15)
- valeur et jugement de valeur (question de la formation à l'autonomie, de la non-adhésion, du fait de juger ou ne pas juger) (7)
- valeurs de l'enfant et liées à l'enfant, l'élève, dans son devenir adulte (6)

[1] Nous joignons à ce propos en annexe de cette partie, une table des valeurs énoncées par des spécialistes et une table des valeurs déclarées par les enseignants de notre échantillon. Ces tables permettront au lecteur de juger de l'adéquation en grande partie, d'un point de vue sémantique et souvent syntaxique, entre les deux listes.

[2] Plusieurs tris sont ensuite vérifiés, d'abord à quelques semaines d'intervalle, puis six mois plus tard.

- valeur relative à une vision positive du monde (5)
- valeur du passage à l'acte (1)
- antivaleur (1)

Taxinomie 7 Total général, après catégorisation, des valeurs déclarées explicitement



Les mêmes constats sont faits, en termes de proportions dans les mêmes catégories, à partir des réponses recueillies, lors du test avec les 25 PLC2 (*cf. infra* tableau 33).

1.2. Manière dont le regroupement et l'étiquetage ont été réalisés

Nous n'avons pas voulu utiliser les outils existants sur les analyses des valeurs des enseignants, pour les raisons déjà évoquées. Il s'agissait pour nous, soit de construire de nouveaux outils à partir des réponses recueillies, soit d'utiliser certaines catégorisations (classifications) existantes pour regrouper les réponses entre elles et leur donner du sens, soit d'utiliser une méthode intermédiaire mélangeant les deux approches. D'après les premières lectures des réponses, le système de valeurs (hiérarchisé) proposé par Max Scheler[1] n'était pas adapté car nombre de catégories étaient absentes de nos réponses. Après observation et une brève analyse, il apparaissait que la catégorisation la plus ancienne, (morales, intellectuelles esthétiques) était applicable aux réponses reçues en partie, à condition de la préciser. A celle-ci, nous avons ajouté certaines distinctions plus récentes apparues dans la recherche dans le domaine de l'axiologie (Ogien, 2004) : nous avons notamment divisé les réponses entre valeurs morales et éthiques.

[1] Hiérarchisation des valeurs par Max Scheler (Scheler, 1955) : 1 sainteté, 2 spirituelles de la connaissance, du juste, du beau, 3 bien-être prospérité, santé (vitales) 4 sensibles : agréable, le plaisant. Il n'y a pas de valeurs morales dans sa hiérarchie du moins accompagnent-elles les plus hautes. Chaque valeur a son opposé : profane, ignorance volontaire, injustice, laideur, baisse de vitalité, désagréable, souffrance.

L'étiquetage final n'utilise dès lors pas les mots employés par les enseignants : en effet, nous n'avons rencontré à aucun moment l'adjectif « *esthétique* », très peu l'adjectif « *morale* » encore moins l'appellation valeurs « *intellectuelles* ».

1.2.1. Distinction entre valeurs morales et éthiques

Ainsi, au regard des réponses reçues, nous avons été amenée à distinguer les valeurs dites morales[1] des valeurs éthiques[2] ainsi que des valeurs à la fois éthiques et morales[3] (au sens dans lequel Ruwen Ogien emploie ces deux termes (*cf.* chapitre I, cadre conceptuel). Respectivement, les valeurs morales sont celles faisant par défaut référence à autrui (en l'absence de précision dans la réponse), les valeurs éthiques sont celles faisant uniquement référence à soi en précisant ce que recouvre « *soi* » quand cela est dit (par exemple, dans certaines réponses, il s'agit de l'enseignant lui même). Dès lors, les valeurs éthiques et morales sont celles faisant référence explicitement à la fois à soi et à autrui. Pour exemple, nous avons souhaité prendre en compte (et dès lors classer différemment) la nuance non négligeable entre « *respect*[4] », « *respect de soi*[5] » et « r*espect de soi et des autres*[6] ». Différence ou nuance liée, soit au manque de précision[7] ou à l'inverse, à la précision discriminante des termes accolés au terme « *respect* ». Nous relevons que les expressions « *respect* » et *« respect de soi* » font chacun l'objet d'un article à part entière, dans le dictionnaire d'éthique et de philosophie morale (Kirscher, 2004). Au sujet de l'utilisation ou de la désignation que nous faisons parfois des notions « *éthique* » et « *morale*» quelques compléments, en préalable à la lecture des résultats, s'imposent.

Rappelons la position de Francis Imbert cité par Jean Houssaye (1992, p. 220) qui, au-delà de la condamnation de la morale au nom de l'éthique au profit du développement de l'autonomie du sujet, signifie ce que recouvre chacun de ces deux termes :

---

[1] Comme « le *respect* » (17), » *l'écoute* » (10), la « *tolérance* » (9), « *l'ouverture* » (8), la « *politesse* » (5), « *l'honnêteté* », la « *solidarité* », la « *justice* », « *l'humanité* », , la « *patience* », « la *communication* », « *l'intégration des exclus* », « la *courtoisie* », *l'aide* ».

[2] « *Sagesse* », *« rapport à son corps* », « *remise en cause* », « *modestie* », « *humilité* », « *respect de l'individu* », « *honnêteté par rapport à soi-même* », « *ne pas se dévaloriser* », « *on n'est pas des gens sérieux quelque part* », « *bonne humeur* », « *humour* », « *compétitivité par rapport à soi-même* », *« dépassement du fou-rire* ».

[3] « *Respect de soi et des autres* », « *respect réciproque élève-enseignant* », « *valeur d'Artagnan ou tous pour un, un pour tous* », « *partage* », « *travail d'équipe* », « *discussion* », « *échange* », « *esprit de groupe* ».

[4] Que nous rattachons aux valeurs morales.

[5] Rattaché aux valeurs éthiques seulement.

[6] Rattaché aux valeurs à la fois éthiques et morales.

[7] Quand respect est utilisé seul.

> *« A la perspective morale d'une fabrication d'habitudes qui assure au Moi sa bonne ordonnance et sa conformité, l'éthique substitue la perspective du sujet, de la parole et du désir singulier. Là où la morale lie, canalise, unifie, l'éthique délie, dénoue les habitudes, vise l'eK-sistence hors des moules et des empreintes (Imbert 1987, p. 8).*

Dans un premier temps d'analyse, c'est dans cette perspective ainsi que dans celle déjà évoquée exposée par Ruwen Ogien que nous nous inscrivons.

Autre exemple, si nous classons « *ouverture d'esprit* » dans les valeurs morales (en l'absence de précision), nous classons « *ouverture sur le monde sur et par la musique* » ou encore « *accepter la culture musicale de l'autre* » dans les valeurs esthétiques, tout en ayant conscience que dans ces deuxièmes réponses se jouent des questions de relation entre valeurs morales et esthétiques.

1.2.2. Esthétique et Éducation musicale : deux champs de valeurs précisés et rapprochés

Dans un premier tri, nous avions séparé les réponses relatives au champ de l'esthétique musicale[1] au sens étymologique, de celles qui concernaient explicitement le champ de la discipline scolaire « *Éducation musicale* »[2]. Mais il est vite apparu que la distinction n'était pas tenable, étant donné que d'une part le champ de l'esthétique a évolué du XVIII^{e} siècle à nos jours, d'autre part les deux champs se recouvrent dans certaines des propositions, ils sont dès lors intrinsèquement liés : ainsi une réponse comme « le souci de la qualité musicale des supports chantés, joués écoutés » pouvait autant appartenir aux valeurs liées au cours d'Éducation musicale qu'aux valeurs proprement esthétiques, tout en faisant également référence à la question du jugement de valeur (« *qualité* ») porté sur une production musicale. Les frontières du champ de l'esthétique et dès lors des valeurs esthétiques ne sont pas uniformément partagées par une communauté de spécialistes qui aurait tranché une fois pour toutes. Rappelons qu'il recouvre le domaine de la connaissance et de la raison chez Nicolas Boileau (Boileau, 1674-1990), le domaine de la sensibilité des émotions des sens, des sentiments chez David Hume (Hume, 1974), les deux réunis chez Emmanuel Kant (Kant, 1985), l'élimination de l'intelligible au profit de l'émotion, du sensible, l'élimination de la référence à Dieu, chez Friedrich Nietzsche (Nietzsche, 1948). Plus récemment, l'esthétique peut aussi recouvrir la relation entre

[1] Comme « *le développement du goût sans imposer* », le « *plaisir* », « *la sensibilité musicale* ».

[2] *« Pluridisciplinarité de cette discipline matière de synthèse », « interdisciplinarité de la matière », « une des rares disciplines à allier rationnel, physique, émotionnel et réflexivité », « valeur de la matière par opposition à celle qu'ont en tête, parents et média », « goût du chant de la pratique instrumentale. Aussi modeste soit-elle* ».

symbolisé et symbole, seule l'œuvre d'art est regardée, l'investissement du récepteur disparaît ; le sentiment ne devenant qu'un moyen de compréhension et de perception qui n'a pas d'intérêt esthétique en soi (Goodman, 1990). Cette théorie est issue en partie de l'école de pensée à laquelle appartenait Ernst Cassirer (Cassirer, 1995, p. 253).

> *« Cette re-conception pourrait sembler anesthésier l'art et engourdir l'esthétique. Elle ne fait ni l'un ni l'autre. La raison n'exclut pas la passion. Les expériences esthétiques peuvent donc être à la fois cognitives et affectives. Revoir ce qu'est l'esthétique redéfinit l'émotion mais ne la rejette pas. Les sentiments évoqués par une œuvre n'ont pas en eux-mêmes d'intérêt esthétique ; ce sont des modalités, des moyens de compréhension. Les émotions raffinées, les perceptions fines ont une valeur esthétique parce qu'elles nous rendent capables de discerner, de distinguer des aspects subtilement signifiants d'une œuvre. […] l'émotion de fin est devenu moyen » (Goodman, Elgin, 2001, p. 88 - 89).*

En conséquence, nous prenons le parti de considérer que les valeurs esthétiques incluent les réponses relatives au champ de la sensibilité et de l'Éducation musicale, à l'exclusion des connaissances ; même si certaines réponses évoquant l'Éducation musicale juxtaposent des idées à la fois de l'ordre de la rationalité, de l'intellect, et de l'ordre de l'affect, nous examinons ces questions ci-après et dans l'examen en détail de chaque catégorie.

1.2.3. Domaines de la cognition[1], des connaissances : valeurs intellectuelles

Selon ces distinctions que nous venons d'exposer, nous aurions pu également regrouper sous l'étiquette « valeurs esthétiques (incluant celles de l'Éducation musicale) », les réponses faisant référence aux connaissances musicales[2] et encore sous l'étiquette « valeurs éthiques », les valeurs liées au travail personnel nécessaire pour acquérir ces connaissances[3]. Nous avons choisi de les faire apparaître indépendamment réunies sous l'étiquette « valeurs-cognition, valeur-travail » autrement dit « intellectuelles » dans un premier temps, afin de mieux analyser ce qui se joue. Cela ne nous empêchera pas, dans un second temps, dans un souci de compréhension globale de les regrouper sous une seule étiquette « *valeurs esthétiques* ». Un autre argument nous poussait vers cette distinction :

---

[1] Dans le sens décrit dans le dictionnaire en ligne, le Trésor de la langue française, « *Processus d'acquisition de la connaissance ».*

[2] Comme « *savoir* », « *connaissance* », « *science* », « *découverte du monde* », « *entendre veut dire comprendre* », « *qu'il reste quelques fondamentaux : formes simples...* », « *objectivité* ».

[3] « *Rigueur* », « *goût du travail bien fait* », « *travail de groupe* », « *exigences* », « *précision, éviter les approximations* », « *plaisir du travail bien fait* », « *pertinence* », « *persévérance* », « *apprendre à apprendre* », « *différentes méthodes* », « *rigueur dans le travail* », « *exigence* », « *leur donner des armes pour avoir les meilleurs résultats scolaires* », « *rigueur* », « *concentration* », « *obéissance* ».

c'est la catégorie des valeurs intellectuelles, repérée dès les premiers dialogues de Platon, même si, n'utilisant pas le terme de valeur, il parle de bon, de beau, de vrai.

1.2.4. Valeurs relatives à la formulation, la construction d'un jugement de valeur

Toujours dans un souci de lisibilité d'identification et d'analyse, nous avons dissocié des valeurs esthétiques les réponses[1] liées aux questions de l'autonomie de jugement de l'élève, de la prononciation et de la construction de jugements de valeur, de jugements critiques, par le professeur, par les élèves : il nous semble qu'elles jouent un rôle particulier dans la question de l'explicitation des valeurs dans l'enseignement.

Enfin, nous avons créé de nouvelles catégories, lorsque des réponses (il est vrai davantage minoritaires) ne se rattachaient pas directement à ces trois grands ensembles ou bien lorsque les réponses nécessitaient d'être distinguées pour des besoins liés à l'analyse : valeurs liées à l'enseignant[2], à l'élève.

2. PRÉPONDÉRANCE DES VALEURS MORALES SUR LES VALEURS ESTHÉTIQUES

D'une manière générale, les enseignants interrogés déclarent une première série de deux types majoritaires de valeurs : des valeurs morales tournées vers autrui et des valeurs spécifiques liées à l'esthétique, à l'Éducation musicale. Vient ensuite une deuxième série de quatre catégories de valeurs, allant de la connaissance et du travail, à la construction d'une légitimité et d'une reconnaissance enseignante, en passant par les valeurs éthiques et morales puis seulement éthiques. Enfin un troisième ensemble concerne la question de ce qui se joue avec les jugements de valeur, l'enfant et son devenir, enfin, mais de manière très minoritaires, des valeurs revendiquant une vision positive du monde.

---

[1] « *Faire des adultes avec une capacité critique », « pas forcément l'adhésion à ce que je vais dire », « j'essaie de ne pas critiquer les styles, c'est bien c'est pas bien », « ne demande pas d'aimer ce que je fais », « faire acquérir l'autonomie », « réflexions par ex. tolérance à des styles musicaux », « on ne juge pas : ne dirais jamais « ton CD ne vaut rien »», « juger ce n'est pas la question que je me pose d'ailleurs* ».

[2] « *à quoi je sers », « respect du travail de l'enseignant », « qualité de l'enseignement* **», «** *nous-même en tant que référent », « notre rayonnement dans la classe », « montrer aux élèves par ce que tu es, que socialement on peut être meilleur », « modèle » en tant que professeur (un peu prétentieux) », « exemple », « donner l'exemple pour faire passer », « valeurs que je colporte dans et hors cours », « être en accord en cours et dans la vie /ex manif », « fais très attention / aux val que je défends », « compétences enseignant », « et aux gens qui ne m'aimeraient pas : je les respecte aussi », « suis impliqué dans et hors du cours dans la ville* ».

Ces enseignants s'affirmeraient-ils enseignants avant d'être des artistes ?

Il y a une suprématie des valeurs morales sur les valeurs esthétiques quand la question est générale, alors que nous avons affaire à un échantillon de 23 enseignants dont la discipline est catégorisée dans les enseignements dits « *artistiques* ». Ce constat est corroboré par l'examen des résultats de l'échantillon des 24 PLC2 ayant participé au test préalable : l'analyse vérifiée par le traitement statistique automatisé et la comparaison des références utilisées dans l'ensemble des réponses montre bien que les trois premières valeurs les plus représentées sont les mêmes, dans le même ordre : respect, écoute et tolérance. Remarquons tout de même le nombre d'occurrences du mot « respect » dans les réponses des débutants, proportionnellement plus élevé par rapport aux réponses de l'enquête définitive (dans laquelle 15 experts et 8 débutants ont participé, rappelons-le). Nous ne reportons ci-après que les onze premières références les plus représentées, la totalité se trouve en annexe.

Tableau 33 Report des références les plus représentées

Références utilisées, occurrences			
2005, enquête définitive, 23 enseignants, réponses orales		2003, test 24 PLC2, réponses écrites	
17	Respect	46	Respect
10	Écoute	13	Écoute
10	Tolérance	9	Tolérance
7	Ouverture	9	Politesse
7	Éducation musicale, musique	6	Autorité
6	Gens	6	Satisfaction plaisir
5	Style	6	Travail
5	Satisfaction plaisir	5	Justice
6	Travail	5	Liberté
5	Élève	5	Culture
5	Politesse	4	Beauté

3. PEU DE RÉFÉRENCES À LA FORME ÉVALUATIVE DES VALEURS

Il n'est fait que peu de référence à la forme évaluative des valeurs (évaluations pratiquées en classe), si ce n'est très implicitement dans certaines réponses que nous avons regroupées dans la catégorie « *autonomie de jugement* »[1]. Mais justement, le statut même du jugement de valeur d'une production musicale y est battu en brèche par une

[1] Exemples de quelques réponses : « *pas forcément l'adhésion à ce que je vais dire », « ne demande pas d'aimer ce que je fais », « faire acquérir l'autonomie », « réflexions ex tolérance à des styles musicaux* ».

enseignante : « *j'essaie de ne pas critiquer les styles », « on ne juge pas, je ne dirais jamais : « ton CD ne vaut rien* »». Cela, alors même que la même enseignante dit avoir pour valeur de faire en sorte que « *les élèves deviennent des adultes* ». Pour cette enseignante, il semblerait que le jugement de l'élève, s'il est formulé en classe, ne peut-être fondé que sur le sien et non pas sur celui du professeur qui dit ne pas vouloir en prononcer. Le jugement, en tant que prise de position, synthétise, affirme le contenu d'une perception, il est acte du sujet, il est porteur de valeurs dynamiques. Les fonctions du jugement relèvent de la sphère des évaluations, de l'échange des opinions (Mouloud, 2006). L'évaluation préconisée par les programmes est mise en œuvre en Éducation musicale ; elle fait l'objet de recherches spécifiques, tout comme dans d'autres disciplines (Maugars, 2005). La question qui se pose aujourd'hui, est : pour quelles raisons, quand on questionne sur les valeurs (d'une manière générale), la dimension évaluative est-elle quasi-absente, voire déniée ? Pourquoi certains enseignants déclarent ne pas s'autoriser à prononcer des jugements de valeur, alors qu'ils ont pour finalité de rendre l'élève « *critique* » ? Que signifie « *critique* » en l'occurrence ? Au nom du respect, faut-il être tolérant au risque de déhiérarchiser ?

Au-delà de ce cas isolé mais symptomatique d'une inscription dans les valeurs postmodernes (Ramaut-Chevassus, Boudinet), la dimension évaluative peut-être qualifiée d'absente. Deux hypothèses sont possibles : un simple oubli lié à une question trop générale ou bien une absence porteuse de sens. Au-delà de ce chapitre, notre recherche pourra s'employer à questionner ce sens, notamment dans les questions concernant les corollaires des valeurs esthétiques puis, après la thèse, dans l'analyse des observations de classes filmées. Étant donné que c'est la deuxième fois (*cf.* analyse du sens des valeurs déclarées, dans l'article déjà cité, sur les représentations des valeurs[1]) que nous relevons cette absence, cela renforce l'idée que ces enseignants *a priori* sont loin de cette forme spéculative des valeurs, loin de cette tendance postmoderne qui guette selon J.J. Goux également les valeurs esthétiques tant qu'éthiques (Goux, 2005), du moins dans leurs déclarations.

Sont déclarées, dès lors, des valeurs morales tournées vers autrui avant de déclarer celles orientées vers soi-même. Ces enseignants seraient tout d'abord altruistes, de manière interindividuelle. Cela va dans le sens du point de vue cité en exergue de ce chapitre de

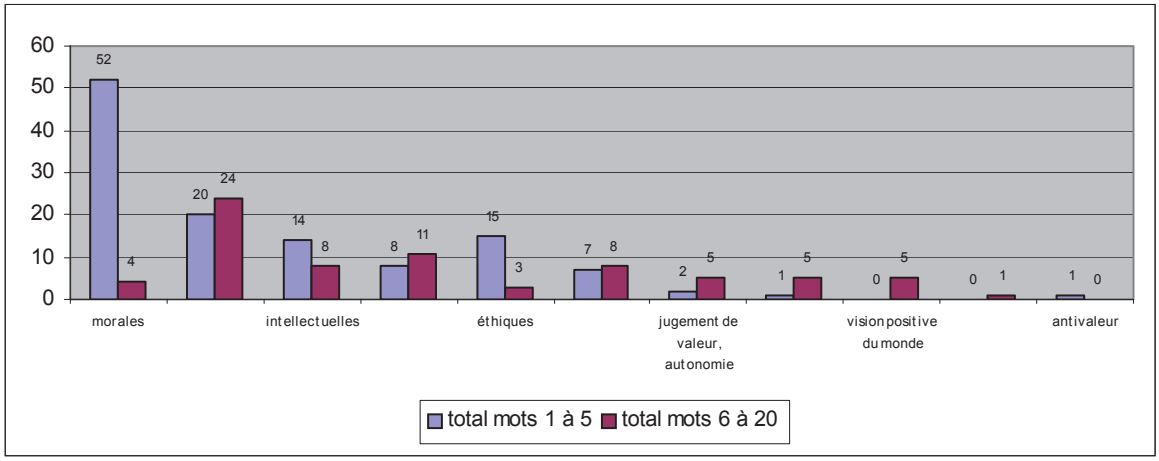
[1] Tripier-Mondancin, 2006.

Marcel Crahay et Dominique Lafontaine (1986). Nous allons voir, à présent, comment ce point de vue général se complète, en examinant le type de catégories qui émergent au fur et à mesure que les enseignants s'expriment.

4. VASES COMMUNICANTS : DE L'ALTRUISME À L'INDIVIDUALISME

Un classement des occurrences des mots ou expressions, par ordre d'apparition, nous permet d'affiner notre point de vue général.

Figure 93 Comparaison des équilibres de valeurs déclarées en fonction du rang de réponse



Plus ces enseignants s'expriment sur les valeurs, plus ils passent d'une déclaration, et dès lors une conception, altruiste[1] (dans le sens de tournée vers l'autre ou faisant référence à l'autre) à une déclaration plus auto centrée[2] (tournée vers soi, faisant référence à soi) en passant par des réponses qui recouvrent les deux catégories[3]. La notion de soi, elle-même, évolue : on passe de soi et autrui à soi-même, en tant qu'humain puis soi en tant qu'enseignant, pour finir par l'élève. Celui-ci était présent implicitement dans un grand nombre d'énoncés. Simplement dans la catégorie que nous avons intitulée « enfant et devenir adulte », l'élève, parfois l'enfant, est cité en toutes lettres ; les valeurs qui lui sont liées le sont explicitement.

---

[1] « *Ouverture d'esprit* », « *tolérance* », « *respect* », « *patience* », « *égalité* », « *écoute* », « *solidarité* », « *politesse* », « *justice* », « *souci d'être juste* ».

[2] « *Rapport avec son corps* », « *humilité* », « *sagesse* », « *bonne humeur* », « *être honnête avec soi-même* », « *remise en cause* », « *apprendre à avoir confiance en soi, surtout en musique* », « *modestie* », « *compétitivité avec soi-même* », « *lucidité, détachement* », « *dépasser le stade du fou rire qui témoigne d'un dérangement* », « *humour gratuit, non blessant* ».

[3] « *Respect de soi et des autres* », « *écoute de l'autre et de soi* », « *respect enseignant-élèves réciproque* », « *partage* », « *valeur D'Artagnan : tous pour un un pour tous comme EPS* », « *échange* », « *discussion* », « *plaisir partagé* ».

À mesure que les enseignants s'expriment, le nombre de catégories augmente sans que, pour autant, les premières catégories énoncées disparaissent totalement. On décèle comme un principe de « vases communicants » entre la première catégorie de valeurs morales et l'ensemble des autres catégories. Les valeurs liées à la sensibilité, à l'Éducation musicale, celles tournées exclusivement vers soi, celles participant à la construction ou à la reconnaissance de la légitimité enseignante apparaissent, certaines augmentent au fur et à mesure de leurs réponses.

À partir du « *mot 3* », une nouvelle catégorie de valeurs apparaît : celle de la possibilité qu'un élève n'adhère pas forcément à ce que propose le professeur. Nous l'avons étiquetée « valeur du jugement de valeur, autonomie de jugement ». Une seule proposition y figure, les suivantes ne se présentent qu'au 6^{e} mot pour un total de sept propositions sur l'ensemble. L'affirmation de l'autonomie de l'individu est l'une des formes abouties de l'individualisme. Cette catégorie suivie par celle liée aux « *élèves* », aux « *enfants* » renforce cette perception mais elle est peu représentée.

Quelles explications pouvons-nous donner à ces réponses ? Faut-il penser que les véritables valeurs des enseignants ne se situeraient ni dans les premières valeurs énoncées ni dans les dernières réponses mais dans toutes ? Que plus l'enseignant s'exprime, plus il expliciterait sa pensée ?

4.1. Exigence biblique, éducation religieuse ou inscription dans la laïcité ?

Ces enseignants sont-ils aussi altruistes qu'ils l'affirment ? Est-ce une exigence biblique faite à soi-même ou bien un altruisme en tant que « lieu de naissance de l'éthique » (Petitdemange, 2006) ? Pouvons-nous aller jusqu'à considérer que la première catégorie de réponses constitue une sorte de dépassement de soi dans le sens kantien ? Dans ce cas, nous pourrions dire qu'aux valeurs qui viennent en premier à l'esprit des répondants, correspondrait une conception quasi transcendante. À l'inverse, on pourrait alors considérer que faire référence à soi correspondrait à une conception immanente. Or si nous nous référons à nos résultats antérieurs (sens des valeurs et définitions du mot « *valeur* », in Tripier-Mondancin, 2006), 16 de ces 23 enseignants semblaient avoir implicitement une conception immanente. Les réponses à la question posée explicitement seraient-elles alors contradictoires ?

En outre on peut aussi se demander dans quelle mesure l'éducation religieuse reçue a pu avoir une influence : rappelons que 12 enseignants participant à l'enquête définitive ont

reçu une éducation religieuse fondée sur la confession catholique, sept déclarent ne pas en avoir reçu. Nous ne savons rien des quatre enseignants qui n'ont pas pu remplir le questionnaire en ligne. Après examen des réponses des sept qui n'ont pas reçu d'éducation religieuse, nous constatons qu'ils formulent en premier lieu des valeurs morales ou morales et éthiques puis plus tard des valeurs esthétiques et éthiques, tout autant que ceux qui ont reçu une éducation religieuse. Un seul évoque d'abord une valeur esthétique puis des valeurs morales et éthiques.

Étant donné qu'il n'y a pas de corrélation entre le fait d'avoir reçu une éducation religieuse et le fait de formuler des valeurs morales en premières réponses, on pourrait penser chercher une explication du côté de l'influence du principe de laïcité et des valeurs qui lui sont spécifiques. Selon Jean Houssaye, la III^{e} République (par la loi d'obligation scolaire de 1882), a introduit l'éducation morale et civique dans le but de se substituer à l'instruction religieuse et morale qu'avait affirmée la loi Guizot auparavant en 1833 : « *désormais l'école forme le citoyen de la République laïque* » (Houssaye, 1992, p. 200). Peu à peu le civique perdra son partenaire, le « *moral* ».

Dans le trajet des réponses qu'ils proposent, ces enseignants s'inscriraient *a priori* tous dans la laïcité.

4.2. De l'hétéronomie à l'autonomie[1]

Les enseignants énoncent entre les premiers et derniers mots des valeurs faisant d'abord référence à une morale que Jean Piaget (Piaget, 1957-2000) qualifie d'hétéronome puis d'autonome. Chez J. Piaget, cette évolution correspond au développement de l'enfant vers le stade adulte.

Mais « *avec le recul des années, les conclusions préliminaires de Piaget sur la structure du développement moral paraissent empiriquement suspectes aussi bien que naïves* » (Flanagan, 2004, p.1583). Lawrence Kohlberg[2], questionné par l'holocauste, reprit dans les années 50 ces deux stades (qu'il qualifie de conventionnels) auxquels il en ajoute quatre[3]. Les réponses des enseignants retraceraient-elles leur propre histoire en termes de

[1] Qui se donne sa loi à lui-même d'après Susan Mendus (Mendus, 2004, p. 1972).
[2] Il soutient les idées de Piaget tout en les développant.
[3] Ce qui fait six au total. Au troisième, la personne respecte les conventions locales et fait ce qu'on attend d'elle ; au quatrième elle est davantage orientée sur le contrat social, c'est le stade conventionnel ; au cinquième l'humain devient utilitariste et prêt à violer des conventions pour un bien supérieur pour, au sixième, être toujours prêt à violer ces conventions mais au nom d'un impératif catégorique, c'est le stade post-conventionnel auquel tout le monde n'accède pas.

développement moral tout en s'arrêtant au deuxième stade piagétien ? À moins que leur mission ne leur dicte ce genre de réponse. Ces réponses confèrent-elles dès lors une autorité à cette évolution, une valeur en quelque sorte au développement de l'humain ?
La valeur de l'adulte, la question de l'autonomie critique, des jugements de valeur, ainsi que la valeur du devenir de l'élève, pourraient-elle s'en trouver renforcées, même si celles-ci ne sont mentionnées qu'en fin de réponse.

4.3. L'avènement du sujet, l'évolution des finalités de l'école : du moral au civique

On pourrait aussi relever un parallèle entre le continuum de réponses recueillies et l'évolution de la conception de l'homme[1] de l'Antiquité à la postmodernité en passant par la modernité : peu à peu s'opère l'avènement du sujet, de l'individu. Ces réponses pourraient alors retracer cette évolution.
En outre, cette évolution philosophique de la conception de l'homme va de pair avec celle des finalités de l'école[2], de l'Antiquité grecque à nos jours : former un guerrier puis un croyant, une personne, des citoyens, tous les citoyens (Grinberg, 2000).
Un parallèle pourrait également être fait entre le sens des réponses de ces enseignants et l'évolution de l'éducation morale à l'éducation civique dans le système français.

5. RESPECT, OUVERTURE, PERSÉVÉRANCE, RESPECT DE SOI ET DE L'ENSEIGNANT, AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE

5.1. Respect, écoute, tolérance, ouverture : valeurs morales

C'est dans cette catégorie que l'on trouve le plus de valeurs exprimées à l'aide d'un seul mot comme « *respect* », « *écoute* », « *tolérance* », *« justice, équité* », « *ouverture d'esprit* », politesse, « *partage* », « *honnêteté* », « *solidarité* », « *patience* ». Ce n'est pas pour cette raison que nous les avons regroupées entre elles, même si, du fait de leur caractère « *ramassé* », la réalité que ces valeurs recouvrent d'un point de vue sémantique est plutôt générale. De fait, cette catégorie constitue ce que certains qualifient de méta-valeurs liées au domaine moral, avec une dimension spécifique à autrui.

[1] Homme au sens général et non plus au sens piagétien de l'enfant évoluant vers le stade adulte.
[2] Une des institutions qui avec l'église a joué un rôle dans la transmission des valeurs.

5.1.1. Pas de corrélation entre l'âge et la prééminence des valeurs morales

Dans le test que nous avions pratiqué en 2003, il est à noter que le tiercé de tête, relativement aux occurrences de mots les plus représentés, correspond exactement aux mêmes que lors de notre enquête définitive : « *respect* » (46), « *écoute* » (13), « *tolérance* » (9) Ce souci d'autrui se vérifie dès lors sur 47 interrogés.

Il n'y a dès lors pas de corrélation significative entre le fait d'être un enseignant expert ou débutant et le fait de déclarer en premières réponses des valeurs morales plutôt qu'esthétiques ou éthiques. Cela revient encore une fois à dire que les valeurs des jeunes ne sont pas éloignées des plus âgés, comme le signale O. Galland dans l'enquête de l'ARVAL déjà mentionnée.

5.1.2. Regarder derrière soi

Le mot qui arrive largement en tête en nombre de réponses est : respect. *Respicere*, c'est regarder derrière soi, garder les yeux fixés sur ce qui précède, sur ce qui assure la stabilité, envers quoi avoir égard, sur quoi compter (Kirscher, 2004). La valeur qui revient le plus souvent en premier lieu n'est autre que celle qui sert de fondement à toutes les communautés ou sociétés traditionnelles, communautés hiérarchiques et inégalitaires constituées de rangs de places, de fonctions. Quand l'individu émerge, égal en droit à tout autre, l'ancien respect se perd.

> *« Dans la société moderne égalitaire l'individu tend à faire respecter ses droits et aller au bout de son droit plutôt qu'à respecter le droit d'autrui ou, simplement à respecter autrui. A la limite l'irrespect est érigé en valeur en même temps qu'est ironisée, au nom de l'égalité, toute prétention à une différence de rang ou de valeur » (ibid. p. 1675).*

De ce constat, on peut conclure que les enseignants interrogés opèrent un trajet supplémentaire lié à celui qui allait de l'altruisme à l'individualisme : ils reconstituent, au travers de l'énoncé de leurs valeurs, le trajet opéré par l'homme de la société archaïque vers la société postmoderne, du respect à la liberté, du respect à la dérision : tout serait égal et indifférent. Mais nous voyons que ces enseignants n'atteignent pas ces limites loin de là et qu'en quelque sorte ils ne s'inscrivent pas dans cette postmodernité à laquelle ils appartiennent de fait. Il reste à examiner si, entre ces deux limites opposées, les réponses recueillies ne reflètent pas des conceptions du respect intermédiaires dans lesquelles l'estime de soi rend capable de respecter. Une autre explication possible au rang et à la fréquence de ce mot « respect » : c'est le mot le plus utilisé, quand il s'agit de parler de

valeur, sans doute parce qu'il est l'un des plus consensuels et le plus médiatisé[1] dans l'usage courant.

5.1.3. Tolérance, écoute, ouverture, politesse

Les secondes et troisièmes références les plus utilisées, « *écoute* », « *tolérance*[2] », sont en lien direct, sémantiquement parlant, avec celles que nous venons d'analyser et leur polysémie en l'absence de précision, fait aussi le lien avec la catégorie suivante, les valeurs esthétiques « *écoute, tolérance de la musique de l'autre* ».

Les valeurs suivantes que nous avons regroupées dans cette catégorie de valeurs dites morales, renforcent les deux que nous venons de citer : la politesse, l'autorité du côté du test (24 enseignants débutants), l'ouverture, du côté de l'enquête définitive (15 experts, 8 débutants).

Roger Mucchielli signale qu'il n'y a d'autorité que reconnue et acceptée (Mucchielli, 1976-1996) ; selon Bernard Douet, « *c'est une attitude qui encadre et maintient le respect des règles communes* » (Douet, 1996) C'est pour ces raisons que nous avons considéré qu'elle allait de pair avec le respect, l'écoute, la tolérance.

L'ouverture fait également le lien avec les valeurs esthétiques mais, en l'absence de précision, nous avons classé ces réponses dans les valeurs morales. Elle nous rappelle que cette valeur était implicitement déjà très présente dans les réponses que nous avons traitées en chapitre I.

5.2. Valeurs esthétiques : ouverture, pluridisciplinarité, hédonisme, sensibilité, curiosité

Nous poursuivons la description détaillée uniquement sur les réponses de l'enquête définitive (23 enseignants). Ont été regroupées dans cette catégorie des réponses d'un format supérieur au mot : la proposition, la phrase qui exprime des valeurs relatives au champ de l'Éducation musicale. Plusieurs idées sont contenues dans ces réponses réunies en une seule catégorie assez large. Il convient d'en détailler les particularités.

---

[1] C'est un terme qui sert bien des textes tant dans le rap, que la chanson, genres musicaux très écoutés par beaucoup de personnes, depuis le public des adolescents à celui des adultes.

[2] « *On peut dire que la tolérance consiste à s'abstenir d'intervenir dans l'action ou l'opinion d'autrui, quoiqu'on ait le pouvoir de le faire, et bien que l'on désapprouve ou que l'on n'apprécie pas l'action ou l'opinion en question* » (Mendus, 2004, p. 1969). Tolérance de fait est dès lors lié à pluralisme.

5.2.1. Ouverture à la culture d'autrui, curiosité

Ce sont tout d'abord l'acceptation de la culture d'autrui et ses corollaires, comme rendre l'élève curieux, lui donner l'envie d'écouter, de découvrir la culture de l'autre dont celle de l'adulte, qui constituent des propositions assez récurrentes (11 fois sur 44)[1].

Or, le préambule commun aux Arts plastiques et à l'Éducation musicale des programmes actuellement appliqués (1995) pose l'acquisition d'un esprit d'ouverture comme finalité, l'un des moyens évoqués pour ce faire est de « faire découvrir les œuvres dans leur diversité ». Et comme nous l'avons déjà souligné par deux fois (deuxième partie et quatrième partie chapitre IX), un peu plus loin dans l'introduction spécifique à l'Éducation musicale, (programmes de 6e), il est question d'aider les élèves « *à acquérir des capacités de discernement et un esprit d'ouverture* ».

En revanche, en 1985, cette finalité est absente, il faut par contre « *aider les élèves à se situer dans un univers sonore de plus en plus diversifié* », tandis qu'en 1977, cette finalité d'ouverture était déjà posée en première position, dans l'introduction des programmes de 6e et 5e : : *« le but de l'Éducation musicale est : d'ouvrir l'esprit de l'enfant et de l'adolescent à la perception consciente du monde des sons, des timbres et des rythmes ».*

Le lien entre les valeurs des enseignants et les programmes se vérifie, lorsque la question est générale : les enseignants ont fait leurs les valeurs inférées par les propos liminaires de ces programmes, valables pour l'ensemble du collège.

5.2.2. L'Éducation musicale se fait valeur

La valeur intrinsèque de la discipline (Reboul, 1992) est tantôt affirmée de fait (2 réponses[2]), tantôt justifiée au travers d'arguments (par 8 fois) : cette discipline participe à la construction de schémas communs d'une intelligence, elle est par essence qualifiée par certains de « pluridisciplinaire », « interdisciplinaire » [3]. En outre, la discipline Éducation

---

[1] « *ouverture sur le monde, « sur » et par la musique », « accepter la culture musicale de l'autre », « toucher à tous les styles musicaux après la 3ème », « qu'ils aient envie d'écouter quand ils sortiront du collège », « qu'ils aient le goût de s'intéresser à la musique des adultes », « envie de découvrir », « qu'ils soient curieux par rapport à des styles divers », « curiosité », « rendre curieux », « la découverte du monde », « aimerait développer leur goût mais n'impose pas* ».

[2] « *Valeur de la matière opposée à celle qu'ont en tête parents et média », « discipline, valeur en soi ».*

[3] « *Pluridisciplinarité de cette discipline matière de synthèse », « matière avec beaucoup de possibles : inconvénient et avantage », « discipline comme accès nouveau aux schémas communs de raisonnement », « éducation musicale : discipline qui aide au développement intellectuel », « une des rares disc. à allier rationnel et physique et réflexion », « cette discipline matière de synthèse », « interdisciplinarité », « logique d'écoute : aide à construire la dissertation* ».

musicale et l'enseignant qui en est responsable doivent être reconnus, pris en considération (2 fois)[1]. Cela fait un total de 12 propositions. Cela n'est pas sans rappeler la théorie des intelligences multiples développée par Howard Gardner, mais qui pensait que celles-ci, dont la musicale, étaient relativement indépendantes. (Gardner, 1983, 1997, p. 107-135).
Nous avons vérifié, dans le premier chapitre de cette partie, les corrélations existantes entre la confiance attribuée par ces enseignants dans le système d'enseignement de l'Éducation musicale et le degré de satisfaction dans leur métier, ainsi que le sentiment de liberté en classe et dans leur collège. Nous en avions conclu que l'ensemble des réponses conférait une valeur, une légitimité, une autorité à cette discipline scolaire. En faisant à nouveau référence à cette valeur, de manière explicite cette fois, ces enseignants renforcent quelque peu et dans tous les cas corroborent leurs premières réponses.

5.2.3. Plaisir, contentement, sensibilité musicale, goût, savoir

La discipline peut aussi être porteuse de valeurs ; ce n'est plus de la valeur de l'Éducation musicale dont il est question mais explicitement des valeurs présentes dans l'Éducation musicale[2] (1 fois). Parfois ces valeurs sont précisées[3] : le plaisir, le contentement apparaissent (4 fois). Le plaisir est ici entendu, semble t-il, comme une sensation corporelle homogène, l'une des quatre grandes conceptions que les philosophes distinguent (Wolf, 2004). L'hédonisme pourrait être entendu comme encouragement positif à l'action, stimulant mais aussi comme théorie des valeurs au sens de ce qui est valable. D'après ces réponses, ce n'est pas de cela qu'il s'agit, contrairement à celles données en chapitre IX à propos des finalités de l'Éducation musicale.
Plus largement que le plaisir, la sensibilité de l'enseignant et le partage de cette sensibilité sont exprimés en tant que valeurs[4] (3 fois). Le développement du goût devient valeur en soi sans pour autant qu'il y ait contrainte[5] (2 fois). Le moyen de développer le goût est déclaré par trois fois valeur[6].

---

[1] « *Donner envie de considérer la matière et la personne qui la fait », « valeur pédagogique de la discipline* »
[2] « *Valeurs dans la discipline éducation musicale* »
[3] « *Plaisir », « le plaisir je ne sais pas si c'est une valeur », « plaisir du jeu », « que les élèves soient contents quand ils viennent en cours* ».
[4] « *Ma propre sensibilité musicale », « envie d'apprendre et partager cette sensibilité avec public », « aimer se mettre en scène* ».
[5] « *Aimerait développer leur goût mais n'impose pas » « j'étais fan de Cl. François, pas empêché d'aimer autre chose* »,
[6] « *Toucher à tous les styles musicaux après la 3ème », « la diversité des pratiques, activités musicales, des styles », « goût du chant de la pratique instrumentales aussi modeste soit-elle* ».

Le savoir et son accès (transmission, réception) sont mentionnés trois fois[1] : la qualité et dès lors les supports musicaux jusqu'à la musique elle-même sont déclarés à trois reprises valeurs en soi[2].
La liberté d'expression ou créativité n'apparaît qu'une seule fois.
Enfin les valeurs concernant la vie en commun d'ordre éthique reviennent (3). La raison pour laquelle nous les avons classées dans cette catégorie, c'est qu'elles sont, cette fois, liées au cours d'Éducation musicale, à sa gestion[3].

Ces énoncés mettent bien au centre la valeur de la discipline et les valeurs inhérentes à la discipline, son caractère pluridisciplinaire, l'acceptation de la culture d'autrui et ses corollaires tels que la curiosité, son développement, le développement du goût de l'enfant. Les moyens pour y parvenir en deviennent valeurs.

5.3. Persévérance dans l'acquisition rigoureuse d'un savoir scientifique en Éducation musicale : valeurs intellectuelles

Faire apparaître cette catégorie en tant que telle, indépendamment de la précédente, met principalement en lumière son importance puisque 22 propositions y font référence. En outre, cela nous permet d'observer qu'entre les premières et les dernières propositions, c'est la seule catégorie qui soit stable. Ces enseignants ont énoncé autant de valeurs intellectuelles en début qu'en fin de prise de parole.
Comme dans la première catégorie, ce sont des mots isolés qui sont utilisés plutôt que des propositions. La dimension objective[4](6) voire scientifique[5] (2) de cet enseignement se fait valeur. L'acquisition de cette science passe par des valeurs de rigueur, d'effort, de concentration[6] (12)
Le travail en groupe (1) est considéré par une minorité comme une valeur.

---

[1] « *Transmission du savoir », « ne pas être démunis/musique », « le challenge : qu'est-ce-que je vais arriver à leur faire faire* ».
[2] « *Qualité des supports qui vont sonner » « souci de qualité musicale tt niveaux : pour moi pour eux », « la musique* ».
[3] « *Apprendre à demander la parole », « règles de vie ranger le matériel etc. », « acceptation de la différence par exemple au niveau de la technique instrumentale* ».
[4] « *Connaissance* », « *objectivité* », « *entendre veut dire comprendre* », « *pertinence* », *« leur donner des armes pour avoir les meilleurs résultats scolaires », « apprendre à apprendre* ».
[5] « *Science* », « *qu'il leur reste quelques fondamentaux : formes musicales simples* ».
[6] « *Concentration* », « *rigueur* (2) », « *rigueur dans le travail* », « *précisions, éviter les approximations* », « *apprendre à apprendre différentes méthodes* », « *exigence* », « *goût du travail bien fait* », « *persévérance* », « *exigences* (2) ».

Comment expliquer la place de ces valeurs ? Nous pouvons encore nous référer à la suite des propos liminaires des programmes déjà cités : « l'enseignement de la musique au collège […] se fixe une triple ambition : […], affiner leur capacité d'expression artistique et d'invention en les familiarisant avec différents outils techniques, établir progressivement des repères culturels, à partir des pratiques et des auditions musicales »

5.4. *« Valeur d'Artagnan* » : à la fois morales et éthiques

Ces deux ensembles de valeurs regroupés pour les besoins de l'analyse, après les avoir distingués dans le compte rendu de résultats, nous rappellent les antinomies de l'éducation relevées par J. Houssaye (1992) : elles oscillent entre individuel et social. Si les enseignants déclarent avoir majoritairement des valeurs altruistes (c*f.* première catégorie), ils donnent également des réponses qui prouvent qu'ils pensent également à eux dans leurs interconnections avec l'autre, même si c'est dans une moindre mesure[1] dans les premiers mots énoncés contrairement aux derniers. En effet le dualisme ou la complémentarité pour certains, altruisme / égoïsme, est présent dans une vingtaine de propositions des répondants. Ils déclarent également mais dans une proportion moindre (9) les valeurs faisant exclusivement référence à soi. Dans le rapprochement de ces deux catégories, on constate une progression des valeurs : respect de soi et d'autrui (« *tous pour un, un pour tous* »), respect ou estime de soi. La notion de respect déjà mentionnée dans l'analyse de la première catégorie évolue : le respect antique d'autrui passe par l'intermédiaire descartiens, l'estime de soi, pierre angulaire de la sagesse et de la morale dans le *Traité des Passions de l'âme* (Descartes, 1649). Nous continuons à vérifier un trajet de réponse qui suit en quelque sorte l'évolution philosophique du concept de l'antiquité à nos jours.

En tant que valeurs faisant exclusivement référence à soi (9), certains enseignants déclarent ce que certains psychosociologues (Terral, 2004), qualifient de comportements d'attitudes : comme la « *sagesse* », « *l'humilité* », « *être honnête avec soi-même* », la « *modestie* », « *l'humour gratuit non blessant* », la « *bonne humeur* », la « *lucidité, le détachement* », la *« remise en cause* ». On pourrait aussi qualifier ces valeurs de qualités. Les nécessités de se faire confiance, de ne pas se dévaloriser (2) ou de se dépasser (1) se muent également en valeurs. Ce qui nous intéresse, ce n'est pas tant cet écart entre ce qui serait pour les uns valeur, pour d'autres, comportement ou attitude ; c'est le fait que

[1] « *Respect de soi et des autres » (5), « partage » (3), « écoute de l'autre et de soi » (2), « tous pour un, un pour tous comme en EPS », « discussion », « plaisir partagé », « échange », « esprit de groupe », « tolérance du professeur envers ses élèves* » etc.

l'humain en tant que tel surgisse cette fois dans son rapport à soi, à son propre corps. « *Bien que la révolution phénoménologique ait cherché à clarifier la place du corps dans le monde humain, […] le corps n'arrive pas à se délivrer des contradictions que la modernité lui a léguées* » (Marzano-Parisoli[1], 2004, p. 415). Dans les réponses, nous retrouvons sans doute, cette contradiction irrésolue, sinon pourquoi ne pas en parler plus tôt ?

Deux valeurs énoncées pourraient paraître contradictoires : l'autodérision *(« on n'est pas des gens sérieux quelque part* ») et le refus de la dévalorisation (« *apprendre à ne pas se dévaloriser* »). Elles sont malgré tout minoritaires. En revanche, elles entérinent à nouveau le trajet des réponses du respect antique à la dérision où tout serait égal.

5.5. Qualité de l'enseignement dispensé, construction du statut adulte, autorité, légitimité

Les valeurs regroupées au sein de cette catégorie concernent majoritairement les exigences que l'enseignant se pose afin que son autorité soit légitimée :

> *« qualité de l'enseignement », « nous-mêmes en tant que référent », notre rayonnement dans la classe », « « modèle » en tant que professeur (un peu prétentieux) »», « donner l'exemple pour faire passer », « compétences enseignant », « je fais très attention aux valeurs que je défends, aux valeurs que je colporte dans et hors cours », « suis impliqué dans et hors du cours dans la ville », « et aux gens qui ne m'aimeraient pas je les respecte aussi », « montrer aux élèves par ce que tu es que socialement, on peut-être meilleur », « être un exemple ».* Nous y avons également adjointes, les valeurs concernant le regard que l'enseignant désirerait que l'élève porte sur son enseignement : *« respect du travail de l'enseignant », « obéissance ».*

Cet ensemble de valeurs apparaît dans les réponses de cette cohorte en 5^{e} position. Dans l'analyse automatisée faite sur les réponses au test réalisé en 2003, si l'on s'en tient à l'examen des références utilisées, le terme « *autorité* » arrivait en cinquième position également avec 6 occurrences après la « politesse » (9 occurrences) l'un de ses corollaires. Il est possible qu'il y ait un lien (une corrélation[2]) entre la 5e position atttribué à l'autorité et le fait que les enseignants qui ont participé à ce test étaient sans exception débutants (professeurs stagiaires). En effet un des soucis récurrents de l'enseignant débutant s'avère être la construction de son autorité, qui se fait valeur. En revanche, pour les 15 experts interrogés, il n'est plus question d'autorité mais des moyens qui confèrent cette autorité : ce sont eux qui se font valeurs, la norme est mise en avant.

---

[1] MARZANO-PARISOLI, M. M. (2004). Corps. Normativité et corps. In M. CANTO-SPERBER (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 1, pp. 415-422). Paris: PUF, Quadrige.

[2] Que nous ne pourrons pas vérifier malheureusement !

5.6. Devenir de l'enfant, optimisme, acquisition d'une autonomie de réflexion

Nous regroupons ces trois ensembles de réponses, pour deux raisons : leur petit nombre et le fait que ces ensembles de valeurs ne sont véritablement énoncés qu'à partir du sixième mot ou proposition. Cela corrobore notre première analyse d'un parallélisme entre les réponses des enseignants et l'histoire de la conception de l'éducation de l'Antiquité à nos jours et de fait la prise en compte de l'individu, de l'élève[1], de ses pensées, de sa vision du monde, de ses choix, de son libre arbitre.

A l'instar d'Olivier Reboul (Reboul, 1992), l'enfant (3) et parfois « l'enfant dans son devenir adulte » se font valeurs (3) dans six réponses[2].

La catégorie suivante fait état d'une valeur peu mentionnée (4) : l'optimisme, le contentement, parfois lié à la condition adulte, ce qui renforce la valeur déjà attribuée à l'état « adulte ».

La 1e sous-catégorie de cette série est constituée de 7 réponses au total. Elle fait référence à la possibilité pour l'élève de choisir, d'adhérer ou non au projet du professeur[3]. La non-adhésion fait référence implicitement à l'autonomie du jugement de valeur, de goût de l'élève. Elle fait aussi référence à la liberté de l'individu. Implicite dans ces deux réponses et explicite[4] dans deux autres, cette catégorie n'apparaît qu'à partir du troisième mot. Une réponse donne un exemple de cette autonomie et la réflexion qu'elle nécessite, en bornant celle-ci à la tolérance à des styles musicaux. Autonomie de jugement certes mais bornée par la tolérance dite nécessaire, relativement à tout style : nous retrouvons une contradiction majeure entre le fait que tout jugement de valeur puisse être formulé mais qu'il soit de fait limité par une tolérance posée comme préalable à toute formulation de jugement.

Une dernière réponse isolée[5] répond à la question de la formulation de jugements qu'une enseignante se refuse à prononcer : ses valeurs prônent la curiosité et dès lors la non formulation de jugements de valeur. On peut aimer Claude François et pour autant aimer

---

[1] « *Compétences élèves* ».

[2] « *Les enfants », « le fait de travailler avec des enfants », faire des adultes épanouis », « faire des adultes tolérants », « compétence de l'élève* ».

[3] « *Pas forcément l'adhésion à ce que je vais dire* », « *ne demande pas d'aimer ce que je fais* ».

[4] « *Faire acquérir l'autonomie* », « *tolérance à des styles musicaux* ».

[5] « *Qu'ils soient curieux de différents styles. On ne juge pas, par exemple je ne dirai jamais « ton CD ne vaut rien », juger ce n'est pas une question que je me pose d'ailleurs. Quand j'étais jeune, j'étais fan de Cl. François, cela ne m'a pas empêché d'aimer autre chose* ».

d'autres choses. Implicitement cette enseignante renvoie également à la tolérance sans la nommer.

Ont été énoncées, dès lors, des valeurs tournées vers autrui pour terminer par des valeurs auto centrées sur le goût de la personne, son jugement de goût : concept qui légitime l'avènement de l'homme en tant qu'individu, qui signale, définit l'homme accompli (Bourdieu, 1979). Mais l'élève est tout de suite renvoyé à son rapport à autrui par la valeur « tolérance » posée comme postulat incontournable avant toute formulation du jugement de goût.

Cette catégorie met en lumière le paradoxe entre la volonté de faire en sorte que soit tolérée la culture d'autrui et les fondements de jugements de valeur qui pourraient aller à l'encontre de cette ouverture. Est-ce que tolérer exige de ne pas juger, de ne pas porter de jugement ? C'est le paradoxe relevé par le psychanalyste Sidi Askofaré (ASKOFARE, 2005) et qui fait à la fois la grandeur, la misère et la vanité des valeurs. Une valeur peut en masquer une autre. Mentionnons de nouveau que nous reviendrons sur ces questions lors de l'examen des valeurs esthétiques. On le voit bien, ces paradoxes sont communs tant aux valeurs éthiques, morales qu'esthétiques.

6. VALEURS REVENDIQUÉES PAR LES EXPERTS, HÉRITÉES PAR LES DÉBUTANTS

6.1. Des enseignants experts autonomes

Une fois que l'enseignant a déclaré un certain nombre de valeurs, celles que nous venons d'analyser, nous l'invitons à se questionner sur la manière dont il les vit : les revendique-t-il ou bien se sent-il héritier de ces valeurs ?

Dans l'enquête définitive, la question était fermée avec un éventail[1] de trois réponses[2] : *après relecture, les valeurs que vous avez citées, sont-elles toutes vôtres ou bien vivez-vous certaines comme si elles vous étaient imposées ?*

Dans le test, elle était ouverte : nous demandions au professeur stagiaire d'écrire les valeurs qui étaient les siennes et celles qu'il ressentait comme imposées. Nous ne pouvons pas comparer les réponses entre elles, en revanche elles peuvent se compléter.

---

[1] « *Elles sont miennes* ». « *Elles me sont en partie imposées, en partie miennes* ». « *Elles me sont imposées* ».

[2] Tous y ont répondu.

Pour 87 % des enseignants interrogés lors de l'enquête définitive, (soit 20 sur 23), les valeurs qu'ils viennent de déclarer sont affirmées comme étant les leurs *et non pas imposées.* 8,7% (soit deux professeurs stagiaires de cet échantillon) déclarent qu'elles sont imposées implicitement, sinon on ne peut concevoir d'enseigner, ajoutent-ils. Elles sont en partie les leurs, en partie imposées pour 4,3% (1).

Chez les professeurs stagiaires interrogés lors du test, les réponses étaient forcément plus nuancées puisque la question était ouverte : elles révèlent que le « respect[1] » est souvent (10) vécu comme imposé, que le nombre total de valeurs ressenties comme étant les leurs est plus important que le nombre de celles vécues comme imposées.

Ces résultats signalent que l'échantillon d'enseignants de l'enquête définitive, constitué pour l'essentiel d'enseignants experts (15 sur 23) est majoritairement « autonome » au sens dans lequel l'emploie Susan Mendus, « *Qui se donne sa loi à lui-même* » (2004), voire libre, comme ils l'ont déjà implicitement suggéré par ailleurs (1er chapitre de cette partie 4). Selon V. Jouve, nous pourrions parler de valeurs revendiquées et non pas héritées par ces enseignants.

6.2. Des professeurs stagiaires moins autonomes que les experts

Cette dernière affirmation doit être nuancée par les réponses des deux professeurs stagiaires dans l'enquête définitive et surtout lors du test à la question ouverte : « *par qui ou par quoi les ressentez-vous comme imposées ? »*

Dans l'enquête définitive, seuls deux professeurs stagiaires sur les 7 ont signalé qu'ils vivaient les valeurs déclarées comme imposées, l'un « *par la société* » et l'autre par « *l'Éducation nationale qui véhicule depuis toujours la valeur du professeur en tant que modèle référent* ».

Dans le test, en revanche, le nombre de réponses déclarant les valeurs qu'ils ressentaient comme imposées est proportionnellement bien supérieur (18 sur les 24 c'est à dire 75% contre 28%). Ils vivent les valeurs soit comme imposées par une autorité extérieure, de type institutionnel[2], soit de type juridique ou étatique au sens de loi commune[3], soit de type familial[4]. Ils vivent également ces valeurs comme imposées par le métier choisi

[1] Ils parlent de respect sans précision ou du respect « *des consignes* », « *des cultures inconnues des musiques inconnues », de « l'autorité », « du matériel », « des autres », « des programmes* ».
[2] Le collège (5), le Ministère (4), la formation, l'école (4), l'Université, les programmes).
[3] Le règlement intérieur, la République, le devoir de citoyenne, les codes de la société, la mondialisation, le vivre en société, l'association.
[4] La famille (5), l'éducation.

(cours d'Éducation musicale, la musique (2), l'expérience (2)), enfin imposées par les élèves (2).

Deux grands pôles d'autorités extérieures imposent à ces enseignants débutants les valeurs qu'ils déclarent : dans l'esprit de valeurs dictées par une transcendance (au sens laïque du terme), ce sont majoritairement l'institution, « l'école » et l'état suivis par la société dans ses évolutions qui prédominent.

Si ces professeurs débutants ont une opinion claire et trouvent des mots pour dire leurs valeurs, elles ne sont pas pour autant réappropriées individuellement par la majorité.

7. HIÉRARCHISATION DES VALEURS AU PROFIT DES VALEURS MORALES ET ÉTHIQUES

Par la question, *Ces valeurs sont-elles hiérarchisables entre elles* ?, nous souhaitons vérifier si nos interprétations des résultats précédents sont valides d'une part : est-ce que l'analyse fondée sur la fréquence de chaque occurrence et le rapport de ces fréquences entre elles, est valable ? Est-ce que nos principes de catégorisation par grands systèmes s'en trouvent confirmés ? Est-ce qu'une analyse par rang de réponse se justifie ? Est-ce que les réponses données en fin de discours ont davantage, autant ou moins de valeurs que celles données en premier rang de réponses ? D'autre part les enseignants répondant s'inscrivent-ils ou non dans la conception ambiante postmoderne, (très liée au phénomène de mondialisation des échanges des idées) de déhiérarchisation ?

Or un peu moins des deux tiers (60,9%) déclarent qu'elles sont d'égale importance, un peu plus d'un tiers (39,1%) qu'elles sont hiérarchisables. Plusieurs raisons peuvent conduire à hiérarchiser ou pas. Ceux qui les hiérarchisent disent un mot et demi de plus en moyenne que ceux qui ne les hiérarchisent pas. De un à huit valeurs déclarées, une majorité d'enseignants ne hiérarchise pas, de 9 à 15 cette tendance s'égalise, de 11 à 13, la tendance s'inverse et de 14 à 20 ils sont plus nombreux à déclarer qu'elles sont d'égale importance

Cela entérine l'idée que moins on dit de valeurs, moins on les hiérarchise, mais plus on en dit, ne signifie pas pour autant qu'on les hiérarchise. Dès lors, notre analyse précédente postulant que les dernières ont autant d'importance que les premières se vérifie en grande partie.

Ces réponses sont évidemment à relier avec le type de valeur qu'ont énoncé ces enseignants.

Ceux qui ont répondu qu'elles *sont d'égale importance*, y compris ceux qui en ont dit beaucoup, (20 pour un enseignant et 15 pour une enseignante), ont déclaré des valeurs très homogènes en terme de niveau (morales notamment ou éthico morales, indispensables à la vie en commun en classe ou uniquement esthétiques). Les valeurs qu'ils énoncent s'articulent entre elles de manière très cohérente ou logique, elles s'auto-légitiment (obéissance, rigueur, concentration, politesse), elles peuvent se compléter également, par antinomie (à « *la rigueur* » certains opposent « *l'optimisme* », « *le fait d'être content d'être là en tant qu'enseignant* », « *le plaisir du travail bien fait* », « *le plaisir du jeu de la découverte du monde* »). Si le petit nombre de valeurs énoncées (trois pour une) favorise l'égalité d'importance, le grand nombre n'induit pas l'inégalité, puisque l'on trouve, dans cette catégorie de réponses, à la fois ceux qui en ont dit le moins et ceux qui en ont énoncé le plus.

En soi, nous pourrions faire l'hypothèse que la non hiérarchisation ou l'égalité des valeurs entre elles constituent en elle même une dévaluation de la valeur : il s'avère que l'examen du lien entre ceux qui déclarent que les valeurs sont égales et les valeurs qu'ils déclarent, l'importance accordée à la question des valeurs (examinée dans l'article de 2006 que nous avons déjà mentionné) infirme cette hypothèse. En effet, si ces enseignants disent tous accorder de l'importance à cette question (ils considèrent qu'elle est soit *au même niveau,* soit *plus importante que d'autres problématiques de la discipline)*, c'est qu'ils se sont déjà posé la question des valeurs.

Enfin ceux qui ont répondu qu'ils hiérarchisaient les valeurs entre elles (9) privilégient le respect ou l'écoute de soi et des autres, enseignant élève (4), l'ouverture d'esprit et la découverte du monde (2), l'obéissance (1 enseignante en ZEP), l'humilité (1), la formation d'adultes épanouis (1). La présence de valeurs exclusivement morales et éthiques et non point esthétiques s'impose.

8. UN SENS DES VALEURS AFFIRMÉ, INTUITIF, CLAIR ET FORT

Les valeurs déclarées font une large place aux valeurs morales et éthiques par rapport aux valeurs esthétiques et intellectuelles ; qu'en est-il de leur sens, autrement dit de leur fonction ? A quoi servent-elles ?

Les valeurs que vous avez citées, ont-elles un sens, vous donnent-elles une direction, en d'autres termes, ont-elles une utilité, une légitimité pour vous ? Quatre réponses en

éventail étaient proposées[1] à cette première question fermée à laquelle les 23 enseignants interrogés ont tous répondu. Aucun enseignant ne déclare que les valeurs n'ont pas de sens. Un peu moins des deux tiers (60,9%) déclarent qu'elles en en ont un, mais « *de l'ordre de l'intuition* », plus d'un tiers (39,1%) qu'elles ont un « *sens clair et fort*[2] ».

Dans le test réalisé en 2003 avec les PLC2 en poste dans l'Académie de Toulouse, nous parvenions à des proportions similaires mais légèrement en deçà (52% de l'ordre de l'intuition et 39% clair et fort) hormis une personne qui n'avait pas répondu. Ce degré moindre de conviction pourrait correspondre à la jeunesse de l'échantillon, au fait qu'ils vivent les valeurs davantage comme imposées que véritablement choisies.

8.1. Une conception philosophique occidentale du sens des valeurs antérieure au nihilisme nietzschéen

En ce sens, les deux échantillons (test et enquête définitive) de ces enseignants s'inscrivent dans une philosophie occidentale des valeurs sachant que cette conception a elle-même évolué au cours des époques. On peut ajouter que cette inscription, en accordant un tel fondement aux valeurs, situe l'échantillon de fait dans des courants de pensée antérieurs au nihilisme et à ceux repris, au cours du XX^{e} siècle, par des philosophes comme André Comte Sponville pour lesquels la question du sens paraît elle-même dépourvue de sens. « La « *mort de Dieu* » dont parle Friedrich Nietzsche *n'a été rien d'autre que l'effacement progressif, dans l'histoire de l'Europe moderne, d'un tel principe de sens et de valorisation* » (Langlois, 2005).

On peut également, de manière un peu schématique dans un premier temps opposer Orient et Occident sur la question du sens. « *Selon un paradoxe en lequel on pourra voir la plus grande profondeur du bouddhisme ou son talon d'Achille, il assigne pour sens à notre vie de parvenir à une vision du monde en laquelle la question du sens disparaisse* » (Ferry, 1996, p. 27). Les deux cultures sont moins éloignées qu'on ne le pense, puisqu'on trouve à certaines époques des éloges du dés-espoir[3], chez les Stoïciens, chez Baruch Spinoza dans sa définition de la liberté (« *intelligence de la nécessité* »), chez F. Nietzsche, « *lorsqu'il*

---

[1] « *Non, ces valeurs n'ont pas de sens pour moi - je ne me suis pas posé cette question - je vis avec, sans forcément y croire vraiment - oui ces valeurs ont un sens mais de l'ordre de l'intuition - oui ces valeurs ont un sens clair et fort pour moi* ».

[2] Ce sont ces mêmes proportions qu'à la question de la hiérarchisation des valeurs entre elles.

[3] Sachant que l'espoir est par définition, attente, manque, désir sans jouissance du présent, le dés-espéré est dès lors heureux. « L*e désespéré est heureux… car l'espoir est la plus grande douleur, et le désespoir la plus grande béatitude* » cite André Comte Sponville d'après un aphorisme hindou du XXème siècle. On retrouve dans cette valeur d'espoir ou de désespoir, la question du sens très présente ou au contraire absente.

plaide « l'innocence du devenir », *en faveur de cette grâce de l'artiste qui crée sans mauvaise conscience » ni « ressentiment* » (cité par L. Ferry, 1996, p. 30-31).
L'enseignant d'Éducation musicale serait-il éloigné de l'artiste nietzschéen sur la question du fondement des valeurs ? Cela, quel que soit l'âge puisque cette question est non discriminante. Restons-en à une conclusion provisoire à ce sujet, car les réponses de la question suivante (ouverte) risquent d'inverser l'interprétation en fonction d'une plus ou moins grande opérationnalisation du concept de valeur.

8.2. Favoriser la tenue du cours d'Éducation musicale : fondement principal des valeurs déclarées

« Si vous avez répondu que ces valeurs ont du sens, pouvez-vous dire quel est-il ? D'où provient-il ? » Les réponses à cette question ont été groupées, après des tris successifs, en cinq catégories de sens ou d'utilité des valeurs. Le schéma ci-dessous permet une visualisation rapide des proportions de réponses. Nous retenons trois catégories de sens des valeurs partagées : celles liées au cours d'Éducation musicale et à l'éducation en général, celles liées à la quête d'une qualité de vie, celles liées à la recherche de « *repères* » « *de lignes de conduite* », « *de direction* », « *du sens de la vie* ».

Les valeurs servent en premier lieu[1] le cours d'Éducation musicale et plus généralement l'éducation. Elles autorisent, légitiment, permettent sa tenue, sa présence dans le système éducatif, sa gestion. Cela signifie que pour ces enseignants l'Éducation musicale doit avoir lieu. L'Éducation musicale et l'éducation d'une manière générale se trouvent à nouveau projetées au rang de valeurs en soi. Comment à l'intérieur de cet intitulé se sont réparties les différentes réponses ? Deux propositions ont entériné une utilité des valeurs en tant que lignes de conduite pour l'enseignant en classe, afin de pratiquer « *convenablement* » son métier. L'adverbe « *convenablement* » indique à la fois un critère et un jugement de valeur sur la nécessaire efficacité d'un enseignant. Deux enseignants (pour 3 propositions) indiquent que le sens des valeurs est de les transmettre, pour ce qui est des « *morales* » dit l'un ou « *non musicales* » dit un autre. Dans ce cas, ce sont les valeurs morales qui se trouvent projetées au rang de fondement des valeurs. Méta-valeur ou « *fins par soi* » d'après Aristote. Notons également que cette même personne dit que ces mêmes valeurs ont pour sens de permettre la gestion du cours d'Éducation musicale. Deux enseignants

[1] 12 professeurs différents sur 23 en parlent pour 14 propositions.

font référence à la participation des valeurs à la construction de la réflexion, du discernement, du jugement grâce aux valeurs esthétiques. Un enseignant déclare que le sens des valeurs est de crédibiliser, légitimer la discipline dans le système scolaire. Enfin l'une des deux enseignantes que nous avons observées en milieu ZEP, signale que l'éducation, valeur en soi, permet d'échapper aux dictatures. Seuls deux professeurs stagiaires figurent parmi ces 12 enseignants.

En deuxième position en nombre de propositions, nous trouvons un sens des valeurs lié à la quête d'une qualité de vie, d'un certain bonheur, d'un apaisement. Cette quête passe par la relation avec autrui, dans la plupart des réponses. Sept professeurs en parlent pour 11 propositions. Avoir certaines valeurs permet d'être heureux. Aucune mention n'est faite pour préciser s'il s'agit d'être heureux dans le cadre de la vie privée ou professionnelle. Seul un stagiaire figure dans cette catégorie parmi les huit professeurs.

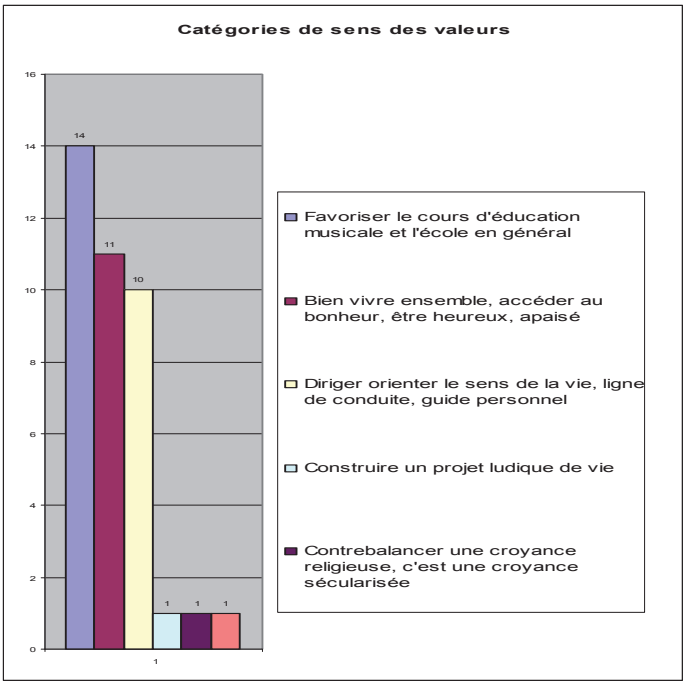
Dans la catégorie suivante, aucune mention n'est faite sur le cadre (privé ou professionnel) de la fonction des valeurs. Les valeurs servent de guide de direction dans la vie, elles permettent la construction personnelle, la gestion de la société. Les valeurs serviraient ici de « *poteaux indicateurs* » dans la vie. On est dans une fonction des valeurs qui pose le besoin humain de normes de conduite, de règles, de lois comme fondement. La moitié des réponses dans cette catégorie sont données par les professeurs stagiaires (5/10 répondants, soit 5/7 stagiaires interrogés). Est-ce à dire que c'est parce qu'ils sont dans une phase de vie (sortie de l'adolescence, entrée dans l'âge adulte, autonomie financière etc.) pendant laquelle la recherche de directions d'orientation dans la vie est une part importante du questionnement ? On trouve également dans cette catégorie des enseignants experts mais pas forcément pour les mêmes raisons. Ces professeurs stagiaires se situeraient-ils dans le cadre d'une morale hétéronome, (Piaget, 1957-2000) en début de carrière, de telle sorte que leurs élèves s'y situent encore pour quelque temps ? On peut corréler cette analyse avec celle plus générale d'E. Schweisguth du rapport des jeunes de 19 à 29 ans aux normes sociales. Il constate le déclin d'une :

> *« attitude d'acceptation ou de refus de ces normes dans leur globalité. Si des jeunes tendent à accepter l'ensemble des normes existantes et d'autres à les contester non moins systématiquement, une typologie des attitudes met en évidence des rapports non unidimensionnels aux normes […] Alors que, jadis, le refus de la tradition était synonyme de refus de l'autorité, aujourd'hui la rupture avec les normes anciennes dans la sphère privée peut accompagner une attitude de responsabilité dans la sphère publique » (Galland, Roudet, p. 20, 2001).*

Un double mouvement : d'un côté montée du principe d'autorité dans la sphère publique (cela correspond à nos constats) avec parallèlement accentuation de la demande de liberté dans la sphère privée.

Les deux dernières catégories, très peu représentées (une seule réponse dans chaque), signalent la fonction de croyance « *laïque* » des valeurs, pendant des croyances religieuses. En somme, elles constitueraient une croyance sécularisée, les premières n'empêchant pas l'adhésion spirituelle aux secondes. Cette réponse pose la nécessité d'avoir des croyances. Enfin, la fonction des valeurs en tant que pourvoyeuse de projets ludiques créatifs dans la vie rappelle l'importance du projet, de la notion de jeu.

Taxinomie 8 Catégories de sens des valeurs



La question du sens des valeurs nous conduit à nous demander si poser cette question ne revient pas à demander aux enseignants quelle serait la valeur suprême qui fonderait les valeurs qu'ils déclarent ? Serait-ce la valeur à laquelle leurs valeurs seraient subordonnées ? Dans ce cas, ce serait à nouveau l'Éducation musicale qui se ferait valeur, comme nous avons pu le relever dans le premier chapitre de cette partie. Au risque de l'aporie, l'on peut renvoyer ainsi à l'infini l'assignation des fins.

9. NÉGOCIABILITÉ DES VALEURS ENTRE ENSEIGNANTS ET ADOLESCENTS : DEUX CONCEPTIONS OPPOSÉES

Ces valeurs sont-elles négociables entre vous et les adolescents dont vous avez la charge ? Cette dernière question clôturait la première batterie d'entretien post-observation de classe. Quatre réponses en éventail étaient proposées. Aucun des 23 enseignants n'a coché la case *elles sont toutes négociables*. Plus de la moitié (13) ont déclaré *non, elles ne sont pas négociables mais je reste ouvert à la discussion*, un tiers (7), *qu'elles sont négociables en partie,* enfin 8,7% (2) *qu'elles ne sont pas négociables*.

Sur les 7 qui déclarent *qu'elles sont négociables en partie*, notons que six sont de sexe féminin (4 expertes, et 2 professeures stagiaires), un est de sexe masculin (professeur stagiaire). Sans tomber dans les stéréotypes masculin et féminin en matière de raisonnement moral, reprochés à la théorie développée par Carol Gilligan suite aux travaux de L. Kohlberg dont elle est la collaboratrice, notons tout de même que ces réponses pourraient rappeler le point de vue qu'elle développe et qu'elle qualifie « *d'éthique de la sollicitude*[1] ».

> *« Gilligan décrit un univers moral où les hommes, plus souvent que les femmes, conçoivent la moralité comme étant substantiellement constituée d'obligations et de droits, et procéduralement constituée par des exigences d'équité et d'impartialité ; les femmes, elles, sont plus nombreuses que les hommes à estimer que les exigences morales naissent des besoins particuliers d'autrui dans le contexte des relations particulières. Gilligan nomme ce second point de vue « l'éthique de la sollicitude ». (Flanagan, 2004, p. 1585).*

Les deux qui ont répondu qu'elles « *ne sont pas négociables* » sont experts, homme et femme. Ceux qui ont répondu qu'elles « *ne sont pas négociables* » et qu'ils restent ouverts sont cinq hommes et cinq femmes.

Deux conceptions s'affrontent, semble-t-il, dans ces réponses. Si nous revenons aux définitions du mot valeur (Tripier-Mondancin, 2006) que les enseignants ont données peu de temps avant la question qui nous occupe, il s'avère que ceux qui acceptent de négocier en partie (six femmes, un homme), ont tous donné comme synonyme l'idée « d'essai », de notion acquise au bout d'une certain temps, avec l'expérience qui va conduire à l'objectif « *devenir adulte* », construire sa personnalité. L'idée de procéder par essai est latente dans toutes leurs définitions : cela signifierait que si la conception des valeurs est en

[1] « *Ethics of care* ».

mouvement, alors elles seraient négociables. La conception des valeurs en serait immanente.

Par contre dans les autres définitions (de ceux pour qui les valeurs ne sont pas négociables), cette idée de possible évolution est absente : les valeurs sont des « *convictions* », des « *règles* », des « *piliers* », une « *base* », des « *lois* » : leur conception des valeurs serait plutôt transcendante, comme nous l'avons déjà avancé, plutôt kantienne, inscrite dans les principales idées de la morale judéo-chrétienne.

Parmi les réponses à la question ouverte qui suivait (les valeurs qui sont négociables parmi celles que l'enseignant a citées), ce sont les styles abordés (2), les différentes pratiques musicales, le plaisir, le partage, les règles de vie, les critères d'évaluation (« *Quand j'évalue, j'ai des critères mais la justice absolue n'existe pas* »). Hormis la référence aux règles de vie (une enseignante en ZEP), les valeurs négociables sont relatives au champ de l'esthétique et de l'Éducation musicale.

10. CONCLUSION QUAND LE NIVEAU D'ÉNONCÉ EST EXPLICITE, COMPARAISONS AVEC LE NIVEAU IMPLICITE

Les enseignants des deux échantillons confrontés (test en 2003 puis enquête définitive en 2005-2006) vivent dans la société actuelle dite postmoderne, néanmoins, ils semblent à la fois s'inscrire et se démarquer de ses valeurs, en revendiquant comme leurs le respect (*respicere,* regarder derrière soi), la tolérance, l'ouverture, la sensibilité, le plaisir, le savoir, la rigueur, l'effort, la persévérance, l'absence de la dimension évaluative, le développement de l'élève, son autonomie de réflexion critique, en considérant leur mission plutôt du côté de l'enseignement et de la transmission que de l'apprentissage.

10.1. Des enseignants plutôt non postmodernes

Malgré tout, à mesure qu'ils s'expriment, ils se rapprochent des conceptions actuelles (ouverture et pluralisme culturel, plaisir, méfiance à l'égard des jugements de valeur et dès lors relativisme implicite, individualisme, prise en compte du sujet, autonomie) sans toutefois déhiérarchiser et dévaluer leur rapport aux valeurs (sens des valeurs, affirmé comme important au regard du métier). Certaines de ces conceptions sont autant celles de la modernité que de la postmodernité, comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel : il en va ainsi de l'individualisme (Bell, 1983, p. 150-180). En outre les questions posées par la note de synthèse pour l'HDR[1] d'Alain Kerlan (Kerlan, 2002), dont celle du modèle émergent de l'art en passe de devenir le « *paradigme* » privilégié de la postmodernité, refondateur de l'école, (Boudinet, 2006, p. 231-244), semblent éloignées des opinions de ces enseignants qui placent en premier rang des valeurs énoncées les valeurs morales ; dès lors le rapport à l'autre est loin d'être perdu. Certes la valeur éducative de l'Éducation musicale est affirmée mais on voit que l'art semble loin de supplanter la morale, le beau reste inféodé au bon. Ces enseignants se positionnent plus en éducateurs qu'en artistes, lorsque la question des valeurs est posée explicitement et de manière générale ; ils se déclarent avant tout altruistes. Dès lors, l'hypothèse posée dans introduction générale se vérifie : les enseignants de cette discipline ont des valeurs similaires à celles des

[1] Vers un modèle esthétique de l'éducation. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme.

enseignants des autres disciplines. La citation posée en exergue de ce chapitre, si elle ne le précisait pas, s'applique donc aussi aux enseignants d'Éducation musicale (Houssaye, 1992).

10.2. Des liens vérifiés avec les valeurs présentes dans les programmes, la formation reçue et l'histoire de la discipline

Sans revenir sur les questions de liens qui continuent de se vérifier entre programmes et valeurs déclarées explicitement, comme l'ouverture, le plaisir, la sensibilité, dont nous avons débattu en conclusion du précédent chapitre, cherchons quelques possibles explications en ce qui concerne leur provenance. Ainsi le peu de référence à la forme évaluative des valeurs peut provenir du rapport à l'enseignement instrumental (premier instrument) vécu par nombre d'enseignants comme « stressant », « terrorisant » « lors des examens ». En outre sur l'autre versant de l'acception du terme « évaluation », l'autonomie critique en termes d'évaluation des œuvres ou des productions musicales n'est pas développée explicitement, ni dans l'école primaire, ni au collège, ni au lycée, ni dans l'enseignement spécialisé, ni à l'Université (la demande récurrente d'un enseignement de l'esthétique en témoigne ; ces demandes sont parfois contrebalancées par des avis positifs sur le fait que « *l'Université a permis le développement de la pensée par soi-même* »). Quant à la valeur éducative de la discipline, l'histoire de la discipline ne cesse de l'affirmer, de la justifier, de la défendre.

10.3. Étroite correspondance des valeurs issues des niveaux d'énoncés implicites et explicites

Afin de comparer les deux niveaux d'énoncés des valeurs et de faire émerger les contradictions éventuelles ou au contraire les confirmations, nous proposons un résumé des résultats sous la forme du tableau qui suit (*cf.* tableau 34).

Sans oublier que nous décrivons et comparons des valeurs déclarées en dehors de la classe, par un échantillon d'enseignants représentatif et un autre non représentatif, lorsque deux niveaux d'énoncés des valeurs sont convoqués, nous parvenons à six ensembles de conclusions.

1 - Nous observons une étroite correspondance et pas de contradiction entre les valeurs énoncées implicitement et celles déclarées explicitement. Les secondes renforcent les premières.

2 - Il y a une tension (oscillation de la place donnée) entre les systèmes de valeurs éthico-morales et esthétiques. Cette tension s'opère soit en faveur de la morale et de l'éthique (explicitement), soit de manière indexée ou imbriquée (implicitement).

3 - Le terme « *esthétique* » est absent du discours des enseignants interrogés ; cela n'empêche pas ce champ d'être représenté. Malgré tout si l'on observe ce à quoi correspondent les valeurs que nous avons classées sous la catégorie esthétique, il est important de remarquer que s'il est question de valeur éducative de la discipline, il n'est pas question, dans les deux cas, de la valeur de l'art en l'occurrence musical ou de fondements des valeurs musicales ou encore de valeur esthétique de certains objets ou productions ou encore œuvres. En revanche c'est au travers des catégories que nous avons intitulées « *autonomie intellectuelle et jugement critique* » qu'apparaît en filigrane la question de la valeur puisqu'il s'agit de « *développer* », « *d'ouvrir* », « *l'esprit, le goût, le sens critique de l'élève* », « *de pouvoir s'interroger sur ce qu'on entend* », « *d'exercer un choix* », « *de choisir en toute conscience* », par une « *meilleure connaissance* », une « *responsabilisation dans les choix* », « *des l*iens », une « *culture différente de celle offerte par les média* ». Or ces catégories dans les deux cas sont dans les dernières énoncées (6^{e} position dans les finalités et 7^{e} position dans les mots pour dire les valeurs). Cela signifie t-il que ces valeurs ont peu d'importance relativement aux autres ou bien que les enseignants oublient de mentionner ces valeurs parce que la question est générale ? Est-ce que les réponses et les équilibres de valeurs entre eux seraient différents si l'on demandait ouvertement de classer les trois grands types de valeurs : moraux, intellectuelles et esthétiques ? Mais quelle valeur aurait alors cette réponse ?

4 - Cela nous fait dire que selon ces deux premiers niveaux d'énoncés des valeurs, ces enseignants s'inscriraient davantage dans une posture d'enseignant que d'artiste, mais qu'ils n'en oublient pas pour autant la fonction sensible de l'art qu'ils enseignent.

5 - La catégorie des valeurs intellectuelles est légèrement en deçà des deux systèmes majoritaires (moraux et esthétiques). La question d'une objectivation de la construction d'un jugement de valeur n'y est pas abordée.

Pour terminer, relevons la contradiction potentielle interne à chacun des niveaux, même si elle n'est formulée que par peu d'enseignants, entre la volonté de pluralisme (tolérance de la culture d'autrui, ouverture) et l'autonomie de jugement, la capacité de discernement jusqu'à l'essence même des jugements de valeur[1] qui pourraient aller à l'encontre de cette ouverture de cette tolérance : est-ce que tolérer exige de ne pas juger ?

Nous verrons, lors de l'examen des valeurs esthétiques (chapitre suivant), si cette contradiction se résout, s'exacerbe ou encore se maintient.

[1] Acte de pensée qui marque un point d'arrêt à un problème, dans une décision, qui affirme ou nie et qui pose ainsi le vrai (Mouloud, 2006).

Tableau 34 Comparaison des valeurs énoncées implicitement et explicitement, provenance, contemporanéité.

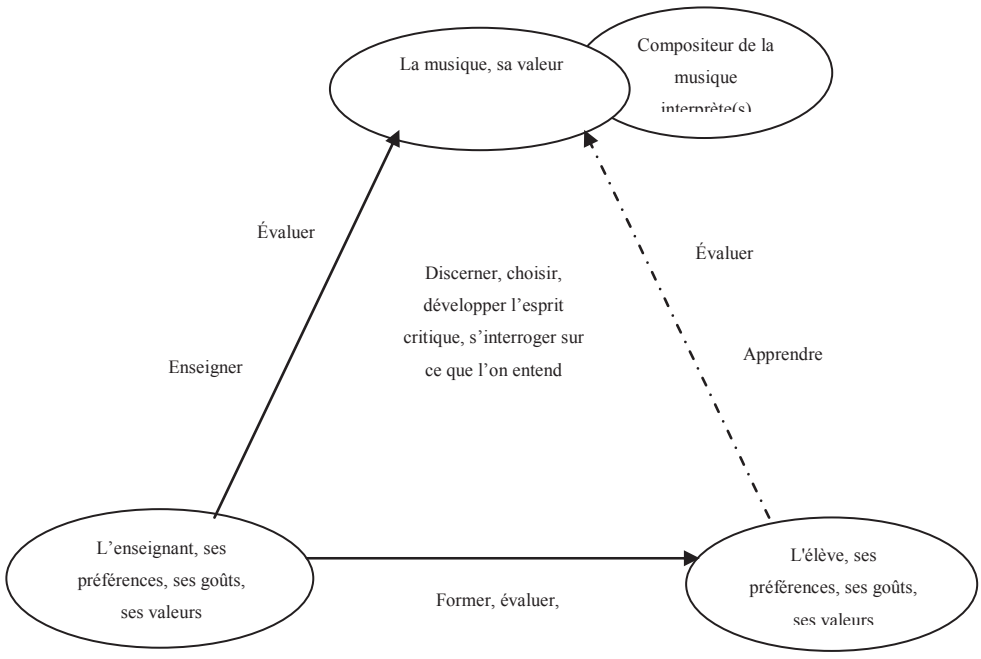
Valeurs implicites (d'après indicateurs) n = 191 enseignants	Valeurs explicites (variables) n = 47 ou 23 enseignants	Provenance, quelques exemples de liens	Contradictions, inscription dans les valeurs de la postmodernité.
Rapport à la loi respectueux Autorité reconnue des programmes et des IAIPR Transcendance	Conception plutôt transcendante (si l'altruisme correspond à un dépassement de soi au sens kantien)		Pas de contradiction Non postmodernes
Exigences de précision (programmes), rigueur demandée	Favoriser le cours d'Éducation musicale, éviter l'incertitude (1ère catégorie de sens des valeurs)	Histoire de la discipline	Pas de contradiction Non postmodernes
Liberté (1er point positif programmes, sentiment de liberté dans la classe et collège)	Accéder au bonheur (2e catégorie de sens des valeurs)		Complémentarité Modernes
Transmission, enseignement, éducation, contrainte, modélisation, conformisation,	Transmission, éducation de l'enfant vers l'âge adulte (ordre des valeurs énoncées)	Formation reçue avant et après le baccalauréat enseignement spécialisé	Pas de contradiction Non postmodernes
Autorité de l'enseignant médiateur de l'ouverture, de la transmission, de l'étayage cognitif (finalité générale)	Valeurs éthiques liées à l'enseignant (légitimité, respect, modèle référent) (6e cat. de valeur)		Pas de contradiction Non postmodernes
	Trajet de l'altruisme vers l'individualisme,	Éducation religieuse pour certains, morale laïque	Non postmodernes mais inscrits dans leur époque
Ouverture, pluralisme culturel et musical (1er point positif des programmes, 1e catégorie de finalités, 2e qualité pour enseigner)	Respect, écoute, tolérance, ouverture, politesse (1er cat. de valeurs)	Finalités dans les programmes 1995-1985-1977 jusqu'en 1944 Formation reçue après entrée dans métier	Pas de contradiction Non postmodernes
Indexation valeurs éthiques aux valeurs esthétiques et intellectuelles (1e, 2e, 3e finalités)	Suprématie des valeurs morales sur les valeurs esthétiques et intellectuelles, plus enseignants qu'artistes (1e 2e et 3e cat. mots pour dire les valeurs)		Pas de contradiction Non postmodernes
Sensibilité, joie, développement des sens, des émotions, des sentiments (2e finalité, 6e qualité pour enseigner)	Valeurs esthétiques : ouverture musicale, curiosité, valeur de la discipline, plaisir (2e cat. mots pour valeurs)	Programmes Faire vivre ce que l'on a apprécié, ne pas reproduire ce qui a été déprécié	Pas de contradiction, Postmodernes
Transmettre des connaissances, situer, analyser (3e finalité, 3e + 2e point positif des programmes, + raisons de la catégorisation)	Persévérance, rigueur, savoir, sens de l'effort, concentration, objectivité et scientificité de la discipline (3e cat. de valeurs)	Formation reçue après baccalauréat	Pas de contradiction
Pratiquer, écouter (3e point positif des programmes, 4e finalité, 1ère qualité pour enseigner)		Programmes (troisième partie de la structuration 1995) Appréciation des pratiques collectives Concours de recrutement Formation reçue	Postmodernes peu à peu au fur et mesure de l'énoncé des réponses
	4e et 5e catégorie : valeurs d'Artagnan, valeurs tournées vers soi exclusivement		
Enseignement de la musique pour tous (finalité)		Histoire de la discipline	
Autonomie critique (4e finalité, changements à apporter dans catégorisation)	(7e, 8e, 9e catégories : l'enfant et son devenir, optimisme, autonomie de jugement)	Programmes 1995 (discerner) 1985 (se situer) 1944-1960 (dire ce qui plaît, ce qui émeut)	
Valeurs éducative de l'Éducation musicale (ensemble des indicateurs + changement de métier, confiance dans le système d'enseignement, sentiment de liberté, satisfaction dans le métier, corrélations)	Valeur attribuée à la discipline (2e catégorie de valeurs)	Histoire de la discipline	Pas de contradiction

Valeurs implicites (d'après indicateurs) n = 191 enseignants	Valeurs explicites (variables) n = 47 ou 23 enseignants	Provenance, quelques exemples de liens	Contradictions, inscription dans les valeurs de la postmodernité.
	Très peu de référence à la forme évaluative des valeurs		
Revendication de valeurs assumées, autonomie, (rapport aux programmes, aux inspections)	Valeurs revendiquées par les experts (imposées ou siennes) Valeurs héritées par les débutants (id.)		Pas de contradiction Postmodernes
	Autorité négociée (négociabilité des valeurs, ouverture à la discussion)		Postmodernes
	Plus les enseignants s'expriment sur leurs valeurs plus ils évoquent des conceptions actuelles : place de l'individu, de l'autonomie de jugement etc.		Non postmodernes dans les premiers mots, postmodernes dans les derniers

CHAPITRE XI – PRÉFÉRENCES MUSICALES, JUGEMENTS DE VALEUR MUSICALE

Nous avons conclu précédemment que, lorsque les questions posées évoquent implicitement les valeurs (à l'aide d'indicateurs) et explicitement les valeurs mais au sens général, sans précision aucune, alors les réponses n'évoquent, dans aucun des deux cas, la valeur de la musique ou les fondements des valeurs musicales ou encore la valeur esthétique de certains objets ou productions ou encore œuvres. Les seules catégories dans lesquelles ces questions se dessinent sont respectivement « *autonomie intellectuelle et jugement critique* » et « *valeurs et jugements de valeur* ». Il s'agit de « *développer* », « *d'ouvrir* », « *l'esprit, le goût, le sens critique de l'élève* », « *de pouvoir s'interroger sur ce qu'on entend* », « *d'exercer un choix* », « *de choisir en toute conscience »,* toute finalité (niveau implicite) ou valeur (niveau explicite) que nous avons placée au centre du triangle[1]. Si ces deux catégories de réponses figurent dans les dernières énoncées, malgré leur position, elles posent une nouvelle question : pour discerner, faire des choix, il faut attribuer une valeur, évaluer, comparer.

Figure 94 Représentation de ce qui joue du côté de la valeur esthétique



[1] Que nous empruntons provisoirement à Jean Houssaye, pour l'appliquer à l'éducation musicale à telle fin d'expliciter le plan de notre exposé dans ce dernier chapitre (Houssaye, 1996).

Sans avoir pensé que les enseignants feraient ces réponses dans ces proportions, nous avions prévu, au regard des finalités énoncées dans les programmes, dans le protocole, une dernière batterie de questions très inductive, visant à expliciter non pas tant ce à quoi les enseignants accordent de la valeur, que la manière dont ils accordent, en tant qu'enseignant d'une discipline artistique, une valeur à un objet musical, autrement dit sur quels critères ils accordent et, peut-être, ils font accorder de la valeur à cet objet[1]. Enfin, des jugements, en tant que point d'arrêt d'une décision de valeur accordée, sont-ils ou non prononcés en classe ? Si oui, par qui le sont-ils ?
Les résultats de ce chapitre devraient constituer des prolégomènes aux futures analyses de ce qui se joue en classe (vidéos) relativement aux valeurs esthétiques.

Puisque nous « *cartographions* » les valeurs de l'enseignant, il nous a semblé pertinent de partir de lui, de ses préférences (case en bas à gauche) pour examiner ensuite son rapport à quelques exemples musicaux, puis sa posture vis-à-vis de l'élève qui a lui aussi des préférences, des valeurs. Le côté gauche ainsi que la base du triangle seront parcourus tour à tour : préférer, évaluer, enseigner, former. La relation de l'élève à la musique pourrait faire l'objet de travaux ultérieurs.
Ainsi, quels sont les goûts des enseignants d'Éducation musicale, au moment de l'enquête ? Comment évaluent-t-ils différentes productions musicales ? Quelle valeur accordent-ils à la formation des jugements de valeur chez une personne ? En prononcent-ils en classe face aux élèves ? Sollicitent-ils l'élève à ce propos ? Comment réagissent-ils quand les élèves en prononcent ? Comment disent-ils former les élèves à ce sujet ?
C'est le chapitre le plus inductif de cette partie. Non seulement, dans les questions posées, nous parlions de valeurs mais encore nous précisions la plupart du temps « esthétique » ou musicale ou encore en référence au jugement de valeur que l'on peut ou non porter sur les productions.
D'une manière générale, hormis la première variable traitée qui concerne 158 enseignants au niveau national (les préférences ou goûts musicaux des enseignants au moment de l'enquête), les réponses traitées dans ce chapitre proviennent de la troisième et dernière

[1] Nous parlons volontairement d'objet puisque en l'absence de valeur accordée, le produit qu'il soit musical, plastique ou autre n'a pas changé de statut, il n'a pas été fait « œuvre » (c*f.* cadre conceptuel, (Genette, 1994).

batterie de questions posées lors de l'entretien, à laquelle 23 enseignants de l'académie de Toulouse ont répondu.

1. PRÉFÉRENCES MUSICALES DES ENSEIGNANTS AU MOMENT DE L'ENQUÊTE : APPROCHE DES VALEURS ESTHETIQUES

Dans la première partie du questionnaire en ligne concernant le cursus suivi avant le baccalauréat, nous avons posé la question des préférences musicales dans l'intention de déceler des « traces » éventuelles de celles-ci sur la manière d'enseigner et, *in fine*, sur les valeurs déclarées. Dans la troisième partie, nous questionnions (toujours de manière ouverte) au sujet des préférences ou goûts musicaux au moment de l'enquête, pour cette fois nous « approcher » au plus près des valeurs esthétiques musicales (rien ne prouve que les valeurs soient exactement égales aux préférences, même si de nombreux chercheurs s'accordent à dire qu'elles le sont[1]) : « *Parmi tous ces contacts musicaux que vous avez eus, pourriez-vous citer quelles sont vos réelles préférences musicales, en d'autres termes vos goûts musicaux ? ».* Le terme « réelles » peut poser question : nous invitons simplement l'enseignant à donner une réponse la plus proche de la réalité, le plus honnêtement possible. Notons que nous avons mis sur le même plan dans cette question *préférence*[2] et *goût*[3] afin d'aider l'enseignant à cerner ce qui lui est demandé.

Seules trois non-réponses sont relevées, ce qui témoigne soit de la motivation des enquêtés (troisième partie du questionnaire, vers la fin), soit de l'attention portée à cette question : il s'agit ici de parler de soi, de son goût sans guide.
Même si nous ne demandions pas de justifier, le discours relevé est « *plutôt argumentatif* ».

---

[1] Dans les différentes définitions du mot « *valeur* », la dimension de motivation, d'agissement, indique bien le rôle joué par ces préférences dans la genèse des valeurs : cela indiquerait pour certains, une antériorité de la préférence sur la valeur. Pour d'autres, les valeurs sont des préférences (*cf.* cadre conceptuel). Le débat reste ouvert.

[2] « *Jugement d'estime ou sentiment de prédilection par lequel on donne à une personne ou à une chose la prééminence sur une autre*. » Trésor de la langue française.

[3] « *Au fig. [En tant que phénomène psychol. dans un cont. soc.] Faculté psychique de discernement analogue au sens du goût. Tous les hommes sont capables d'éprouver (...) ces trois phases [impression, conception, expression] de modifications successives ou simultanées de l'acte du goût (CHAIGNET, Sc. beau, 1860, p. 71*) » Trésor de la langue française.

1.1. Préférence pour la musique savante (modale, tonale) sur les musiques populaires

Deux niveaux de taxinomie sont adoptés : un assez général et l'autre détaillé. Dès lors nous regroupons les réponses en huit catégories : savant, populaire, traditionnel (occidental et non occidental), jazz, XX^{e}, musiques de film (elles pourraient appartenir à toutes les catégories déjà mentionnées, mais en l'absence de précision nous les dissocions), enfin une catégorie un peu à part regroupe les réponses qui mentionnent « *beaucoup de styles ou de préférences* » ou « *pas de préférences* ». Les musiques du XX^{e} siècle ont été dissociées des musiques savantes parce que les langages musicaux sont de ceux qui font le plus rupture avec le passé. À ce sujet, comme précédemment dans la troisième partie, la catégorie des musiques savantes recouvre l'ensemble des références aux styles, genres musicaux (opéra par exemple, symphonie), compositeurs, titres de compositions éventuels (mais très peu sont mentionnés), périodes du Moyen-Âge au Postromantisme. Nous avons ensuite regroupé, dans la catégorie des musiques populaires, les références à la variété française, anglo-saxonne et internationale, à la chanson française, au rock, à ses dérivés, le pop-rock, le rap, le hip-hop, aux musiques dites « *actuelles* » (au sens « *d'amplifiées* »). Quant à la catégorie « *musique traditionnelle* » elle recouvre les musiques dont les origines sont occidentales (« *celtique* », « d'*Europe* ») et non occidentale (« *africaine* », « *cubaine* », « *d'Amérique* centrale », « *du Sud* », « *d'Europe de l'est* », qualifiées parfois de *« folkloriques* », « *d'extra-européenne* » ou « *d'ethnique* »).

Les enseignants globalisent plus au moment de l'enquête que lorsqu'ils ont énoncé leurs préférences d'adolescents, avant le baccalauréat, comme si le fait que le nombre de questions posées au sujet des répertoires abordés, chantés, écoutés, joués permettait une communication explicite entre le répondant et l'enquêteur. Ainsi ils parlent de « musique savante » (16) d'une manière générale[1] alors qu'avant le baccalauréat ce n'était pas le cas[2]. Malgré ce phénomène de généralisation, beaucoup de noms de compositeurs sont donnés,

[1] « *La musique 'savante' ! remarquez, les étiquettes nous permettent de parler vite et bien sans être obligé de faire un roman (au risque d'ailleurs de ne pas mettre le même contenu sous l'étiquette, mais passons !)* »

[2] Nous avons comparé les occurrences d'adjectifs employés avant le baccalauréat et au moment de l'enquête : « *savant* » n'apparaît qu'à deux reprises avant le baccalauréat contre seize au moment de l'enquête. Si « *savant* » est le plus représenté au moment de l'enquête, c'est « *classique* » qui l'est avant le baccalauréat alors que ce sont les mêmes personnes qui répondent. Il s'agit sans doute d'une influence des études et du fait qu'avant le baccalauréat cette terminologie n'est pas employée.

tant savants que populaires. Au sujet de la musique traditionnelle, comme auparavant, ce sont les noms de pays, voire de continents, qui sont mentionnés.

D'une manière générale, plus d'un tiers (deux cinquièmes) des préférences au moment de l'enquête vont aux musiques savantes (39%). Elles sont suivies par les musiques populaires (24%) puis traditionnelles (12%), jazz (9%), très divers (8%), XX^{e} siècle (6%), musique de film (1%). Trois enseignants répondent par la négative car ils ont du mal à citer les musiques qu'ils apprécient car leurs goûts sont, semble t-il, trop vastes. Les musiques qui ne sont pas appréciées par quelques personnes sont pour l'une le rap, la techno, la musique vocale du monde arabe, la variété en général[1]. Cette enseignante, avant le baccalauréat, avait déclaré qu'elle n'avait « *pas vraiment de préférence, mais un répertoire assez restreint (classique)* ». Un autre enseignant n'apprécie pas la musique électroacoustique, quant au troisième, il dit avoir du mal avec les musiques actuelles mais « *je connais très peu donc…je ne peux pas me prononcer (musique électronique)* » ajoute-t-il.

Huit n'ont pas de préférence[2], ce qui signifie pour la plupart qu'ils apprécient des répertoires très diversifiés, « *éclectiques* » disent certains, (« *dans la mesure où j'écoute de tout, tout le temps* »). C'est supérieur à avant le baccalauréat.

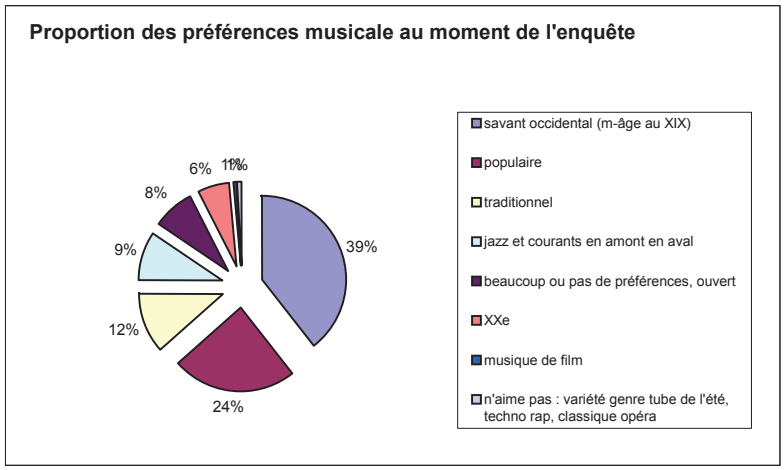
Enfin, une augmentation très nette du nombre de répondants préférant tous les styles ou ayant beaucoup de préférences[3] est relevée.

[1] « *C'est difficile : j'ai l'impression d'aimer la musique avec un grand M il m'est plus facile de citer celle que j'ai du mal à apprécier : la musique du XIX^{e} , rap , techno, musique vocale du monde arabe, variété française et internationale médiatisée* ».

[2] « *Pas de réelle préférence* », « *aucune en particulier* ».

[3] 23 enseignants se déclarent « *ouverts* », « *curieux* », « *aimer tous les styles* », « *j'aime tout* », « *j'aime toutes sortes de musiques très différentes, avec une préférence pour l'opéra* ».

Figure 95 Proportion des préférences musicales au moment de l'enquête



1.2. Des préférences mieux réparties au moment de l'enquête

Si nous comparons les préférences qu'avaient les enseignants avant le baccalauréat (déclarées au moment de l'enquête) avec les préférences au moment de l'enquête, nous observons que ces dernières sont mieux réparties entre les différentes catégories de répertoires : la rupture observée avant le baccalauréat entre les deux premières catégories (populaire, savante) et les autres se fait plus progressive au moment de l'enquête. Les préférences sont moins contrastées.

En outre, nous relevons une étroite correspondance entre les répertoires abordés depuis le début de la formation musicale jusqu'à l'enquête, que nous avons récapitulés dans le chapitre VIII et ces préférences. Cela signifie que l'acculturation s'est faite.

Taxinomie 9 Préférences musicales au moment de l'enquête (n= 158) et avant le baccalauréat (n = 191)[1]

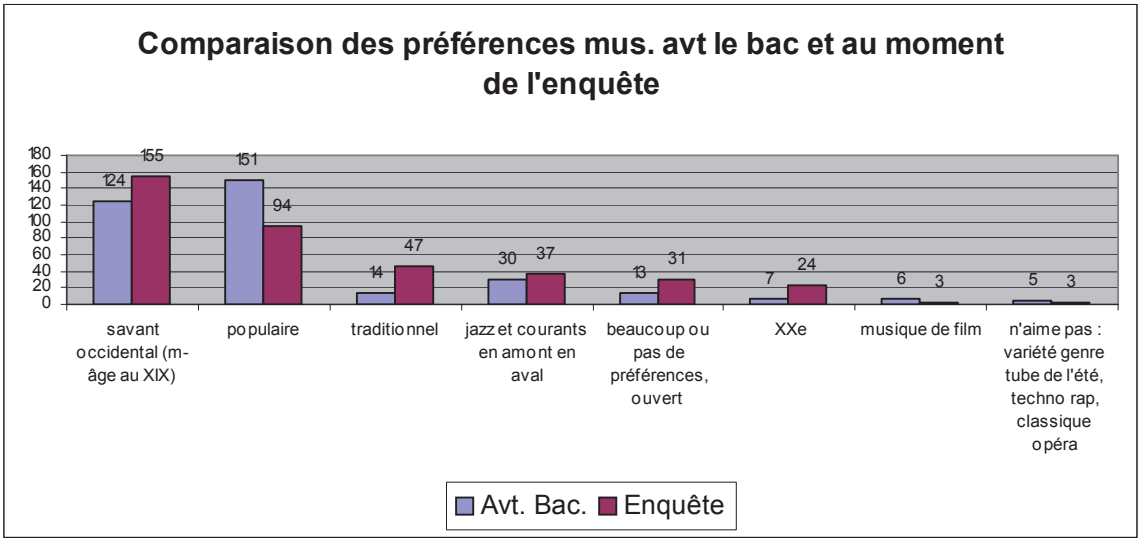
Taxinomie générale	Fréquence avant Baccalauréat	Pourcentage	Fréquence lors de l'enquête	Pourcentage
1 savant occidental (Moyen-Âge au XIX)	110	35%	150	39%
2 populaire	159	42%	94	24%
3 traditionnel	14	4%	47	12%
4 - Jazz et courants en amont en aval	30	8%	37	9%
5 - beaucoup ou pas de préférences, ouvert	13	4%	31	8%
6 - XX^{e}	4	2%	24	6%
7 - musique de film	6	2%	3	1%
8 - n'aime pas variété genre tube de l'été, techno rap, classique opéra	5	1%	3	1%

[1] Classées par ordre décroissant de préférence au moment de l'enquête.

1.3. Inversion, deux à deux, des quatre catégories les plus appréciées

Avant le baccalauréat, les préférences allaient en premier lieu très nettement vers les musiques populaires. Au moment de l'enquête, c'est vers la musique savante (du Moyen-Âge à la musique du XX^{e} siècle que nous pouvons inclure dans cette analyse) qu'elles s'orientent. Les deux premières catégories sont dès lors inversées. Au sujet des deux catégories suivantes, nous remarquons également la même inversion : les musiques traditionnelles sont davantage préférées que le jazz au moment de l'enquête, contrairement à ce qui était préféré avant le baccalauréat. Enfin une nette augmentation des préférences concerne les catégories de musique traditionnelle (huit points), les musiques du XX^{e} siècle dites savantes (quatre points), tous les styles (ou « *éclectiques* » quatre points), le jazz (un point). La seule catégorie qui diminue concerne les musiques de film, si tant est qu'il soit pertinent d'en faire une catégorie.

Figure 96 Comparaison des grands équilibres entre catégories préférées avant le baccalauréat et lors de l'enquête.



1.4. Des préférences pour le baroque, le contemporain, la chanson française

Dans un deuxième temps, notre catégorisation a pour souci de saisir davantage de détails, parmi les préférences des enseignants au moment de l'enquête, dans les deux catégories de musiques les plus appréciées, savantes et populaires.

À présent, le choix du niveau de catégorisation tient compte dès lors de genres ou styles ou courants musicaux représentatifs pour les musiques populaires (comme par exemple, chanson française, rock, pop) et d'époques, de qualificatifs de périodes représentatives de

la musique savante, puisque nous pouvons dater cette dernière grâce aux partitions, transcriptions (ancienne, Renaissance, Baroque, Classique, Romantique, Postromantique, moderne). Nous maintenons comme dans les analyses précédentes avant le baccalauréat, une catégorie à part, celle des compositeurs cités (savants) que nous regroupons toutes époques confondues, que nous analysons en tant que telle. Nous ne perdons pas de vue ainsi notre souci d'homogénéité entre les catégories émergentes des réponses recueillies.

1.4.1. Beaucoup de compositeurs baroques, d'autres plus contemporains

Ce sont les compositeurs qui sont plus largement cités que les périodes ou courants artistiques, tout comme avant le baccalauréat. L'emploi de l'expression « *musique classique* » se raréfie pour n'être employée que dans son acception dix huitièmiste (6 au lieu de 45 avant le baccalauréat). Il est possible que ce soit pour cette raison que les enseignants emploient l'expression « *musique savante* ». Les périodes sont souvent mentionnées, ce qui rend la lecture des préférences plus précise qu'avant le baccalauréat.

Taxinomie 10 Détail de la catégorie « musiques savantes » (hormis le XX^{e}), préférences avant le baccalauréat et au moment de l'enquête

Détail catégorie musiques savantes	Fréquences préf. Avant le baccalauréat	Fréquences préf. Enquête
Compositeurs savants	47	51
Baroque	9	16
Savante	0	16
Romantique, XIX^{e}	12	16
« musique classique » ou de chambre	45	14
Vocale, sacrée	2	14
Opéras	0	6
Postromantique	1	6
Ancienne ou moyen-âge	3	6
Renaissance	2	5
Symphonique	3	5
SOMME	124	150

Parmi les compositeurs les plus cités, nous trouvons dans l'ordre décroissant, Bach (6) Debussy (5), Mahler (3), Brahms (3), Schumann (3), Ravel (3), Mozart (3). Nombreux sont ceux cités une fois, comme Britten, Vaughan Williams, Purcell, Scarlatti, Cimarosa, Piazolla[1], Ligeti, Ambroise Thomas, Dvorak, Smetana, Stravinsky, Bartok ; Kodaly, Janacek, Fauré, Poulenc, Rachmaninov, Déodat de Séverac, Haydn, Berlioz, Messiaen, Boulez (mais pour dire qu'il n'est « pas tellement » apprécié), Reich, Parmegiani, Garau (électroacoustique).

[1] Que nous pourrions classer tant dans les compositeurs savants que traditionnels.

Bach est toujours le plus cité comme avant le baccalauréat. Debussy est plus préféré au moment de l'enquête qu'avant le baccalauréat, quand Mozart l'est moins. Ravel et Mahler apparaissent dans les préférés, tout en étant peu cités.

L'ensemble des résultats montre que les proportions ont augmenté dans toutes les sous-catégories, alors même que le nombre de répondant est plus élevé avant le baccalauréat qu'au moment de l'enquête. Les deux sous-catégories de musiques préférées sont la musique baroque et romantique (16 occurrences chacune). La sous-catégorie « *opéra* », est mentionnée au moment de l'enquête en tant que préférence, alors qu'elle ne l'est pas du tout avant le baccalauréat. Il en est de même pour la musique vocale ou sacrée.

Si l'on décide d'inclure le répertoire du XX^{e} siècle (« *contemporain* » (10), « *début du XX^{e}* » (8) « *moderne* » (3), « *électronique* » (3)) dans l'analyse de cette catégorie savante, alors force est de constater que si avant le baccalauréat on ne préfère pas ces musiques au moment de l'enquête nous constatons une très nette augmentation. Toutefois, cela reste une catégorie de préférences peu représentées.

1.4.2. Toujours une préférence pour la chanson française

Nous avons regroupé dans cette catégorie les réponses afférentes à la chanson française, à la variété française, au rock et ses dérivés, à la pop music, Beatles compris, à la variété anglo-saxonne et internationale, au rap, enfin aux musiques « *actuelles* ». Au sein même de cette catégorie, c'est la « *variété et chanson française* » qui est préférée entre toutes, comme avant le baccalauréat. D'une manière générale, les préférences au sujet de ces musiques ont diminué, contrairement à celles des musiques savantes. Les deux sous-catégories laissées de côté sont le rock et ses dérivés, et la variété internationale.

Les compositeurs cités dans l'ordre décroissant sont Jacques Brel (3) et Jean-Jacques Goldman (3) mais ils diminuent légèrement. Les Beatles ne sont plus cités parmi les préférés. Un certain nombre de compositeurs ou d'interprètes de ces musiques sont cités une seule fois[1].

[1] William Sheller, Yves Duteil, Enzo Enzo, Anne Sylvestre, Michèle Bernard, Georges Brassens, Michel Camillo, Michel Berger, Zazie, Mylène Farmer, Michel Fugain, Dido (Florian Cloud de Bounevialle Armstrong), Jean-Michel Jarre, La Tordue, Vincent Delerm, Placebo, Radio Head, The Doors, Led Zeppelin, Deep Purple, Jeff Buckley, Barbara, Alain Barrière, Alain Souchon, Jean Ferrat, Serge Reggiani, Sting, Claude Nougaro, Francis Cabrel, Bourvil, Hubert Félix Thiefaine, Thomas Fersen, Têté, Jeanne Cherral, San Sevérino, Camille, Fabulous Troubadours, Keren-Ann, Tarmak, Tom (Alan) Waits, Claude François, Lynda Lemay, Eminem, Frank Zappa, Véronique Sanson, Corrs, Cranberries, Christians.

Tableau 35 Comparaison des fréquences de réponses dans les sous-catégories du répertoire populaire avant le baccalauréat et au moment de l'enquête

Détail catégorie musiques populaires	Fréquences préf. Avant le baccalauréat	Fréquences préf. Enquête
Variété et chanson française	60	55
Rock et dérivés, pop-rock, Beatles	55	25
Variété anglo-saxonne, internationale	32	7
Rap hip hop « actuelle »	4	7
Somme	151	94

2. PUISQUE TOUT NE SE VAUT PAS … COMMENT ÉVALUER LA VALEUR DE LA MUSIQUE

À partir de cette section toutes les variables traitées et analysées proviennent de la dernière batterie de l'entretien.

2.1. Des enseignants non relativistes

Du pluralisme relevé dans la première catégorie des finalités énoncées au relativisme, il peut n'y avoir qu'un pas. Nous pouvons en faire l'hypothèse, même si nous l'avons vu, les enseignants qui ont répondu se démarquent implicitement de la culture musicale adolescente, d'une manière quasi générale, par l'emploi récurrent des verbes « *ouvrir* », « *élargir* », « *agrandir* » à la question des finalités de l'Éducation musicale (*cf.* chapitre IX). Les valeurs liées à l'autorité de la culture de l'adulte sur celle des adolescents et les valeurs de l'œuvre sont clairement défendues. Pourtant le doute est permis. C'est ce que nous avons souhaité approfondir auprès des 23 enseignants de l'Académie de Toulouse qui ont été soumis à un entretien, après avoir été observés pendant une heure en situation de classe.

L'entretien post-observation[1] nous permet d'aller plus loin dans l'analyse d'un hypothétique relativisme ; en revanche les réponses à cette question ne sont pas représentatives de la population. Cet hypothétique relativisme se retrouve-t-il sous la forme d'un « *aplatissement des échelles de valeurs* » (Xypas, 1996) ou encore d'une « *déhiérarchisation* » postmoderne (Boudinet, 2006, p. 163) ? En d'autres termes, nous leur demandions : « *Est-ce que pour vous, tout se vaut dans la musique* ? ».

[1] Qui ne concerne que 23 enseignants et ne nous permet donc pas de généraliser.

A cette question, 70 % des répondants (16 réponses) affirment que tout ne se vaut pas, 21% estiment que tout se vaut, un juge que tout est respectable, un ne sait pas. Il ne s'agit pas, dès lors, de fin des hiérarchies mais qu'en est-il des 21% ?

Derrière cette équivalence affirmée des valeurs pour 21% des enseignants (soit 5), on relève une série de justifications formulées à l'oral :

- le refus de comparer des choses incomparables, et dès lors de les hiérarchiser. Or dire qu'il y a des choses incomparables signifie qu'on les différencie d'autres,
- le refus de s'engager sur la question des valeurs esthétiques car « *tout se vaut d'un point de vue humain* » mais en même temps la réponse soulève une contradiction : « *sachant qu'il y a de la « daube » sur le plan technique* »,
- le désir « *d'aimer pouvoir dire que tout se vaut* », et le fait que l'enseignant en question (débutant) dit essayer « *de toujours trouver un petit truc pour qu'elle (la musique) vaille quelque chose* »,
- la relativité de la valeur d'un objet musical : en situation scolaire, un objet musical acquiert une valeur d'utilité, il devient objet scolaire. Pour exemple, une enseignante accorde de la valeur à une production grâce à l'exploitation qu'elle en fait en classe[1]. Mais, de fait, elle prend un exemple musical (« *musique commerciale d'été au refrain accrocheur* ») qui pose problème dans la communauté des spécialistes, experts et qui lui pose problème à elle, également en tant que « *musique commerciale* », « *au refrain accrocheur* ».

On peut conclure que pour une large majorité des 23 enseignants, il ne s'agit apparemment pas de « *déhiérarchisation* » ou de « *fin de verticalité* » au sens d'une dévaluation de la valeur des choses. Seul un tiers des 23 enseignants revendique un certain relativisme mais celui-ci est lié à l'ingérence de valeurs morales ou « *scolaires* » dans la construction d'un jugement esthétique. Nous retrouvons, dans leurs déclarations, la suprématie des valeurs morales sur les valeurs esthétiques analysées dans les chapitres précédents. Mais à présent, il y aurait ingérence des unes au sein des autres car la question posée fait explicitement référence à la valeur de la musique et non pas de l'humain. Mais relativisons ce résultat qui ne nous permet pas de vérifier si les 170 autres répondants qui n'ont pas été questionné à ce sujet, penseraient de la même manière.

À propos de l'indexation des valeurs morales dans les esthétiques, P. Bourdieu écrit :

> *« Les sujets des classes populaires qui attendent de toute image qu'elle remplisse explicitement une fonction, fût-ce celle de signe, manifestent dans leurs jugements la référence, souvent explicite, aux normes de la morale ou de l'agrément. Qu'ils blâment ou qu'ils louent, leur appréciation se réfère à un système de normes dont le principe est toujours éthique » (1979, p. 5).*

Deux des enseignants ayant répondu que tout se vaut appartiendraient-ils à la classe populaire ? Rien n'est moins sûr. Car si l'origine sociale peut jouer un rôle dans le

[1] « *Tout peut se valoir à partir du moment où on le remet dans son contexte : les musiques commerciales d'été ont un refrain accrocheur etc., je vais les garder, en faire quelque chose donc elles ont de la valeur* ».

jugement esthétique, le contexte d'éducation également : l'une des enseignantes est chargée d'adolescents en grande difficulté scolaire ; on sait que le rapport à des normes de vie en commun est sans cesse à construire ou reconstruire. Pour l'autre enseignante, la valeur d'une œuvre provient de l'exploitation faite en classe et non de sa valeur intrinsèque en tant qu'objet musical. Dépasserait-on dans ce cas la notion de valeur esthétique au sens traditionnel et expert du terme ? Il n'est pas sûr qu'il s'agisse de valeur « *esthétique* » même si l'objet évalué est artistique. S'il s'agissait d'une valeur esthétique, y aurait-il, dans ce cas, une spécificité des valeurs esthétiques liées au contexte d'éducation ? De *l'œuvre belle* à *l'œuvre à enseigne*r, tout objet musical, dès lors qu'il est placé en situation scolaire en acquerrait-il une valeur ?

Il n'est donc pas question pour ces 23 enseignants de déhiérarchisation ou de fin de la verticalité comme nous le disions précédemment. Il apparaît au regard de cette variable que ces 23 enseignants ne s'inscrivent pas dans une des valeurs de la postmodernité : le relativisme.

Enfin, nous constatons qu'il n'y a pas de corrélation entre l'âge et le fait de dire que « *tout se vaut* » ou « *tout ne se vaut pas* » ($p = ,478$, $n = 23$).

2.2. Un protocole simple, une question complexe

La question de la valeur esthétique engendre la question de la valeur d'un objet musical, de la production, de la composition, voire de l'interprétation. Sur quoi les enseignants fondent-ils l'évaluation de la composition qu'ils écoutent ? Le problème est aisé à poser mais difficile à résoudre, à l'instar de celui que soulevait Robert Francès : celui de la signification en musique, corollaire du jugement esthétique (Francès, 1958, 1984, p. 251). Nous souhaitons élaborer *in fine* un modèle de leur manière d'évaluer, fondé sur les outils et critères invariants et variants, généraux puis particuliers à des compositions bien précises, qui permettent à ces enseignants de discerner, hiérarchiser, choisir parmi la somme musicale. Deux hypothèses : le style et l'époque induisent des critères de jugements particuliers. Au contraire, quels que soient les époques, les styles, des invariants émergent, des récurrences s'affichent : c'est l'hypothèse que nous essayons de vérifier.

Si le sujet que nous poursuivons n'est pas le même que celui que poursuivait R. Francès dans les années 60 (la signification en musique), en revanche, notre démarche s'apparente au descriptif de ses recherches, fondées sur la perception d'un morceau, tout comme la

nôtre. Nous portons notre attention notamment sur la critique des méthodes et sur le lien entre la méthode de questionnement choisie et la nature des résultats obtenus :

> *« Ce que nous voulons souligner c'est l'influence de l'induction verbale sur l'attitude de l'auditeur et l'importance de celle-ci dans la détermination de l'état psychologique lié à tel élément musical. Cet effet des commandes verbales se retrouve dans les classifications typologiques dont nous parlons plus bas. […] Deux groupes principaux ; classifications typologiques et classifications sémantiques. Les premières sont obtenues par l'induction libre. Il s'agit en somme de provoquer chez les sujets des associations entre la musique (terme inducteur) et une expression verbale (terme induit). C'est le contenu de l'induit qui fournit le principe classificateur. Dans les classifications sémantiques, obtenues par l'induction semi-guidée, l'inducteur est toujours le fragment ou morceau de musique, mais l'induit est circonscrit dans une zone déterminée qui exclut toutes les autres : en général sphère des sentiments, caractères anthropomorphiques, situations dramatiques dans la méthode semi-guidée, sphère plus restreinte des nuances affectives dans la méthode guidée. Les classifications sémantiques peuvent apparaître comme un cas particulier des classifications typologiques : celles-ci admettent presque toujours un type de réponse sémantique. Cependant la méthode d'induction libre semble être, à la réflexion, essentiellement différente des autres en ce sens » (Francès 1958-1984, p. 260)*

Premier questionnement : « *est-ce que pour vous, « tout se vaut » ou tout a-t-il la même valeur dans le phénomène musical ou la musique* ? » La réponse est négative y compris dans les nuances ajoutées à la réponse fermée ; cela entraîne les questions suivantes ouvertes :

- *« si tout ne se vaut pas, quels sont vos outils personnels, pour discerner, pour hiérarchiser, pour faire des choix, dans les musiques existantes ? »,*
- *« pensez-vous qu'il soit important de construire son propre jugement de valeur ?*
- *« s'il est important de construire son propre jugement de valeur, quels sont vos critères pour juger une musique ? »*

Enfin, une cinquième question particulière est posée à douze reprises à propos de morceaux diffusés : « *quels sont vos critères pour juger la musique que nous écoutons ? ».*

Le protocole de passation de cette dernière étape est volontairement réduit à sa plus simple expression afin de mettre l'enseignant en confiance (une question parmi d'autres en fin de compte) : il écoute un début de composition (c'est l'inducteur, le stimulus chez R. Francès et, plus récemment, chez Stephen Mac Adams[1]), il la commente à l'oral[2].

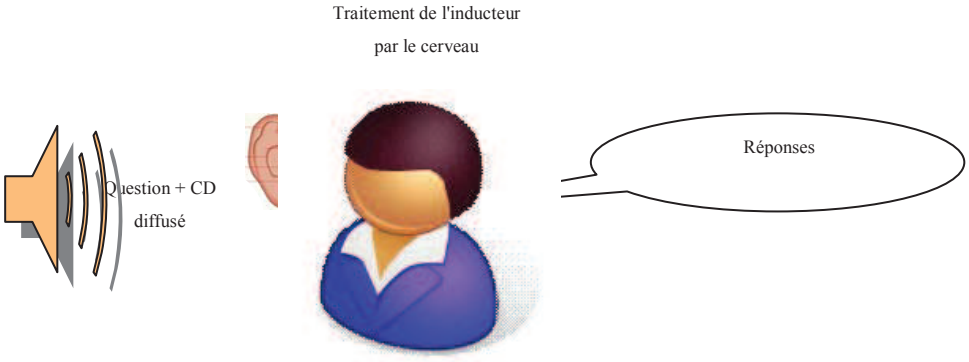
---

[1] Professeur à l'école de Musique Schulich et directeur du CIRMMT, Université McGill, d'après une conférence donnée le 6 mai 2008, au centre Malesherbes, Paris Sorbonne, intitulée « *Processus d'organisation auditive dans l'écoute musicale* ».

[2] Pour éviter d'une part les réflexes acquis lors de la préparation au commentaire sonore pratiqué durant les années d'études et d'autre part pour être dans les mêmes conditions que l'élève, lors des travaux d'écoute pendant lesquels ne manquent pas de se présenter des jugements de valeur. Cette dernière condition n'était pas indispensable.

L'enseignant peut écouter une deuxième fois l'extrait, s'il le souhaite. Comme pour les autres questions, pendant ce temps, nous enregistrons l'intégralité des propos, tout en les prenant en note le plus précisément. Cela nous permet de les saisir exhaustivement sous SPSS, de les découper en propositions en fonction d'unités sémantiques, avant de procéder à la catégorisation théorique vérifiée ensuite informatiquement (automatisée) à l'aide du logiciel d'analyse des discours. Nous ne faisons à ce moment de l'enquête qu'ajouter un second inducteur qui est musical.

Figure 97 Représentation du protocole



Les invariants relevés dans les réponses seront plus tard comparés avec les outils employés pour former le jugement de valeur des élèves.

Les choix des morceaux à faire entendre aux participants, se sont orientés vers des objets musicaux dont certains font débat dans la communauté des spécialistes d'une manière ou d'une autre, en raison de :

- l'interprétation qui en est faite (Vivaldi)
- la facture même de la composition (Téléphone, Mozart/ De Courson Vivaldi),
- les choix idéologico-esthético-économiques sous-jacents (juxtaposition de cultures) (Mozart/ De Courson)
- l'idéologie véhiculée par le texte et la violence de la musique ressentie par certains (Arch Enemy)
- le langage musical employé auquel les enseignants peuvent ne pas être, obligatoirement, très acculturés (Schoenberg, Boulez, Humair, théâtre Nô, Nightwish, Arch Enemy)
- la prise de son (Schubert)

Nous reposons l'hypothèse initiale au regard de ces points : même s'il peut y avoir débat sur des points différents (interprétation, facture de la composition, enjeux différents en termes de fonction, langage, prise de son) d'une écoute à l'autre, des critères invariants permettent aux enseignants d'attribuer une valeur à l'objet écouté. Si l'hypothèse se vérifie, quels sont ces invariants ? Ces invariants seront qualifiés de critères de valeur s'ils sont porteurs de valeurs esthétiques.

Dans l'intention de stabiliser une taxinomie dont les catégories ne seraient pas uniquement fondées sur quelques extraits, tout en tenant compte de la diversité demandée par les programmes de la discipline, nous avons pris le parti de faire écouter un nombre assez conséquent de morceaux dans des répertoires divers : du savant peu médiatisé (A. Schoenberg, P. Boulez), au savant très médiatisé au point d'être populaire (*les quatre saisons* d'A. Vivaldi), du populaire comme la chanson française (Ricet Barrier) au Métal lyrique ou métal symphonique selon les classifications, (Nightwish, 2000), en passant par le savant non occidental (théâtre Nô, XIV^{e}, XV^{e}), par le Death metal[1] (Arch Enemy).
Le lecteur constatera un grand nombre de styles ou types de répertoires absents : il en va ainsi des musiques traditionnelles et, dans chaque catégorie, certaines époques ne sont pas représentées (Moyen-Âge, Renaissance, époque classique). Un objet peut sembler à la frontière des deux grandes catégories, savante et traditionnelle : le théâtre Nô.

Tableau 36 Liste des extraits écoutés et jugés dans l'ordre de passation

Titre, mouvement	Compositeur, groupe	Durée	Date de composition	Interprètes	Titre de l'album	Enregistrement année	Maison d'édition
Un autre monde	Téléphone	4'32	1984	Téléphone	Un autre monde	1984 1996	Virgin Records Virgin France
Casseroles	Daniel Humair,	3'30	1996-1997	Daniel Humair, Dave Liebman, Jean-François Jenny Clark	Quatre fois trois	1996-1997	Label bleu
Streichquartette d-moll, Der Tod und das Mädchen, D. 810. *Quatuor à corde en ré mineur La jeune Fille et la Mort*. Andante con moto, 2ème mouvement,	Franz Schubert	9'57	1824	Busch quartett, remasterisé à partir d'un enregistrement sur 78 tours effectué en 1936	Streichquartette d-moll, Der Tod und das Mädchen, D. 810. Quatuor à corde en ré mineur La jeune Fille et la Mort	1988	EMI
Wanderlust	Tero Kinnunen	4'50	2000	Nightwish	Wishmaster	2000	Spienfarm Records, Ranka Publishing
Sechs kleine Klavierstücke, Six petites pièces pour piano, opus 19, Rasch, aber leicht, (4ème pièce)	Arnold Schoenberg	0' 26	1911	Maurizio Pollini	Das Klavierwerk, The piano music,	1975	Deutsche Grammophon
Winterreise, D911, *Auf dem Flusse*	Franz Schubert	3'27	1827	Dietrich Fischer Dieskau		1972	Deutsche Grammophon, Polydor International GmbH, Hamburg
Interjections du théâtre nô, extrait de la pièce *Shakkyo* (le Pont en Pierres)	Motomasa 1394-1432	1'29			Japon Musique du Nô. Shakkyô-	1983-1987	Ocora radio France

[1] C'est un sous-genre du Métal qui émergea à partir du Thrash métal dans le début des années 1980.

Titre, mouvement	Compositeur, groupe	Durée	Date de composition	Interprètes	Titre de l'album	Enregistrement année	Maison d'édition
					Pont en Pierres		
Behind the smile	Michael Amott, Christopher Amott	3'28	2001	Arch Enemy	Wages of Sin		Century Média
Le quattro stagioni, (Les quatre saisons) concerto numéro 4 en fa mineur, op. 8, RV 297, « *L'inverno* » (L'hiver), premier mouvement, Allegro non molto	Antonio Vivaldi	3'39	Édité en 1725, composé avant ?	Il Giardino Armonico,	Vivaldi. Les 4 saisons	1993-1994	Teldec Classics International GmbH
Les pissenlits	Ricet Barrier, J Artur	2'40	1994	Ricet Barrier	Ricet Barrier Tel quel en public	1994	Co-Prod Music
Dhikr, Requiem, Golgotha	Sur une idée de Hughes De Courson et Ahmed al Maghreby	11'02	1997 – 1787-1791	Orchestre symphonique de Bulgarie, chœur d'enfants de la radio de Sofia, chant Sheikh Mohammed El Helbany, chant copte groupe David, Oud Georges Kyrillos, respirations dikhr Aly et Maher El Helbany	Mozart l'égyptien	1997	Virgin Classics
Sur Incises, Moment I	Pierre Boulez	14'10	1996-1998,	Les solistes de l'Ensemble Intercontemporain	Boulez : Sur Incises	2000	Deutsche Grammophon, Hamburg

2.3. La taxinomie générale et particulière d'outils et de critères pour évaluer la musique

Les deux termes volontairement employés, « *outils* » et « *critères* », ne font pas tout à fait référence aux mêmes notions, dès lors, les réponses se complètent. Nous avions pensé « *outil* » au sens de moyen qui permet d'obtenir un résultat, d'agir sur quelque chose. Quant à « *critère* », terme plus souvent opérationnalisé et partagé par les enseignants dans l'évaluation, il fait référence à « *caractère, principe, élément auquel on se réfère pour juger, apprécier, définir quelque chose* » (d'après le Trésor de la Langue Française). Le terme d'« *outil* » serait plus global que celui de « *critère* ».

Après examen et catégorisation de l'ensemble des réponses, générales (outils et critères) et particulières (aux douze écoutes), nous aboutissons à un modèle de taxinomie stabilisée, à deux niveaux. C'est la première étape de la recherche des invariants. Le premier niveau se répartit en neuf catégories ; il est l'émanation d'un second, plus détaillé en 58 sous-

catégories[1]. La catégorisation est faite à trois moments différents, à plus d'un mois d'intervalle (juillet 2005-fin août 2005, vérifiée avril 2007, au moment de la rédaction finale).

Le premier qualifié de « *méta-catégorie* » répond à la question « *de qui, de quoi parle le sujet répondant ?* » Quant au deuxième niveau, il précise le premier, le subdivise : comment l'interrogé parle t-il du premier niveau, qu'en dit-il. C'est dans ce second niveau que se glissent les jugements de valeur, d'appréciation. Nos catégories réfèrent à celles que Robert Francès qualifie respectivement de « *typologiques* » et « *sémantiques* ».

Les sujets parlent selon plusieurs points de vue[2]. Autrement dit, pour employer une métaphore, plusieurs acteurs de la pièce intitulée « *outils, critères généraux et particuliers pour juger la musique* » émergent. Ainsi, les réponses nous parlent du personnage du récepteur (l'interrogé lui-même) avec ses différentes postures, des médiateurs de la réception qui se placent entre le récepteur et la musique, du produit ou de la composition musicale, du compositeur, de l'interprète (ou du groupe d'interprètes), du preneur de son (puisque nous écoutons de la musique diffusée et dès lors enregistrée et gravée). La proposition de taxinomie (en neuf types de critères et outils) à laquelle nous parvenons tient à la fois compte des réponses recueillies mais également des conclusions d'un article de Jean-Jacques Nattiez intitulé *« Musique »* (Nattiez, 2004, vol. 2).

Sans, pour l'instant, entrer dans des détails d'analyse de ces méta-catégories et catégories, deux grandes familles se distinguent : celles qui font état de la subjectivité du répondant (le récepteur) et celles plus objectives, plus neutres, comme l'écriture de la composition, par exemple. En fin de compte, la taxinomie à laquelle nous aboutissons sans l'avoir prévu, n'est pas sans rappeler la nomenclature émergente des différentes recherches citées par Francès : jugements objectifs ou à tendance objective (tempo, timbre, structure musicale...), jugements normatifs (appréciations personnelles), affirmations d'ordre introspectif (effet psychologique ressenti) et dans une moindre mesure des jugements de signification (attribution d'un contenu extra musical à une forme musicale) (Francès, p. 259).

[1] Qui tiennent véritablement compte des réponses des sujets.
[2] Au sens d'endroit duquel se fait un récit. On pourrait employer le terme focalisation également, interne ou externe.

Taxinomie 11 Méta-catégories d'outils et critères généraux et particuliers pour hiérarchiser, juger, discerner des musiques

- le récepteur qui aime (amateur) le récepteur qui sait (le connaisseur[1])/ le récepteur qui écoute, celui qui pratique, celui qui critique, celui qui lit, dans un contexte ou des circonstances,
- le récepteur qui compose lui-même,
- le récepteur qui éduque, qui transmet un produit musical
- les médiateurs de réception (écoute, radio, partition),
- le produit ou la composition musicale,
- le compositeur,
- l'interprète,
- le groupe d'interprètes,
- le preneur de son.

Tableau 37 Méta-catégories et catégories détaillées des outils et critères généraux et particuliers à 12 écoutes pour hiérarchiser, discerner, juger[2] les objets musicaux

Méta-catégories	Catégories
1 Le récepteur	1 Réaction corporelle non verbale
	2 Mots pour dire le rapport au corps, la réaction physique
	3 Plaisir immédiat. Appréciation. Goût
	4 Déplaisir pas d'attirance. Perte de goût. Dégoût
	5 Émotions (autre que plaisir déplaisir), subjectivité, affect, ressenti, sensibilité, admiration
	6 Ouverture, tolérance, respect
	7 Intolérance, irrespect
	8 Culture personnelle, connaissances. Curiosité du spécialiste. Plaisir intellectuel, découvertes à l'Université, raisons du plaisir qu'apporte la composition
	9 Où : contexte de réception, lieu
	10 Quand : temps de la réception proche ou éloigné. Références à périodes de vie, souvenir, référence, éloignée : collège, école primaire, jeunesse. Proche : week end
	11 Autres récepteurs, intersubjectivité
	12 Question difficile
	13 Juge mais ne hiérarchise pas
	14 Hésitations à juger
	15 Juge et distingue
	16 Se pose des questions sur le pourquoi de cette écoute
2 Le récepteur lui-même en position de compositeur	17 Position de celui qui écrit, compose lui-même
3 L'éducateur	18 Accès aux musiques, comment ? Facilité, difficulté
4 Les média de diffusion, de réception	19 Radio
	20 Première écoute, écoutes répétées
	21 Pratique de la musique
	22 Partition
5 La composition	23 Richesse, contenu, intérêt/vacuité, qualité
	24 Transcendance, immanence
	25 Datation
	26 Éléments pour sens critique
	27 But
	28 Musique représentative d'aspects de l'humain : corps, réalité
	29 Cérébralité de la composition, à l'inverse de corporéité
	30 Intérêt du texte, sens
	31 Désintérêt du texte
	32 Technique du travail, construction
	33 Musique qui se regarde
	34 Surprises / pas de surprise. Connu/inconnu
	35 Savant/populaire, paradoxes. Icône ?

[1] Paul Tolila, 2000, *Figures de l'amateur*, p. 9.
[2] Le numéro qui figure avant les catégories ou méta catégories indique un codage numérique qui a servi à recoder les réponses.

Méta-catégories	Catégories
	36 Côté créatif originalité
	37 « Intéressant », « sympa », « captivant »
	38 Œuvre, beauté
	39 reposant
	40 Pb d'accès difficulté
	41 Stéréotypes
	42 Dynamisme, énergie
	43 Irrévérencieux
	44 Violence
	45 Style
6 Le compositeur région du monde	46 Univers connu/inconnu
	47 Travail de recherche, réflexion, dimension morale
	48 Temps passé
	49 Personnalité, idéologie sous-jacente. Liberté d'expression
	50 Amateur /professionnel
	51 But du compositeur : n'écrit pas pour être aimé, touche malgré lui
	52 Tout vaut le coup d'être appris
	53 Pour l'écriture
	54 Aimerait qu'ils aiment : paradoxe
7 L'interprète	55 Amateur / professionnel
	56 Traitement de la voix ou instrument : comment fait-il ?
8 Le groupe	57 Groupe d'interprètes
9 Le preneur de son	58 Preneur de son

2.4. Parler plus de soi que de la composition : critères généraux pour faire des choix

À la question des « outils », nous recueillons 16 réponses sur 23. Les enseignants donnent entre une et six propositions différentes de réponses. Les sept valeurs manquantes correspondent aux enseignants (4/5) qui ont répondu « *tout se vaut* », l'enseignante qui a affirmé que tout était respectable et enfin ceux qui ont déclaré qu'ils ne savaient pas. Dès lors ils sont en accord avec eux-mêmes. Quant à la question des « critères », nous recueillons un peu plus de réponses qu'à la précédente (18/23).

Il apparaît que lorsqu'on demande aux 23 enseignants de dire leurs outils et leurs critères pour juger une musique, ils parlent, dans l'ordre décroissant du nombre de propositions, avant tout d'eux-mêmes, en tant que récepteur qui aime, qui sait, qui juge puis ils parlent de la composition, ensuite du compositeur, des média de diffusion / réception, enfin de leur point de vue d'éducateur (enseignant). Ces réponses font davantage état d'une individualité plutôt que d'une fonction d'éducateur. Précaution de lecture : il faut avoir en tête que cette analyse est globale dans le sens qu'elle ne tient pas compte du rang des réponses.

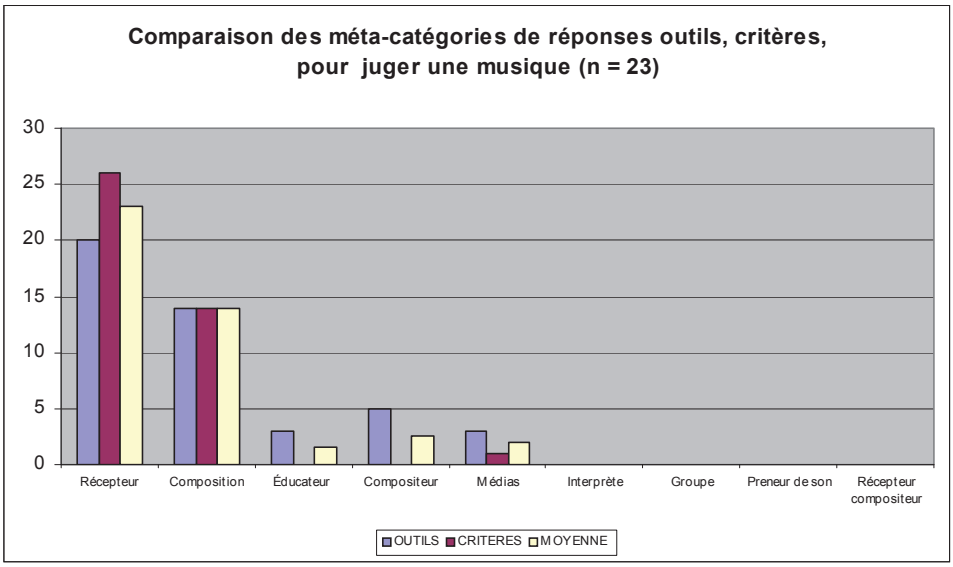
Cela pourrait signifier que lorsqu'ils s'expriment de manière générale, semblent exclus du jugement de valeur l'interprète, le groupe (d'interprètes), le preneur de son, le récepteur qui se positionne en tant que compositeur. Ce premier constat très global irait à l'encontre

de certains résultats (et à l'opposé correspondrait à d'autres), de classifications typologiques relevés par plusieurs auteurs cités par Francès qui :

> *« constatent que les sujets musicalement éduqués, percevant la musique selon des normes esthétiques formalistes, ne donnent presque jamais de réponses de type introspectif. Chez d'autres (auteurs), les moments où la musique est affectivement appréciée sont ceux où l'intérêt pour la forme se relâche. […] Il y a une part de conditionnement socioculturel établi par l'éducation dans les effets de la musique » (ibid. p. 261).*

Est-ce à dire que ces 23 enseignants ne seraient pas conditionnés par leur cursus musical approfondi ? Les conditions de passation, lors de l'enquête, différentes du contexte habituel du commentaire sonore réalisé à l'Université durant le cursus et auquel les répondants sont familiarisés à l'écrit, auraient-elles une influence sur le poids de chacune des méta-catégories ? Avant de conclure, nous examinons les critères particuliers aux écoutes proposées, ci-après.

Figure 98 Comparaison des grands équilibres de catégories de points de vue relatifs aux outils et critères généraux pour juger une musique



2.4.1. Suprématie des émotions sur les connaissances : catégorie récepteur

Prenons un tamis plus fin et observons à présent le détail des trois méta-catégories les plus représentées, le récepteur, la composition et le compositeur.

Le plaisir (immédiat ou différé) (9) ainsi que les connaissances[1] du récepteur (9) sont les deux catégories d'outils/critères les plus revendiquées par les 23 enseignants. Et si l'on

[1] « *Ma culture, goût, ma curiosité, je passe au-delà du goût », « analyse », « le repérage de ce qui paraît important pour amener sens critique », éventuellement plaisir intellectuel de la construction », « par*

regroupe les émotions[1] (autres que plaisir et déplaisir) avec le plaisir[2] et le déplaisir[3], les mots pour exprimer l'impact de la musique sur le corps, la réaction corporelle[4], alors la somme de ce qu'on pourrait appeler d'une manière générale, le ressenti du récepteur, sert bien davantage d'outils et de critères que les connaissances[5] (44% contre 21%). En outre, il est intéressant de noter que l'hésitation à juger[6] additionnée au fait de juger[7] et de distinguer est légèrement supérieure aux connaissances (24% / 21%). La question du jugement est à nouveau posée dans les réponses aux questions sur les outils et critères sans pour autant être clairement assumée par tous.

Pour terminer cette comparaison[8], les 23 déclarent plus de critères que d'outils pour juger, dans les catégories « *plaisir* », « *déplaisir* », « *émotions* », « *hésitation à juger* », « *connaissances* ». Ils en déclarent moins dans les catégories « *mots pour le corps* », « *ouverture tolérance* », « *juge et distingue* », « *juge et ne hiérarchise pas* », « *quand a lieu la réception* » (figure 99).

---

exemple l'écoute de la ligne de hautbois (/ plaisir intellectuel de la construction) », « puis écouter comment c'est fait en tant que spécialiste », « découverte à la fac plaisir de l'intellect », « à ce moment là j'essaie de savoir pourquoi elle me plaît », « curiosité du monde, traitement de voix, comment il fait ? ».

[1] « *Notion subjective, textes arrangements qui m'émeuvent d'autres pas », « les émotions qui se dégagent « , « inconsciemment : à la rigueur attentive si elle m'émeut », « est ce qu'elle me touche, ma sensibilité », « affectifs à la 1ère écoute* ».

[2] « *Que ça me plaise que ça m'accroche », « mon goût, », « en fonction de mon goût », « ma culture, mon goût, ma curiosité, je passe au-delà du goût », « le plaisir auditif immédiat », « elle me plait ou ne me plait pas / mus entendues écoutées », « ce que je ressens si ça me plaît ou pas, ensuite pourquoi », « le goût personnel de chacun », « à priori tout me plaît* ».

[3] « *Elle me plait ou ne me plait pas / mus entendues écoutées », « ce que je ressens si ça me plaît ou pas, ensuite pourquoi », « je pense avoir perdu le goût de l'écoute je ne fais qu'analyser », « le décalage instruments authentiques et guitare basse batt. Me dérange* ».

[4] Il n'y en a pas et pour cause : à ce stade nous n'avons encore rien fait écouter.

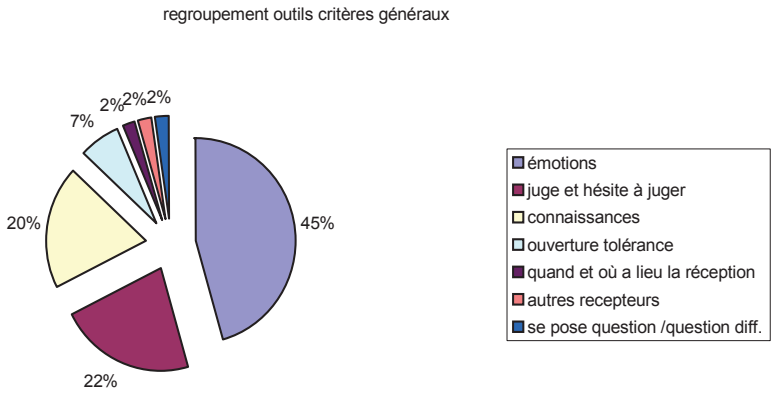
[5] *Cf.* citations de la page précédente

[6] « *Je juge pas, enfin, si je juge, je peux pas dire que je juge », « je me dis comment faire pour ne pas m'engager dans un jugement de valeur », « juger pour juger ne sert à rien », « j'aime pas trop jugement de valeur car j'ai pas la science infuse », « construire = préméditation : difficile de le concevoir collectivement », « ceci dit j'écoute Clapton », « je ne hiérarchise pas : c'est bien ou c'est pas bien* ».

[7] « *Je distingue les mauvais arrangements les mauvaises reprises », « mes connaissances mus. qui font que quand trucs nuls ça se sent », « je distingue le côté très amateur/ professionnel* ».

[8] Les résultats complets sont disponibles en annexe.

Figure 99 Détail de la méta-catégorie récepteur, regroupement des outils et critères généraux



2.4.2. Richesse du contenu et intérêt du texte : catégorie composition

Dans la catégorie « *composition* », ce sont les critères liés à la richesse et à la qualité musicale du contenu[1] (mais on ne sait pas véritablement ce que les répondants veulent dire par là) qui arrivent *ex æquo* avec l'intérêt du sens des textes[2] (outils et non pas critères) quand la musique est vocale. Vient ensuite un deuxième binôme de critères liés aux aspects à la fois techniques, créatifs et originaux[3] d'une composition[4]. Ces aspects techniques émergent plutôt, lorsque la question porte sur les critères, alors que la question d'appartenance à la catégorie des musiques savantes ou populaires, « cérébrales », est plutôt mentionnée en tant qu'outil pour juger de la valeur d'une musique.

Nous pourrons vérifier en fin de cette partie si ces points de vue sont ensuite utilisés pour porter un jugement de valeur en tant qu'enseignant si tel était le cas et pour faire porter à l'élève un jugement de valeur ?

---

[1] « *La richesse du contenu musical », « la dynamique une certaine richesse (mot non aimé) », « qualité de la musique », « intérêt/vacuité », « la dynamique, certaine richesse », « qualité musicale c'est vaste mais...* ».

[2] « *L'intérêt du texte si c'est une chanson », « le sens d'une musique chantée », « le texte et ce qu'il véhicule », « dans une chanson j'écoute le texte », « le sens du texte », « chez Bach ce n'est pas le texte que j'écoute* ».

[3] « *Pas quelque chose à la chaîne », « côté créatif », « degré de formatage des stéréotypes/originalité* ».

[4] « *Possibilité de développement, construction, cheminement », « côté rythmique, mélodique dynamique », « la technique le travail réalisé est intéressant* ».

2.4.3. Recherche et but du compositeur

Dans la troisième catégorie la plus représentée qui a trait au compositeur, ce sont les paramètres de recherche[1] et de but du compositeur[2] qui sont les plus mentionnés. Ces réponses n'ont été relevées qu'à propos de la question des outils. Lors de la question concernant les critères généraux, nous n'avons relevé aucune réponse pouvant appartenir à la catégorie « compositeur ».

2.5. Importance accordée à la construction du jugement de valeur par la quasi totalité

Dans nos hypothèses de départ, « *si tout ne se vaut pas* » signifie que l'on attribue peut-être une importance à la construction de son propre jugement de valeur.

Or la quasi-totalité des enseignants, soit 19 sur 23 (82,6%), affirment qu'il est important de construire son propre jugement de valeur ; à ces données, nous pouvons ajouter la réponse positive d'une enseignante, qui précise que cette construction s'opère ou doit s'opérer de manière inconsciente. Cela fait dès lors 86,9% des répondants qui attribuent une importance à la construction d'un jugement de valeur personnel. Seuls deux n'en attribuent pas (deux experts) et un ne sait pas (professeur stagiaire).

Comment expliquer « *qu'il est important de construire son propre jugement de valeur* » à 86,9% tout en affirmant à seulement 69% que « *tout ne se vaut pas* » ? En effet, nous pourrions penser que « *si tout se vaut »*, point n'est besoin de construire de jugement de valeur, puisque de fait la question de la valeur est dévaluée. Si l'on poursuit ce raisonnement, ceux qui ont répondu que « *tout se vaut* » (5 enseignants autant experts que stagiaires) et celle qui a affirmé que « *tout est respectable* » devraient répondre qu'il n'est pas important de construire son propre jugement de valeur. Or il s'avère que 4 enseignants sur les 6 ont répondu qu'il est important de le construire, réévaluant de fait la question de la valeur musicale. Nous pourrions en conclure soit à une contradiction de leur part, soit au fait qu'il n'y aurait pas de lien entre ces deux variables. Or il s'avère que, statistiquement parlant, il n'y a pas de corrélation significative entre ces deux variables (p =, 374, n = 23). La construction du jugement de valeur n'est pas liée à la valeur d'un objet d'art pour ces 23 enseignants. A ce qui peut sembler à première vue une contradiction,

---

[1] « *Le travail qu'a pu faire le compositeur sur une œuvre, passer du temps... », « Sur un plan de recherche mais...réfléchie », « travail qui est fait par le compositeur », « quelque chose de personnel, la recherche du compositeur* ».

[2] « *Choix esthétiques du compositeur, créateur* ».

nous pouvons plutôt trouver une explication dans les nuances apportées à la question « *est-ce que pour vous tout se vaut dans le phénomène musical ?,* déjà analysée. Par conséquent, l'hypothèse se vérifie mais en tenant compte des nuances apportées aux réponses à la question fermée, en dehors du calcul statistique.

Si nous avons été tentée en chapitre IX de penser à un certain relativisme pour quelques-uns des répondants, cette nouvelle variable vérifie nos conclusions précédentes : ces enseignants sont non relativistes.

Mais sur quels critères particuliers construire un jugement de valeur ?

2.6. Parler de soi presque autant que de la composition : critères particuliers pour juger

Si lors de la question des « *outils* » et « *critères généraux* », la catégorie « *récepteur* » recueillait un plus grand nombre de réponses que la catégorie « *composition* », il n'en est pas de même, lorsque nous avons posé la question des critères à propos des douze écoutes citées plus haut (tableau 36). Les deux catégories prédominantes (récepteur et composition) le restent mais elles s'inversent : les enseignants parlent davantage de la composition que d'eux-mêmes. Malgré tout, l'écart entre les deux est très minime. Il a proportionnellement diminué, puisque nous avons un écart de 20 points entre ces deux catégories lorsque la question est générale et de seulement deux points et demi lorsqu'elle est particulière (39,5% /37% contre 53%/33%).

Il est possible que la formation universitaire joue ici un rôle au regard des unités de valeur autour du commentaire sonore ainsi que de l'épreuve du même nom, passée lors des concours de recrutement, soit à l'écrit, soit à l'oral. Mais on ne peut pas dire qu'elle joue le rôle essentiel puisque lors de ces épreuves, il ne s'agit pas parler de soi, de son ressenti. L'histoire personnelle des enseignants rattrape celle de leur formation.

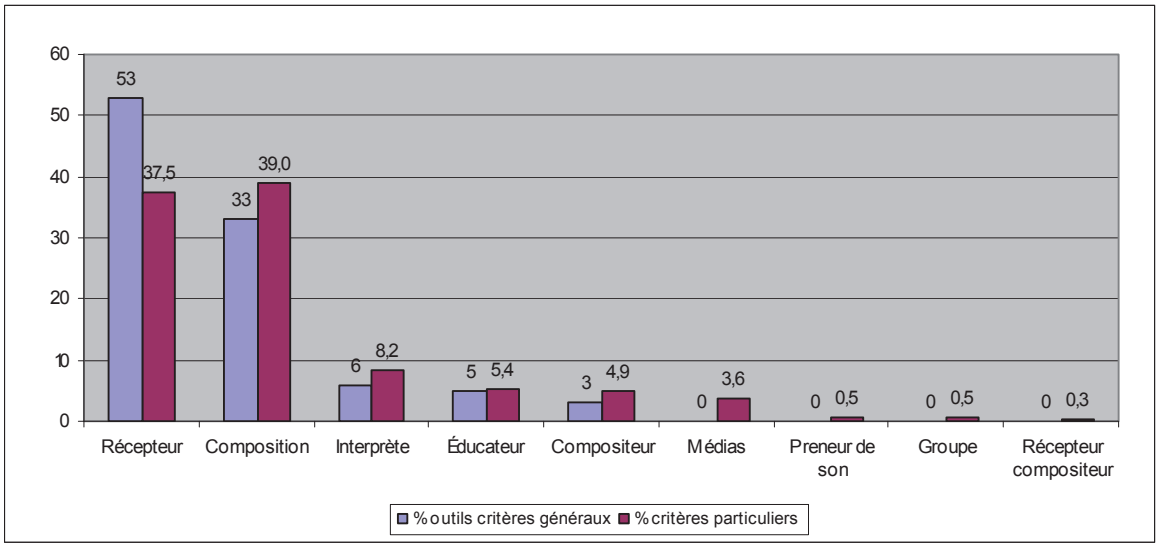
Quant aux catégories suivantes, elles sont toutes en hausse. De nouvelles catégories de critères ou « *acteurs* », apparaissent (média, preneur de son, groupe, récepteur lui-même, compositeur) qui n'étaient pas présentes dans les outils et critères généraux. Il serait intéressant de poursuivre l'enquête avec de nouveaux répondants afin de vérifier ces équilibres. Une certaine homogénéité (des invariants apparaissent) s'observe dans les réponses données, ce qui renforce l'hypothèse avancée.

La moyenne des moyennes du nombre de réponses (particulières) données sur l'ensemble des catégories est d'environ 7,4 réponses. Dès lors, à partir de la catégorie « *interprète* », nous sommes en dessous de celle-ci. Seules deux catégories sont très largement au-dessus

de la moyenne : la composition et le compositeur (*cf.* courbe des tendances très explicite). Sept sont en dessous à partir de la catégorie « *interprète* » incluse. Ces trois premières catégories constitueraient des invariants : quels que soient les extraits proposés à ces enseignants, leurs critères de valeur seraient fondés en premier lieu sur la composition, sur eux-mêmes en tant que récepteur, puis sur l'interprète ou les interprètes.

C'est l'écoute de la pièce *Sur incises* de Pierre Boulez qui a recueilli le moins de réponses. Il est vrai que c'était le dernier extrait proposé : la longueur de passation du questionnaire a pu jouer en faveur d'une réponse laconique.

Figure 100 Comparaison des proportions des critères généraux et particuliers aux douze écoutes, appartenant aux neuf méta-catégories



Un lien semble exister entre les catégories « *composition* » et « *compositeur* » mais également « *média* » : plus on parle de la composition, plus on parle du compositeur et dans une moindre mesure des média de diffusion et d'écoute. La figure suivante, affichant les courbes de tendances, permet de le visualiser.

Figure 101 Courbe de tendance comparant les trois catégories composition, compositeur, média

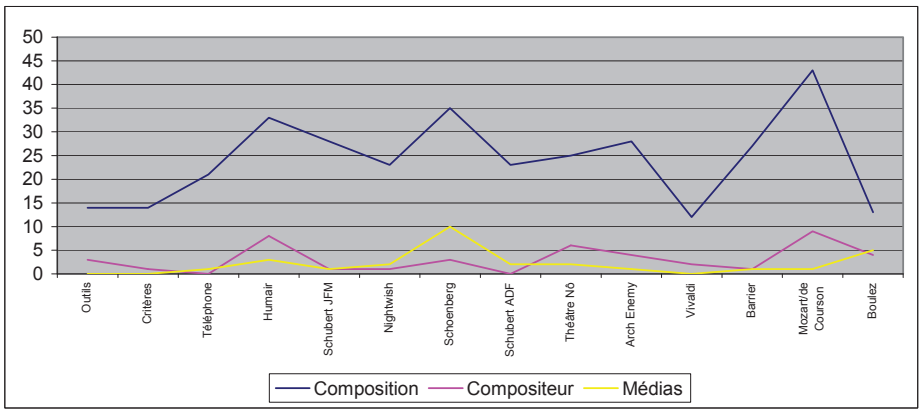


Tableau 38 Nombres de réponses dans chaque méta catégories outils critères généraux et particuliers aux douze écoutes

Méta catégorie	Outils	Critères	Téléphone	Humair	Schubert JFM	Nightwish	Schoenberg	Schubert ADF	Théâtre Nô	Arch Enemy	Vivaldi	Barrier	Mozart/ De Courson	Boulez	Moyenne des réponses aux crit. Particuliers
Récepteur	20	26	41	29	26	39	25	24	18	26	22	15	18	16	24,9
Composition	14	14	21	33	28	23	35	23	25	28	12	27	43	13	25,9
Interprète	3	0	0	4	0	15	1	7	0	5	28	3	2	0	5,4
Éducateur	5	0	2	6	3	2	4	3	6	6	1	4	2	4	3,6
Compositeur	3	1	0	8	1	1	3	0	6	4	2	1	9	4	3,3
Média	0	0	1	3	1	2	10	2	2	1	0	1	1	5	2,4
Preneur de son	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0,3
Groupe	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0,3
Récepteur compositeur	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0,2
somme	45	41	68	84	61	82	78	59	57	70	67	52	76	42	

2.6.1. Intérêt, construction, richesse et beauté de la composition

Les sous-catégories (23) de la méta-catégorie « *composition* » sont très nombreuses car nous avons voulu tenir compte de la diversité des réponses recueillies. Par conséquent, il n'est pas étonnant que leur répartition ne soit pas homogène. Il est difficile contrairement à la catégorie « *récepteur* » que nous regarderons ci-après de repérer des invariants, comme lorsque nous avons examiné les méta-catégories. Nous ne reportons pas cette fois l'ensemble des réponses en notes de bas de page pour des raisons de place (pour cette seule question, nous disposons d'une trentaine de pages de résultats triés).

Il semble que les critères liés à la composition et au produit musical soient non pas invariants d'une œuvre à l'autre mais liés à chacune, ce qui semble assez logique. Néanmoins, retenons quelques critères récurrents qui font l'objet de remarques quasi systématiques, quelles que soient les œuvres proposées : la technique de composition, la qualification « *intéressante* » ou « *captivante* », la richesse de contenu, le style, l'intérêt ou le désintérêt d'un texte lorsqu'il y en a un.

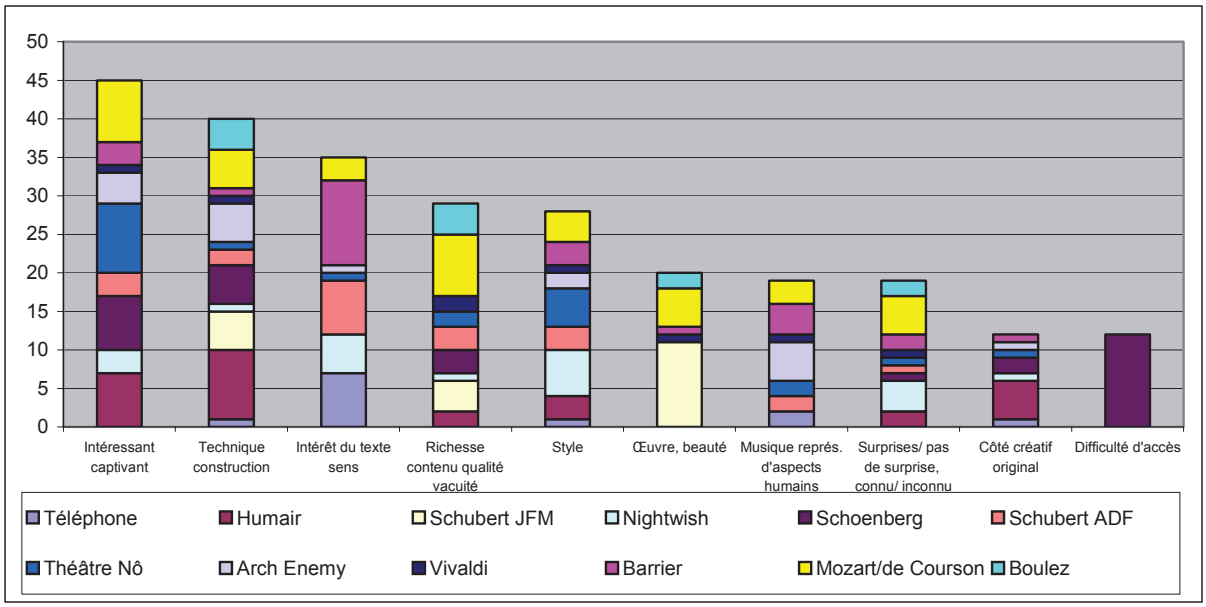
Deux tendances semblent également partagées. Lorsqu'il s'agit de musique instrumentale et parfois vocale (théâtre Nô), le degré d'intéressement qu'éprouve l'auditeur, l'aspect captivant et étonnant de la composition semblent aller souvent de pair avec la technique

de travail de construction de la composition, par opposition aux stéréotypes, (Schubert, JFM). Lorsqu'il s'agit de musique vocale, c'est l'intérêt ou le désintérêt du texte qui retiennent l'attention (Téléphone, Nightwish, Schubert *Auf Dem Flusse*, Barrier, Mozart/ De Courson). Tous les qualificatifs (adjectifs subjectifs pour la plupart) ou substantifs employés témoignent d'un jugement de valeur porté sur la composition écoutée.

Le terme « *œuvre* » [1] et les qualificatifs « *magnifique* », « *beau* », sont employés à telle fin de placer le morceau écouté au-dessus des autres ; nous remarquons qu'il est attaché à la première écoute de Schubert *(La jeune fille et la mort*), en outre l'ajout de remarques concernant la « *transcendance*[2] », la « *verticalité* », « *l'âme* » de l'œuvre renforce la positivité du jugement de valeur porté.

Plutôt que de reporter un tableau complet mais illisible, nous prenons le parti de scinder les catégories de la méta-catégorie « composition » en ne gardant que les plus représentées.

Figure 102 Comparaison du « poids » de chaque catégorie par rapport à chaque extrait proposé

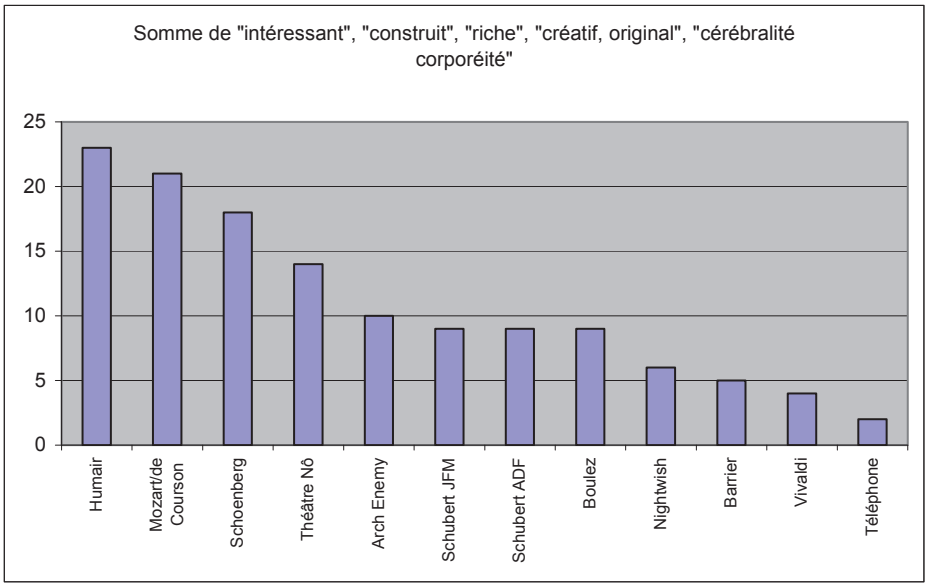


[1] A propos de Schubert (JFM), « *oeuvre très profonde dont le titre est bien associé à la mus. », « c'est beau oui », « c'est beau très poignant », « oui très beau « , « intimiste, c'est beau », « beau, peu plaire à tt le monde pas trop complexe », « magnifique », « absolument magnifique », « extraordinaire par tout le non dit », « indicible, +intellectuel pulsation marquée », » tout est dans le timbre* ».

[2] A propos de Schubert (JFM), « *musique verticale touche l'esprit t'amène vers ailleurs », « tréfonds de l'âme interroge sur ce qui a fait que je l'aime », « cela me touche, invite au recueillement », « musique qui vient toucher l'âme », « plaisir musical pur inexprimable vient de l'éducation conservatoire », puis de Schoenberg « là ça rentre comme la jeune fille et la mort* »

Les extraits que les enseignants qualifient d'intéressants, possèdent le plus souvent une technique de construction élaborée[1], avec une richesse de contenu (originaux, surprenants[2], créatifs, cérébraux[3]). Ce ne sont pas ceux qui sont forcément les plus appréciés comme nous le verrons ci-après, lors de l'analyse de la catégorie « *récepteur* ».

Figure 103 Somme de catégories d'écritures (en dehors des références au texte) faisant part de jugements de valeur positifs à propos de la composition



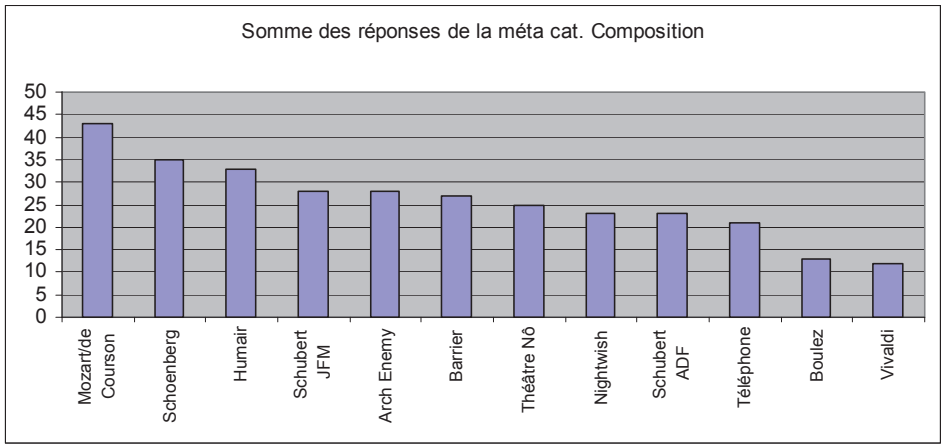
Ceux qui font l'objet d'un grand nombre de remarques quant à la composition sont aussi ceux qui recueillent le plus de jugements de valeur positifs, du point de vue compositionnel.

[1] Comme par exemple à propos de Schoenberg « *Contrasté », « notions s'opposent : dispersé unificateur », « utilisation des contrastes et toute la tessiture du clavier », « beaucoup à dire presque des harmonies », « ici discussion ou début de sonate après cela diverge »*, ou encore de Humair *« l'originalité des timbres l'aspect libre », « diversité des percussions des vents », « traitement de la flûte, superpositions de couches », « c'est l'analyse, +l'improvisation derrière », « différents plans sonores », « la suite : beaucoup de rythme de joie », « au moment où on a l'impression qu'on va s'ennuyer on passe à autre chose », « amusant côté déformation j'essaie d'analyser », « bouge à partir de l'installation de la pulsation* ».

[2] À propos de Humair, « *surprenant », « surprise par l'entrée des instruments un à un : flûte saxophone » ou de Schoenberg « sons inouïs qui te surprennent » ou encore de Schubert (ADF) « parce que au niveau musical ce n'est pas une grande surprise* ».

[3] A propos de Schoenberg, « *plus cérébral, plus ardu* ».

Figure 104 Comparaison de la somme des réponses de la méta-catégorie composition



2.6.2. Toujours la suprématie des émotions sur l'objectivité du récepteur

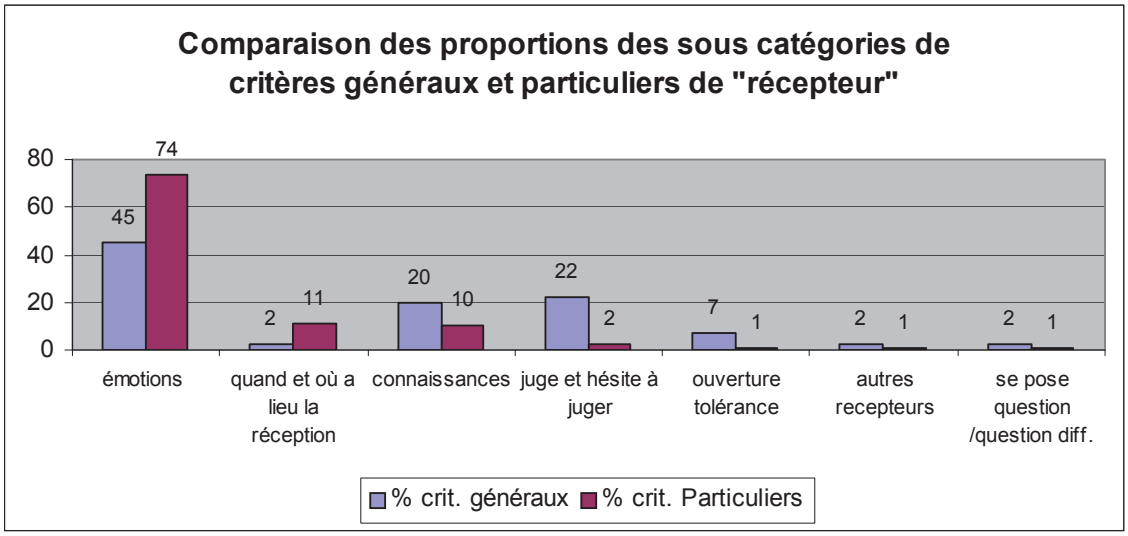
L'ordre décroissant des catégories les plus représentées dans la méta-catégorie « *récepteur*[1] » fait apparaître que les deux premiers ensembles de critères sont du même ordre que dans la méta-catégorie « composition » : nous avons affaire à « intérêt » pour plaisir et déplaisir et « technique de composition » pour connaissances ; dans les deux cas, sont mis en balance des critères d'abord subjectifs puis objectifs.

Lorsque les 23 enseignants jugent les écoutes particulières, la place des émotions en tant que critère a proportionnellement beaucoup augmenté (29 points) lorsqu'on les compare aux critères généraux. Dans les deux cas, général et particulier, elles sont toujours en tête.

Il en est de même, mais de manière moins importante, de la référence à l'époque et au lieu à laquelle la composition a déjà été entendue (+ 9 points). En revanche, la part des autres catégories diminue. Et nous remarquons un net recul de la catégorie « juge et hiérarchise ou juge et hésite à juger ». Il se pourrait que face à des extraits précis, soit le sentiment de ne pas assez connaître pour juger recule, soit la capacité de jugement est différée, soit elle est reportée sur d'autres catégories comme celles de la composition, du compositeur de l'interprète.

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

Figure 105 Détail de la catégorie « récepteur » (« critères particuliers »)



Nous pouvons nous poser la question suivante : quels ont été les extraits les plus appréciés, au sens strict du terme ?

Tous les extraits ont suscité plaisir et déplaisir. Il n'y a aucun lien entre le rang d'écoute et le ressenti d'un plaisir ou d'un déplaisir. En revanche, il semble y avoir un lien très fort entre les styles de musique et la sensation de plaisir ou déplaisir.

L'extrait qui accueille le plus fort consensus est celui de chanson française, humoristique, dont le sujet du texte semble *a priori* dérisoire*, Les pissenlits* de Ricet Barrier. Celui qui plaît le plus est aussi celui qui déplaît le moins.

Les extraits qui suscitent presque autant de plaisir que de déplaisir (écart entre un et trois réponses) sont deux extraits du compositeur Franz Schubert, un issu du Métal symphonique, et le dernier du théâtre Nô. Cela dit, ce sont les deux extraits de Schubert qui occupent la position centrale de bascule entre les extraits qui plaisent le plus et ceux qui déplaisent le plus. Ceux qui plaisent davantage qu'ils ne déplaisent sont dans l'ordre décroissant : Mozart / De Courson, Téléphone, Humair, Vivaldi, Schubert (Auf dem Flusse). Mais le plaisir n'est pas exactement inversement proportionnel au déplaisir.

Les extraits qui ont plu le plus et déplu le moins sont en fin de compte : Barrier, Humair, Vivaldi, et Téléphone, Schubert (*Auf dem flusse*), Mozart/De Courson.

Les extraits qui déplaisent le plus et qui plaisent le moins sont : Nightwish, Schoenberg, Boulez, Arch Enenmy, Schubert (*La jeune fille et la mort), le théâtre Nô.*

Figure 106 Tri des extraits par ordre décroissant de plaisir

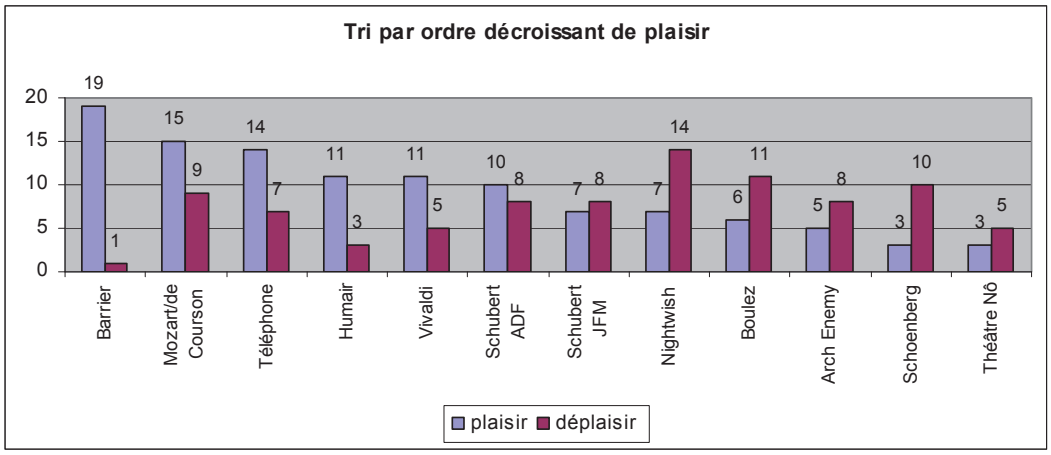
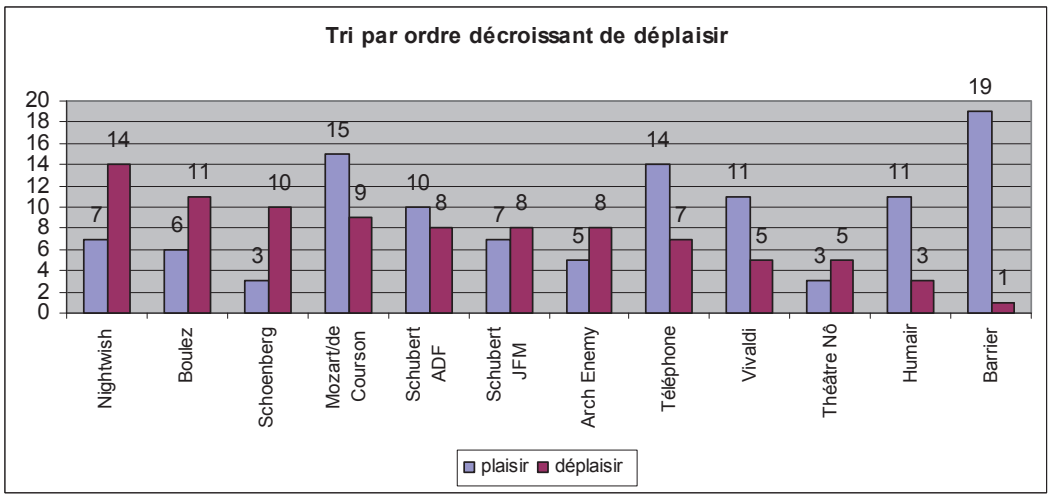


Figure 107 Tri des extraits par ordre décroissant de déplaisir



2.6.3. L'interprète, le groupe d'interprètes

Comme pour la composition, les critères qui font référence à l'interprète ou aux interprètes sont liés à chacune des compositions. Lorsque l'interprétation sort des stéréotypes liés à un style, l'auditeur en parle quasi systématiquement (traitement de la voix et des instruments dans l'ordre décroissant, à propos de Vivaldi[1], Nightwish, Schubert *Auf Dem Flusse*, Arch Enenmy, Humair). On ne peut donc pas véritablement qualifier ces critères d'invariants.

[1] « *pas agressif dans la transformation, me va », « c'est faux dans les aigus mais certainement délibéré », « autre orchestration intéressant », « je crois pas que ce soit des trahisons », « effet de figuralisme par technique des cordes contraste », « musique tellement rebattue que j'écoute l'interprétation seulement », « le luth au son limite métallique est assez étrange idem pour les cordes », « surprenant différences d'atmosphère, prenant », « mélange comme dans la vie », « en plus que ce soit des cordes changements d'ambiances, arrangement « , « ah ça fort déstabilisant, virtuosité c'est sûr et certain c'est un remix c'est l'hiver », « change des clichés du joli violon », « hyper rebattu mais interprétation intéressante apporte quelque chose », « on sort du carcan classique tout en y revenant », « exubérant, virtuose contrasté éclatant, à écouter, », « valeur/côté virtuose du violon qui rentre après », « c'est génial ce qu'ils font ils ont redécouvert cette musique », « rigolo bien vu de faire le trait à fond », « contraste au niveau de la justesse*

2.6.4. L'éducateur

Les critères ou catégories sont assez homogènes mais une seule est représentée dans les réponses quasi systématiquement : la question de l'accès à certains extraits proposés : la difficulté du travail avec les élèves est le plus souvent mentionnée, pour d'autres au contraire - et cela est lié à l'appréciation qu'a le professeur de la musique écoutée- des idées d'exploitations sont formulées. On a l'impression que la principale difficulté pour certains vient du fait qu'ils n'apprécient pas nécessairement ce qui est entendu, ils se font presque un devoir de le faire écouter en classe, alors qu'il n'y a pas d'œuvre imposée dans les programmes, rappelons-le. Humair, Schoenberg, le théâtre Nô[1], Arch Enenmy[2], Barrier[3] et Boulez[4] posent problème mais pas forcément pour les mêmes raisons : un décalage très grand entre ce qui est habituellement écouté en Occident et un répertoire musical japonais très spécifique auquel les élèves ne sont pas acculturés.

Tout vaut le coup d'être appris, y compris ce qui est le moins apprécié par les professeurs : il en va ainsi d'Arch Enemy.

Un paradoxe peut être relevé : « *j'aimerais qu'ils aiment* ». Il se limite à un seul cas de réponse à propos de la composition de D. Humair.

2.6.5. Le compositeur

Les extraits qui suscitent des remarques ayant trait au compositeur appartiennent à l'univers des compositions savantes : Boulez, Théâtre Nô, Schoenberg, Humair, Mozart/De Courson. Malgré tout, relevons que l'un d'entre eux pourrait être situé dans les musiques savantes avec des références populaires : il s'agit de la composition intitulée *Casseroles* de D. Humair. Le dernier ferait débat dans son hybridité : s'il s'adosse d'une part à des extraits du Requiem de Mozart *(Kyrie*) et d'autre part à une prière Zikhr chantée par un cheikh, prière issue de la tradition musicale sacrée du monde arabe. La

---

intéressant », « musique que je connais : mais traitement des cordes particulier », « version sympa côté hyper volubile du violon solo », « bonnes ambiances, dissonances », « ça plaisante pas au niveau du tempo ».

[1] « Je le passe aux élèves », « même problème pour les gamins : écouter sans rire », « c'est bien mais utiliserai à fins professionnelles et non pas privées », « mais je l'utiliserai en classe / traitement de la voix, je ferai un cycle », « timbre espace temps couleur… », « je passerai par un film pour dramatiser la chose ».

[2] « Utilisation professionnelle/voix, le timbre », « faire cours sur la voix en classe, texte sans doute essentiel ? », « je leur ai fait écouter un truc du genre, ils ne connaissaient pas et ont entendu nouveaux sons », « pas sûre de faire une thématique là-dessus ».

[3] « J'aurai pu le faire écouter à mes 5ème/chanson à texte », » j'aime bien faire avec les élèves », « pour moi pour la classe, jeu sur le texte ».

[4] « Je peux l'utiliser pédagogiquement, en plus de ça j'aime », « je prendrais ce morceau dans un but professionnel plus que par détente bien » (2).

composition fait alterner ces deux éléments : il s'agit de la pièce *Dhikr, Requiem, Golgotha*.

Quatre types de critères sont avancés par les enseignants : ceux liés à l'idéologie véhiculée par un compositeur ou un groupe comme par exemple Arch Enemy[1], ceux liés à la liberté d'expression[2] considérée nécessaire et évoquée de manière ponctuelle toujours à propos d'Arch Enemy, ceux liés au travail de recherche sur le timbre, sur les aspects rythmiques (Humair[3], Boulez), sur les mélanges de styles (Mozart/ De Courson[4], Nightwish[5]), ceux liés au but de chaque compositeur (Schoenberg[6], Boulez[7], De Courson[8], Motomasa[9]).

2.6.6. Les médiateurs

Les médiateurs (partition, écoutes répétées, pratique de la musique) sont évoqués, semble-t-il, en lien avec le rôle de l'éducateur face au problème de la difficulté d'accès aux œuvres : les pièces de Schoenberg[10], Nightwish[11], Humair[12] recueillent (pour le premier, le deuxième et le troisième) des remarques à propos de la nécessité d'écoutes répétées ainsi que l'analyse de la partition en tant qu'aide (pour le premier) et la pratique de la musique (pour le troisième).

---

[1] *« L'idéologie sous-jacente ici hard satanique etc. : pas d'adhésion de ma part ».*
[2] *« Il faut qu'il y en ait mais c'est pas mon truc (2 fois) ».*
[3] « *Recherche sur timbre sympa », « super travail timbral au niveau des percussions », « plein de recherche de sons », « bonne recherche de timbres », « recherche /son mais reste ancrée par le jazz dans une réalité », « de plus en plus de recherche rythmique », « ça a de la valeur, travail de recherche sur le timbre ».*
[4] *« C'est celui qui mélange tout à tout (Mozart l'égyptien) », « je ne nie pas qu'il y ait recherche », « il a rien composé il mêlé* ».
[5] *« Recherche/ originalité de mêler des styles »*
[6] « *Musique qui n'est pas faite pour qu'on l'aime vraiment », « veut toucher le cérébral mais touche en fait ».*
[7] « *Boulez veut atteindre parler directement en haut sans passer par le bas ».*
[8] *« Je ne sais pas, c'est un peu systématique dans la démarche », « essai de se hausser du col mais n'y arrive pas ».*
[9] *« Doit être pénible à force, ce n'est pas fait pour plaire ».*
[10] *A propos de Schoenberg « musique que je ne vais pas écouter spontanément et pourtant « , « ne vais pas écouter facilement », « il faut en écouter savoir que ça existe niveau historique », « écouté deux fois », « j'ai rien contre, je ne l'écoute pas », « si je dois écouter parce qu'il faut que je l'écoute « , » je souhaiterai une deuxième écoute », « en ai beaucoup joué c'est chouette après » « opus 19 je l'ai joué, pas très ouverte à cela, pas une corvée mais ... », « partition hyper travaillée passionnant à regarder en partition, je voudrais l'écouter deux fois ».*
[11] *A propos de Nightwish, « j'avais jamais entendu de chanteuse de métal », « besoin d'une écoute plus longue ».*
[12] A propos de Humair*, « c'est bien de jouer cette musique », « me donne envie de le jouer », « j'aime bien, par là que j'ai commencé que j'ai été au jazz ».*

2.6.7. Le preneur de son

Seuls deux extraits suscitent des remarques que l'on peut rattacher à la méta-catégorie du preneur de son : Téléphone et Schubert (JFM). Ces remarques ne constituent pas des invariants.

2.6.8. Le récepteur compositeur

Deux extraits suscitent des remarques d'un point de vue nouveau de récepteur mais cette fois qui parle au nom du compositeur qu'il peut-être, à certains moments dans le style du rock français, ou encore des musiques métisses.

2.7. Conclusion provisoire : critères de valeurs de la musique

En résumé, les 23 enseignants considèrent que tout ne se vaut pas dans le phénomène musical, qu'il est important de construire son propre jugement de valeur ; ils déclarent des critères pour juger une musique, généraux et particuliers fondés systématiquement sur au moins deux catégories, la réception et la composition. Pour autant, prononcent-ils des jugements de valeur en classe ? Considèrent-ils qu'il soit de leur responsabilité de former le jugement de valeur de leurs élèves ? Prévoient-ils que leurs élèves en formulent ?

3. PRONONCIATION ET FORMATION DU JUGEMENT DE VALEUR EN CLASSE

3.1. Des enseignants déclarent ne pas prononcer de jugement de valeur en classe

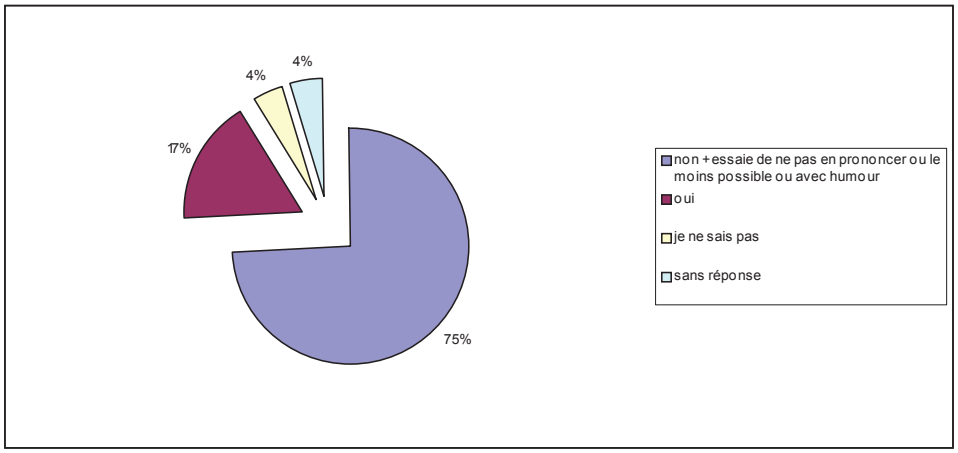
Plus de la moitié s'accorde à dire qu'elle ne prononce pas de jugements de valeur musicale en classe[1] (soit 56,5% ou 13 enseignants sur 23) ; à cette moitié, nous pouvons ajouter deux enseignantes qui disent essayer de ne pas en prononcer et un enseignant qui dit en prononcer le moins possible « *sauf quand les élèves demandent ce que le professeur en pense* » ou encore un autre qui dit « *ne pas en prononcer mais avec humour, oui* ». Cela fait dès lors un total de 17 enseignants sur 23 (69,5%) qui soit hésitent, soit déclarent ne

[1] La question (*Prononcez-vous de jugements de valeur musicale en classe ?)* était fermée. Les enseignants avaient la possibilité d'ajouter une autre réponse. Elle était posée après avoir écouté les 12 extraits et les avoir jugés et avant la question de la responsabilité de la formation du jugement de valeur de leurs élèves, c'est-à-dire, bien après avoir répondu à la question sur l'importance accordée à la construction du jugement de valeur à titre personnel.

pas en prononcer. S'ils le font, c'est avec humour ou le moins possible. Seuls 4 enseignants déclarent en prononcer (8%). Un seul ne sait pas, un autre ne répond pas.

Nous considérons qu'étant donné que les trois-quarts des répondants sont concernés par cette posture, il s'agit d'un choix, d'une valeur forte[1] attribuée à la question de la prononciation de jugements de valeur par le professeur.

Figure 108 Taux de prononciation de jugements de valeur musicale en classe par les 23 enseignants



Cela signifie que, même si ces enseignants considèrent qu'il est important de construire son propre jugement de valeur, cela ne passe pas de leur part par la prononciation de leur opinion en classe.

3.1.1. Posture psychanalytique, influence de la formation reçue

> *« Le psychanalyste n'est pas non plus un moralisateur, ce qui ne veut pas dire qu'il ne soit pas, à l'occasion, moraliste. Dire qu'il n'est pas un moralisateur, c'est dire qu'il peut certes savoir des choses, mais qu'il y a une chose qu'il est sûr de ne pas savoir : c'est le Bien et notamment le Bien du sujet, ce qui est bien pour le sujet qui l'a choisi comme partenaire dans le lien social analytique. Ce qu'il doit savoir faire, en revanche, c'est susciter le questionnement de son analysant, soutenir son travail de mise au clair de l'inconscient dont il est le sujet, donc de mise au clair des signifiants-maîtres, des valeurs auxquelles il est assujetti, l'accompagner jusqu'au point où il pourra faire les choix qui lui étaient jusque-là impossibles et poser des actes non pas au nom de valeurs - transmises, imposées ou adoptées - mais en fonction de ce qu'il a appris, par son analyse, à repérer, à identifier et à reconnaître comme étant le noyau de son être et le vecteur de son désir, c'est-à-dire son symptôme »* (Askofaré, 2005, p. 54).

> *« Mais le propre de la psychanalyse, c'est de mettre quasiment sur le même plan exigences et automatismes, idéaux et préjugés, choix et conformismes, dans la mesure même où elle n'y perçoit que des données à reconnaître et à expliquer, et pour autant qu'elle s'efforce de suspendre, dans la limite du possible, tout jugement de valeur »* (Baldine Saint Girons, 2004, p 1566).

[1] Dans le sens de « *représentative* ».

Nos lectures au sujet du rapport de la psychanalyse aux valeurs nous font penser que ces enseignants adoptent (pour les trois-quarts) la posture que prennent les psychanalystes à l'égard des sujets qui font une analyse.

Serions-nous à ce moment de la thèse en train de montrer que le postulat de De Landsheere qui consiste à dire qu'on éduque au bon, au beau et au vrai ne s'appliquerait pas pour les enseignants d'arts, du moins d'un point de vue de l'affichage verbal ? Car comment éduquer au beau, si on ne donne pas de référence ? Les enseignants interrogés à ce point du questionnaire reviennent-ils à une posture plus relativiste ?

Mais il n'est pas certain que ces affirmations tiennent dans le cadre de la pratique de classe. Ce sera à vérifier lors de l'examen des vidéos.

Une autre explication consisterait à faire le lien entre ce refus de formuler son avis et l'absence de formation à ce sujet, durant les études universitaires, mais également dans l'enseignement spécialisé, puisque celles-ci privilégient la dimension analytique pour les premières et la dimension technique pour les secondes (*cf.* chapitres VI et VII, troisième partie).

Dans les deux cas, il semble que cette posture privilégie la liberté d'expression de l'élève de manière sous-jacente.

3.2. Des enseignants responsables de la formation du jugement de valeur de leurs élèves

Si la responsabilité de la formation du jugement de valeur des élèves en incombe à leurs enseignants (c'est le cas pour 86,9% qui répondent oui ou en partie), c'est indépendamment du fait qu'ils ne prononcent pas de jugement de valeur en classe. En effet, l'absence de corrélation significative entre les deux variables en témoigne (p =, 066, n = 23). Deux enseignants experts répondent deux fois à cette question montrant par là leur hésitations, (d'abord non puis oui pour le premier ; la seconde, une enseignante, déclare *« l'appellation jugement de valeur me gêne mais jugement esthétique moins, dans ce cas oui il est de la responsabilité de former le jugement esthétique de l'élève »).* Ces nuances semblent ajouter encore 8 % aux 86,9% initiaux.

3.2.1. L'écoute : outil privilégié pour former le jugement de valeur des élèves

Avec quels outils déclarent-ils former leurs élèves[1] ? La question ouverte était sans doute trop inductive en fin de compte, puisqu'elle donnait des idées au répondant : *« leur faire sentir, les faire verbaliser* ». Tous ont répondu entre une et sept propositions de réponses. Une personne n'a pas répondu.

On observe que les outils cités sont avant tout formulés à l'aide de verbes factifs (59%), précisés ensuite par des noms communs et adjectifs, parfois à l'aide de phrases.

La catégorie de réponses les plus représentées témoigne de l'écoute[2] de musiques variées ou diverses, comme outil premier de formation du jugement de valeur. L'analyse et la compréhension de ce qui est écouté sont les outils les plus employés, suivis par le ressenti et sa verbalisation, la pratique (interprétation et création), la concrétisation de ce qui est jugé abstrait, le débat et la réflexion ; l'expression des préférences n'arrive que dans les dernières catégories d'outils.

Taxinomie 12 Outils pour former le jugement de valeur musical des élèves

- « l'écoute » « de diverses musiques » ou de « choses variées », entendre (9)
- Observer analyser, comprendre, comparer, la maçonnerie, la construction, tisser des liens, saisir le plaisir de la construction de la maçonnerie qui est à leur portée (7)
- Faire sentir[3], ressentir puis verbaliser (dire apparaît 6 fois), analyser, travailler penser (5)
- Pratiquer le chant les instruments, de manière créative (4)
- Rendre concret (biais du cinéma, peinture), donner apporter du sens (3)
- Réfléchir, discuter, débattre (3)
- Écouter les élèves, faire exprimer leurs préférences (3)
- Permettre l'expression, donner confiance en soi (2)
- Manière d'être et de faire du prof (2)
- Le son, le matériau, sa fabrication, les critères de jeu (2)
- Réponses diverses comme : l'humour, la différence, les styles différents, les mettre face à leurs contradictions (7)

Ces catégories peuvent-elles sans doute s'expliquer par la place accordée à cette activité dans les programmes en vigueur (deuxième activité dans la structuration des programmes de 1995, après le chant).

---

[1] « *Si vous avez répondu oui ou en partie quels sont en priorité vos outils pour les former : leur faire sentir les faire verbaliser ?* ».
[2] Le verbe « *écouter* » est le plus employé 8 fois.
[3] « *Pas d'une façon extrêmement volontariste, façon diffuse, ils ressentent les choses de ce que je suis* ».

3.2.2. Autonomie et liberté de choix de l'élève : de la nécessité de juger

Hormis une seule enseignante qui a refusé de répondre à la question *« Pour quelles raisons est-il de votre responsabilité de former le jugement de valeur musicale de vos élèves ? », les* 22 enseignants ont répondu, y compris l'enseignant expert qui a hésité en répondant d'abord non puis oui.

Trois grandes catégories de réponses émergent. La première catégorie de raisons est liée à la personne de l'élève (13 sur 23 soit plus de 50%), au nom de valeurs, la plupart du temps. Sur ces 13 enseignants, pour 10 d'entre eux, c'est de la valeur du jugement de valeur dont il s'agit mais pas seulement. Ainsi ces enseignants pensent qu'il est de leur responsabilité de former le jugement de valeur de leurs élèves parce que cela participe d'une manière générale, en résumé, au développement des élèves, afin qu'ils deviennent « *adultes* », « *capables de choisir des CD autrement qu'avec les opinions données par la télé* », capables de construire leur « *échelle de valeur par rapport à celle dictée par Sky rock et fun radio* », « *pour qu'ils forment leur propre goût, peser le pour et le contre* ». En l'occurrence, former le jugement de valeur permet de construire la personnalité de l'élève, en participant à sa liberté de choix, à son sens critique, à « *son échelle personnelle de valeur*[1] », à la compréhension des préférences de chacun. Les mots clés de cet ensemble de réponses sont : « *choix* », « *liberté* », « *adulte* », « *sens critique* », « *goût* », « *analyser*, *apprécier, juger* ».

Bien souvent les enseignants mentionnent dans cet ensemble de réponses, au-delà des raisons, les outils[2] dont ils se dotent afin de permettent ces développements : il en va ainsi de la découverte du monde musical (son ouverture au monde[3]), l'élargissement « *de leur niveau culturel* » qui apparaît comme nécessaire, la construction d'une forme d'objectivité fondée sur l'analyse[4], la demande de justification de son goût ou de son dégoût, le choix d'un artiste dont l'élève souhaite parler lors d'un exposé.

Enfin dans cet ensemble de réponses le professeur apparaît comme le référent dont les élèves ont besoin[5].

---

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

[2] « *Leur donner des outils pour déceler une musique très travaillée, musique aboutie, réussie, qui amène quelque chose qui a un sens* ».

[3] « *Leur apporter des pistes d'ouverture, bien que ce soit seulement 2 ou 3 élèves par classe qui adhèrent* ».

[4] « *Apprendre à écouter à s'intéresser au contenu, à partir de là ils formuleront peut-être, comme avec un prof de français /analyse, lecture, confection de texte, capacité à juger apprécier un texte* ».

[5] « *Parce qu'il en ont besoin d'un référent s'ils l'ont pas* ».

Le deuxième ensemble fait état de diverses raisons pour lesquelles il est de la responsabilité du professeur de former le jugement de valeur de ses élèves. Ces diverses raisons (7 réponses) sont extérieures à l'élève : deux sont liées au professeur dont c'est le « *rôle* » [1], mais pas uniquement[2], deux au fait que le collège est le seul endroit dans lequel les élèves écoutent des musiques différentes pour les juger, une est liée au phénomène musical dans l'idée que « *tout ne se vaut pas* », une à l'injonction comme quoi il « *faudrait qu'ils aient un esprit critique* » (de la nécessité de l'esprit critique).

Cette question devrait être rapprochée, après catégorisation, de celle des finalités de l'Éducation musicale ainsi que de celle des outils personnels du professeur ainsi que ceux proposés aux élèves pour former le jugement de valeur, afin de vérifier des liens éventuels entre les réponses ; ce qui les renforcerait mutuellement.

3.3. De la prononciation prévue de jugements de valeur prononcés par l'élève

3.3.1. Plutôt prévue qu'imprévue

S'il est important que l'élève forme son jugement de valeur, dans quelle mesure ces enseignants « *prévoient-ils qu'un élève émette des jugements de valeur musicale ?*

Un tiers des répondants ne prévoient *jamais* qu'un élève émette un jugement de valeur. Un autre tiers le prévoit *souvent* (6) ou *assez souvent* (3), 5, *parfois ou ponctuellement*. Une personne *aimerait le prévoir*, dès lors elle ne le prévoit pas. Même si nous ne savons pas ce que recouvre pour chacun le terme « *souvent* » ou « *parfois* », cela nous donne un ordre d'idée sur la place prévue par ces 60,9% d'enseignants à la formulation des jugements de valeur musicaux par l'élève alors même qu'ils ont précédemment répondu qu'il était de leur responsabilité de le former. Est-ce une contradiction de leur part ou bien considèrent-ils que cette construction ne passe pas nécessairement par la formulation ? Est-ce une contrainte liée au temps de la classe (55') ou encore considèrent-ils que ce n'est pas utile de le prévoir car les élèves en formulent tout de même ? C'est cette troisième possibilité que nous examinons ci-après ; mais auparavant nous avons questionné le professeur pour connaître la vision qu'il avait de l'élève en mesure d'émettre un jugement de valeur :

---

[1] « *De part mon rôle en tant que prof, dépasse le cadre de la classe au travers de la musique, ils acceptent ou pas les miennes et construisent les leurs* ».

[2] « *Je ne suis pas là pour vous dire ça c'est bien ça c'est pas bien, de par ce qu'on leur apprend : va les amener à émettre un jugement », « je suis pas là que pour cela, jugement qui appartient à chacun, il y a des parties dans le cours qui sont plus neutres* ».

considère-t-il l'élève en tant qu'être autonome, non autonome, en devenir, ou encore en tant que non spécialiste ?

3.3.2. Confiance dans l'élève en mesure d'émettre des jugements de valeur musicale

Les trois-quarts des interrogés pensent que « *oui* » (17/23*), les élèves sont en mesure d'émettre des jugements de valeur musicale »*, alors que seuls trois enseignants déclarent que « *non* » et trois ne pas savoir.

Une corrélation significative entre ces deux dernières variables est relevée : plus l'enseignant prévoit qu'un élève émette un jugement de valeur, plus il pense que l'élève est en mesure d'émettre un jugement de valeur musicale et inversement (p =.041, n = 23).

La réponse est moins évidente qu'il y paraît car 18 sur 23 (78,3%) ont ajouté des nuances à leur réponse précédente. Les enseignants qui ont souhaité apporter des nuances sont 12 sur les 18 à avoir répondu précédemment que les élèves sont en mesure d'émettre des jugements de valeur, 3 sur les 3, à avoir répondu que non, enfin 3 sur les 3 qui ne savaient pas. Ce sont donc ceux qui ne savaient pas ou qui avaient répondu non qui ont, en proportion, cherché systématiquement à nuancer leur réponse.

Ceux qui ont répondu que les élèves sont en mesure d'émettre des jugements de valeur sont cinq à considérer que les élèves ne le sont « *pas à 100%* » (il y a ceux qui n'ont pas le bagage, ceux qui ont des « *valeurs adolescentes* », ceux qui « *confondent leur intérêt et leur jugement* », tout cela « *s'acquiert par affinements successifs* »). Deux enseignants pensent que former les élèves à émettre un jugement de valeur « *est une mission essentielle dans le métier* » ou que c'est à eux, enseignants, de « *leur montrer comment justifier, fonder ce jugement de valeur* ».

Les réponses restantes correspondent chacune à une catégorie à part entière. Elles montrent l'importance de la représentation qu'a le professeur de l'élève, pour une d'entre elles[1] l'importance de ce qui se joue dans la formulation du goût personnel (un problème pour un enseignant qui demande que l'élève justifie ensuite au-delà de son goût) et un autre qui déclare que le goût de l'élève n'est pas un problème. La possibilité d'émettre un jugement est liée dans deux réponses, à la condition de « connaître l'œuvre », préalable semble t-il nécessaire à la comparaison. Cette question de la connaissance de l'œuvre se

[1] « *Je ne les prends pas pour des idiots* ».

repose différemment pour un autre qui nuance la possibilité d'émettre un jugement à la condition que l'élève ait procédé à de « *multiples écoutes et discussions* ». Enfin une enseignante signale qu'elle ne se « *pose pas la question dans ce sens là comme quelqu'un qui va voir une exposition et qui ne connaît rien en art* » : dans ce cas unique est avancée l'idée que l'on peut juger sans connaître, à l'inverse de nombreuses réponses jusque-là formulées. Sans doute fait-elle référence au jugement de goût ?

D'une manière générale, dans l'ensemble de ces réponses, le jugement de goût est dissocié du jugement de valeur. Il y a une antériorité de la formulation du goût sur celui de la valeur. Ces enseignants pensent que l'élève peut émettre un jugement de valeur à la condition que l'élève aille au-delà, ou qu'il dépasse, son jugement de goût.

Ceux qui ont répondu que les élèves n'étaient pas en mesure de prononcer des jugements de valeur musicale ont sensiblement donné des arguments ou des nuances très similaires à ceux qui ont déclaré l'élève en mesure d'en prononcer. Ainsi, nous retrouvons deux enseignants qui, sans poser la question « du beau », disent questionner leurs élèves sur ce qui leur parle en justifiant leur réponse : nous retrouvons la place de la justification ainsi que le fait que cette capacité ne « *s'acquiert pas en un jour* ». Un pense que cela « *dépend du public que l'on a en face* », que le « *seul ressenti des non musiciens ne suffit pas* ». Nous retrouvons les questions de l'ancrage théorique, fondement du jugement de valeur, lequel est énoncé après le jugement de goût et également après la formulation du ressenti. Ce qui est nouveau, dans ces réponses, c'est la notion de temps : pour certains, c'est après la quatrième que l'élève est en mesure de prononcer des jugements de valeur, pour un autre au lycée seulement. Dernière notion émergente dans ces réponses négatives : une enseignante pense qu'en groupe les élèves n'expriment que des jugements négatifs, contrairement aux moments pendant lesquels ils sont isolés, en aparté (fin de cours)[1].

Enfin, ceux qui ont répondu qu'ils ne savent pas si les élèves sont en mesure d'émettre des jugements de valeur (un expert en fin de carrière et deux professeurs stagiaires), font état de leur angoisse à devoir gérer le « *c'est nul* » ; ils sont sensibles au poids des média. Un autre fait le constat que le but des élèves est de dire ce qu'ils pensent, certains en justifiant d'autres sans savoir pourquoi.

---

[1] « *J'ai le plus mauvais d'eux mêmes lorsqu'ils sont en groupe c'est-à-direles négatifs : parlent tout le temps, et ça me fatigue, les positifs parlent discrètement en fin de cours : en petit comité je suis étonnée par image très différente. Le phénomène de groupe joue beaucoup au collège moins au lycée, j'en discute avec eux, je repasse la musique* ».

Accord quasi général : la capacité de jugement de valeur s'acquiert pour tous les enseignants y compris pour ceux qui doutent ou déclarent ne pas savoir (« *ils n'ont pas les clés toujours* ») par le décalage avec le goût le ressenti, grâce à la connaissance,
Un concept est énoncé une seule fois dans les réponses négatives : celui d'adolescent pris dans le groupe qui le pousse à formuler en général des jugements négatifs par défaut, les positifs étant énoncés en aparté.

3.3.3. Prononciation de jugements de valeur par les élèves

Deux tiers des 23 enseignants déclarent que les élèves prononcent *parfois* des jugements de valeur sans avoir été sollicités, un quart *souvent* et un seul enseignant déclare qu'ils n'en prononcent presque jamais[1].
Il n'y a pas de corrélation entre le fait de prévoir que les élèves émettent des jugements de valeur et le fait qu'ils en prononcent. Cette absence de corrélation est logique, car les élèves ne font pas toujours ce que l'enseignant autorise qu'ils fassent ! Dès lors se pose en termes didactique la question pour l'enseignant de la prise en compte ou non de cette formulation. Pour cette raison, nous lui demandons ce qu'il fait lorsqu'un élève prononce un jugement de valeur sans qu'il y ait été invité.

3.3.4. Réactions du professeur : tu ne jugeras point trop rapidement

Quelle réaction ont-ils lorsqu'un élève prononce un jugement de valeur sans y avoir été invité[2] ? Commençons par l'enseignante qui déclare que les élèves ne prononcent presque jamais de jugement de valeur : « *on n'est pas là pour ça* » « *je ne laisse pas la place à cela car tableau d'écoute (fiche donnée aux élèves qu'ils doivent remplir)* ». La réponse est prévue, verrouillée, il n'y a pas de négociation possible, d'ailleurs, en toute logique, cette même enseignante avait déclaré auparavant, qu'elle ne négociait pas les valeurs qu'elle avait déclarées avec les élèves. La position de l'enseignante est visiblement connue et respectée de ses élèves, puisqu'ils n'en prononcent presque jamais. Signalons que cette enseignante, en zone rurale au moment de l'enquête, a enseigné dans la couronne parisienne durant plusieurs années, dans des collèges classés en zone sensible. En outre, nous rapprochons un deuxième enseignant (expert comme la première) en raison de la réaction très similaire de celui-ci, lorsque les élèves prononcent des jugements de valeur :

---

[1] « *Arrive t-il que les élèves prononcent des jugements de valeur sans que vous les ayez sollicités* ? ».
[2] « *Si vous avez répondu souvent ou parfois à la question précédente, que faites-vous en général* ? » (22 réponses sur 23).

« *je leur dis : ça ne m'intéresse pas : on est là pour comprendre, écouter, justifier* ». À nouveau, la position du professeur est connue de ses élèves : ils ne prononcent des jugements de valeur que « *parfois* ». Comme dans le cas de figure précédent, cet enseignant avait déclaré que les valeurs n'étaient pas négociables avec les adolescents. Les réactions de ces deux enseignants sont dès lors très cohérentes, nous ne relevons pas de contradiction de leur part, leur parti pris est clair.

Leur réaction va à l'encontre de certaines réponses qui affirmaient qu'une des missions essentielles du professeur se situait à ce niveau-là. D'après ce qu'ils disent, tous les deux témoignent d'une autorité au sens d'une autorité reconnue et acceptée de tous[1] (Mucchielli), au sens commun également de « *droit de commander, de pouvoir (reconnu ou non) d'imposer l'obéissance* » (Petit Robert), ou encore de « *pouvoir légitime détenu par une personne en raison de son rôle et de sa position dans la structure* » (Houssaye). L'analyse post-thèse des séquences de cours filmées permettra de vérifier au niveau d'une heure de classe l'adéquation entre ce qui se joue et leur lecture.

Ceux qui ont répondu que les élèves prononcent « parfois » ou souvent des jugements de valeur déclarent réagir de manière sensiblement similaire. Sont mentionnés à l'occasion de ces réponses différents types de jugements récurrents formulés par les élèves :

- « *c'est nul* » ou « *c'est fatch* » [2] (ce qui veut dire la même chose, déclare une professeure dans un collège classé en ZEP), (8) ; c'est l'exemple de formulation le plus cité.
- « *j'aime* » ou « *j'aime pas* »,
- « *cela me plaît* » ou « *cela ne me plaît pas* »

Une analyse rapide permet de dire qu'il s'agit d'un jugement de valeur pour le premier type de formulation, puisque cela fait référence à la composition, et de jugements de goût, pour les deux derniers. A ce sujet, les enseignants précisent que les jugements des élèves portent en premier lieu, « *la plupart du temps* », sur les écoutes et plus précisément lors de la première écoute d'un nouveau morceau proposé en classe et, en second lieu, sur les chants appris. Un jeune enseignant précise qu'il dit aux élèves vouloir entendre « *j'aime ou je n'aime pas* » plutôt que « *c'est nul* » : cela signifie que consciemment ou

[1] Elle dépend du consentement de chaque membre de la communauté. L'autorité est souvent reconnue comme le pouvoir d'obtenir, sans recours à la contrainte physique, un certain comportement de la part de ceux qui lui sont soumis. Sont donc liées à la définition les notions d'influence, de pouvoir, de contrainte, de légitimité, de discipline, de sens de l'école.

[2] « *Quand ils disent que c'est fatch (nul), je fais éclaircir leur propos, je vais essayer de leur faire changer d'avis, de prendre conscience que c'est pas parce que eux n'aiment pas que d'autres ne peuvent pas aimer* ».

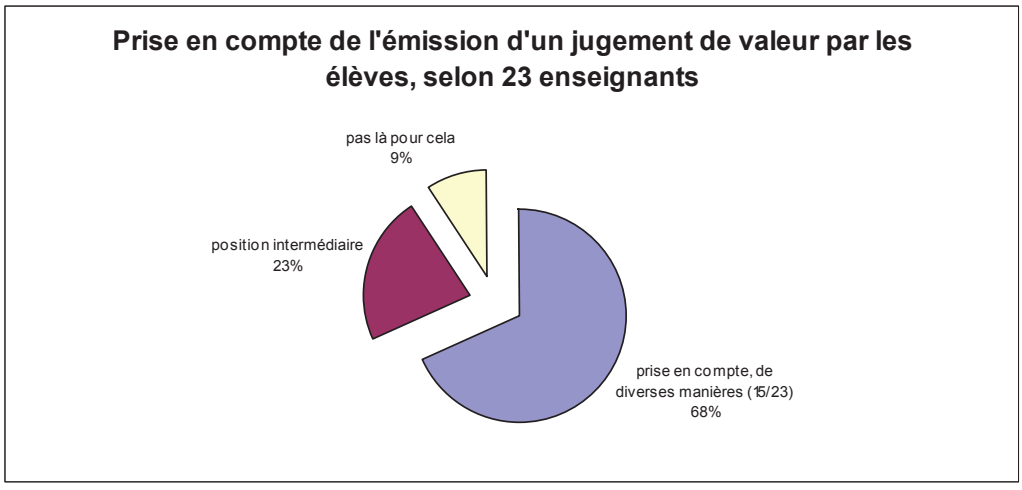
inconsciemment, il fait la distinction entre jugement de goût (autorisé) et jugement de valeur négatif (non autorisé). D'ailleurs, en fin de réponse, il signale sa satisfaction personnelle, lorsque sont formulés des avis positifs. On peut dès lors imaginer que l'avis négatif le touche davantage et qu'éventuellement « *il ne laisserait pas faire* : y *'en a qui vont me dire elle est super cette musique, je vais laisser faire c'est cool, quand ils disent aimer* ».

Un enseignant expert reprend en partie cette idée lorsqu'il dit « *j'ai tenté longtemps la discussion, peut durer 1h, en ai eu marre, cela dépend de mon humeur, j'ai repris le côté autorité du style, tu n'as pas le droit de dire la chanson est nulle, tu as le droit de dire que tu n'aimes pas la chanson* ». Cette fois, la question de la formulation du jugement de valeur négatif est un non-droit car jugé comme une impasse trop chronophage.

À ces formulations d'élèves trois grands types de réactions de la part des professeurs sont formulées :

- soit ils en tiennent compte, de diverses manières ; c'est le cas de la majorité des interrogés (16/23)
- soit ils adoptent une position intermédiaire, tantôt en prenant en compte, tantôt en « *laissant de côté* » (5)
- soit ils considèrent qu'ils ne sont pas là pour cela et il y a refus catégorique de la prise en compte pour une minorité (2)

Figure 109 Prise en compte du jugement de valeur émis par des élèves selon 23 enseignants



Enfin, nous observons que pratiquement tous les répondants (20/23) fondent leur démarche de prise en compte en premier lieu sur la « *discussion* », « *le débat* », « *l'analyse* », « *l'argumentation* », « *la compréhension* », « *les éclaircissements* », « *l'apport de connaissances* », rappelant en cela l'éthique de la discussion prônée par Jürgen Habermas. L'examen des verbes le plus fréquemment employés corrobore notre catégorisation : « *dire* » (11), « *faire justifier* », « *argumenter* », « *donner un avis* » (6), « *discuter* » (6). Ainsi la prise en compte de la formulation d'un jugement de valeur mais

également la non prise en compte (puisque les deux enseignants qui refusent font référence à la même démarche) passe par la parole, l'échange de jugements (3), d'avis (2), de points de vue (1), le débat, plutôt lors d'écoutes de musique (4) et lors des chants ou chansons apprises (3).

À ces moyens s'ajoutent pour certains enseignants diverses démarches :

- la demande « *de ne pas porter un jugement trop hâtif* », « *j'y vais de mon petit refrain : ne faut pas juger trop rapidement* » (6),
- la demande de « *relativiser* » et « *du respect des différences* », on ne peut pas plaire à tout le monde » (2),
- la demande ou le devoir (« *n'ont pas le droit de dire* ») de transformer « *c'est nul* » en « *j'aime ou je n'aime pas* » (2),
- la demande faite aux élèves d'apporter un CD : une des enseignantes dit rester ouverte à cela et l'autre par contre renvoie à l'élève la même réaction que celui-ci a pu avoir en lui disant « *c'est nul* » (cette enseignante a changé de métier à la fin de l'année suivant l'enquête),
- une nouvelle écoute du morceau qui est en train d'être jugé analysé,
- un travail fin de perception : guide vers de nouveaux procédés musicaux qui n'ont pas forcément été entendus,
- « *le jeu du ni nul ni bien, car rien ne sert à rien et pourtant on en parle* »,
- « *la volonté de faire changer d'avis et faire prendre conscience d'avis contraires* ».

Nous pouvons conclure que, pour les uns, analyser, discuter, comprendre sont les moyens de former le jugement de valeur dont la formulation constitue pour eux la finalité de leur enseignement (la « *mission essentielle* », pour reprendre une proposition), alors que pour d'autres c'est à la fois la finalité et le moyen. La valeur n'est pas placée au même niveau. Il est ici bien question de valeur choisie par chaque enseignant. Ceux qui disent que c'est une mission essentielle, en font-ils pour autant une de leur priorité au sein de la classe ? Seule une étude longitudinale permettrait de le vérifier.

En fin de compte, quatre profils d'enseignants se dégagent de ces réponses.

L'enseignant est détenteur d'une autorité dont les attributs, si l'on se réfère aux différentes analyses en sciences humaines, sont différents :

- Ceux qui refusent de prendre en compte le jugement de valeur, qui sont là pour analyser comprendre avant tout, fondent leur autorité sur les attributs du savoir (2 experts)
- Ceux qui prennent en compte mais qui se posent en juge suprême en infirmant confirmant ou en déclarant « *le jugement faux* » grâce à une argumentation (2), fondent leur autorité sur le savoir mais également la légitimité scientifique avant tout, étatique en second lieu (ils sont professeurs nommés par l'état dans l'Éducation nationale)
- Ceux qui prennent en compte mais ne savent pas véritablement qu'en faire et qui semblent ne pas fonder encore véritablement une autorité à ce sujet (2 professeurs stagiaires sur les 7 interrogés)
- Enfin la majorité, ceux qui prennent en compte et négocient : certains vont jusqu'à accepter des appréciations contraires aux leurs (« *j'admets qu'ils n'apprécient pas la même chose que moi* »), d'autres disent accepter tout avis pourvu qu'il soit différé, étayé et argumenté (19). Dans ce cas, ces

> enseignants fondent leur autorité sur la reconnaissance par l'élève d'une légitimité rationnelle (car les enseignants passent toujours par des démarches cognitives) et négociée (cela s'ancre dans la compétence de son détenteur c'est-à-dire l'enseignant et non pas dans son statut d'enseignant).

Par conséquent, ces enseignants ne seraient pas inscrits dans les valeurs de la postmodernité, non relativistes, ils semblent ne pas déhiérarchiser les différents enjeux au risque d'imposer leur propre avis.

4. CONCLUSION : QUAND LE NIVEAU D'ÉNONCÉ CÔTOIE LES VALEURS ESTHÉTIQUES

Ce troisième et dernier niveau d'énoncé, volontairement inductif à propos des valeurs esthétiques, a permis de faire émerger les préférences, en matière musicale, des enseignants répondant. Préférences, dont nous avons vu, en fin de troisième partie qu'elles se faisaient valeur, dès lors que 89% des enseignants déclaraient que leurs intérêts esthétiques professionnels (ce à quoi ils accordent un intérêt, une valeur donc), sont complètement (22,8%) ou en partie (67%) liés à leur préférences personnelles et que seuls 6% enseignent des styles musicaux différents de leurs goûts musicaux (*cf.* conclusion de troisième partie).

Nous en avons conclu qu'en termes de valeurs esthétiques, les 158 enseignants, de manière interindividuelle, préfèrent dans l'ordre décroissant, la musique savante à la musique populaire, aux musiques traditionnelles et au jazz, contrairement aux préférences qu'ils avaient avant le baccalauréat. Mais leurs préférences sont plus nuancées, mieux réparties : certaines catégories de répertoire « remontent », proportionnellement à d'autres (musiques traditionnelles, jazz, musiques savantes du XX^{e}). Le répertoire du XX^{e} siècle dit « savant » est préféré au baroque, romantique, classique. De ces faits, les valeurs sont plutôt ethno-centrées mais beaucoup moins qu'avant le baccalauréat. Les avant-gardes (mais le XX^{e} siècle n'est pas seulement fait d'avant- gardes) sont moins rejetées.

Les enseignants de l'échantillon académique de l'enquête définitive sont non-relativistes de manière explicite (tout ne se vaut pas), y compris ceux qui s'affirment dans un premier temps relativistes (21%) : soit ils accordent une valeur à des productions musicales par le fait de leur utilisation en classe, soit un jugement de valeur moral interfère, rappelant la tension entre valeurs morales et esthétiques déjà relevée (« *tout est respectable du point de vue humain* »). Même celui qui affirme refuser de différencier des choses incomparables signale son non relativisme en faisant allusion à des catégories de répertoires qui ne seraient pas comparables.

En lien avec ce non-relativisme, ils considèrent qu'il est important de construire le jugement de valeur de leurs élèves (86,9%) et, à ce sujet, s'en déclarent majoritairement responsables (86,9% également).

Une posture aurait tendance à inverser nos conclusions : les enseignants déclarent à 75%, ne pas prononcer de jugement de valeur en classe, faisant soudain resurgir une forme de relativisme. Mais nous pensons que ce positionnement correspond soit au souhait de laisser l'élève libre de construire son propre jugement de valeur, à la manière des psychanalystes, soit à l'influence de la formation reçue qui oblitère la formulation de jugements de valeur, tant à l'écrit qu'à l'oral, comme nous avons pu le voir dans l'analyse des épreuves de concours de recrutement par exemple.

Leurs outils pour juger d'une musique en général sont fondés sur cinq ensembles de critères, en lien avec la remarque précédente : leur appréciation en tant que récepteur (en premier lieu, les émotions qu'ils ressentent, les connaissances qu'ils ont), la composition (richesse de contenu, intérêt du texte, aspects techniques), dans une moindre mesure, les recherches et les buts du compositeur, le récepteur en tant qu'éducateur, les média de réception et de diffusion. Quant aux critères particuliers à des productions musicales précises, en revanche, ils sont plus nombreux (9) mais privilégient toujours ceux liés à la composition et au récepteur. Dans les deux cas (général et particulier), une suprématie des jugements subjectifs sur les jugements objectifs se dessine.

Si, pour conclure sur les apports de ce chapitre, les enseignants considèrent que les élèves doivent parvenir à différer leur jugement de valeur, en apprenant à distinguer notamment leur goût (« *j'aime », « je n'aime pas »*) du jugement (« *c'est nul* », « *c'est beau* »), grâce aux analyses lors des travaux d'écoute notamment, les enseignants eux-mêmes lorsqu'ils jugent privilégient la dimension affectivo-subjective sur la dimension plus technique, plus factuelle (facture compositionnelle par exemple).

Les critères qu'ils énoncent pour juger d'une production à titre personnel font donc penser qu'ils ont une conception de l'esthétique plutôt kantienne (intégrant critères subjectifs et objectifs), en revanche, en ce qui concerne leurs élèves, leur posture correspondrait davantage à la thèse de Nelson Goodman(1977, 1990) : les émotions ne seraient qu'un moyen d'accès à la valeur de l'œuvre, « *Les sentiments évoqués par une œuvre n'ont pas*

en eux-mêmes d'intérêt esthétique ; ce sont des modalités des moyens de compréhension » (Goodman, 1990, p. 88). La valeur de l'œuvre n'est d'ailleurs pas le problème essentiel de l'esthétique selon Goodman :

> *« La distinction que je fais ici entre l'esthétique et le non esthétique est indépendante de toute considération de valeur esthétique […] Les symptômes de l'esthétique ne sont pas des marques de mérite ; une caractérisation de l'esthétique ne requiert ni ne fournit une définition de l'excellence esthétique » (Goodman, 1976, 1990, p. 298)*

Le jugement esthétique devrait être, d'après ces enseignants, jugement de connaissance pour les élèves dans leur rapport à l'objet musical, tandis que pour l'enseignant il est à la fois jugement de sensations et de connaissances. Nous pourrions synthétiser en disant que leur théorie est plutôt subjectiviste à titre personnel et résolument objectiviste au titre d'enseignant. À moins que, dans l'esprit goodmanien, et malgré leurs déclarations, ces enseignants ne cherchent pas véritablement à faire formuler des jugements de valeur à leurs élèves : leur conception de l'esthétique serait « *indépendante de toute considération de valeur esthétique »*. La recherche et l'attribution de valeurs serait-elle réservée à l'adulte ? Se pose un nouveau problème : est-il possible de juger uniquement à partir de données purement cognitives ? Le nier reposerait la question du fait qu'il soit demandé aux élèves de différer leur jugement de valeur, étant donné l'annulation de l'aspect subjectif du jugement. Ne faudrait-il pas questionner à nouveau la place de la subjectivité au regard d'une forme d'objectivité ainsi qu'un jugement formulé en plusieurs temps ?

La tension entre valeurs morales et valeurs esthétiques, relevée dans les chapitres précédents se reporte sur une tension entre objectivité (soit l'intellect) et subjectivité (l'affect) et sur la possibilité d'attribution d'une valeur esthétique, transférant l'histoire de l'esthétique à des problématiques d'enseignement.

Puisqu'il y a inversion deux à deux des préférences, entre celles que les enseignants se souviennent avoir eues avant le baccalauréat et celles du moment de l'enquête, on peut en conclure qu'un lien fort existe entre leur histoire, leurs confrontations musicales avant le baccalauréat, entre le baccalauréat et l'enquête ; voire que les répertoires abordés durant ce temps universitaire entre autres (*cf.* place du répertoire du XXe savant) auraient un rôle dans la genèse de leur valeurs.

Pourquoi tant insister sur les choix des enseignants en matière de jugement esthétique ? Rappelons-le, les deux dernières séries de 1995[1] et 1985 n'imposent aucune œuvre de référence dans l'arrêté des programmes. Ce n'est que dans les documents d'accompagnement du cycle d'orientation (3e), qu'il est question de l'utilisation potentielle de six productions musicales : *Libera me* extrait du *Requiem* de Gabriel Fauré, le deuxième mouvement du *Trio pour piano, violon, violoncelle (D. 929) en mi b majeur* de Franz Schubert, *Il changeait la vie* de Jean-Jacques Goldman, *l'Aria n°11* de *la Passion selon Saint Jean* de Jean-Sébastien Bach, *Funambule* (Texte des élèves d'une classe de 5e Musique : Gérard Bertram, Roland Guérin, professeurs d'Éducation musicale au collège Colette, Sartrouville[2]), enfin *Different Trains* de Steve Reich, pour bande et quatuor à cordes[3].

Or, les finalités invitent les enseignants à conduire leurs élèves vers davantage de discernement (finalités de 1995) ; en revanche rien n'est écrit sur l'opérationalisation de ce souhait, *(« comment s'y prendre* »), rien n'est signalé sur des références dont l'autorité serait partagée par une communauté de spécialistes. Hormis le jugement personnel de l'élève ou de celui de ses pairs, puisque le professeur déclare ne pas en formuler ou ne pas souhaiter en formuler, l'élève ne dispose pas de base comparative.

Dès lors les enseignants sont libres, libres et terriblement responsables. C'est le cas de ceux qui ont répondu à notre enquête.

---

1 « *A -Choix du répertoire*
Le répertoire doit recouvrir une palette d'expression très diversifiée, tant pour le genre (par exemple : chansons contemporaines, chants traditionnels, mélodies, extraits d'œuvres lyriques) que pour le type d'écriture (à une voix, à plusieurs voix, en canon, a cappella, avec accompagnement au clavier ou avec accompagnement instrumental). Le choix prend en compte la qualité musicale et littéraire des textes, les possibilités vocales réelles des élèves, leur environnement musical et les goûts personnels de l'enseignant, et donne une priorité au répertoire en langue française. Huit chants environ seront interprétés au cours de l'année […] A l'issue de la classe de sixième, les élèves se seront approprié un répertoire d'au moins six œuvres, choisies dans des époques, des esthétiques et des genres différents. Chaque œuvre permettra de mettre en évidence une ou plusieurs des composantes énoncées ci-dessus et de marquer les repères historiques et les faits de civilisation, tant pour la musique occidentale que pour la musique extra-européenne : • musique pour orchestre ; • musique pour petites formations ; • musique pour instrument seul ; • musique pour chœurs ;• musique pour voix soliste(s) ;• musique intégrant des technologies actuelles. Autour de ces six œuvres, l'audition de brefs extraits choisis dans des mondes sonores divers éclaire et enrichit la démarche d'écoute et fait percevoir des correspondances » (programme 6e).

2 Le BO mentionne « le disque compact produit par le FSE du collège Colette, 105, avenue de Tobrouk, 78500 Sartrouville ».

3 « *D'autres œuvres pourront également être évoquées* » : A. Schoenberg, K. Penderecki, B. Britten, O. Messiaen, H. Krasa, J. Ferrat, E. Varèse, Y.Malec, J.C. Risset, F.B. Mâche, G. Grisey, P. Boulez, M. Lindberg).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Prenant pour point de départ une intuition-conviction souvent implicite dans le système scolaire français - l'importance des valeurs dans l'enseignement – mise en regard d'une phrase présente dans les programmes actuellement en vigueur, « *Il revient à l'Éducation musicale de […] les aider [les élèves] à acquérir des capacités de discernement et un esprit d'ouverture* », nous avons fait des valeurs l'élément central de notre thèse. Parvenue au terme de ce travail, nous sommes en mesure d'en résumer les apports et les perspectives ouvertes, dans les cinq domaines suivants, qui correspondent à cinq questions distinctes :

- l'élaboration de méthodes pour accéder aux valeurs des enseignants ou comment accéder à leurs valeurs ?
- l'identification de valeurs déclarées par un échantillon d'enseignants d'Éducation musicale représentatif (national) et par un autre, non représentatif (académique) : quelles sont les valeurs ?
- l'examen du lien entre les valeurs déclarées et l'histoire de la discipline de ces enseignants,
- l'examen du lien entre les valeurs déclarées et l'histoire, le cursus musical, le rapport aux savoirs musicaux des enseignants de l'échantillon : d'où viennent les valeurs ?
- l'examen de la contemporanéité des valeurs déclarées, leur plus ou moins grande proximité avec celles de l'époque dans laquelle elles sont énoncées. : les valeurs des enseignants s'inscrivent –elles plutôt dans la modernité que dans la postmodernité ?

En ce qui concerne les méthodes élaborées, nous retiendrons qu'elles ont permis d'aboutir à des taxinomies (issues des questions ouvertes) qui permettront à l'avenir de poursuivre ces enquêtes fondées sur des questions en éventail, plus simples à exploiter à grande échelle, si nous le souhaitons.

Toutefois, des prolongements seraient nécessaires notamment en ce qui concerne l'examen des valeurs esthétiques : par exemple, il s'agirait de déterminer la manière dont le classement entre objets musicaux s'effectue, soit à l'intérieur d'une même catégorie

générale – comme par exemple celle des musiques populaires, celle des musiques savantes ou encore des musiques traditionnelles – soit à l'intérieur de la production de tel compositeur, soit toutes catégories confondues. Un tel projet pourrait faire l'objet d'une thèse à part entière.

Le plan proposé, au parti pris chronologique tant au niveau macrostructurel (du temps long de l'histoire de la discipline, à l'histoire des enseignants puis enfin, à leurs valeurs déclarées en 2005) – que microstructurel (à l'intérieur de chapitres du III au VI), a permis de répondre aux différentes hypothèses posées en introduction et de renouveler, nous l'espérons, la question du rapport entre la construction du jugement critique et les valeurs morales et intellectuelles (ce rapport est fait de tensions entre jugement moralo-éthiques et esthétiques ainsi qu'entre jugement de connaissance et jugement sensible).

Institutionnellement parlant, l'Éducation musicale a acquis une valeur éducative en se dotant, peu à peu, durant le XX^{e} siècle, des mêmes attributs, (parfois certains plus spécifiques) que les autres disciplines scolaires, en dehors de la question des horaires. Nous avons pu vérifier que cette valeur éducative est partagée par les enseignants qui ont participé à notre enquête, puisqu'elle n'a jamais été mise en doute dans leurs propos et que, parfois, elle a même été revendiquée, tant dans le questionnaire national (représentatif) que dans les entretiens académiques (non représentatifs).

Hormis la série de programmes de 1960-1964, que seuls quelques enseignants de l'échantillon (5,8%) ont eu à appliquer, les séries suivantes (1977, 1985, 1995), véhiculent des valeurs à très forte tendance postmoderne : très net recul de l'histoire et des références à des œuvres précises, certes au profit de la construction d'un discernement (1995) mais fondé sur une mise à l'horizontalité du discours sur la musique, sans hiérarchie aucune. Nous avons pu également constater une substitution des œuvres au profit de la notion de culture et également du développement de la mise en jeu de compétences comme la sensibilité, l'expression chantée, jouée, la créativité de l'élève. Le primat du sensible sur l'intelligible s'inscrit également dans cette postmodernité.

A l'inverse, les valeurs véhiculées par la formation universitaire dispensée[1] et par l'enseignement spécialisé durant le XX^{e} siècle jusqu'à très récemment, 2000, sont plutôt inscrites dans la modernité (excellence technique, érudition, histoire, supériorité implicite des avant-gardes musicales) que dans la postmodernité ; cela n'a pas empêché l'ouverture progressive de l'Université aux univers musicaux non occidentaux et populaires.

Ouverture que l'on retrouve dès 1976, progressivement, dans les maquettes d'épreuves du CAPES, concomitamment à une approche, à partir de la maquette de 2000, un peu moins diachronique et un peu plus synchronique, un peu moins détaillée et un peu plus synthétique, avec une prééminence des musiques tonales voire modales, tant à l'écrit d'harmonisation que dans les trois oraux.

Dès lors, si la formation (universitaire et spécialisée) demeure globalement moderne[2] avec quelques velléités postmodernes (qui sont concomitantes de la création des IUFM sans qu'il y ait nécessairement un lien de cause à effet), les programmes actuels ainsi que les épreuves de concours (2000) seraient davantage postmodernes.

En outre, dans les trois cas (programmes, formation, concours), l'étudiant, devenu enseignant, n'a été que très peu acculturé à la question des valeurs morales ou éthiques, hormis quelques bribes dans les programmes (1985 et 1995), dans les épreuves de concours de recrutement (1991, 2000) et au travers de textes cadres tardifs, relatifs aux missions des enseignants (1997, 2002, 2006), mais dont on ne connaît pas le réel degré d'application.

Quant à la formation à l'esthétique, elle est fondée (la majeure partie du temps implicitement) pour l'essentiel sur une approche cognitivo-historique et pratique (chantée, jouée et écoutée, des répertoires savants occidentaux).

Pour cette raison, il est étonnant de voir, quel que soit le degré d'expérience et quelle que soit la manière d'aborder la problématique des valeurs – implicite et explicite -, que les

[1] Et non pas vécue. Autrement dit, nous sommes ici dans la distinction relevée dans le schéma de la transposition didactique entre les savoirs (universitaires) enseignés, et d'autre part les savoirs assimilés par l'étudiant, futur enseignant.
[2] En tenant compte des nuances observées dans la conclusion du chapitre V.

enseignants font des valeurs morales et éthiques une priorité sur les valeurs esthétiques ou intellectuelles (dans l'ordre : respect, tolérance, ouverture, pluralisme, hédonisme, sensibilité, connaissance) alors que ce n'était le cas ni en formation initiale, ni dans les épreuves de concours de recrutement. A ce sujet, l'une de nos conclusions précédentes au sujet des énoncés de valeurs explicites nous a par ailleurs fait dire que les enseignants du test et de l'enquête définitive n'étaient guère différents des enseignants d'autres disciplines : altruistes avant de se dire individualistes. Il s'agit d'enseignants qui déclarent pour mission d'éduquer puis de confronter à l'art.

Ces énoncés de valeurs rappellent celles que nous avons relevées dans les textes de programmes ou encore celles des textes de missions, encadrant la formation des enseignants, depuis la création des IUFM. De ce point de vue, il y aurait alors une prégnance beaucoup plus forte des programmes et de la formation dispensée en IUFM sur les valeurs énoncées par les enseignants, que de la formation donnée antérieurement à celle des IUFM et encore des épreuves de concours de recrutement. Mais il est également possible que cet aspect échappe à l'explication et qu'il s'agisse d'une influence implicite de l'éducation d'une manière générale (catholique pour la majorité et laïque pour tous).

D'une manière plus générale, nous avons conclu que ces enseignants ne seraient pas postmodernes – dans le sens de non relativistes. Même si la tolérance et le respect qu'ils manifestent sont proches du relativisme ambiant, leur sens des valeurs reste affirmé ; il est contraire à toute déhiérarchisation de celles-ci.
Ce seraient à la fois la formation musicale spécialisée reçue dès avant le baccalauréat ainsi que la formation universitaire qui resurgiraient. Cela serait en soi assez logique, puisque c'est la formation qui a eu le plus de poids en termes de durée et, dès lors, d'acculturation.

De même, on retrouve dans les réponses les absences ou les carences de la formation reçue tant universitaire que spécialisée : l'esthétique est fondée sur la quasi-absence de développement de l'esprit critique, au profit de l'analyse technique et de la pratique musicale. Cette absence s'observe d'avant le baccalauréat jusqu'à l'entrée dans le métier : en miroir, le développement de l'esprit critique se retrouve dans les derniers rangs des valeurs énoncées, tant implicitement qu'explicitement. Il est dès lors assez logique que

soit souhaité que l'élève diffère ses jugements de valeur[1], tandis que l'enseignant déclare ne pas en prononcer, voire éviter d'en prononcer.

Notre conclusion doit être plus nuancée encore. Ainsi au regard des valeurs esthétiques, le lien entre formation (notamment universitaire et spécialisée) et préférences musicales ethnocentrées, mieux réparties qu'avant le baccalauréat et donnant une place plus grande aux musiques d'avant-garde (primat des musiques savantes tonales sur les musiques populaires, traditionnelles puis jazz), ne fait guère de doute. Il en va de même pour le lien entre la formation dispensée et reçue et les exigences affichées vis-à-vis des élèves : il s'agit pour eux de différer le jugement de valeur en distinguant goût, appréciation et valeur attribuée, à l'aide des connaissances avant tout.

Ce lien se prolonge quand on observe que les enseignants sont non relativistes : implicitement l'Université et le Conservatoire l'ont très fortement induit. En revanche, la construction du jugement de valeur, implicite dans ces deux institutions, est affichée dans les finalités de programmes, sans que pour autant il soit écrit comment faire. A l'instar de N. Goodman, le problème de la valeur de l'œuvre n'est peut-être pas le souci de ces enseignants[2], malgré l'affirmation de l'importance de la construction du jugement de valeur, dont ils se sentent responsables. Et c'est peut-être pour ces raisons que, face à l'élève, ils affirment que leurs outils pour développer le jugement critique demeurent fondés sur l'écoute et l'analyse objective, alors qu'eux-mêmes, nous l'avons vu, dans leur rapport à l'objet musical, seraient plutôt subjectivistes.

Dans ce cas, faut-il faire de l'acquisition des capacités de discernement une des finalités de l'Éducation musicale ? Ou bien faut-il que la question de la valeur de l'œuvre reste implicite ? Ou encore, faut-il la réserver à des élèves de lycée, comme semblent le dire certains enseignants interrogés ?

Enfin, ce n'est pas une surprise mais plutôt la confirmation de remarques de sens commun, tant chez les adultes que les élèves, signalons l'écart entre les préférences

[1] Même si majoritairement les enseignants prévoient que l'élève prononce des jugements de valeur et qu'ils font confiance à leur capacité d'en formuler.
[2] Ni d'ailleurs de l'Université ou de l'enseignement spécialisé du moins de manière explicite.

musicales (et dès lors les valeurs) des adultes enseignants qui sont exactement inversées par rapport à celles des élèves[1] ou encore par rapport à celles qu'ils ont eues, eux-mêmes, avant le baccalauréat.

Vincent Jouve signale que la postmodernité, contrairement au modernisme, se présente comme une radicalisation du soupçon ; du coup règnent l'incertitude et l'éparpillement. La postmodernité ne cherche pas à répondre au chaos, elle accueille le chaos. Les enseignants de notre échantillon semblent alors bien éloignés de l'époque dans laquelle ils vivent.

Fruit d'une interrogation récurrente, cette thèse n'aura eu de cesse que de tenter de situer les valeurs des enseignants, dans l'époque ou en dehors de l'époque dans laquelle ils vivent, de telle sorte que soient toujours questionnés les finalités de la discipline enseignée, mais également les principes de mises en œuvre de ces finalités, au regard des choix responsables que les enseignants ont à faire. *In fine*, les normes rattrapent dès lors les valeurs et seraient au même titre à questionner.

Enfin, pour terminer, il nous faut évoquer les questions qui vont permettre à cette recherche de se poursuivre sous d'autres formes. Ainsi, une fois repérées les principales valeurs, on peut se demander s'il est nécessaire, pour un enseignant, de percevoir ses propres valeurs pour mieux enseigner, autrement dit quel pourrait être l'effet-retour de ce travail sur la population d'enseignants que nous avons interrogés ? Est-il possible, faut-il, lorsqu'on enseigne, qu'il y ait indépendance entre valeurs morales et esthétiques ? Est-ce à la recherche de le dire ?

Quant à l'écart entre le dire et le faire, est-il irréductible ? Y a t-il intérêt dans l'acte éducatif à le rendre pour partie réductible ou le laisser pour partie irréductible ? Pour ces raisons nous souhaitons poursuivre post-thèse par l'analyse des vidéos[2], ainsi que de la partie de l'entretien qui concernait le cours observé.

[1] D'après les résultats des enquêtes d'Anne-Marie Green, sachant que les goûts des élèves de collèges ne sont pas très éloignés de ceux des élèves de lycée professionnel (cadre de son enquête).
[2] Le corpus des données enregistrées est dès à présent archivé.

Autrement dit, même si « *nos actes sont souvent moins héroïques et altruistes que nos pensées* » (Bréchon, 2000, p. 14), il sera pour nous intéressant d'étudier ce qu'étaient les valeurs de l'enseignant dans la classe, avant qu'elles ne soient recueillies en dehors de la classe, lors des entretiens que nous avons menés. Ainsi par exemple, nous pourrons vérifier si des jugements de valeur sont, ou ne sont pas, réellement prononcés par l'enseignant en classe, ou même s'ils ne se manifesteraient pas par des voies non-verbales. De même, nous verrons bien, lors de l'analyse d'écoutes ou lors des pratiques vocales, si ces jugements de valeur sont fondés sur une approche plutôt descriptive qu'appréciative. Nous pourrons ainsi observer plus précisément la manière dont sont accueillis les jugements de valeur des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

ABERNOT, Y. (1988). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Bordas.

ADORNO, T. W. (1972-1974). *Théorie esthétique* (M. Jimenez, Trans.). Paris : Klincksieck.

AGUILA, J. (1992). Le domaine musical. Pierre Boulez et vingt ans de création contemporaine. Paris : Fayard.

ALLEGRE, C., DUBET, F., & MEIRIEU, P. (2004). *Le rapport Langevin Wallon*. Paris : Fayard, Mille et une nuits.

ALTEN, M. (1993). La musique et le chant dans les écoles de la République (1882-1939). Paris 1, Paris.

ALTEN, M. (1995). La musique dans l'école, de Jules Ferry à nos jours. Issy-Les-Moulineaux : EAP.

ALTEN, M. (1996). Référence révolutionnaire et chant scolaire sous la III^{e} République (1880-1939). *Revue du Nord, LXXVIII* (317), 975-986.

ALTEN, M. (2006). Musique scolaire et société dans la FRANCE de la III^{e} République. *Tréma, Montpelliers* (n°25), 5-20.

ALTET, M. (1993). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In P. Meirieu (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 89-102). Paris : ESF.

ANZIEU, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard.

ARBO, A. (2005). *Perspectives de l'esthétique musicale. Entre théorie et histoire.* [Texte imprimé : actes du colloque international], Strasbourg, 18-19 novembre 2005, Strasbourg.

ARDOINO, J., & BERGER, G. (1986). L'évaluation comme interprétation. *Pour*, n° 107, 120-127.

ARENDT, H. (1972). La crise de la culture : Huit exercices de pensée politique (P. Levy, Trans.). Paris Gallimard.

ARVAL. (1995). L'étude des systèmes de valeurs en Europe. *Futuribles,* 5-7.

ARVAL. (1995). L'évolution des valeurs des Européens. *Futuribles*.

ASKOFARE, S. (2005). Pulsion sublimation idéaux. Les valeurs à l'épreuve de la psychanalyse. In *Quelles valeurs pour l'humanité ?* (pp. 43-63). Toulouse : GREP Midi-Pyrénées.

AUBERT, L. (2003). Les cultures musicales dans le monde : traditions et transformations (A. S. 2005, Trans.). In J.-J. NATTIEZ, dir. (Ed.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXIème siècle. 3. Musiques et cultures* (Vol. 3, pp. 39-197). Arles, Paris : Actes Sud, Cité de la musique.

AUBERT, N. (Ed.). (2004). *L'individu hypermoderne*. Ramonville-Saint-Agne : Érès.

AUDUC, J.-L. (2003). *Le système éducatif français*. Créteil : SCEREN CRDP Académie de Créteil.

AUSTIN, J. L. (1962). *Quand dire, c'est faire. Conférences Université de Harvard, 1955* (G. Lane, Trans. trad. fr. 1970, 1991 ed.). Paris : Seuil.

AVANZINI, G. (1975 1991). Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire. Toulouse : Privat.

AVANZINI, G. (1993, février). Quelles finalités pour l'éducation. *Sciences humaines, n° 25*.

AZEN, G., & BLAISE, J.-P. (1995). Les pratiques musicales collectives au collège. *APEMU, 154* (1996), 20-24.

BACHELARD, G. (1947-1999). La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance (16e ed.). Paris : J. Vrin.

BACHMAN, P. (1992). La musicologie en FRANCE entre impasse et mutation : état des lieux et enjeux politiques. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.

BARBARAS, R., COURT, R., DASTUR, F., DIDI-HUBERMAN, G., ESCOUBAS, E., GARELLI, J., et al. (1998). *Phénoménologie et esthétique*. Paris : Encre Marine.

BAUBEROT, J. (2004). Laïcité. La morale laïque. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 2, pp. 1059-1066). Paris : PUF, Quadrige.

BAUMGARTEN, A. G. (1988). Aesthetica [1750] Esthétique [Texte imprimé] : précédée des Méditations philosophiques sur quelques sujets se rapportant à l'essence du poème : et de la Métaphysique. (J.-Y. Pranchère, Trans.). Paris : L'Herne.

BEAUBAT-PERIGNON, D. (1996). Origine et parcours universitaire des étudiants du DEUG de musique de l'Université de Paris Sorbonne (ParisIV). *Observatoire musical français. Série Didactique de la musique, n°3*.

BEAUD, M. (1998). *L'art de la thèse* (9 ed.). Paris : La Découverte.

BEAUD, S., & WEBER, F. (1997.1998). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.

BENT, M. (2004). Le métier de musicologue. In J.-J. Nattiez (Ed.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXIème siècle. 2. Les savoirs musicaux.* (pp. 611-627). Turin - Paris : Actes Sud. Cité de la musique.

BENTHAM, J. (1834). *Déontologie ou science de la morale (ouvrage posthume)* (B. Laroche, Trans.). Paris : Libraire Charpentier.

BILLIET, F. (1999). Lecture de la politique de l'État français dans les programmes d'Éducation musicale. De l'acculturation du politique au multiculturalisme. Paris : Champion.

BILLIET, F. (2001, Mai). L'évolution des programmes. *Cahiers pédagogiques,* 23-25.

BINDE, J. (Ed.). (2004). *Entretiens du XXIe siècle. II, Où vont les valeurs ?* Paris : UNESCO, Albin Michel.

BINDE, J. (2005). Inaugurer une prospective des valeurs. In *Quelles valeurs pour l'humanité ?* (pp. 145-171). Toulouse : GREP Midi-Pyrénées.

BINKLEY, T. (1992). "Pièce" : contre l'esthétique. In *Esthétique et poétique* (pp. 33-66). Paris : Seuil.

BLANCHE, R. (1979). *Des catégories esthétiques*. Paris : Vrin.

BLANCHET, P. (1995). *La pragmatique. D'Austin à Goffman*. Paris : Bertrand Lacoste.

BLUM, L. A. (2004). Egoïsme. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 1, pp. 611-619). Paris : PUF - Quadrige

BOILEAU, N. (1674-1990). *L'art poétique*. Paris : Larousse.

BOISVERT, Y. (Ed.). (1998). Postmodernité et sciences humaines : une notion pour comprendre notre temps. Montréal : Liber.

BOLTANSKI, L., & THEVENOT, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

BOUDINET, G. (2005). Enseigner la musique et l'art de nos jours : oui, mais pourquoi ? Le sens et les valeurs éducatives de l'art en régime "post-moderne" : repères philosophiques. *JREM, 4* (N°2), 5-36.

BOUDINET, G. (2005). *La musique comme « socle » de la formation du sujet culturel.* Colloque du SNES L'art ça s'apprend l'art ça s'enseigne, Paris.

BOUDINET, G. (2006). Art, éducation, postmodernité. Les valeurs éducatives de l'art à l'époque actuelle. Paris : L'Harmattan.

BOUDINET, G. (2006, 23-25 octobre 2004). *Les enjeux de l'Éducation musicale face à la postmodernité.* Congrès APEMU Quels champs artistiques pouvons-nous appréhender tout en gardant notre spécificité d'enseignement ?, Sèvres.

BOUDINET, G., Fijalkow, Claire. (2006). Mélanges pour Jean-Pierre Mialaret. De la fondation des Sciences de L'Education Musicale.. Paris, Budapest : L'Harmattan.

BOUDINET, G. (2007, Janvier 2007). *Enseigner la musique aujourd'hui : oui, mais pourquoi ?*, Cité de la Musique.

BOURDIEU, P. (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Les Editions de Minuit.

BOUVERESSE, J. (1973). Wittgenstein : la rime et la raison. Science, éthique et esthétique. Paris : éditions de Minuit.

BRECHON, P., dir. (Ed.). (2000). *Les valeurs des français. Evolutions de 1980 à 2000*. Paris : Armand Colin.

BRU, M. (1996). L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage. In *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui.* (3 ed. pp. 103-117). Paris : ESF.

BRU, M. (1998). La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement : après les illusions perdues. In C. HADJI, Baillé, J. (Ed.), *Recherches et éducation. Vers une nouvelle alliance*. Bruxelles : De Boeck.

BRU, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : P.U.F.

CAHIERS PEDAGOGIQUES. (2002, mars). Des grandes oeuvres pour tous. *Cahiers pédagogiques, 402,* 8-38.

CANTO-SPERBER, M. (2003). *Les règles de la liberté*. Paris : PLON.

CANTO-SPERBER, M., dir. (Ed.). (2004). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (4 ed.). Paris : PUF - Quadrige.

CANTO-SPERBER, M., dir. (Ed.). (2004). *Ethiques d'aujourd'hui*. Paris : PUF.

CAPLAT, G. (1986). Dictionnaire des Inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Paris : INRP-CNRS.

CARDINET, J. (1989). "Evaluer sans juger". *Revue française de pédagogie, 88*, 41-52.

CASSIRER, E. (1995). *Ecrits sur l'art* (F. C. Christian Berner, Jean Carro, Joël Gaubert, Trans.). Paris : Les Editions du Cerf.

CEPEC, I. (1998). L'élève et la construction de son savoir dans les enseignements artistiques (Rapport de recherche).

CHAILLEY, J. (1956). La musicologie dans l'enseignement supérieur. *Revue de l'enseignement supérieur.*(n°1).

CHARLES, D. (2005). Esthétique. Histoire. In *Encyclopædia Universalis*. FRANCE S.A. : Internet.

CHARLES, D. (2005). Esthétique. L'expérience esthétique. In *Encyclopædia Universalis*. FRANCE S.A. : Internet.

CHARLOT, B. (1997). Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie. Paris : Anthropos.

CHAUCHAT, H. (1990). *L'enquête en psycho-sociologie* (2 ed.). Paris : Presses Universitaires de FRANCE.

CHERVEL, A. (1985). "L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche". *L'Histoire de l'Education, n°38*.

CHEVAIS, M. (1937). *Education musicale de l'enfance*. Paris : Alphonse Leduc.

CHEVALLARD, Y. (1985). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné (1991 ed.). Aubenas : la Pensée sauvage.

CHEVALLARD, Y. (1989, 1988-1989). *Le concept de rapport au savoir- Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel.* Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique.

CHIMENES, M. (1990, juin). Les institutions musicales en FRANCE. Repères chronologiques. *Inharmonqiues 6,* 161-178.

CHISHOLM, R. M. (2004). Bien et mal. La logique du bien et du mal. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 1, pp. 178-183). Paris : PUF-Quadrige.

CLANET, C. (2000). *Approches systémiques et recherches en Sciences de l'Education* (Vol. n°3). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

CNIL, C. N. D. L. I. E. D. L. (2007). *20ème rapport d'activité 2006* Paris : La Documentation française.

CONCHE, M. (2003). *Le fondement de la morale* (Burdeau, Trans.). Paris : Presses universitaires de FRANCE.

CONGRES APEMU. (1996). *La créativité. Actes de congrès*. Paris : APEMU.

CONGRES APEMU. (1998, 23-25 octobre). Les musiques émergentes et les adolescents, ces trente dernières années. Actes de congrès, Bordeaux. Théâtre Barbey.

CONGRES APEMU. (2002, 28-31 octobre 2000). La formation initiale et continue des enseignants en Éducation musicale. Actes du congrès national de l'APEMU. 28-29-30-31 octobre 2000, Troyes. Conservatoire Marcel Landovski, Lycée Marie de Champagne.

COOMBS-RICHARDSON, R., & TOLSON, H. (2005). A comparison of values rankings for selected american and Australian teachers. *Journal of research in international education (J. res. int. educ.) vol. 4, no3,* (Sage , London, ROYAUME-UNI (2002)), 263-277.

COQ, G. (2003). *Eloge de la culture scolaire*. Paris : Editions du félin.

COULANGEON, P. (2002). L'enseignement musical à l'épreuve de la sociologie de l'art et des pratiques culturelles. In APEMU (Ed.), *La formation initiale et continue des*

enseignants en Éducation musicale. Actes du congrès national de l'APEMU. (pp. 72-86). Sainte Savine : Philippe Poisson. APEMU.

COUSIN, P., FOURAGE, C., & TALIN, K. (1996). La mutation des croyances et des valeurs dans la modernité : une enquête comparative entre Angers et Grenoble. Paris ; Montréal : L'Harmattan.

COUSIN, V. (1898). *Du vrai, du beau et du bien*. Paris : Perrin.

CRAHAY, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie, n° 154*, p. 97-110.

DAVAL, R. (2006). Praxéologie. In *Encyclopædia Universalis*. FRANCE S.A. : Internet.

DE LA COSTE-MESSELIERE, M.-G. (2006). Goût. In *Encyclopædia Universalis*. FRANCE S.A. : Internet.

DE LANDSHEERE, G., & BAYER, E. (1969). *Comment les enseignants enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*. non publié, Belgique : Ministère de l'Éducation Nationale de la Belgique.

DE LANDSHEERE, G., & DE LANDSHEERE, V. (1975). *Définir les objectifs de l'éducation* (7 ed.). Paris : PUF.

DE PERETTI, A. (1987). *Pour une Ecole plurielle*. Paris : Larousse.

DE VLIEGER, V. (1979). *L'enseignement musical en FRANCE de 1919 à 1939.* Unpublished thèse de troisième cycle, Paris X, Paris.

DELAHAYE, M., & PISTONE, D. (1982). *Musique et Musicologie dans les Universités françaises*. Paris : Champion.

DENT, N. (2004). Vertu. Ethique de la vertu. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 2, pp. 2011-2019). Paris : PUF - Quadrige.

DEPRAZ, N. (2004). Autrui. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 1, pp. 147-153). Paris : PUF-Quadrige.

DEVELAY, M. (Ed.). (1995). Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Paris : ESF.

DICKIE, G. (1973). Définir l'art. In G. Genette (Ed.), *Esthétique et poétique* (pp. 9-32). Paris : Seuil.

DONNAT, O. (1998). *Les pratiques culturelles des français. Enquête 1997*. Paris : La documentation française

Ministère de la culture et de la communication, DEP.

DONNAY, J., & BRU, M. (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

DORON, R., PAROT, F., ANZIEU, D., BRONCKART, J.-P., & LE MOAL, M. e. a. (Eds.). (1998) Dictionnaire de psychologie (2e ed. Vols. 1). Paris: PUF.

DOUET, B. (1996). Autorité et sanctions. In P. Meirieu (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 191-199). Paris : ESF.

DUBET, F., BERGOUNIOUX, A., DURU-BELLAT, M., & GAUTHIER, R.-F. (1999). *Le collège de l'an 2000. Rapport à la ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire*. Paris : La documentation française.

DUBET, F., & Marie, D.-B. (2000). L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique. Paris : Seuil.

DUFRENNE, M. (2005). Oeuvre d'art. In *Encyclopædia Universalis*. France S.A. : Internet.

DUFRENNE, M. (2006). Esthétique et philosophie. In *Encyclopædia Universalis*. FRANCE S.A. : Internet.

DUMERY, H. (2006). Axiologie. In *Encyclopædia Universalis*. FRANCE : Internet.

DURNEY, D. (2001). Conservatoires et écoles de musique. In E. De Waresquiel (Ed.), *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959* (Vol. 1, pp. 155-158). Paris: CNRS éditions, Larousse-Bordas.

DURNEY, D. (2001). Musique (politique de la). In E. De Waresquiel (Ed.), *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959* (Vol. 1, pp. 453-458). Paris: CNRS éditions, Larousse-Bordas.

DURKHEIM, E. (1925). *L'éducation morale*. Paris : F. Alcan.

ECO, U. (1965). *L'oeuvre ouverte* (A. Boucourechliev, Trans.). Paris : Seuil.

ENGEL, P. (1989). La norme du vrai, philosophie de la logique. Paris : Gallimard.

FABBRI, V. (1997). *La valeur de l'oeuvre d'art*. Paris : L'Harmattan.

FACCI, S. (2004). Education musicale et multiculturalisme (A. Sud, Trans.). In J.-J. Nattiez (Ed.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXIème siècle. 2 Les savoirs musicaux* (Vol. 2, pp. 916-932). Paris : Actes Sud.

FAUQUET, J.-M., HENNION, Antoine. (2000). La grandeur de Bach. L'amour de la musique en FRANCE au XIXème siècle. Paris : Fayard.

FAVRE, G. (1980). *Histoire de l'Éducation musicale*. Paris : La Pensée universelle.

FELOUZIS, G. (1997). *L'efficacité des enseignants.* Paris : Presses universitaires de FRANCE.

FERRY, L. (1990). Homo Aestheticus. L'invention du goût à l'âge démocratique. Paris : Grasset et Fasquelle.

FERRY, L. (1996). *L'homme Dieu ou le sens de la vie*. Paris : FRANCE Loisirs.

FERRY, L. (1998). Le sens du beau. Aux origines de la culture contemporaine. Paris : Cercle d'Art.

FERRY, L. (2003). Lettre à tous ceux qui aiment l'école. Pour expliquer les réformes en cours. Paris : Odile Jacob, CNDP, Scérén.

FICHET, L. (1996). Les théories scientifiques de la musique au XIXe et XXe siècle. Paris : Vrin.

FIJALKOW, C. (2003). Deux siècles de musique à l'école. Chroniques de l'exception parisienne 1819-2002. Paris, Budapest, Torino : L'Harmattan.

FLANAGAN, O. (2004). Psychologie morale. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 2, pp. 1581-1591). Paris : PUF, Quadrige.

FOUCAULT, M. (1998). Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines. Paris : Gallimard.

FOUILLOUX, J.-M. (2001, Mai). Musique et nouvelles technologies. *Cahiers pédagogiques,* 50-52.

FRANCE, M. d. l. é. n., de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2004). *L'idée républicaine aujourd'hui. Guide républicain*. Paris, Futuroscope : Delagrave, CNDP.

FRANCES, R. (1958 - 1984). *La perception de la musique* (2 ed.). Paris : Vrin.

FRINGS, M. S. (2004). Scheler Max, 1874 -1928. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 2, pp. 1732-1735). Paris : PUF-Quadrige.

FUBINI, E. (1983). *Les philosophes et la musique* (Danièle PISTONE, Trans.). Paris : Honoré Champion.

GAILLOT, B.-A. (1997). Arts plastiques. Eléments d'une didactique-critique. Paris : PUF.

GALLAND, O., dir., & ROUDET, B., dir. (Eds.). (2001). *Les valeurs des jeunes. Tendances en FRANCE depuis 20 ans*. Paris : L'Harmattan.

GANVERT, G. (1999). L'enseignement de la musique en FRANCE. Situation. Problèmes. Réflexions. Paris : L'Harmattan.

GARDA, M. (2004). Esthétique. Petite histoire des conceptions du beau musical (A. Sud, Trans.). In J.-J. Nattiez (Ed.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXIème siècle. 2 Les savoirs musicaux* (Vol. 2, pp. 649-671). Paris : Actes Sud.

GARDNER, H. (1983, 1997). *Les formes de l'intelligence* (J.-P. Mourlon, Trans.). Paris : Odile Jacob.

GEDALGE, A. (1922). Ce que doit être un enseignement rationnel de la musique. *Bulletin de la société Alfred Binet*, 148-160.

GENETTE, G. (Ed.). (1992). *Esthétique et poétique*. Paris : Seuil.

GENETTE, G. (1994). L'oeuvre de l'art. Immanence et transcendance (Vol. 1). Paris : Seuil.

GENETTE, G. (1997). *L'oeuvre de l'art. La relation esthétique* (Vol. 2). Paris : Le Seuil.

GERBOD, P. (1980). L'institution Orphéonique en FRANCE du 19ème au 20ème siècle. *Ethnologie française, X*(1), 27-44.

GERBOD, P. (1983). L'enseignement de la musique en FRANCE au XIXe siècle dans les établissements d'Instruction publique. In D. Pistone (Ed.), *L'Éducation musicale en FRANCE : histoire et méthodes. Colloque / [organisé par] l'Institut de recherches sur les civilisations de l'Occident moderne, 13 mars 1982 ;* (pp. 33-46). Paris : Presses de l'Université de Paris Sorbonne.

GERBOD, P. (1988). L'enseignement de la musique en FRANCE de la Révolution à nos jours. *Les Sciences de l'Éducation (*1-2), 49-74.

GHIGLIONE, R. (1999). La pensée, le langage et la catégorie *Psychologie française, vol. 44, no1*, 19-31.

GHIGLIONE, R., & MATALON, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique* (2 ed.). Paris : Armand Colin.

GHIGLIONE, R., MATALON, B., & BACRI, N. (1985). *Les dires analysés : l'analyse propositionnelle du discours* Paris : Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.

GOBRY, I. (2001). *De la valeur*. Paris : L'Harmattan.

GONNIN-BOLO, A. (1996). Des enseignants, leurs collègues et les cadres d'entreprises. Regards posés et supposés sur des valeurs. Unpublished Nouveau doctorat, Nantes, Nantes.

GOODMAN, N. (1977). Quand y a t-il art ? In G. Genette (Ed.), *Esthétique et poétique* (pp. 67-82). Paris : Seuil.

GOODMAN, N. (1990). *Langages de l'art* (J. Morizot, Trans. 1ère édition, 1968 ed.). Nîmes : Jacqueline Chambon.

GOODMAN, N., & Elgin, C. (2001). *Esthétique et connaissance (Pour changer de sujet)* (R. Pouivet, Trans. 1ère édition, 1990 ed.). Cahors : Editions de l'éclat.

GOUX, J.-J. (2000). Frivolité de la valeur : essai sur l'imaginaire du capitalisme. Paris : Blusson.

GOUX, J.-J. (2005). Sur la frivolité des valeurs contemporaines. In *Quelles valeurs pour l'humanité ?* (pp. 115-142). Toulouse : GREP Midi-Pyrénées.

GRANIER, J. (2005). Nihilisme. In *Encyclopædia Universalis*. FRANCE S.A. : Internet.

GREEN, A.-M. (1986). *Les adolescents et la musique*. Issy-Les-Moulineaux : EAP.

GREEN, A.-M. (1997). Des jeunes et des musiques. Rock, Rap, Techno.. Paris : L'Harmattan.

GREIMAS, A. J. (1966). Sémantique structurale : recherche de méthode. Paris : PUF.

GREIMAS, A. J. (1992). *Du sens : essais sémiotiques*. Paris : Le Seuil.

GRIBENSKI, J. (1971). L'enseignement de la musicologie dans les Universités françaises. *Revue de Musicologie. 2.*, 191-221.

GRINBERG, B. (Ed.). (2000). *Expo- Découverte. Désir d'apprendre.* Paris : Cité des sciences et de l'industrie.

GUERIN, M. (2007). *Qu'est qu'une oeuvre ?* : Actes-Sud.

GUIRARD, L. (1997). L'apport des théories attributionnelles de la motivation dans l'étude des questions d'aptitude musicale. *Musicae scientiae, 1, volume 2*, 183-204.

GUIRARD, L. (1997). Contribution à l'étude des problèmes de motivation dans l'apprentissage musical : enquête réalisée sur des étudiants de premier et second cycle de musicologie. Unpublished Thèse de doctorat n°1996PA040224 Paris 4, Paris.

GUIRARD, L. (1998). Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical. Paris : L'Harmattan.

GUIRARD, L. (2001). *Le temps d'apprendre..et la musique*. Paris : Université de Paris-Sorbonne Observatoire musical français.

HABERMAS, J. (1999). *Morale et communication* (C. Bouchindhomme, Trans. 4 ed.). Paris : Flammarion.

HADJI, C. (1997). L'évaluation démystifiée. Mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages. Paris : ESF.

HADJI, C., & BAILLE, J. (1998). Recherche et éducation. Vers une "nouvelle alliance". La démarche de preuve en 10 questions. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

HAMON, P. (1984). Texte et idéologie : valeurs, hiérarchies et évaluations dans l'oeuvre littéraire. Paris : PUF.

HANSLICK, E. (1881-1986). *Du Beau dans la musique : essai de réforme de l'esthétique musicale* (J.-J. Nattiez, Pucher, Georges, Bannelier, Charles, Trans.). Paris : C. Bourgois.

HEADLAND, T. N., PIKE, K. L., & HARRIS, M. (1988, 19 novembre). *Emics and etics : the insider-outsider debate* Paper presented at the American anthropological association. Annual meeting (87 ; 1988 ; Phoenix, Ariz).

HEINICH, N. (2005). L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique. Paris : Gallimard.

HEINICH, N. (2006). La sociologie à l'épreuve des valeurs *Cahiers internationaux de sociologie n° 121*(2006/2), 287-315.

HENNION, A. (1988). *Comment la musique vient aux enfants*. Paris : Anthropos.

HENNION, A. (1988). "Qu'entends-tu ?" Ethnographie d'une classe de solfège. *Vibrations, Apprendre la musique*(6), 29-55.

HENNION, A., MAISONNEUVE, S., & GOMMART, E. (2000). *Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*. Paris : La Documentation française, Ministère de la culture et de la communication, DAG, Département des études et de la prospective.

HILL Jr, T. E. (2004). Dignité. Dignité et respect de soi. In M. CANTO-SPERBER (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 1, pp. 523-528). Paris : PUF-Quadrige.

HOUSSAYE, J. (1992). Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation. Paris : Presses Universitaires de FRANCE.

HOUSSAYE, J. (1996). Autorité ou éducation ? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation. Paris : ESF.

HOUSSAYE, J. (Ed.). (1996). La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris : ESF.

HOUSSAYE, J. (1996). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In P. MEIRIEU (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 13-24). Paris : ESF.

HOUSSAYE, J. d. (Ed.). (1999-2000). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin, Bordas.

HOWELL, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (r. s. Y. V. Rogier Marylène, Bestgen Yves, Trans.). Paris : De Boeck Université.

IDRAY, J.-L. (2002). L'Éducation musicale et l'utilisation d'outils technologiques. Brève histoire de l'utilisation de nouvelles technologies dans les programmes. from http ://www.educnet.education.fr/musique/ressources

IGEN. (1996). Les pratiques musicales collectives au collège. Enquête. *APEMU, 154*, 20-24.

IMBERT, F. (1987). La question de l'éthique dans le champ éducatif : Vigneux - Matrice.

IMBERTY, M. (Ed.). (2001). De l'écoute à l'oeuvre. Etudes interdisciplinaires. Paris : L'Harmattan.

JANKELEVITCH, V. (1980). Le je- ne- sais- quoi et le presque- rien. Paris : Seuil.

JARRY, H., dir. (2002). L'Éducation musicale de la maternelle à l'université. Actes du colloque national. Dijon : Scérén, CRDP Bourgogne.

JAUSS, H. R. (1990). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

JAVEAU, C. (1990). *L'enquête par questionnaire* (4 ed.). Bruxelles : L'Université de Bruxelles, éditions d'Organisation.

JIMENEZ, M. (1997). *Qu'est-ce que l'esthétique ?* Paris : Gallimard.

JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

JONAS, H. (1995). Le principe de responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique (J. Greisch, Trans. 3 ed.). Paris : Flammarion.

JOURDAIN, C. (2002). L'éducation et la morale à l'école : convictions éthiques, positions praxéologiques et pratiques effectives des enseignants. Unpublished Doctorat, Bordeaux II, Bordeaux 2.

JOUVE, V. (2001). *Poétique des valeurs*. Paris : Presses Universitaires de FRANCE.

JUPPE-LEBLOND, C., CHIFFERT, A., LESAGE, G., & KRYNEN, M.-M. (2003). *L'Education aux Arts et à la Culture*. Paris : Ministère Jeunesse Education Recherche.

KANT, E. (1790-1985). *Critique de la faculté de juger* (J.-R. L. Alexandre J.L. Delamarre, Trans.). Paris : Gallimard.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2002). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage* (4 ed.). Paris : Armand Colin.

KERLAN, A. (2002). Vers un modèle esthétique de l'éducation. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Lumière - Lyon 2, Institut des Sciences et des Pratiques d'Education et de Formation, Lyon.

KHODOSS, F. (1955-2001). Kant, le jugement esthétique. Textes choisis. Paris : P.U.F.

KINNEAR, P., & GRAY, C. (2005). SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales. Maîtriser le traitement des données (N. Huet, Trans.). Bruxelles : De Boeck.

KIRSCHER, G. (2004). Respect. In M. CANTO-SPERBER (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 2, pp. 1675 - 1679). Paris : PUF - Quadrige.

LACAN, J. (1986). L'éthique de la psychanalyse. (1960- 1961).

LAGARRIGUE, J., & NATANSON, J. (2001). *L'école, le retour des valeurs ?* Bruxelles -Paris : De Boeck Belin.

LANDOWSKI, M. (1968, 3 mai). Note de Marcel LANDOWSKI à l'attention de M. Trapenard.

LANDOWSKI, M. (1972). Mutation et organisation de la musique en FRANCE. Communication séance Institut de FRANCE, Académie des beaux-arts, 14 juin. Paris : Institut de FRANCE.

LATOUR, B. (1991). Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthroplogie symétrique. Paris : La Découverte / Poche.

LAVELLE, L. (1951). *Traité des valeurs. Théorie générale de la valeur* (Vol. 1). Paris : Presses Universitaires de France.

LAVELLE, L. (1955). *Traité des valeurs. Le système des différentes valeurs* (Vol. 2). Paris : Presses Universitaires de France.

LAVIGNAC, A., & DE LA LAURENCIE, L. (1925). *Encyclopédie de la musique et Dictionnaire du Conservatoire 2ème partie, Technique, esthétique et pédagogie* (Vol. 6, Pédagogie, écoles, concerts, théâtres). Paris : Delagrave.

LEON, A. (1999). *Histoire de l'enseignement en France* (9 ed.). Paris : PUF.

LESCAT, P. (2001). L'enseignement musical en France de 529 à 1972. Courlay : Fuzeau.

LESSARD, C. (2006, Janvier 2006). Déficit de recherche ? Pas certain. Plutôt question de rapport à la recherche. *Formation et profession, 12,* 37-42.

LEVERATTO, J.-M. (2000). La mesure de l'art. Sociologie de la qualité artistique. Paris : La Dispute.

LIPOVETSKY, G. (1983). *L'ère du vide.* Paris : Gallimard.

LIVET, P. (2005). Valeurs (philosophie). In *Encyclopædia Universalis*. France S.A. : Internet.

LYOTARD, J.-F. (1979). La condition postmoderne : rapport sur le savoir. Paris : Minuit.

LYOTARD, J.-F. (1996). Musique et postmodernité. *Surfaces Vol. VI. 203 (v.1.0F)*.

MADURELL, F. (2005). Une réflexion distancée. In G. Boudinet, Fijalkow, Claire (Ed.), *Mélanges pour Jean-pierre Mialaret* (pp. 71-75). Paris: L'Haramattan.

MADURELL, F. (2006). Itinéraire d'un musicologue engagé. *Journal de Recherche en Education Musicale, 2*, 5-42.

MAESTRACCI, V. (2006). L'éducation artistique aujourd'hui. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 42,* 162.

MANEVEAU, G. (1977). Musique et éducation : essai d'analyse phénoménologique de la musique et des fondements de sa pédagogie. Aix en Provence : Edisud.

MARCHAND, J.-C. (2002). Enseignement musical et jugement esthétique : leur intrication dans les pratiques évaluatives. *Journal de recherche en Éducation musicale JREM, printemps 2002, 1, n°1*(OMF à vérifier Université Paris-Sorbonne (Paris IV)), 9-33.

MARTINAND, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (Ed.), *Didactiques des disciplines, les références au savoir* (pp. p. 18-24.). Bruxelles, De Boeck.

MATHERON, Y. (2007). Quelques réflexions pour initier un débat sur « la pédagogie des compétences » (Publication., from INRP. EducMath : http ://educmath.inrp.fr/Educmath/en-debat/competences/matheron

MAUGARS, C. (2003). Des enseignants en musique s'auto-évaluent : leurs conceptions sur l'évaluation : revue de questions à propos d'évaluation formatrice en Éducation musicale. Paris : Université de Paris-Sorbonne, Observatoire musical français.

MAUGARS, C. (2005). Des jugements d'enseignants en Education musicale. *Mesure et évaluation en éducation, 28, n°3*, 69-81.

MAYSONNAVE, O. (2001). Rapport entretenu entre l'enseignement de la musique en FRANCE et l'idée de démocratie. Le Mirail, Toulouse.

MEEUS, N. (2001). L"oeuvre musicale comme audition et comme lecture. In M. IMBERTY (Ed.), *De l'écoute à l'oeuvre. Etudes interdisciplinaires* (pp. 61-67). Paris : L'Harmattan.

MEIRIEU, P. (1987). *Apprendre… oui, mais comment* Paris : ESF.

MENDUS, S. (2004). Tolérance. Tolérance et pluralisme moral. In M. CANTO-SPERBER (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 2, pp. 1969 - 1974). Paris : PUF - Quadrige.

MENESR. (1997). Rapport général 1997. Inspection générale de l'administration de l'Éducation Nationale. Paris : La documentation française.

MESCHONNIC, H., SHIGUEHIKO, Hasumi. (2002). *La modernité après le post-moderne*. Paris : Maisonneuve et Larose.

MIALARET, G. (2001). *L'attitude scientifique dans la recherche en éducation, en Éducation musicale*. Paris : Université de Paris-Sorbonne, Observatoire musical français.

MIALARET, J.-P. (1996). Recherches Francophones en Sciences de l'Education Musicale et en Didactique de la musique. Repères bibliographiques. (Vol. n°1, février). Paris : Université Sorbonne Paris IV.

MIALARET, J.-P. (2000). Recherches en Éducation musicale à l'U.F.R. de Musique et Musicologie de l'Université de Paris-Sorbonne (Paris IV), 1993-1999. Paris : Université de Paris-Sorbonne, Observatoire musical français.

MIALARET, J.-P. (2001, Mai). Des recherches en Éducation musicale. *Cahiers pédagogiques,* 31-32.

MIALARET, J.-P., & PISTONE, D. (1981). Etat et développements de l'Éducation musicale dans le monde depuis 1940. In *Histoire mondiale de l'éducation* (pp. 271-277). Paris : Presses Universitaires de FRANCE.

MIALARET, J.-P. d. (Ed.). (1988). *Recherches pour l'Éducation musicale*. Caen : Centre d'Etude et de Recherche en Sciences de l'Education, Université de Caen.

MIGNON, P., DAPHY, E., & BOYER, R. (1986). Les lycéens et la musique : enquête nationale sur les goûts musicaux des élèves de seconde et de première année de BEP. Paris : I.N.R.P.

MORIN, E. (1977). La méthode. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation. (Vol. 4). Paris : Seuil.

MOULOUD, N. (2006). Jugement. In *Encyclopædia Universalis*. FRANCE S.A. : Internet.

NAHOUM-GRAPPE, V., & VINCENT, O., dir. (2004). *Le goût des belles choses. Ethnologie de la relation esthétique*. Paris : Maison des sciences de l'homme.

NATTIEZ, J.-J. (1975). *Fondements d'une sémiologie de la musique*. Paris : Union générale d'éditions.

NATTIEZ, J.-J., dir. (Ed.). (2003). *Musiques. Une encyclopédie pour le XXIème siècle. 3. Musiques et cultures*. Arles, Paris : Actes Sud, Cité de la musique.

NATTIEZ, J.-J. (2004). Ethnomusicologie. In *Musiques. Une encyclopédie pour le XXIème siècle. 2. Les savoirs musicaux.* (Vol. 2, pp. 721-739). Turin - Paris : Actes Sud. Cité de la musique.

NATTIEZ, J.-J., DALMONTE, R., BENT, M., & BARONI, M. (Eds.). (2004). *Musiques. Une encyclopédie pour le XXIème siècle. 2. Les savoirs musicaux.* (Vol. 2). Turin - Paris : Actes Sud. Cité de la musique.

NIETZSCHE, F. (1948). *Au-delà du bien et du mal* (A. Meyer & R. Guast, Trans.).

NODE-LANGLOIS, M. (2005). Quel fondement pour les valeurs ? In G. Midi-Pyrénées (Ed.), *Quelles valeurs pour l'humanité ?* (pp. 11-40). Toulouse : GREP Midi-Pyrénées.

OGIEN, R. (2004). Normes et valeurs. In M. CANTO-SPERBER (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 2, pp. 1354-1368). Paris : PUF, Quadrige.

OGIEN, R. (2007). L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes Paris : Gallimard.

OKSENBERG RORTY, A. (2004). Education morale In M. CANTO-SPERBER (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 1, pp. 598-605). Paris : PUF, Quadrige.

PASCO, D., GUINARD, J.-Y., & KERMARECC, G. (2006, 11 au 14 avril). *Les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique et sportive. Influence du sexe, de l'âge et de l'ancienneté.* 8e Biennale de l'éducation et de la formation Lyon : Expérience(s), savoir(s), sujet(s), Locaux de l'INRP et des Ecoles Normales Supérieures.

PASSERON, J.-C., & GRIGNON, C. (1989). *Le savant et le populaire* : Gallimard, Le Seuil.

PERIE, J. (2005). Valeurs humanistes et déterminismes biologiques. In G. Midi-Pyrénées (Ed.), *Quelles valeurs pour l'humanité ?* (pp. 65-96). Toulouse : GREP Midi-Pyrénées.

PERRENOUD, P. (1996). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. HOUSSAYE (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.

PERRENOUD, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation (Montréal), Vol. XXIV, n° 3*, 487-514.

PERRON, J. (1981). *Valeurs et choix en éducation*. Quebec : Saint Hyacynthe : Edisem.

PETITDEMANGE, G. (2006). Altruisme. In *Encyclopædia Universalis*. FRANCE S.A. : Internet.

PETITJEAN, A. (1999, mai 1999). Textes officiels et enseignement du français. *Pratiques N° 101-102,* 254.

PETITJEAN, A. (1999). Valeurs, savoirs et textes dans les Instructions officielles du lycée. *Pratiques : "Textes officiels et enseignement du français", N° 101-102*, 117-138.

PIAGET, J. (1957-2000). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de FRANCE.

PIAGET, J. (1997). L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale. (Constantin Xypas ed.). Paris : Anthropos.

PISTONE, D. (Ed.). (1983). L'Éducation musicale en France : histoire et méthodes. Colloque / [organisé par] l'Institut de recherches sur les civilisations de **l'**Occident moderne, 13 mars 1982 Paris : Presses de l'Université de Paris Sorbonne.

PISTONE, D. (1991). *La musique à l'Université. Bilans et perspectives*. Paris : Observatoire musical français Université de Paris-Sorbonne.

PISTONE, D. (2005). Musicologie et sciences de l'Éducation musicale à l'Université de Paris-Sorbonne. In G. Boudinet & C. Fijalkow (Eds.), *Mélanges pour Jean-Pierre MIALARET. De la fondation des Sciences de l'Education Musicale* (pp. 23-32). Paris : L'Harmattan.

PROST, A. (2004). Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome IV. L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930) (1981 ed. Vol. IV). Paris : Nouvelle librairie de FRANCE et Editions Perrin.

PROST, A. (2006). L'histoire du système éducatif français. In B. Toulemonde (Ed.), *Le système éducatif français* (pp. 7-12). Paris : La Documentation française. CNED.

RAMAUT-CHEVASSUS, B. (1998). *Musique et postmodernité*. Paris : Presses universitaires de FRANCE.

RAMAUT-CHEVASSUS, B. (2000). Modernité et post-modernité. *Réseaux. Revue belge de philosophie*.

RANCIERE, J. (2000). Le partage du sensible, esthétique et politique. Paris : Ed. La Fabrique.

RAYNAUD, P. (2004). Nietzsche Friedrich, 1844 -1900. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 2, pp. 1330 - 1337). Paris : PUF-Quadrige.

REBOUL, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de FRANCE.

REBOUL, O. (2004). *La philosophie de l'éducation* (9e ed.). Paris : PUF.

REY, A. (Ed.) (1994) Dictionnaire historique de la langue française (2è ed.). Paris: Le Robert.

RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

RIFFAULT, H., dir. (1994). *Les valeurs des Français*. Paris : PUF.

RIOU, N. (2001). Pub Fiction : Société postmoderne et nouvelles tendances publicitaires. (4è ed.). Paris : Editions d'Organisation.

ROGER, A. (2004). Esthétisme. Ethique et esthétisme. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 1, pp. 682-689). Paris : PUF, Quadrige.

ROSOOR, C., & FOURES, H. (1997). 1967 1997, trente ans d'enseignement de la musique et de la danse en FRANCE. Décembre 1997, regards.. *Marsyas, revue de pédagogie musicale et chorégraphique, 1*(Hors série), 483.

RUANO-BORBALAN, J.-C. (1997). Eduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation. Auxerre : Sciences Humaines.

RUSS, J. (2000). La philosophie éthique contemporaine. In J.-F. Dortier (Ed.), *Philosophies de notre temps* (pp. 177-183). Paris : Sciences humaines.

SAINT-GIRONS, B. (2004). Psychanalyse. Ethique de la psychanalyse. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 2, pp. 1566- 1572). Paris : PUF, Quadrige.

SALIN, M.-H., CLANCHE, P., & SARRAZY, B. (Eds.). (2005). Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau. Grenoble : La Pensée sauvage.

SCHAEFFER, J.-M. (1993). L'oeuvre d'art et son évaluation. *Le beau aujourd'hui Christian Descamps, éd* (Paris Centre Georges Pompidou), 13-35.

SCHAEFFER, J.-M. (2000). *Adieu à l'esthétique* (Vol. 2004). Paris : Presses Universitaires de FRANCE.

SILBERMANN, A. (1968). *Les principes de la sociologie de la musique* (Traduit de l'allemand, Trans.). Genève : Droz.

SNYDERS, G. (1988). L'enseignement de la joie musicale à l'école. *Les Sciences de l'Éducation (*1-2), 11-48.

SNYDERS, G. (1989). L'école peut-elle enseigner les joies de la musique ? Issy-Les-Moulineaux : EAP.

SNYDERS, G. (1999). *La musique comme joie à l'école*. Paris : L'Harmattan.

SNYDERS, G. (2001, Mai). Le pari du plaisir. Un tour dans l'idéal ? *Cahiers pédagogiques,* 13-15.

SOULAS, B. (1992). Les enfants et l'esthétique musicale. Analyse de situations créatives. Issy-Les-Moulineaux : E.A.P.

SOURIAC, B. (1955). La préparation au professorat de musique en FRANCE. *La musique dans l'éducation*.

SOURIAU, A. (2005). Esthétique. Les catégories esthétiques. In *Encyclopædia Universalis*. France S.A. : Internet.

SOURIAU, É. (1970). *Clefs pour l'esthétique*. Paris : Seghers.

SOURIAU, É. (2004). *Vocabulaire d'esthétique*. Paris : PUF.

STASI, B. (2004). Laïcité et République. Rapport au ¨Président de la République. Commission présidée par Bernard Stasi. Paris : La documentation française.

TAMBA, A. (2005). Valeurs esthétiques du Japon et de l'Occident à travers la musique. In G. Midi-Pyrénées (Ed.), *Quelles valeurs pour l'humanité ?* (pp. 99-112). Toulouse : GREP Midi-Pyrénées.

TERRAIL, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute.

TERRAL, H. (2004). Entretien à partir d'une observation filmée d'un cours d'Éducation musicale. Unpublished Analyse d'un cours d'Éducation musicale de 55'. IUFM Midi-Pyrénées.

TODOROV, T. (1995). *La vie commune*. Paris : Seuil.

TRIPIER-MONDANCIN, O. (Ed.). (1996). *Éducation musicale et Créativité*. Paris : APEMU.

TRIPIER-MONDANCIN, O. (1998). Consultation sur les nouveaux programmes. *APEMU, 161*, 15-16.

TRIPIER-MONDANCIN, O. (1998, 23-25 octobre). *A propos du rap. Racines, évolution, scène française, perspectives pédagogiques.* Congrès Musiques émergentes des trente dernières années et adolescents, Bordeaux, Théâtre Barbey.

TRIPIER-MONDANCIN, O. (1999). Enquête nationale sur l'Éducation musicale dans l'Éducation nationale. *APEMU, 165*, 13-20.

TRIPIER-MONDANCIN, O. (1999). Enquête nationale APEMU : "Éducation musicale". Compte rendu et analyse. *APEMU, 167*, 4-14.

TRIPIER-MONDANCIN, O. (2000). La formation initiale et continue des enseignants en Éducation musicale. Etat des lieux In APEMU (Ed.), *La formation initiale et continue des enseignants en Éducation musicale.* (Vol. 180 bis, pp. 6-14). Troyes, Lycée Marie de Champagne, Conservatoire Marcel Landowski : APEMU.

TRIPIER-MONDANCIN, O. (2006). Représentations du concept de valeur dans les déclarations de 23 enseignants débutants et experts (Académie de Toulouse). *JREM, 5 n°2* (OMF), 43-80.

TRIPIER-MONDANCIN, O. (2006). Valeurs déclarées implicitement par des professeurs d'Éducation musicale. *JREM, 5 n° 1* (OMF), 41-77.

TRIPIER-MONDANCIN, O. (2008). Évolution de l'intitulé de la discipline scolaire Education musicale, enseignée au collège, de 1925 à 1998, valeurs. *APEMU, 202*, 26-30.

TRIPIER-MONDANCIN, O. (2008). Outils, espace -classe, valeurs, dans les programmes d'Éducation musicale, au collège, de 1925 à 1998. *L'Éducation musicale, 553-554*, 42-47.

TRIPIER-MONDANCIN, O. (2008). Situation de 191 professeurs d'Éducation musicale relativement aux valeurs postmodernes. In F. Chafiqi (Ed.), *Mondialisation et éducation, vers une société de la connaissance* (Vol. 1, pp. 107-108). Marrakech : El Watanya.

TRIPIER-MONDANCIN, O. (2008). Structuration des programmes d'enseignement musical, en France, de 1925 à 1997. *Journal,* (http ://www.leducation-musicale.com/).

TRIPIER-MONDANCIN, O. (2008). Textes officiels pour la chorale dans l'enseignement secondaire. Contradictions et valeurs par inférence, 1938-2002. *L'Éducation musicale, 553-554*, 18-22.

VALENTIN, C. (1997). Enseignants : reconnaître ses valeurs pour agir. Paris : ESF.

VALERY, P. (1937). "Discours sur l'esthétique". In http ://www.uqac.uquebec.ca/zone30/classiques_des_sciences_sociales.index.html (Ed.). Paris : Gallimard.

VALLIN, C. (2001, Mai). Entre plaisir imposé et plaisir interdit. *Cahiers pédagogiques,* 18.

VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2 ed.). Paris, Bruxelles : De Boeck, Larcier.

VAN HAECHT, A., & MAT, M. (1985). Valeurs laïques, valeurs religieuses : spécificités anciennes, spécificités nouvelles. Bruxelles : Éd. de l'Université de Bruxelles.

VANGENOT, S. (2004). L'énigme de l'oreille absolue. In J.-J. Nattiez, R. Dalmonte, M. Bent & M. Baroni (Eds.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXIème siècle. 2. Les savoirs musicaux.* (Vol. 2, pp. 527-539). Turin - Paris : Actes Sud. Cité de la musique.

VASCONCELLOS, M. (2001). *Le système éducatif* (3 ed.). Paris : La Découverte.

VAYSSE, G. (2000). Les IUFM. Analyses et perspectives. Tirage réservé à la conférence des directeurs d'IUFM Toulouse, 25-26 mai 2000. Toulouse SEDRAP

VERGNAUD, G. (1995). Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir ? In B. A. (Ed.), *Savoirs et savoir-faire* (pp. 5-20). Paris : Nathan.

VERRET, M. (1975). *Le temps des études.* Honoré Champion, Paris

VERRIER, C. (2001). Chronologie de l'enseignement et de l'éducation en FRANCE des origines à nos jours. Paris : Economica/Anthropos.

VIAL, J. (1998). *Histoire de l'éducation*. Paris : PUF.

WALECKS, D. (2005). Les nouveaux enjeux de l'Éducation musicale au collège. *Tréma, n°25*, 43-48.

WILLIAMS, B. (2004). Vertus et vices. Les vertus et la théorie. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 2, pp. 2019-2024). Paris : PUF - Quadrige.

WINNICOTT, D. W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel* (J. B. P. C. Monod, Trans.). Paris : Gallimard.

WOLF, J.-C. (2004). Hédonisme. Plaisirs et peines. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (Vol. 1, pp. 815-821). Paris : PUF-Quadrige.

XYPAS, C., dir. (Ed.). (1996). Education et valeurs : approches plurielles, Descartes et Kant, Alain et Pestalozzi, Durhkeim et Weber, Freud et Piaget. Paris : Anthropos.

ZENATTI, A. (1994). Goût musical, émotion esthétique. In P. Fraisse (Ed.), *Psychologie de la musique* (pp. 177-203). Paris : PUF.

SOURCES

ARRÊTÉ. (1887, 18 janvier, art. 811). Certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et au chant choral.

ARRÊTÉ. (1895, 29-avril). Certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et au chant choral.

ARRÊTÉ. (1905, 29 juillet). Certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et au chant choral

ARRÊTÉ. (1923, *JO* 23 décembre). Instructions relatives à l'application des programmes de l'enseignement secondaire dans les lycées et collèges.

ARRÊTÉ. (1925, 3 juin, *JO* du 3 septembre). Instructions. Pour l'enseignement des chefs-d'œuvre de l'art. Annexe. Aux instructions pour l'enseignement des chefs-d'œuvre de l'art.

ARRÊTÉ. (1925, 10 juillet). Horaires et programmes de l'enseignement secondaire des jeunes filles.

ARRÊTÉ. (1929, 12 février). Certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et au chant choral

ARRÊTÉ. (1938, 14 avril). Programmes. Chant choral, 6e à 3e.

ARRÊTÉ. (1938, 14 avril). Programmes. Chant choral, 6e à 3e.

ARRÊTÉ (1944, 21 septembre). Instructions du 21 septembre 1944. Objet : enseignement de la musique 6e à 3e.

ARRÊTÉ. (1947, 13 décembre). Certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et au chant choral

ARRÊTÉ. (1948, 13 janvier). Certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et au chant choral.

ARRÊTÉ. (1960, 20 juillet). Éducation musicale. Programme quatrième d'accueil CES CEG.

ARRÊTÉ. (1961, 5 mai). Éducation musicale. Programme troisième d'accueil CES CEG.

ARRÊTÉ. (1963, 7 mai). Éducation musicale. Horaires et Programme. A - Cycle d'observation. Sixième. Cinquième.

ARRÊTÉ. (1964, 26 octobre : arrêté du 23 juin 1962, modifié par arrêté du 22 mai 1963 et unifié le 26 octobre 1964). Programmes unifiés. Éducation musicale. B - Quatrième et troisième.

ARRÊTÉ. (1969, 15 janvier). Certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et au chant choral.

ARRÊTÉ. (1970, 27 août). Certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et au chant choral.

ARRÊTÉ. (1972, JO du 17 août). Création au certificat d'aptitude au professorat d'enseignement du second degré d'une section d'Education musicale et chant choral.

ARRÊTÉ. (1974, JO du 4 septembre). Création d'une agrégation d'Éducation musicale et chant choral.

ARRÊTÉ. (1977, 17 mars, 26 mars 1978). Annexe. Programme d'éducation artistique des classes de sixième et de cinquième des collèges. C - Musique. D - Compléments à la musique. 1 Danse. 2 - Art dramatique. 3 Poésie.

ARRÊTÉ. (1978, 16 novembre). Programme d'éducation artistique des classes de quatrième et troisième des collèges. C - Éducation musicale. D - Compléments à la musique. 1 - Danse. 2 - Poésie - Art dramatique.

ARRÊTÉ. (1985, 14 novembre, supplément au *BO* n° 44 du 12 décembre). Classe de sixième et cinquième. Nature et objectifs. Instructions. Programmes Éducation musicale de la 6e et 5e. Classes de quatrième et troisième. Education musicale. Nature, Objectifs (communs aux 6e et 5e). Programmes.

ARRÊTÉ. (1995, 22 novembre, *JO* du 30 novembre, *BO* du 28 décembre). Programme du cycle d'adaptation Éducation musicale : classe de 6e.

ARRÊTÉ. (1997, 10 janvier, *JO* du 21 janvier 1997, *BO* du 30 janvier 1997). Programme du cycle central Éducation musicale.

ARRÊTÉ. (2000, JO du 5 août). CAPES Section Éducation musicale et chant choral.

ARRÊTÉ. (2008). Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée.

ARRÊTÉ, M., DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. (1996, 26 décembre, *BO* n°5 du 30 janvier 1997). Organisation des enseignements du cycle central du collège.

ARRÊTÉ, M., DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. (1996, 26 décembre, *BO* n°5 du 30 janvier 1997). Organisation des enseignements du cyle d'orientation dde collège (classe de troisième).

ARRÊTÉ, M., DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. (1996, 29 mai, *BO* n° 25 du 20 juin). Organisation des enseignements dans les classes de 6e de collège.

ARRÊTÉ, M., DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. (1998, 15 septembre, *JO* du 30 septembre, *BO* hors série n° 10 du 15 octobre). Programmes des classes de troisième des collèges Éducation musicale.

CIRCULAIRE. (1938, 11 janvier). Chant choral.

CIRCULAIRE. (1943, 20 mai). Chant choral.

CIRCULAIRE. (1949, 8 octobre). Prise en compte des chorales dans le service des professeurs d'Éducation musicale.

CIRCULAIRE. (1977, 29 avril). Enseignement de l'éducation artistique dans les collèges. Objectifs. Instructions. Annexe. Ressources audio-visuelles et éducation artistique. Note complémentaire.

DECRET. (2005, 17 octobre). Composition et fonctionnement du Haut Comité aux Enseignements Artistiques et Culturels, HCEAC.

Direction des archives. (2004). Les services d'archives en FRANCE. Annuaire 2004. Paris : Les services d'archives en FRANCE. La documentation française.

FAVRE, G. (1970). Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré Éducation musicale et chant choral : 1970 Ministère de l'Éducation Nationale, Direction chargée des personnels enseignants ; rapport de M. Georges Favre. Paris : INRP.

FRANCE, D. d. l. m. e. d. l. d. (1979). La Réforme de l'enseignement musical. Rapport au Ministre de la culture et de la communication. Paris : La documentation française.

JOSPIN, L. (1990, 23 février, *JO* n°50 du 28 février). DECRET n°90-179 instituant le conseil national des programmes.

LOI. (1988, 6 janvier). Relative aux enseignements artistiques.

MEN. (1995, 22 novembre). Complément de l'arrêté. Accompagnement des programmes de 6e.

MEN, D. d. C. (1986, 14 novembre, *BO* spécial n°4, 30 juillet 1987). Compléments aux Programmes et Instructions. Collèges. Eudcation musicale. 6e 5e.

MEN, D. d. L. e. C. (1986, juillet). Compléments aux Programmes et Instructions. Thèmes transversaux 6e 5e 4e 3e.

MENRT, D. D. L. E. S. (1997, 10 janvier). Complément de l'arrêté. Accompagnement des programmes du cycle central de 5e - 4e.

MENRT, D. D. L. E. S. (1998, 15 septembre). Complément de l'arrêté. Accompagnement des programmes de 3e.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, (1988). Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale. Rapport général 1987-1988. Paris : La documentation française.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, (1989). Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale. Rapport général 1988-1989. Paris : La documentation française.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE, (1998). Rapport général 1998. Inspection générale de l'administration de l'Éducation Nationale. Paris : La documentation française.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE, (1999). Rapport général 1999. Inspection générale de l'administration de l'Éducation Nationale. Paris : La documentation française.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, (2001). Rapport général 2001. Inspection générale de l'administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche. Paris : La documentation française.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (1985). Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale. Rapport général 1984-1985. Paris : La documentation française.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (1990). Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale. Rapport général 1989-1990. Paris : La documentation française.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (1992). Rapport général 1992. Inspection générale de l'administration de l'Éducation Nationale. Paris : La documentation française.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (1993). Rapport général 1993. Inspection générale de l'Éducation Nationale. Paris : la documentation française.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (1994). Rapport 1994. Inspection générale de l'Éducation Nationale. Paris : La documentation française.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (1995). Rapport 1995. Inspection générale de l'administration de l'Éducation Nationale. Paris : La documentation française.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (1996). Rapport 1996. Inspection générale de l'administration de l'Éducation Nationale. Paris : La documentation française.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (2002). Rapport général 2002. Inspection générale de l'administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche. Paris : La documentation française.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Ministère de l'Éducation nationale, (2002). Enseignements artistiques Arts plastiques Éducation musicale. Programmes et accompagnements Collège, Paris : CNDP.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (2003). Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation Nationale 2003. Paris : La documentation française.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Ministère de l'Éducation nationale, enseignement supérieur recherche. (2004). L'idée républicaine aujourd'hui. Guide Républicain. Paris : Delagrave. SCEREN [CNDP].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (2000). Rapport général 2000. Inspection générale de l'administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche. Paris : La documentation française.

NOTE DE SERVICE. (1949, 29 décembre). Prise en compte des chorales dans le service des professeurs d'Éducation musicale.

INDEX DES NOMS

A

Abernot, 434
Aguila, 1, 11, 16, 103, 112, 130
al Maghreby, 506
Alain, 14, 37, 47, 485, 499, 573
Albéniz, 334
Albinoni, 282
Allegre, 169
Allwright, 282
Alten, 151, 157, 159, 160
Altet, 29
Altman, 123
Andreani, 176, 183, 227, 235
Aperghis, 283, 284
Arch Enemy, 504, 505, 506, 516, 522, 523
Ardoino, 409
Arendt, 231
Aristote, 34, 35, 53, 57, 60, 70, 94, 426, 480
Askofaré, 36, 55, 475, 525
Aubert, 324, 380, 384
Aubry, 173, 176, 227
Austin, 69, 71, 555
Azen, 129, 176, 183, 184, 228

B

Bach, 204, 211, 214, 215, 222, 251, 281, 282, 283, 305, 306, 307, 314, 325, 334, 335, 343, 345, 498, 499, 512, 540, 559
Bacri, 124
Badinter, 55
Baez, 282
Baillé, 16, 556
Baqué, 180
Barbara, 282, 499
Barlow, 427
Barrier, 505, 506, 516, 517, 520, 522
Barrière, 499
Bartok, 283, 284, 305, 498
Basch, 61
Baumgarten, 42, 56, 58, 59
Bautier, 24
Bayrou, 184
Béart, 282
Beatles, 282, 314, 499, 500
Beaubat-Perignon, 105, 183
Beaud, 17, 101, 106
Beethoven, 208, 214, 215, 222, 226, 251, 281, 282, 283, 305, 306, 307, 314, 334
Benjamin, 124, 216

Bent, 19, 210, 233, 234, 572
Bentham, 54
Berg, 283
Berio, 283
Berlioz, 188, 222, 251, 283, 498
Bernard, 24, 79, 153, 437, 468, 499, 571
Bernstein, 283
Berthoin, 173
Billiet, 166, 171, 174, 189, 196
Binet, 163, 205, 561
Bitsch, 235
Bizet, 222
Blanchet, 205
Blouet-Chapiro, 206, 428
Boèce, 234
Boileau, 63, 76, 458
Bolster, 12, 13
Boltanski, 29, 77, 87, 88, 454
Boudinet, 21, 25, 41, 96, 203, 208, 209, 215, 216, 230, 436, 437, 449, 462, 485, 500
Boulez, 283, 324, 325, 498, 504, 505, 506, 515, 516, 520, 522, 523, 540
Bourdieu, 21, 67, 71, 76, 78, 81, 195, 429, 430, 431, 439, 501
Bourgault-Ducoudray, 159
Bourvil, 499
Brahms, 222, 282, 283, 334, 335, 498
Brassens, 281, 282, 283, 499
Bréchon, 14, 15, 21, 36, 38, 39, 40, 48, 49, 78, 79, 92, 106, 144, 395, 405, 454, 549
Brel, 282, 314, 430, 499
Britten, 498, 540
Brousseau, 12, 570
Bru, 1, 15, 16, 20, 25, 103, 112, 409
Burguet, 107

C

Cabrel, 282, 499
Caccini, 58
Camillo, 499
Camps, 16, 108, 127
Canto-Sperber, 22, 34, 554, 555, 557, 558, 560, 569, 570, 573
Caradec, 282
Cassirer, 418, 420, 459
Chailley, 167, 171, 235, 236
Challan, 235
Changeux, 36
Chapuis, 162
Charlebois, 282, 283
Charlot, 24, 269, 287, 290, 400
Charpentier, 282, 554
Chauchat, 26
Cherral, 499
Chervel, 192
Chevais, 163
Chevallard, 429
Chevé, 154
Chimènes, 152
Chopin, 282, 305, 306, 314, 334
Christians, 499
Cimarosa, 498
Clanet, 106
Clerc, 282
Combarieu, 161
Coombs-Richardson, 85
Corrs, 499
Couperin, 334
Couyba, 162
Crahay, 453, 463
Cranberries, 499
Croce, 63, 75

D

Dalcroze, 159, 163
Dalmonte, 19, 572
Danhauser, 210
Dannhauser, 154
Dassin, 282
De Courson, 504, 506, 516, 517, 520, 522, 523
De Landsheere, 19, 20, 92, 203, 405, 526
De Peretti, 420
De Vlieger, 151
Debarbieux, 12
Debray, 106
Debussy, 209, 222, 224, 281, 282, 283, 305, 306, 314, 334, 335, 343, 498, 499
Delahaye, 167, 177, 236, 255, 258

Delerm, 499
Delpup, 16, 109, 127
Déodat de Séverac, 498
Dickie, 67
Donnat, 276, 429
Doors, 499
Douet, 468, 533
Dubet, 436
Durkheim, 14, 55, 77, 286
Durney, 153, 155
Duruy, 157
Duteil, 281, 499
Dvorak, 343, 498

E

Eco, 95
Eminem,, 499

F

Fabbri, 67
Fabulous Troubadours, 499
Farmer, 499
Fauré, 251, 281, 283, 284, 334, 335, 343, 498, 540
Favre, 130, 170, 171, 173, 227, 579
Ferrat, 282, 499, 540
Ferrer, 282, 283
Ferry, 41, 42, 54, 59, 75, 76, 159, 206, 425, 428, 479, 553
Fersen, 499
Fijalkow, 153, 162, 555, 569
Findlay, 43, 51
Flanagan, 465, 483
Forquin, 37, 39, 48
Fortoul, 158
Foucault, 14, 55
Francès, 63, 403, 502, 503, 507, 510
Franck, 108, 222, 334
Fubini, 62

G

Gaillot, 437
Gainsbourg, 282
Galin, 154
Galland, 21, 79, 80, 445, 467, 481
Ganvert, 166, 171
Garau, 498
Garda, 57, 58, 418, 420, 426
Gardner, 470
Gedalge, 163
Genette, 56, 66, 67, 492, 558, 561
Gerbod, 154, 162, 196
Ghiglione, 106, 124, 125
Gilligan, 18, 483
Gluck, 222, 251
Gold, 282
Goldman, 282, 314, 499, 540
Goodman, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 426, 459, 538, 539, 547
Gounod, 222
Goux, 36, 37, 49, 462
Gracian, 59, 75
Green, 18, 21, 76, 77, 81, 82, 315, 548
Greimas, 51, 54, 71, 124
Grieg, 282
Grinberg, 60, 156, 466
Gros, 195
Gueguen, 107
Guinard, 88, 89
Guirard, 40, 105, 276, 296, 328

H

Haby, 173
Hadji, 16, 29, 88
Haendel, 222, 282, 343, 345
Hahn, 324
Hamon, 51, 52
Harrow, 434
Hassenforder, 20
Haydn, 222, 251, 283, 305, 343, 498
Hegel, 74
Heinich, 9, 21, 28, 50, 68, 72, 77, 81, 83, 84, 85, 87, 89, 90, 91, 92
Hennion, 21, 25, 76, 83, 276, 284, 291, 292, 293, 296, 306, 314
Herbert, 13
Higelin, 282
Honegger, 324

Houssaye, 15, 39, 40, 55, 61, 65, 92, 96, 192, 195, 197, 198, 200, 206, 207, 211, 215, 405, 421, 453, 457, 465, 472, 486, 491, 533
Howell, 26, 107, 116, 117
Huet, 107, 564
Humair, 504, 505, 516, 518, 520, 521, 522, 523
Hume, 63, 76, 458

I

Idray, 196
Imbert, 457, 458
Inti Illimani, 282

J

Jackson, 282
Janacek, 498
Janequin, 282, 283, 343
Jarre, 499
Javeau, 106
Jeuniet, 16, 107, 108, 127
Jewett, 88, 89
Jmel, 107
Joshua, 152
Jospin, 195
Jourdain, 20, 25
Jouve, 34, 39, 49, 51, 52, 53, 54, 71, 92, 102, 103, 108, 123, 124, 418, 476, 548
Juppé-Leblond, 186

K

Kant, 54, 55, 63, 94, 458, 564, 573
Kerbrat-Orecchioni, 51, 52, 54
Kerlan, 485
Kermarrec, 88
Kierkegard, 41
Kinnear, 28, 107
Kirscher, 457, 467
Kodaly, 163, 343, 498
Kohlberg, 18, 55, 60, 61, 465, 483
Korthals-Altes, 52

L

La Tordue, 499
Lafontaine, 453, 463
Lagarrigue, 25
Lalanne, 282
Landormy, 163
Landowski, 173, 227, 571
Langevin-Wallon, 436
Lassus, 324
Lavelle, 36, 37, 39, 47, 92
le Forestier, 282, 283
Lefèbvre, 155
Lemel, 34, 49, 106
Lenoir, 405, 417
Lescat, 151, 154, 155, 156, 159, 164, 167, 171, 173, 175, 177, 196, 236, 239, 259
Lessard, 22, 23
Leveratto, 65, 74, 75, 85, 421
L'Hôpital, 164, 166
Ligeti, 283, 284, 498
Lipovetsky, 95, 230
Liszt, 222, 283
Livet, 37, 39, 46, 92
Loucheur, 166, 167
Lulli, 209, 210, 222, 224
Lyotard, 206, 207, 209, 211, 225, 229

M

Mac Adams, 130, 503
Machaut, 324
Mâche, 334, 540
Madurell, 130, 325
Maestracci, 183, 184
Mahler, 343, 498, 499
Maisonneuve, 21, 83, 566
Malraux, 67, 170, 173
Martin, 343
Martinand, 151, 152
Martucelli, 12
Massenet, 343
Masson, 167, 236
Matalon, 106, 124
Matheron, 229
Maugars, 90, 105
Meirieu, 205, 421, 553, 559
Mendelssohn, 334

Mendus, 465, 468, 476
Messiaen, 283, 498, 540
Mialaret, 12, 20, 25, 151, 555
Milhaud, 324
Molino, 62
Montesquieu, 76
Montessori, 226
Monteverdi, 58, 236, 283
Moore, 43
Morin, 36
Motomasa, 505
Mouloud, 69, 70, 71, 72, 92
Moussorgski, 284
Moustaki, 282
Mozart, 222, 251, 282, 283, 305, 306, 307, 314, 334, 335, 343, 345, 498, 499, 504, 506, 516, 517, 520, 522, 523
Mucchielli, 468, 533

N

Nahoum-Grappe, 72, 74, 422
Nattiez, 19, 62, 94, 430, 507, 554, 559, 560, 562, 572
Niedermeyer, 153
Nietzsche, 37, 41, 49, 50, 55, 59, 63, 458, 479, 569
Nightwish, 504, 505, 516, 517, 520, 521, 523
Nodé-Langlois, 35, 36, 37, 40, 50
Not, 61, 409
Nougaro, 282, 499

O

Ogien, 15, 25, 29, 35, 38, 43, 51, 52, 54, 94, 456, 457, 458
Orff, 163, 287

P

Paganini, 334
Palestrina, 204, 211
Parmegiani, 498
Pasco, 88, 89
Penderecki, 283, 284, 343, 540
Pergolèse, 284
Périé, 36
Perrenoud, 152, 195
Petitdemange, 464
Petitjean, 77, 197
Piaget, 18, 55, 59, 61, 465, 573
Piazolla, 498
Pierce, 70
Pike, 19
Pirro, 161, 167, 236
Pistone, 61, 151, 152, 164, 167, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 189, 196, 236, 255, 258, 561
Platon, 35, 41, 56, 57, 61, 418, 420, 426, 460
Police, 282
Poulenc, 283, 324, 334, 335, 498
Prokofiev, 334
Prost, 88, 156, 176, 226
Purcell, 498
Purple, 499

R

Rachmaninov, 334, 343, 498
Radio Head, 499
Ramaut-Chevassus, 95, 226, 230, 421, 462
Rameau, 154, 209, 222, 281, 334
Ravel, 281, 283, 306, 334, 498, 499
Reboul, 20, 55, 59, 203, 417, 437, 474
Reggiani, 499
Regiani, 282
Reich, 283, 498, 540
Revol, 190
Ricoeur, 26
Riffault, 21, 40, 80
Rimski-Korsakov, 334
Riou, 95, 226
Rocher, 9
Rochex, 24
Rokeach, 81, 86, 87, 106
Rolland, 161, 167
Roudet, 21, 79, 444, 445, 481
Roussel, 281, 284
Rueff, 235

S

Saint Augustin, 57
Saint Girons, 525
Saint-Saëns, 209, 334

Salvandy, 155, 158
San Sevérino, 499
Sanson, 499
Sarrette, 153
Sartre, 41, 55
Satie, 284
Sauvanet, 33
Scarlatti, 161, 324, 498
Scarpetta, 95
Schaeffer, 62
Scheler, 43, 456, 560
Schoenberg, 284, 504, 505, 516, 517, 518, 520, 522, 523, 540
Schubert, 222, 251, 306, 335, 504, 505, 516, 517, 518, 520, 521, 524, 540
Schumann, 61, 222, 251, 283, 314, 335, 498
Schweisguth, 80, 481
Scriabine, 334
Séchan, 282
Sheller, 282, 499
Simon and Garfunkel, 282
Smetana, 498
Snyders, 421, 426, 436, 437
Souchon, 282, 499
Spinoza, 54, 479
Springsteen, 282
Sting, 282, 499
Stoetzel, 21, 78
Strauss, 335
Stravinsky, 189, 281, 284, 324, 498
Sylvestre, 499

T

Taddei, 186
Tappolet, 43
Tasca, 169
Tchernia, 37, 38, 49, 79
Téléphone, 282, 504, 505, 516, 517, 520, 524
Terral, 16, 127
Thévenot, 29, 77, 87, 88, 454
Thomas, 498
Todorov, 54
Tolson, 85, 454
Trenet, 282
Tricot, 107, 116, 122

V

Valentin, 10, 23, 29, 87, 88, 454
Valéry, 62
Van der Maren, 12, 13, 15, 20, 26, 104, 122, 123, 405
Varèse, 284, 324, 540
Vasconcellos, 156
Vaysse, 167, 175
Verdi, 222, 282, 284, 335, 343
Vial, 60, 156
Vian, 282
Vidal, 108
Vincent, 72, 190, 426
Vivaldi, 282, 283, 306, 504, 505, 506, 516, 520, 521
Voltaire, 76, 104

W

Wagner, 222, 251, 282, 283, 306
Waits, 499
Walecks, 141
Weber, 17, 77, 106, 222, 409, 573
Wiggins, 51, 52, 54
Wilhem, 153, 154, 157
Williams, 498
Wolf, 470
Wonder, 282

X

Xenakis, 284
Xypas, 37, 500, 568

Z

Zappa, 499
Zay, 165
Zazie, 499
Zeppelin, 499

TABLE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 1 Représentation de l'expérience esthétique : changement de statut de l'objet à l'œuvre, mesure, appréciation de l'objet et d'une œuvre 68
Figure 2 Modélisation d'une méthode de traitement du rapport aux valeurs élaboré d'après l'article cité de N. Heinich (2006) 91
Figure 3 Proportion des enseignants d'Éducation musicale en collège / lycées, France métropolitaine 134
Figure 4 Proportion des titulaires / non-titulaires en collèges dans les DOM en éduc. musicale 136
Figure 5 Pyramide des âges, 2004, source educnet.education.fr 138
Figure 6 Comparaison de la proportion homme/femme entre l'échantillon et la population parente 141
Figure 7 Pyramides des âges de l'échantillon des professeurs d'éducation de notre enquête (191) 142
Figure 8 Comparaison du pourcentage des différents statuts des répondants de l'échantillon avec ceux de la population 144
Figure 9 Évolution du nombre de professeurs d'Éducation musicale dans les collèges publics et privés français 175
Figure 10 Principaux indicateurs dans les finalités de programmes d'Éducation musicale : 1925 219
Figure 11 Principaux indicateurs dans les finalités de programmes d'Éducation musicale : 1977-1978 220
Figure 12 Principaux indicateurs dans les finalités de programmes d'Éducation musicale : 1995-1998 220
Figure 13 Par ordre décroissant, somme des coefficients alloués aux différentes épreuves / qualités évaluées dans les deux parties (examen et concours) du CAEM, 1938 249
Figure 14 Importance des épreuves CAEM 1938, total des deux parties 263
Figure 15 Importance des épreuves du CAPES en 1972 263
Figure 16 Importance des épreuves du CAPES en 1976 263
Figure 17 Importance des épreuves du CAPES en 1991 264
Figure 18 Importance des épreuves du CAPES en 2000 264

Figure 19 Comparaison des groupes socioprofessionnels d'appartenance des parents de l'échantillon des professeurs d'Éducation musicale, avec la population française 274
Figure 20 Comparaison du taux de pratique musicale des parents des sujets de l'échantillon et de la population française (données de 1997) 276
Figure 21 Comparaison du taux de confrontation à l'Éducation musicale à l'école primaire et au collège des 191 répondants 279
Figure 22 Choix d'une série avec musique au lycée 280
Figure 23 Séries des baccalauréats passés par 186 professeurs d'Éducation musicale 280
Figure 24 Comparaison entre les grands équilibres de répertoires abordés à l'école primaire, au collège, au lycée 285
Figure 25 Jugements de valeur présents dans ce qui a frappé lors de l'Éducation musicale en école primaire 287
Figure 26 Jugements de valeur présents dans ce qui a frappé lors de l'Éducation musicale au collège 289
Figure 27Jugements de valeur présents dans ce qui a frappé lors de l'Éducation musicale au lycée 290
Figure 28 Catégories de raisons pour lesquelles les répondants ont demandé à démarrer une pratique musicale 293
Figure 29 Catégories de tierces personnes grâce auxquelles les répondants ont demandé à faire de la musique 293
Figure 30 Catégories de raisons personnelles pour lesquelles les répondants ont demandé à faire de la musique 294
Figure 31 Catégories de réponses données à la question du vécu de la musique en dehors du système scolaire 295
Figure 32 Premiers instruments pratiqués individuellement avant le baccalauréat 297
Figure 33 Comparaison des fréquences des lieux et modalités de pratique des trois instruments pratiqués avant le baccalauréat, somme des trois. 298
Figure 34 Comparaison des lieux et modalités (suite) de pratique des trois instruments pratiqués avant le baccalauréat, somme des trois. 299
Figure 35 Comparaison des diplômes obtenus lors de la pratique du 1er 2^{e} et 3^{e} instrument 301
Figure 36 Typologie des pratiques instrumentales collectives avant le baccalauréat pour 191 répondants 302
Figure 37 Autres pratiques musicales avant le baccalauréat par 191 répondants 304
Figure 38 Comparaison des grands équilibres entre compositeurs savants, jazz, traditionnels et de la chanson entre les trois instruments pratiqués 305
Figure 39 Comparaison du détail des répertoires 305
Figure 40 Comparaison des grands équilibres de répertoires dans les pratiques instrumentales individuelles et collectives (PIC) 308
Figure 41 Comparaison des détails de répertoire entre les pratiques vocales individuelles et collectives avant le baccalauréat 309
Figure 42 Synthèse générale sur l'ensemble des jugements portés sur ce qui a frappé dans les différentes confrontations à la musique avant le baccalauréat 313

Figure 43 Préférences musicales avant le baccalauréat, en fonction des grandes catégories de répertoires musicaux 314
Figure 44 Influence de la formation reçue avant le baccalauréat sur la manière d'enseigner, déclarée par 191 répondants 316
Figure 45 Niveau d'influence du cursus musical avant le baccalauréat sur la manière d'enseigner (sans les non-réponses) 318
Figure 46 Ville de l'Université suivie durant le DEUG 322
Figure 47 Comparaison des cursus suivis à baccalauréat + 2 et baccalauréat + 3 323
Figure 48 Proportion des jugements de valeur énoncés par 113 répondants à propos de ce qui a frappé à l'Université 326
Figure 49 Comparaison des modalités et lieux de pratiques instrumentales après le baccalauréat. 332
Figure 50 Comparaison de la proportion des modalités de pratiques instrumentales avant et après le baccalauréat 332
Figure 51 Comparaison diplômes obtenus avec le premier instrument, avant et après le baccalauréat 333
Figure 52 Détail des répertoires abordés lors de la pratique de l'instrument 1 335
Figure 53 Comparaisons des jugements de valeur présents dans les réponses à ce qui a frappé lors de la pratique des trois instruments après le baccalauréat 338
Figure 54 Comparaison des pratiques vocales individuelles pratiquées avant et après le baccalauréat 339
Figure 55 Lieux des pratiques vocales individuelles post. baccalauréat 340
Figure 56 Comparaison des PIC avant et après le baccalauréat 342
Figure 57 Répertoire abordé lors des pratiques instrumentales collectives après le baccalauréat 343
Figure 58 Jugements de valeur émis lors des réponses sur ce qui a frappé dans les PIC 344
Figure 59 Comparaison des pratiques vocales individuelles et collectives avant et après le baccalauréat 345
Figure 60 Comparaison entre les pratiques autres que vocales et instrumentales avant et après le baccalauréat 348
Figure 61 Diplômes obtenus en solfège/formation musicale après le baccalauréat 348
Figure 62 Comparaison des pourcentages de jugements de valeur prononcés à l'égard de ce qui a frappé dans les diverses confrontations à la musique après le baccalauréat 351
Figure 63 Concours passés avant l'entrée dans le métier par 170 répondants 352
Figure 64 Formation à l'Université en lien avec le futur métier 354
Figure 65 Niveaux d'influence de la formation reçue après le baccalauréat, sur la manière d'enseigner, pourcentages sans non-réponses 358
Figure 66 Fréquence de participation à notre enquête, des professeurs d'Éducation musicale, par académie 360
Figure 67 Pourcentage de répondants ayant mis en œuvre les différentes séries de programmes 362
Figure 68 Nombre d'inspections depuis l'entrée dans le métier 367
Figure 69 Comparaison du nombre de jours de formation continue obtenus en début de carrière en milieu, actuellement dans l'Éducation nationale 370
Figure 70 Comparaison du nombre de jours de formation continue obtenus en début de carrière en milieu, actuellement, hors de l'Éducation nationale 371

Figure 71 Lieux de formation continuée en dehors de l'Éducation nationale 372
Figure 72 Sujets abordés en formation continue, concernant les savoirs et techniques disciplinaires à enseigner et à connaître en tant qu'enseignant 374
Figure 73 Sujets abordés en formation continue concernant les problématiques d'enseignement de l'Éducation musicale 374
Figure 74 Sujets qui concernent des savoirs et techniques transversaux 376
Schéma 75 Sujets qui concernent des questions d'ordre didactique et pédagogique général 377
Figure 76 Origine des instruments à percussion pratiqués en formation continue par 91 enseignants sur 158. 379
Schéma 77 Esthétiques induites par le choix des instruments à percussion pratiqués en formation continue 379
Schéma 78 Synthèse selon un modèle à sept continents (exception faite pour le monde arabe qu'il faudrait diviser entre Afrique et Asie) 381
Figure 79 Domaines d'intervention dans les structures d'enseignement autres qu'Éducation nationale 382
Figure 80 Instruments joués en dehors du métier d'enseignant 383
Figure 81 Grands équilibre des répertoires entendus vus en direct lors de spectacles ou concerts après l'entrée dans le métier 390
Figure 82 Détail des répertoires entendus vus, après l'entrée dans le métier 390
Figure 83 Comparaison des grands équilibres de répertoires 392
Figure 84 Comparaison des détails des répertoires 393
Figure 85 Ce que pensent enseigner 158 enseignants en termes de styles musicaux 397
Figure 86 Évolution des styles musicaux abordés avec les élèves au fil des années 398
Figure 87 Catégorisation des raisons d'évolution des styles musicaux abordés au fil des années d'enseignement 400
Figure 88 Détail des sous-catégories de raisons liées au professeur lui-même qui contribuent à une évolution des styles musicaux abordés avec les élèves au fil des années. 400
Figure 89 Proportion des jugements de valeur émergeants des réponses concernant l'opinion portée sur les programmes 411
Figure 90 Sens des inspections pour 191 répondants 412
Figure 91 Favorable à la catégorisation du phénomène musical 440
Figure 92 Comparaison des résultats enquête ARVAL valeurs des Français et enquête professeurs d'Éducation musicale 446
Figure 93 Comparaison des équilibres de valeurs déclarées en fonction du rang de réponse 463
Figure 94 Représentation de ce qui joue du côté de la valeur esthétique 491
Figure 95 Proportion des préférences musicales au moment de l'enquête 496
Figure 96 Comparaison des grands équilibres entre catégories préférées avant le baccalauréat et lors de l'enquête. 497
Figure 97 Représentation du protocole 504
Figure 98 Comparaison des grands équilibres de catégories de points de vue relatifs aux outils et critères généraux pour juger une musique 510

Figure 99 Détail de la méta-catégorie récepteur, regroupement des outils et critères généraux 512
Figure 100 Comparaison des proportions des critères généraux et particuliers aux douze écoutes, appartenant aux neuf méta-catégories 515
Figure 101 Courbe de tendance comparant les trois catégories composition, compositeur, média 515
Figure 102 Comparaison du « poids » de chaque catégorie par rapport à chaque extrait proposé 517
Figure 103 Somme de catégories d'écritures (en dehors des références au texte) faisant part de jugements de valeur positifs à propos de la composition 518
Figure 104 Comparaison de la somme des réponses de la méta-catégorie composition 519
Figure 105 Détail de la catégorie « récepteur » (« critères particuliers ») 520
Figure 106 Tri des extraits par ordre décroissant de plaisir 521
Figure 107 Tri des extraits par ordre décroissant de déplaisir 521
Figure 108 Taux de prononciation de jugements de valeur musicale en classe par les 23 enseignants 525
Figure 109 Prise en compte du jugement de valeur émis par des élèves selon 23 enseignants 534

Tableau 1 « Matrice de proximité« avec le mot valeur, dans un objectif de dénotation 45
Tableau 2 Forme logico-linguistique d'énoncés permettant de déceler des valeurs, d'après plusieurs auteurs 54
Tableau 3 Parallélismes des évolutions entre différentes sphères : artistique dont esthétique, politique, axiologique, éducative, psychologique, avant et après la fin du XVII^e^ siècle 61
Tableau 4 Goûts musicaux des adolescents, échantillon lycée professionnel. Source : résultats enquête A.M. Green, p. 104 82
Tableau 5 Cinq premiers rangs de valeurs des enseignants américains et australiens 86
Tableau 6 Cinq premiers rangs de valeurs « instrumentales » des enseignants américains et australiens 87
Tableau 7 D'après l'ouvrage de C. Valentin, les « quinze mondes », Reconnaître ses valeurs pour agir (1997) 88
Tableau 8 Recherche bibliographique et documentaire, avancée, dans le CCFr, notices répertoriées. 100
Tableau 9 Dates d'observations filmées de classe et d'entretiens, nom des collèges, jours, heures, niveaux de classes, nombre d'élèves. 113
Tableau 10 Récapitulation du nombre de variable dans chaque questionnaires, questions ouvertes et fermées 117
Tableau 11 Chronique de la méthodologie suivie 128
Tableau 12 Total des enseignants d'Éducation musicale, EPLE France métropolitaine / statut. 2001-2002 132
Tableau 13 Total des enseignants d'Éducation musicale, France métropolitaine, distinction coll. /lycées. 2001-2002 133
Tableau 14 Nombres d'élèves ayant passé les épreuves artistiques du baccalauréat général (chiffres extraits de la base de pilotage DEP, baccalauréat 2003) 134
Tableau 15 Nombre d'enseignants d'éduc. musicale en coll. non classés ZEP/ classés ZEP 134
Tableau 16 Total des enseignants d'éduc. mus. en collège et lycée, France DOM. /statut. 2001-2002 136
Tableau 17 Nombre de postes non situés ou situés en ZEP dans les DOM 2001-2002 136
Tableau 18 Somme des ens. d'éduc. musicale en collège métropole et DOM 2001-2002 137
Tableau 19 Total des enseignants d'éduc. mus. en collège et lycée, Académie Toulouse. /statut. 2001-2002 138
Tableau 20 Évolutions du nombre de professeurs, de candidats aux concours externes, d'étudiants en musicologie, (d'après plusieurs sources corrélées dont site officiel Educnet, Delahaye, Pistone, Lescat, Bulletin APEMU) 177
Tableau 21 Trois niveaux d'attributs ou d'indicateurs de valeurs 193
Tableau 22 Textes officiels relatifs à l'enseignement musical et au chant choral en collège, de 1925 à 1995 198
Tableau 23 Synthèse des finalités des programmes d'Éducation musicale de 1925 à 1997 203
Tableau 24 Structure de chaque texte d'instruction ou programmes de 1925 à 1998 221
Tableau 25 Récapitulation de la structuration (et des savoirs qu'elle recouvre) des programmes de 1925 à 1998 223

Tableau 26 Récapitulation des valeurs inférées à partir d'indicateurs, d'après les contenus de formation 245
Tableau 27 Récapitulation des différents textes concernant le CAEM jusqu'à la création du CAPES section Éducation musicale et chant choral 246
Tableau 28 Récapitulation de la proportion (relative au coefficient) de chaque épreuve dans les maquettes de CAEM puis CAPES Éducation musicale et chant choral de 1938 à 2000 253
Tableau 29 Comparaison des huit premiers instruments abordés avant et après le baccalauréat par 191 puis 170 répondants 329
Tableau 30 Comparaison des grands équilibres de répertoires chantés et joués (fréquences de citation) 385
Tableau 31 Récapitulation des différentes catégories de répertoires chantés et joués depuis le début de la formation musicale de 158 professeurs d'Éducation musicale 386
Tableau 32 Comparaison quantitative des réponses données aux questions sur la catégorisation musicale proposée 443
Tableau 33 Report des références les plus représentées 461
Tableau 34 Comparaison des valeurs énoncées implicitement et explicitement, provenance, contemporanéité. 489
Tableau 35 Comparaison des fréquences de réponses dans les sous-catégories du répertoire populaire avant le baccalauréat et au moment de l'enquête 500
Tableau 36 Liste des extraits écoutés et jugés 505
Tableau 37 Méta-catégories et catégories détaillées des outils et critères généraux et particuliers à 12 écoutes pour hiérarchiser, discerner, juger les objets musicaux 508
Tableau 38 Nombres de réponses dans chaque méta catégories outils critères généraux et particuliers aux douze écoutes 516

Taxinomie 1 Instruments à percussion pratiqués en formation continue, par culture d'origine 378
Taxinomie 2 Deuxième catégorisation des finalités de l'Éducation musicale selon 180 répondants 419
Taxinomie 3 des qualités pour enseigner l'Éducation musicale selon 184 répondants sur 191 423
Taxinomie 4 Raisons pour lesquelles les répondants sont favorables à la catégorisation du phénomène musical 432
Taxinomie 5 Changements souhaités à propos de la catégorisation proposée 439
Taxinomie 6 Raisons pour lesquelles un quart des répondants est défavorable à la catégorisation proposée 442
Taxinomie 7 Total général, après catégorisation, des valeurs déclarées explicitement 456
Taxinomie 8 Catégories de sens des valeurs 482
Taxinomie 9 Préférences musicales au moment de l'enquête (n= 158) et avant le baccalauréat (n = 191) 496
Taxinomie 10 Détail de la catégorie « musiques savantes » (hormis le XX^{e}), préférences avant le baccalauréat et au moment de l'enquête 498
Taxinomie 11 Méta-catégories d'outils et critères généraux et particuliers pour hiérarchiser, juger, discerner des musiques 508
Taxinomie 12 Outils pour former le jugement de valeur musical des élèves 527

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS 9

INTRODUCTION GÉNÉRALE 11

1. Genèse du projet de thèse 11
1.1. À l'issue du DEA 13
1.2. Valeurs des professeurs d'Éducation musicale et de chant choral en collège 14
1.3. Cartographie des valeurs énoncées par des professeurs d'Éducation musicale en collège 16

2. Ouvrir la « boite noire » des valeurs : « le plein du vide » 17
2.1. En amont du sujet 17
2.1.1. Le lieu : le collège, les adolescents 17
2.1.2. Les acteurs : les professeurs d'Éducation musicale 18
2.1.3. La période initiale : 1985 jusqu'à 2005 19
2.1.4. L'enjeu : démasquer les valeurs 20
2.2. En aval du sujet 22

3. Grandes questions de recherche, problématisation, hypothèses 23
3.1. Hypothèses inférées 25

4. Type de recherche, postures, méthodologie 26
4.1. Recherche exploratoire, enquête 26
4.2. Deux postures pour trois mouvements 26
4.3. Protocole d'enquête académique et national 27
4.4. Outils et matériel utilisés pour collecter, traiter et analyser les données 28

5. Précautions déontologiques, méthodologiques 28

PREMIÈRE PARTIE. CADRE CONCEPTUEL, MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE 31

CHAPITRE I - THÉORIES EXISTANTES 33

1. Contours, nature et frontières du concept de valeur 33
1.1. L'axiologie 33
1.2. Acceptions, dénotations du mot valeur 33

1.2.1. Faisabilité de la délimitation du concept, première distinction 34
1.2.2. Une idée 35
1.2.3. Une idée valable, évaluable, pour évaluer, se référer 37
1.2.4. Une idée qui motive : préférence, attirance, désir, devoir être 38
1.2.5. Atteindre les valeurs : préférences, jugements de valeur, motivations, choix 39
1.2.6. Une idée immanente ou transcendante 40
1.2.7. Autres ambiguïtés, contradictions, apories 42
Immanence, transcendance 42
Sens ou absence de sens des valeurs 42
Description ou prescription, ontologie ou appréciation 42
De la méta-valeur à la norme 44
1.3. Notre définition du concept de valeur 44
1.4. Forme logico-linguistique des valeurs et des normes 51
1.5. Fonctions, sens, utilité de la valeur 54

2. Corollaire de l'idée de valeur : la valeur esthétique 55
2.1. L'invention d'une discipline, l'esthétique : de l'âge dogmatique à l'âge critique 56
2.1.1. Beauté platonicienne : références partagées objectives imposées par une autorité extérieure 56
2.1.2. Immanence de la beauté subjective aristotélicienne 57
2.1.3. Suprématie de la raison, de la proportion sur les sens au Moyen-Âge 57
2.1.4. Esthétique : avènement de l'individualisme 58
2.1.5. Invention du concept de goût 59
2.1.6. Analogie n° 1 : évolution, développement de l'individu et développement de l'esthétique 59
2.1.7. Analogie n° 2 : histoire de l'éducation et histoire de l'esthétique 60
2.2. Qu'est-ce-que l'esthétique ? 61
2.3. Critères esthétiques d'évaluation de l'œuvre d'art 65
2.4. De l'objet à l'œuvre … d'art 67
2.5. Du jugement au jugement de valeur, de qualité 69
2.5.1. Le jugement, acte de pensée, décision 69
2.5.2. Le jugement, synthèse de la perception et des représentations 69
2.5.3. Le jugement, communication d'une croyance 70
2.5.4. Le jugement, une histoire aussi ancienne que celle des valeurs 70
2.5.5. Jugement de valeur ou de qualité, conditions de production 72
2.5.6. Le goût 75

3. Ce qui nous préoccupe : inférer les valeurs, dans et en dehors de la classe 76
3.1. Enquêtes antérieures à propos des systèmes de valeurs 76
3.1.1. En quête des valeurs, en général 77
3.1.2. En quête de valeurs esthétiques 81
3.1.3. En quête des valeurs des enseignants 85
3.1.4. Enquête en éducation physique 88
3.1.5. Enquête en Éducation musicale 89
3.1.6. Conclusion 90
3.2. Inférer les valeurs des enseignants 92
3.3. Prendre position par rapport aux valeurs 93
3.4. Quelques modèles de lecture 94
3.4.1. Valeurs dans la période postmoderne et moderne 94
3.4.2. Différentes idéologies 96

CHAPITRE II - MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE 99

1. Élaboration du cadre conceptuel 99
1.1. Mots du sujet : première revue de littérature : 99
1.2. Parcours de formation afférent 101

2. Conception, mise en œuvre de protocoles de recherche 102
2.1. Enquête sur les valeurs implicites des enseignants et sur la genèse de ces valeurs 103
2.1.1. Histoire de la discipline 104
2.1.2. Histoire des enseignants de l'échantillon 105
Revue de littérature, techniques d'enquêtes 106
Parcours de formation suivi 107
Choix des indicateurs, inférence des valeurs 108

Conception du questionnaire national 108
2.2. Enquête sur les valeurs déclarées explicitement par les enseignants 109
2.2.1. Observation filmée et questionnaire d'entretien 109
2.3. Mise en œuvre des enquêtes, parties nationale et académique 111
2.3.1. Test 111
2.3.2. Enquête définitive 112

3. Traitement, analyse et validité interne des données 116
3.1. Traitement quantitatif des données quantitatives et qualitatives, analyse 118
3.1.1. Réponses anonymes 118
3.1.2. Des premiers traitements aux définitifs 118
3.2. Traitement qualitatif des données qualitatives, analyse 120
3.2.1. Saisie des réponses, découpage, codage des données 120
3.2.2. Tri, catégorisation, codage, étiquetage 121
3.2.3. Validité interne des méthodes, des catégorisations 122
3.2.4. Approche sémiologique 123
3.2.5. Analyse propositionnelle des discours automatisée 124
3.3. Traitement et analyse des observations filmées de classe 127

4. Récapitulation de l'ensemble de la méthodologie 128

5. Paramètres nationaux et académiques 131
5.1. Méthodes employées, outils et sources statistiques disponibles 131
5.2. Le système d'information « Source » 131
5.3. Résultats obtenus, description, analyse 132
5.3.1. Nombre d'enseignants et affectations en France métropolitaine 132
5.3.2. Comparaisons entre France métropolitaine et France d'outre-mer 135
5.3.3. Total général France métropolitaine et France d'outre-mer 137
5.3.4. Comparaison hommes femmes 137
5.3.5. L'Académie de Toulouse en France métropolitaine 138

6. Représentativité des échantillons de réponses recueillies ou validité externe 139
6.1. Échantillonnage aléatoire 139
6.2. Représentativité 140
6.2.1. Échantillon représentatif du questionnaire national 140
6.2.2. Échantillon avec biais habituels 140
Genre 140
Âge 141
Enseignement public ou enseignement privé sous contrat 143
Statut actuel de l'enseignant 143
Contrôle des biais 144
6.2.3. Échantillon de l'entretien académique non représentatif 145

7. En conclusion, validité et portée des résultats 145

DEUXIÈME PARTIE. HISTOIRE, ATTRIBUTS, VALEURS DE LA DISCIPLINE SCOLAIRE ÉDUCATION MUSICALE 147

INTRODUCTION 149

CHAPITRE III - À LA RECHERCHE DES ATTRIBUTS DE L'ÉDUCATION MUSICALE, VALEURS INFÉRÉES 151

1. Pratiques sociales musicales de référence, avant la fin du XIXe siècle 151
1.1. Ménétriers, académies, maîtrises, pour la vie quotidienne, la cour, l'église 152
1.2. Écoles de musique, Conservatoire, « succursales » 153
1.3. Éducation populaire, orphéons 153
1.4. Rationalisation des savoirs musicaux enseignés et pratique, enjeux démocratiques 154
1.5. Culte et divertissement, excellence et élitisme 155
1.6. Les débuts de l'enseignement musical scolaire dans le secondaire 155
1.7. Démocratisation progressive, accès aux savoirs musicaux 156

2. Intégration de la musique dans l'enseignement général primaire et secondaire : 1833 - 1882 156
2.1. Formation musicale des maîtres du premier degré : chant, plain-chant, théorie, pratique 156
2.2. Enseignement mutuel du chant à Paris, professeurs de la ville de Paris 157
2.3. Développer la voix et le sentiment de l'harmonie dans l'enseignement secondaire 158
2.4. Durant la II[e] République un enseignement musical tantôt optionnel tantôt obligatoire 158
2.5. Chant, matière obligatoire à l'école primaire ; donner le goût de la musique, 1882 159

3. D'une gratuité à l'autre : 1882 - 1930 160
3.1. Certificat d'aptitude, 1887 160
3.2. « *On chante mal dans les écoles primaires* », chant au certificat d'études primaire 160
3.3. Prémisses musicologiques à l'Université, associations, congrès sur la pédagogie musicale 161
3.4. Instructions de 1923 (école primaire) 162
3.5. Société française de pédagogie, programmes de 1925 (secondaire), gratuité du secondaire 163

4. Structuration de la discipline dans le secondaire et le supérieur : 1930 - 1951 163
4.1. Instruction, Éducation musicale pour les filles puis pour les garçons 164
4.2. Deuxième série d'instructions en 1938, certificat d'aptitude, hésitations 165
4.3. Troisième série d'instructions en 1944, création de l'APEMU en 1946 166
4.4. CAEM en 1945, musicologie en Sorbonne en 1951, revues 167

5. De la création des CAPES et des premiers cursus universitaires, à la loi sur les enseignements artistiques : 1950 - 1988 168
5.1. Statut des enseignants d'Éducation musicale 1950, CPR 1952 168
5.2. Lycée de Sèvres, métiers de la musique 169
5.3. Radio scolaire, IGEN, Ministère de la Culture, enjeux démocratiques au collège 170
5.4. Appel à réformes, quatrième série de programmes en 1960, sections A6 et F 11 170
5.5. Formation des professeurs du secondaire, dans les Universités 171
5.6. CAPES et agrégation, section Éducation musicale et chant choral : 1972 - 1974 172
5.7. Horaires aménagés, nouvel IGEN, cinquième série de programmes en 1977, collège unique 173
5.8. Augmentation du nombre de professeurs d'Éducation musicale, d'étudiants et de départements de musicologie 174
5.9. Création des MAFPEN : 1982 175
5.10. Création des CFMI : 1985 175
5.11. Loi relative aux enseignements artistiques et haut comité des enseignements artistiques : 1988 179

6. De la création du CNP et des IUFM, à la 8è réécriture des programmes : 1989 - 2006 180
6.1. Du CNP 180
6.2. Des IUFM 181
6.3. Débouchés musicologiques 182
6.4. HCE, HCEAC 183
6.5. Nouvel IGEN 1994, nouveaux programmes 1995 183
6.6. Éducation artistique de la maternelle à l'Université 1998, nouvel IGEN 1999 184
6.7. Alignement des maximas de service 2002 185
6.8. Nouvelles velléités d'optionnalisation 185
6.9. Relecture des programmes de 1995-1998 186
6.10. Nouvel inspecteur général, nouvelle loi d'orientation 186
6.11. Maisons d'édition, outils informatiques 187
6.12. Recherche et Éducation musicale 189
6.13. Huitième série de programmes 2006-2008 189

7. Conclusion : des attributs indicateurs de valeurs de la discipline scolaire 191

CHAPITRE IV - LES PROGRAMMES, CONTENUS, VALEURS 195

1. Une fréquence de parution à l'égal des autres disciplines 196

2. Parité, équité au regard du statut des textes officiels 200

3. Au grand marché des horaires d'enseignement, l'égalité n'existe pas 200

4. Enseigner, pratiquer, éduquer : variation des intitulés de la discipline 201

5. Du chef-d'œuvre à l'ouverture et au discernement : finalités et valeurs 202
5.1. Observer les finalités pour dégager des tendances 202
5.2. Traitement de la synthèse des finalités 203
5.2.1. Enseignement plutôt qu'apprentissage 204

5.2.2. Mais aussi, apprentissage, appropriation 206
5.2.3. Primat de l'élève sur les savoirs musicaux, le chant, l'œuvre 207
5.3. Du chef-d'œuvre, à l'histoire, au solfège, à la beauté : 1925-1964 208
5.4. Ouverture, invention, avènement du sujet, déhiérarchisation progressive : 1977 212
5.4.1. Ouvrir l'esprit de l'enfant et de l'adolescent 212
5.4.2. Culture et non plus culte de l'œuvre 212
5.5. Brouillages, relativité dans les disciplines artistiques obligatoires : 1985-1987 215
5.6. Appropriation, discernement, ouverture : 1995-1998 217
5.7. Valeurs et tendances dégagées 218

6. Permanence du chant, de l'écoute, fin de l'histoire, créativité : structurations, savoirs à enseigner et valeurs 220
6.1. Permanence du chant, de l'écoute, d'un discours sur la musique 223
6.2. Valeur de l'art, de l'artiste, du connaisseur, de l'histoire : ethnocentrisme 224
6.3. Ouverture progressive vers le pluralisme 224
6.4. Technicisation, rationalisation, ambition 225
6.5. Culture contre culte de l'œuvre 225
6.6. Primat de la sensibilité, de la pratique sur la connaissance 225
6.7. « A-chronisme », fin de l'histoire et du solfège, relativisme 226
6.8. Avènement du sujet élève, invention créativité 227

7. Conclusion : des valeurs techniques, esthétiques intellectuelles, modernes avant 1977 et postmodernes après 1977 230

CHAPITRE V - FORMATION, CONCOURS DE RECRUTEMENT, VALEURS 233

1. Contenus de formations, valeurs inférées 233
1.1. A l'Université, histoire de la musique, début XX^{e} 233
1.2. Au lycée La Fontaine, 1945 - 1974 235
1.3. En musicologie : 1951 - 1971 236
1.4. Lors de la formation pédagogique des professeurs d'Éducation musicale, CPR, 1952 239
1.5. Lors de la formation continue, 1982 240
1.6. Dans les IUFM, jusqu'à l'intégration dans l'Université, 1989 - 2006 241
1.6.1. Professionnalisation de la formation, 1991 241
1.6.2. Compétence à transmettre les valeurs de la République, 1997 : idéal laïque, respect de la diversité, égalité des chances 241
1.6.3. Éthique et responsabilité du fonctionnaire, 2006 242
1.6.4. Didactique épistémologie mais surtout pédagogie dans les filières « *musique* » 243
1.7. Un ensemble de valeurs avant tout intellectuelles et esthétiques, à tendance moderne 244

2. Qualités demandées lors des concours de recrutement, valeurs inférées 246
2.1. Qualités attendues au Certificat d'aptitude à l'Éducation musicale et à l'enseignement du chant choral de 1938 247
2.1.1. Un grand nombre d'épreuves complémentaires 247
2.1.2. Importance des écrits, suprématie des oraux 249
2.1.3. Valeur du chant choral, de son enseignement, de la lecture chantée 250
2.1.4. Valeur de la culture musicale savante occidentale 250
2.2. Évolution des épreuves du CAPES de sa création 1972 à 2001 251
2.2.1. Invariants et régularités entre quatre maquettes 254
Antériorité de l'écrit sur l'oral 254
Écouter et transcrire les paramètres mélodiques rythmiques harmoniques 254
Écouter, analyser pour situer 254
Disserter sur l'histoire de la musique occidentale savante 255
Écrire de la musique tonale ou modale 255
Interpréter en chantant et en jouant 256
Déchiffrer un texte mélodique et l'harmoniser au piano 256
Analyser une partition 256
2.2.2. Ce qui varie (nouveautés et disparitions) 257
Suprématie des oraux sur les écrits : 2000 et 1938 257
Élargissement progressif des musiques savantes occidentales, aux musiques non occidentales, populaires, au jazz : 1976, 1991, 2000 257
Créativité atonale, sérielle, tonale : 1972, 1976, 2000 258

Recul de l'interprétation vocale et instrumentale préparée à l'avance, recul de la transposition, arrivée des TICCE : 2000 259
Prise en compte des compétences didactiques et pédagogiques : 1991, 2000 260
Suprématie de la pratique sur la culture musicale : 2000 261

3. Conclusion : des valeurs surtout intellectuelles et esthétiques, dans la formation et les concours de recrutement 264

TROISIÈME PARTIE. ORIGINE SOCIOPROFESSIONELLE, CURSUS ET RAPPORT AUX SAVOIRS MUSICAUX 267

INTRODUCTION 269

CHAPITRE VI - ORIGINE SOCIOPROFESSIONNELLE, RAPPORT À LA MUSIQUE AVANT LE BACCALAURÉAT 271

1. Origine favorisée des professeurs d'Éducation musicale 271
1.1. Peu d'enseignants d'origine asiatique et arabe 271
1.2. Groupes d'appartenance des pères : catégories favorisées et moyennes 273
1.3. Groupes d'appartenance des mères : catégories moyennes 274
1.4. Peu d'ouvriers et d'employés 274
1.5. Des grands-pères appartenant aux catégories moyennes et défavorisées : agriculteurs, artisans, ouvriers 275
1.6. Des grands-mères sans activité 275
1.7. Des ascendants qui pratiquent la musique bien plus que la moyenne nationale 275
1.8. Un échantillon très homogène : éducation religieuse catholique 277

2. Éducation musicale reçue dans le système scolaire 278
2.1. Une confrontation irrégulière à la musique à l'école primaire 278
2.2. Un taux de confrontation inversement proportionnel au collège 278
2.3. Un enseignement musical suivi au lycée par les trois-quarts 279
2.4. Des baccalauréats surtout littéraires puis scientifiques 280
2.5. Répertoires abordés de la maternelle à la fin du lycée : du chant aux œuvres, de la tonalité vers d'autres langages 281
2.5.1. Un répertoire essentiellement tonal et vocal à l'école primaire 281
2.5.2. Des répertoires chantés et écoutés jusqu'à Debussy, au collège 282
2.5.3. Des répertoires écoutés, analysés, au lycée, jusqu'à Ligeti, Boulez, Penderecki, Aperghis 283
2.5.4. Variantes dans les répertoires abordés dans le système scolaire 284
2.6. Un rapport à ces confrontations musicales tantôt épistémique tantôt social, tantôt identitaire 285
2.6.1. À propos de l'école primaire, c'est le chant le plus cité 286
2.6.2. À propos du collège, c'est le professeur le plus cité 287
2.6.3. À propos du lycée, c'est la musique la plus citée 290

3. Démarrage précoce de la musique en dehors du système scolaire 291
3.1. Un démarrage autour de huit ans 291
3.2. La moitié demande à pratiquer la musique 292
3.3. Une tierce personne induit cette demande à pratiquer la musique 292
3.4. Un vécu heureux mais aussi ambivalent de la musique 294
3.5. Des pratiques instrumentales individuelles avant le baccalauréat pour 97% 295
3.5.1. Un premier instrument : piano, violon, flûte traversière, clarinette, guitare 296
3.5.2. Un deuxième et un troisième instrument pour l'adolescence 298
3.5.3. Des lieux de pratique instrumentale individuelle institutionnels d'un haut niveau 298
3.5.4. Le jeune garçon apprend en autodidacte, la jeune-fille en cours particulier ; elle joue dans la paroisse 299
3.5.5. Des diplômes avec le premier instrument pour une moitié de sujets 300
3.6. Des pratiques instrumentales collectives pour les trois-quarts 301
3.6.1. Des pratiques collectives typées selon le sexe 302
3.7. Pratiques vocales individuelles et collectives en dehors de la scolarité obligatoire 302
3.8. De la formation musicale et de l'écoute avant tout 303
3.9. Répertoires abordés 304

Des répertoires savants dans la pratique instrumentale individuelle 304
Bach, Mozart, Chopin, Debussy 305
Des répertoires savants et jazz dans les pratiques instrumentales collectives 306
Opéra, opérette, sacré, dans les pratiques vocales individuelles 308
Un répertoire savant classique et contemporain dans les pratiques vocales collectives 308
3.10. Ce qui « *a frappé* » sur l'ensemble de ces pratiques 309
Des jugements de valeur négatifs très durs à l'égard du premier instrument 309
Des jugements très positifs pour les deuxième et troisième instruments 310
Des jugements partagés sur les pratiques vocales individuelles 311
Des pratiques instrumentales et vocales collectives très appréciées 311

4. Rapport au savoir épistemique à l'école, social et identitaire en dehors de l'école 312

5. Préférences pour les musiques populaires avant le baccalauréat 313

6. Premiers éléments de réponses : influence de la formation musicale avant le baccalauréat sur la manière d'enseigner 315

7. Trois-quarts d'influencés dans leur manière d'enseigner par cette période de vie 316
7.1. Ne pas reproduire ce qui est déprécié et jouer collectivement 316

CHAPITRE VII – RAPPORT À LA MUSIQUE ENTRE LE BACCALAURÉAT ET L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER 321

1. Cursus universitaire essentiellement en musicologie 321
1.1. Un DEUG de musicologie pour 90% 321
1.2. Des licences toujours en musicologie 322
1.3. Maîtrises, DEA, thèses presque exclusivement en musicologie 323
1.4. Répertoires découverts à l'Université : XX^{e} et Moyen-Âge 323
1.5. Manque de pratique, d'ouverture, d'esthétique, de rapport au sensible, à l'Université 325

2. Cursus instrumental individuel dans l'enseignement spécialisé 328
2.1. Comparaison des pratiques instrumentales individuelles avant et après le baccalauréat 328
2.1.1. Toujours piano, violon et flûte traversière en premiers instruments pratiqués 328
2.1.2. Augmentation de la pratique d'un deuxième instrument, diminution du troisième et quatrième 329
2.2. Augmentation de la pratique instrumentale de plus haut niveau et de l'autodidaxie 330
2.2.1. Premier instrument : haut niveau et autodidaxie en augmentation 330
2.2.2. Deuxième et troisième instrument : augmentation de l'autodidaxie 331
2.2.3. Récapitulation et comparaisons, avant, après le baccalauréat, corrélations 331
2.3. Des diplômes obtenus de plus haut niveau qu'avant le baccalauréat pour la moitié des sujets 333
2.3.1. Des médailles pour la moitié en premier instrument 333
2.3.2. Peu de diplômes avec le 2e et 3e instrument 334
2.4. Du jazz et de la musique contemporaine avant tout. 334
2.4.1. Plus de jazz et de musique contemporaine qu'avant le baccalauréat avec le premier instrument 334
2.4.2. Du jazz, de la variété pour le deuxième instrument 335
2.5. Austérité, sévérité, rigidité, classicisme et plaisir dans les pratiques instrumentales individuelles 336
2.5.1. Un premier instrument jugé d'abord négativement 336
2.5.2. Un deuxième instrument imposé par les études 337
2.5.3. Un troisième instrument transportable, convivial 337

3. Un cursus vocal individuel pour les deux tiers 338
3.1. Des cours particuliers de technique vocale individuelle 339
3.2. De l'opéra et des airs pour le chant 340
3.3. Hétérogénéité et « ésotérisme » des professeurs de chant, découverte de soi 340

4. Pratiques instrumentales collectives 341
4.1. Un peu moins de pratiques instrumentales collectives après le baccalauréat 341
4.2. Diversité des pratiques instrumentales collectives, répertoire savant 341
4.3. Concerts, copains plutôt que famille et bals 342
4.4. Jazz, classique, variété 343
4.5. Des avis toujours positifs pour les pratiques instrumentales collectives 344

5. Encore plus de pratiques vocales collectives 345

5.1. Les pratiques vocales collectives à l'Université, en MJC 345
5.2. Classique, contemporain 345
5.3. Comme avant le baccalauréat, plaisir, beauté, puissance de la polyphonie 346

6. Écoute, écriture, harmonie, solfège, analyse 347
6.1. Diplômes élevés en formation musicale pour 56% 348
6.2. Très peu de diplômés en harmonie, écriture, contrepoint, fugue en CNR 348

7. Ensemble des répertoires abordés après le baccalauréat : contemporain, classique, jazz 349

8. Des pratiques collectives plébiscitées 350

9. Deux tiers passent le CAPES, un quart l'agrégation avant d'entrer dans le métier 351
9.1. De l'attrait du musicien : diplômes passés dans ou pour l'enseignement spécialisé 352

10. Une formation pédagogique surtout en IUFM puis en CPR 352
10.1. Des formations complémentaires dans les méthodes actives 353
10.2. Pratiquement pas de formation universitaire axée sur le futur métier 353

11. Une décision, un choix de métier assumés par la majorité 354
11.1. Un choix de métier assumé par la moitié des répondants 354
11.2. Conscience de la prise de décision de faire ce métier pour les trois-quarts 354
11.3. Moins de la moitié a hésité avec un autre métier 355
11.4. Une entrée dans le métier non différée pour la plupart 355
11.5. Raisons pour lesquelles certains n'ont pas enseigné tout de suite 355
11.6. Autre parcours professionnel avant entrée dans le métier pour 7% 356

12. Deuxième ensemble de réponses : influence des années de formation après le baccalauréat sur les manières d'enseigner 356
12.1. Une manière de dire l'influence moins affective qu'avant le baccalauréat, l'importance du niveau pédagogique 357
12.2. De l'importance des acquisitions techniques, des savoir-faire 357
12.3. Invariance de l'importance des répertoires musicaux, de l'ouverture nécessaire 358
12.4. Les exigences, la rigueur remontent 358
12.5. Recul de la volonté d'imiter un professeur 358

CHAPITRE VIII – DE L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER À L'ENQUÊTE, COMPARAISONS 359

1. Situation administrative, activités et fonctions occupées 359
1.1. Un lieu de résidence plutôt urbain 359
1.2. La moitié de l'échantillon n'a pas d'enfant 359
1.3. Des répondants qui enseignent dans 23 académies, au moment de l'enquête 359
1.4. Un tiers des répondants a enseigné dans deux académies 360
1.5. Une entrée dans la profession après 1996 pour la moitié 361
1.6. Un nombre d'années d'enseignement en collège en moyenne peu élevé 362
1.7. Plus de deux milieux différents d'enseignement en moyenne, un tiers a connu les ZEP 363
1.8. Des professeurs impliqués au-delà des heures obligatoires 364
1.9. Des enseignants repérés par les autorités pédagogiques 365
1.10. Une quotité d'enseignement à plein-temps pour les trois-quarts 366
1.11. Les trois-quarts inspectés au moins une fois 367

2. La moitié reprend des études diplômantes 368
2.1. Concours puis diplômes orientés vers l'enseignement général puis spécialisé 368
2.2. Une reprise d'étude, après l'entrée dans le métier ou après 32 ans 368

3. Une formation continue très suivie au moment de l'enquête 369
3.1. Plus des deux tiers se forment actuellement dans l'Éducation nationale 369
3.2. Des cours hebdomadaires hors de l'Éducation nationale pour actuellement un tiers 370
3.3. Une formation continue qui donne une légère préférence aux savoirs et techniques musicaux 372
3.3.1. Des savoirs et techniques musicaux deux fois plus suivis que didactiques et pédagogiques 372
3.3.2. Des compléments de savoirs autres que musicaux : scientifiques et didactiques 375
3.3.3. De la pratique du djembé, derbouka, conga, batterie, surdo, aux accessoires 377
3.3.4. Cultures musicales asiatiques et africaines abordées en ethnomusicologie 379

4. Autres activités musicales en dehors de l'EN 381
4.1. La quasi moitié enseigne surtout un instrument dans les structures associatives ou ENM. 381

4.2. Deux tiers poursuivent une activité d'instrumentiste dans un petit ensemble à vent ou à corde 382
4.3. Plus de la moitié chante en dehors du métier 383
4.4. Une activité de spectateur *in situ* en progression constante 383
4.5. Des enseignants qui écoutent, qui jouent, qui chantent 383

5. Récapitulation des répertoires abordés, depuis le début de la formation musicale jusqu'en 2005 384
5.1. Répertoires chantés et joués 384
5.1.1. Pratique musicale ethnocentrée, prédominance du répertoire savant sur le populaire et le traditionnel 385
5.1.2. On a chanté et joué avant tout du classique, du baroque et du romantique 387
5.1.3. De la chanson française puis anglo-saxonne 387
5.1.4. Musique traditionnelle française, bretonne, occitane 387
5.1.5. Irlande, Europe de l'Est 388
5.1.6. Amérique du Sud 388
5.1.7. Des répertoires savants non occidentaux : l'Asie, le monde arabe 388
5.1.8. De quelques corrélations 389
On assiste à des opéras, à des concerts de jazz, de musiques traditionnelles, après l'entrée dans le métier 389
5.2. On écoute aussi des musiques non occidentales et la musique « des adolescents » 391
5.3. Comparaison de l'ensemble des répertoires abordés jusqu'au moment de l'enquête 391
5.3.1. L'écart savant, traditionnel s'amoindrit après l'entrée dans le métier 392
5.3.2. Augmentation de l'approche des musiques non occidentales après l'entrée dans le métier 393
5.3.3. Proximité entre écoute et pratique 393

6. Troisième ensemble de réponses : influence des expériences, après l'entrée dans le métier, sur l'enseignement dispensé 394
6.1. De l'influence de diverses expériences sur la manière d'enseigner 394
6.2. Préférences musicales au moment de l'enquête 395
6.3. Préférences musicales très associées aux intérêts musicaux dans le cadre de l'enseignement 396
6.4. Évolution des styles abordés avec les élèves pour plus des deux tiers 397
6.5. Raisons identitaires et épistémiques de l'évolution des styles abordés 398

QUATRIÈME PARTIE. IDENTIFICATION DES VALEURS DÉCLARÉES 401

INTRODUCTION 403

CHAPITRE IX - VALEURS PAR INFÉRENCE 405

1. Rapport à la loi : respect de l'autorité et forme d'autonomie 406
1.1. Autorité reconnue aux programmes officiels 406
1.1.1. Programmes « références » lors de la formation initiale, lors des changements ou de la préparation des cours 406
1.1.2. Programmes hétéro-structurants pour tous les élèves, des enseignants agents opérateurs, plus rarement acteurs 408
1.1.3. Opinions plutôt favorables 410
1.2. Autorité pédagogique évaluative reconnue par une majorité 411

2. Liberté et demande de précisions 412
2.1. Liberté, latitude et autonomie dans les programmes 412
2.1.1. Manque de précision, ambiguïtés, problèmes de faisabilité 413
2.1.2. Liberté encore, latitude, ouverture dans les savoirs à enseigner et dans les pratiques musicales 414
2.1.3. Manque de temps 414
2.1.4. Amélioration de la précision des acquisitions attendues 415
2.2. Sentiment de liberté en classe et dans le collège 416

3. Ouverture, pluralisme musical, autorité de l'enseignant 416
3.1. Ouverture et liberté : premiers points positifs dans les programmes 416
3.2. Ouverture, première des finalités de l'Éducation musicale 417
3.2.1. Des finalités revendiquées : ouverture, tolérance, culture 417
3.2.2. Une taxinomie plus resserrée 419

3.2.3. Éduquer au pluralisme : antiquité et contemporanéité des rapports de valeurs entre elles 419
3.3. Musicien et ouvert, premières qualités pour enseigner l'Éducation musicale 422
3.3.1. Être musicien, ouvert, curieux, patient 422
3.3.2. … ou être patient à l'écoute, musicien passionné, ouvert 423

4. Sensibilité, joie, plaisir, hédonisme 425
4.1. Donner, trouver du plaisir, de la joie, éveiller la sensibilité, la curiosité, la créativité : deuxième catégorie de finalités 425
4.2. Deux catégories principales de finalités qui retracent l'histoire de l'esthétique 426
4.3. La sensibilité sixième qualité pour enseigner 427

5. Éduquer, transmettre, renforcer, situer les connaissances 427
5.1. Enseignement plutôt qu'appropriation : une finalité générale 427
5.2. Étayer une culture existante : troisième finalité 428
5.3. La question des savoirs dans les programmes : deuxième série de points positifs 428
5.4. Au nom de quoi catégoriser : situer, analyser 429
5.4.1. Situer dans le temps, communiquer, comprendre, transmettre 431
5.4.2. Catégoriser par le procédé compositionnel 432

6. Faire écouter, pratiquer la musique 433
6.1. Troisième catégorie de points positifs des programmes 433
6.2. Pratiquer la musique, l'écouter : quatrième catégorie de finalités 434
6.3. Être musicien : première catégorie des qualités pour enseigner 434

7. Égalité, équité : un enseignement pour TOUS 435

8. Autonomie critique, jugement de valeur 437
8.1. Autonomie intellectuelle et critique de l'élève : cinquième finalité 437
8.2. Changements souhaités dans la catégorisation proposée : savant populaire, … 438
8.2.1. Appréciation mitigée du principe de catégorisation du phénomène musical 439
8.2.2. Principe réducteur des interactions musicales, porteur de jugements de valeur 441
8.3. Tolérer, respecter, la musique de l'autre : sixième finalité 443

9. Valeur éducative de l'Éducation musicale 444
9.1. Confiance dans le système d'enseignement de l'Éducation musicale indicatrice de sa valeur 444
9.2. Envie de changer de métier 446
9.3. Satisfaction dans le métier 446
9.4. Sentiment de soutien et confiance dans l'exercice du métier 447
9.5. Corrélations entre confiance, satisfaction et sentiment de liberté, perception des programmes : valeur de la discipline 447

10. Conclusion quand le niveau d'énoncé des valeurs est implicite 449
10.1. Faire voir, entendre et tolérer l'autre 449
10.2. Relation forte entre valeurs implicites et valeurs dans les programmes 449
10.3. Relation moins évidente entre formation, concours et valeurs implicites 451
10.4. Relation forte entre valeurs implicites et rapport au savoir de l'enseignant 451
10.5. Inscription des valeurs des enseignants dans celles de la modernité plus que de la postmodernité 452

CHAPITRE X – VALEURS EXPLICITES 453

1. Du mot aux mots pour dire les valeurs 454
1.1. Résultats, taxinomie des valeurs 455
1.2. Manière dont le regroupement et l'étiquetage ont été réalisés 456
1.2.1. Distinction entre valeurs morales et éthiques 457
1.2.2. Esthétique et Éducation musicale : deux champs de valeurs précisés et rapprochés 458
1.2.3. Domaines de la cognition, des connaissances : valeurs intellectuelles 459
1.2.4. Valeurs relatives à la formulation, la construction d'un jugement de valeur 460

2. Prépondérance des valeurs morales sur les valeurs esthétiques 460

3. Peu de références à la forme évaluative des valeurs 461

4. Vases communicants : de l'altruisme à l'individualisme 463
4.1. Exigence biblique, éducation religieuse ou inscription dans la laïcité ? 464
4.2. De l'hétéronomie à l'autonomie 465
4.3. L'avènement du sujet, l'évolution des finalités de l'école : du moral au civique 466

5. Respect, ouverture, persévérance, respect de soi et de l'enseignant, autonomie de l'élève 466
5.1. Respect, écoute, tolérance, ouverture : valeurs morales 466
5.1.1. Pas de corrélation entre l'âge et la prééminence des valeurs morales 467
5.1.2. Regarder derrière soi 467
5.1.3. Tolérance, écoute, ouverture, politesse 468
5.2. Valeurs esthétiques : ouverture, pluridisciplinarité, hédonisme, sensibilité, curiosité 468
5.2.1. Ouverture à la culture d'autrui, curiosité 469
5.2.2. L'Éducation musicale se fait valeur 469
5.2.3. Plaisir, contentement, sensibilité musicale, goût, savoir 470
5.3. Persévérance dans l'acquisition rigoureuse d'un savoir scientifique en Éducation musicale : valeurs intellectuelles 471
5.4. *« Valeur d'Artagnan* » : à la fois morales et éthiques 472
5.5. Qualité de l'enseignement dispensé, construction du statut adulte, autorité, légitimité 473
5.6. Devenir de l'enfant, optimisme, acquisition d'une autonomie de réflexion 474

6. Valeurs revendiquées par les experts, héritées par les débutants 475
6.1. Des enseignants experts autonomes 475
6.2. Des professeurs stagiaires moins autonomes que les experts 476

7. Hiérarchisation des valeurs au profit des valeurs morales et éthiques 477

8. Un sens des valeurs affirmé, intuitif, clair et fort 478
8.1. Une conception philosophique occidentale du sens des valeurs antérieure au nihilisme nietzschéen 479
8.2. Favoriser la tenue du cours d'Éducation musicale : fondement principal des valeurs déclarées 480

9. Négociabilité des valeurs entre enseignants et adolescents : deux conceptions opposées 483

10. Conclusion quand le niveau d'énoncé est explicite, comparaisons avec le niveau implicite 485
10.1. Des enseignants plutôt non postmodernes 485
10.2. Des liens vérifiés avec les valeurs présentes dans les programmes, la formation reçue et l'histoire de la discipline 486
10.3. Étroite correspondance des valeurs issues des niveaux d'énoncés implicites et explicites 486

CHAPITRE XI – PRÉFÉRENCES MUSICALES, JUGEMENTS DE VALEUR MUSICALE 491

1. Préférences musicales des enseignants au moment de l'enquête : approche des valeurs esthetiques 493
1.1. Préférence pour la musique savante (modale, tonale) sur les musiques populaires 494
1.2. Des préférences mieux réparties au moment de l'enquête 496
1.3. Inversion, deux à deux, des quatre catégories les plus appréciées 497
1.4. Des préférences pour le baroque, le contemporain, la chanson française 497
1.4.1. Beaucoup de compositeurs baroques, d'autres plus contemporains 498
1.4.2. Toujours une préférence pour la chanson française 499

2. Puisque tout ne se vaut pas … comment évaluer la valeur de la musique 500
2.1. Des enseignants non relativistes 500
2.2. Un protocole simple, une question complexe 502
2.3. La taxinomie générale et particulière d'outils et de critères pour évaluer la musique 506
2.4. Parler plus de soi que de la composition : critères généraux pour faire des choix 509
2.4.1. Suprématie des émotions sur les connaissances : catégorie récepteur 510
2.4.2. Richesse du contenu et intérêt du texte : catégorie composition 512
2.4.3. Recherche et but du compositeur 513
2.5. Importance accordée à la construction du jugement de valeur par la quasi totalité 513
2.6. Parler de soi presque autant que de la composition : critères particuliers pour juger 514
2.6.1. Intérêt, construction, richesse et beauté de la composition 516
2.6.2. Toujours la suprématie des émotions sur l'objectivité du récepteur 519
2.6.3. L'interprète, le groupe d'interprètes 521
2.6.4. L'éducateur 522
2.6.5. Le compositeur 522
2.6.6. Les médiateurs 523
2.6.7. Le preneur de son 524
2.6.8. Le récepteur compositeur 524

2.7. Conclusion provisoire : critères de valeurs de la musique 524

3. Prononciation et formation du jugement de valeur en classe 524
3.1. Des enseignants déclarent ne pas prononcer de jugement de valeur en classe 524
3.1.1. Posture psychanalytique, influence de la formation reçue 525
3.2. Des enseignants responsables de la formation du jugement de valeur de leurs élèves 526
3.2.1. L'écoute : outil privilégié pour former le jugement de valeur des élèves 527
3.2.2. Autonomie et liberté de choix de l'élève : de la nécessité de juger 528
3.3. De la prononciation prévue de jugements de valeur prononcés par l'élève 529
3.3.1. Plutôt prévue qu'imprévue 529
3.3.2. Confiance dans l'élève en mesure d'émettre des jugements de valeur musicale 530
3.3.3. Prononciation de jugements de valeur par les élèves 532
3.3.4. Réactions du professeur : tu ne jugeras point trop rapidement 532

4. Conclusion : quand le niveau d'énoncé côtoie les valeurs esthétiques 537

CONCLUSION GÉNÉRALE 541

BIBLIOGRAPHIE 551

SOURCES 575

INDEX DES NOMS 583

TABLE DES FIGURES ET TABLEAUX 591

TABLE DES MATIÈRES 601

TABLE DES ANNEXES (*CF.* TOME 2) 613

TABLE DES ANNEXES (*CF.* TOME II)

En hommage aux enseignants

Titre : L'Éducation musicale au collège depuis 1985. Valeurs déclarées par des enseignants d'Éducation musicale , genèse.

MOTS-CLÉS :
Valeurs déclarées, professeurs, Education musicale, rapport aux savoirs musicaux, préférences, formation, jugements de valeur esthétique, valeurs postmodernes, instructions et programmes

Résumé :
La présente thèse a pour objet d'identifier les valeurs déclarées par des enseignants d'Éducation musicale en collège, d'examiner le lien entre ces valeurs et l'histoire de la discipline mais également l'histoire personnelle et le rapport aux savoirs musicaux de ces enseignants.
La constitution de *corpus* de textes officiels, les méthodes d'enquête (questionnaire, entretiens post-observations), l'analyse des discours des enseignants et des textes officiels, les principes de catégorisation ont autorisé tantôt l'inférence de valeurs, tantôt le recueil de valeurs exprimées explicitement.
Quelle que soit la manière d'aborder la problématique des valeurs –implicite, explicite – les enseignants font des valeurs morales et éthiques une priorité sur les valeurs esthétiques et intellectuelles. Une tension (sorte d'interférence) se noue entre valeurs morales et esthétiques ; cette tension se mue en une hésitation entre fondements subjectifs et objectifs, à donner aux jugements de valeur, lorsqu'il s'agit d'évaluer l'objet musical. À titre personnel, les critères généraux de jugements de valeur ont trait au récepteur plutôt qu'à la composition ; lorsque les critères sont particuliers, alors les critères ont tendance à s'inverser. Dans les deux cas, les enseignants ont une posture subjectiviste. En revanche, au titre d'enseignant, ils demandent à l'élève d'avoir une posture objectiviste. Ces enseignants, non relativistes, seraient plutôt goodmaniens face aux élèves et plutôt kantiens à titre personnel.
Les formations reçues semblent avoir plus d'influence sur les valeurs déclarées que les concours de recrutement ou encore les textes de programmes.

Tittle : *The teaching of music in junior high schools since 1985. Values declared by teachers of music, genesis.*

KEY CONCEPTS :
Values declared, teachers, music education, relation to knowledge of music, preference, formation, aesthetic values, postmodern values, curricula

Abstract :
The purpose of the thesis is to identify the values declared by 191 teachers of music in junior high schools, to study the link between these values and the history of the subject, to examine the personal history of these teachers as well as their relation to knowledge of music.
The collection of samples of official texts, the methods of investigation (questionnaires, interviews after observations), the analysis of discourse of these teachers and that of official texts, and the principles of categorising have, at times, enabled the inference of values, at others, the collection of values explicitly declared.
Whatever the way of dealing with the question of values might be – be it implicitly or explicitly- teachers give priority to moral and ethical values over aesthetic and intellectual values.
There is some tension (some sort of interference) between moral and aesthetic values; this tension turns into hesitation between subjective and objective bases for their judgments of value when it comes to assessing the musical object.
For teachers interviewed in a personal capacity, the general and specific criteria for their judgments of value are linked to the feeling of the receiver as well as to the composition, adopting therefore a subjectivist attitude.
However, as teachers, they require from their pupils an objectivist attitude. These teachers, who are non relativist, would, therefore, be rather 'Goodmanian' in their relationship to the aesthetic when confronted to pupils, and rather 'Kantian' in a personal capacity.
The training they have had seems to have had more influence upon their declared values than competitive exations or national curricula.