

## L'éducation musicale à l'école primaire en France

Les représentations professionnelles de professeurs des écoles impliqués

*Music Education in French Elementary Schools: The Professional*

*Representations of Teachers in the Schools Involved*

Frédéric Maizières

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2083>

DOI : [10.4000/rechercheformation.2083](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2083)

ISSN : 1968-3936

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 30 décembre 2013

Pagination : 21-36

ISBN : 978-2-84788-512-5

ISSN : 0988-1824

### Référence électronique

Frédéric Maizières, « L'éducation musicale à l'école primaire en France », *Recherche et formation* [En ligne], 73 | 2013, mis en ligne le 14 avril 2016, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2083> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2083>

---

# L'éducation musicale à l'école primaire en France

## *Les représentations professionnelles de professeurs des écoles impliqués*

> **Frédéric MAIZIÈRES**

ESPE académie de Toulouse Midi-Pyrénées, UMR EFTS (université Toulouse 2)

---

**RÉSUMÉ** • L'éducation musicale à l'école primaire est une discipline dont l'enseignement montre des différences d'implication très nette d'un professeur des écoles à l'autre. Au cours d'une enquête inter-académique, 341 professeurs des écoles impliqués se sont exprimés sur leurs représentations de l'éducation musicale. Outre la description de leurs représentations professionnelles de l'éducation musicale, l'analyse des déclarations nous permet de décrire et de comprendre les valeurs qui les mobilisent dans cet enseignement. Les conclusions nous permettent de dégager quelques axes de formation susceptibles de répondre aux attentes.

**MOTS-CLÉS** • éducation musicale, école primaire

---

L'éducation musicale à l'école primaire en France est souvent décrite comme une discipline sous-enseignée (MENESR, 2007), ce qui lui vaut régulièrement le qualificatif de « parent pauvre » de l'enseignement (Alten, 1995 ; Suchaut, 2002 ; Baillat & Mazaud, 2002 ; Jahier, 2011). Les raisons communément admises sont le manque de connaissances des Professeurs des écoles (PE)<sup>1</sup> dans le domaine et le manque de formation pour l'enseigner.

Il existe peu de recherches pour confirmer ou infirmer cette relation de cause à effet, au moins en France. Toutefois, les études dans les pays voisins confirment la difficulté d'enseigner la musique pour les enseignants généralistes (Holden & Button, 2006 ; Wiggins, & Wiggins, 2008 ; Jacquard, 2009 ; Joliat, 2011). Et dans une précédente recherche, j'ai pu montrer qu'il n'y avait pas toujours de relation entre le propre rapport à la musique de l'enseignant (dont sa pratique et sa formation personnelles) et ses pratiques enseignantes dans le domaine (Maizières, 2009).

Des études montrent également que les représentations peuvent constituer un obstacle à la mise en œuvre de la discipline. L'étude de Baillat et Mazaud (2002) met en évidence des représentations liées au statut de la discipline, notamment une

---

1 Professeur des écoles : PE dans la suite du texte.

« sous-estimation de ce que recouvre cette discipline au plan conceptuel » (p. 114). Selon Jahier (2011) les enseignants dévalorisent souvent leurs propres compétences et considèrent que la compétence musicale légitime est liée à la pratique d'un instrument, à la connaissance du solfège et des « grands compositeurs », c'est-à-dire en référence à la musique savante occidentale.

Les conclusions de ces études montrent qu'il semble régner une sorte de hiatus entre la représentation d'une matière considérée comme secondaire et la valeur des savoirs *pour* et *à enseigner* (connaissance du solfège, répertoires savants).

Enfin, Boudinet remarque que la question de la compréhension du sens ou de la valeur éducative de cet enseignement dans l'école généraliste, soit la question du *pourquoi*, est souvent absente du débat (2011). J'ai moi-même conclu à la nécessité d'amener le PE à poser un regard interrogateur sur le sens et la valeur de l'enseignement de l'éducation musicale avant même de s'interroger sur la manière de transposer le savoir (Maizières, 2011).

Un dispositif de formation qui s'appuierait sur une réflexion visant à expliciter les valeurs d'une éducation artistique dans le projet d'éducabilité de l'école généraliste n'est-il pas nécessaire? Ces valeurs devraient être confrontées avec celles qui sont associées aux représentations et qui relèvent du statut de la discipline telle qu'elle apparaît aujourd'hui. Pour répondre à cette question, nous envisageons d'analyser les représentations d'enseignants impliqués dans la mise en œuvre d'activités musicales dans leur classe et de les comparer avec celles que d'autres recherches mettent en évidence auprès d'une population ordinaire de PE. Ces représentations seront situées dans le contexte d'une éventuelle compatibilité avec les valeurs qui mobilisent les enseignants. En effet, nous avons montré, dans une précédente recherche, comment l'implication des PE dans la mise en œuvre d'activités musicales au sein de leur classe pouvait relever davantage des valeurs qu'ils rattachent à l'éducation musicale que de compétences qu'ils auraient pu acquérir au cours d'une pratique personnelle de la musique (Maizières, 2009).

Dans une première partie sera présenté le cadre théorique de référence. Nous décrirons dans une deuxième partie les représentations de 341 professeurs des écoles (PE) impliqués. Enfin, dans une troisième partie, ces représentations seront situées dans le contexte des valeurs qui visent le développement des différentes potentialités de l'élève et son intégration sociale, susceptibles de mobiliser les enseignants.

## 1. Cadre théorique

Le concept de représentation est souvent utilisé dans le domaine de l'éducation. Sur le plan méthodologique, l'étude des représentations renvoie à des productions analysables d'un groupe d'individus que le chercheur interprète pour se constituer

une idée de leurs connaissances d'un objet, ainsi que des attentes et des valeurs qu'ils rattachent à cet objet.

Définie comme une forme de connaissance (un savoir pratique de sens commun) d'un objet, la représentation « sociale » est construite et partagée au sein d'une société (Moscovici, 1961).

Bataille juge utile de considérer, dans le champ de l'éducation et de la formation, les « représentations professionnelles », qu'il décrit comme « des représentations (sociales) que construisent de leur activité professionnelle les acteurs de cette activité » (2000, p. 181), à la différence des représentations sociales que peuvent en avoir les autres acteurs sociaux, ou ces mêmes acteurs mais dans un autre contexte.

Ainsi, relativement à l'éducation musicale, il semble utile de considérer les représentations des PE comme des représentations professionnelles, lorsqu'elles sont construites et parce qu'elles sont « construites dans le cadre des actions et des interactions professionnelles, qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles » (Bataille, 2000, p. 181). Ici, les PE sont sollicités pour répondre à un questionnaire sur leurs pratiques enseignantes en éducation musicale. Le questionnaire est diffusé par la voie institutionnelle (inspection académique). Le chercheur se présente comme un formateur en musique. Identifié professionnellement comme un enseignant « polyvalent », le PE a la charge d'enseigner toutes les disciplines au programme de l'école primaire, dont l'éducation musicale.

Dans le cas de cette étude, on peut donc dire, à l'instar de Piaser et Ratinaud que l'on a affaire aux représentations professionnelles en tant que classe particulière de représentations sociales en ce sens que « les groupes observés et les objets concernés appartiennent à la même sphère d'activité professionnelle » (2010, p. 10). L'objet étudié concerne l'éducation musicale à l'école primaire, en tant que discipline scolaire. Celle-ci s'appuie sur la « pratique » du chant et de l'écoute d'œuvres et vise essentiellement une « sensibilisation artistique » en vue de « développer le sens esthétique » de l'élève (MEN, 2008). Elle est mise en œuvre par des enseignants généralistes, à la différence des autres enseignements musicaux qui sont confiés à des enseignants spécialisés (cas de l'éducation musicale au collège et de la formation musicale et/ou instrumentale et vocale au conservatoire et à l'école de musique).

Selon Mias (1998), les représentations professionnelles sont sous-tendues par des valeurs qui mobilisent le sujet et l'engagent dans l'action. J'ai montré dans une étude précédente comment les valeurs, plus particulièrement les valeurs « esthético-éthiques », pouvaient mobiliser l'enseignant dans la mise en œuvre des activités musicales au sein de sa classe, quel que soit son rapport personnel à la musique (Maizières, 2009).

Les valeurs sont aussi un objet d'observation et de théorisation, notamment dans le cadre de l'éducation. Pour Reboul, « il n'y a pas d'éducation sans valeur ».

L'éducation vise « un mieux » pour l'individu, « or qui dit "mieux" dit valeur » (1992, p. 1 et p. 29). D'une manière générale, les valeurs, c'est ce qui est considéré comme « valable » à nos yeux, et c'est parce que nous les considérons comme telles que les valeurs sont objets de désir, de mobilisation ; ce sont elles qui guident notre action. Dupuis précise que « les valeurs, ce ne sont pas seulement des préférences, ou même ce que nous considérons comme digne d'estime, mais ce à quoi *nous tenons* vraiment, ce qui "vaut la peine", comme dit Olivier Reboul, c'est-à-dire ce qui s'atteste dans des *engagements* » (2003, p. 34).

L'hypothèse que les enseignants qui ont répondu à notre enquête, et plus particulièrement à la question concernant leurs représentations de la musique à l'école, sont plus impliqués que les autres peut être questionnée au regard du modèle de Mias (1998). L'auteure souligne que l'expression de l'implication est variable en fonction des trois dimensions caractéristiques qui la composent, à savoir : le « sens » (S) donné aux actions (orientation, finalités, valeurs), les « repères » (R) construits dans le temps au contact d'une mémoire collective et le « sentiment de contrôler » (C) qui relève à la fois des « choix propres du professionnel, ses autorisations à agir en évaluant et contrôlant ses actions dans un système de pratiques collectives » (Bataille *et al.*, 1997). L'implication professionnelle varierait en fonction du contenu et de la force de chacune de ces dimensions.

## 2. Méthodologie

Au cours de l'année 2011, une enquête diffusée à toutes les écoles de 20 départements français<sup>2</sup>, sur les savoirs enseignés en éducation musicale (n = 935), recueille les réponses de 341 professeurs des écoles (36,5 % de l'échantillon total) à la question ouverte : « Pouvez-vous dire en quelques mots ce que représente pour vous la musique à l'école ». Compte tenu de la forme du questionnaire (enquête en ligne, anonymat total, aucun lien avec le chercheur) et de son contenu (questions précises sur les savoirs enseignés, les objectifs, l'organisation des activités musicales), nous faisons le postulat que les PE qui ont répondu sont particulièrement impliqués dans la mise en œuvre d'activités musicales dans leur classe.

Pour l'analyse des réponses, nous avons adopté une approche de type lexicographique, à l'aide de recensement de mots-clés. Ces mots-clés ont été regroupés dans un second temps en catégories, de type « champ lexical » (cf. tableau, *références utilisées*). Ainsi, la catégorie *plaisir* est analysée en fonction des occurrences des mots *détente*, *bonheur*, *convivialité*.

2 L'échantillonnage de type non probabiliste, car fondé sur un appel à volontariat des participants, est non représentatif de la population des professeurs des écoles, mais il peut être considéré comme « exemplaire », il se compose de 935 professeurs des écoles issus de 20 départements français (02, 09, 12, 15, 24, 31, 32, 33, 44, 46, 47, 54, 60, 64, 66, 70, 80, 81, 82 et 93).

L'utilisation du logiciel Tropes<sup>3</sup>, nous permet de recenser le nombre d'occurrences de ces mots-clés, et de situer, dans un second temps ces occurrences dans leur contexte (phrase dans laquelle ils sont employés) afin de questionner plus précisément le sens dans lequel les mots sont utilisés. En effet, un comptage d'occurrences ne signifie rien en soi et il est indispensable de réaliser ensuite une analyse sémantique grâce à une recontextualisation des termes, qui permet un retour à une analyse de contenu plus classique.

Toutefois, ce comptage d'occurrences fait apparaître des éléments qui sans cela peuvent passer inaperçus. Soulignons que l'avantage de la question ouverte et de la réponse écrite qu'elle appelle évite la répétition d'un même mot dans une pensée qui se cherche comme c'est assez courant lors d'un entretien. On peut donc considérer le nombre d'occurrences d'un même mot comme représentatif de la catégorie qu'il exprime.

### 3. Les caractéristiques de la musique à l'école

#### 3.1. Un moment important

La musique c'est d'abord *un moment*, avant d'être une *discipline*, une *matière*, un *domaine* (voir tableau). Lorsque c'est le terme *moment* qui est utilisé, c'est pour caractériser l'objet éducation musicale dans sa spécificité et de manière exclusivement positive : « *Un moment plus ludique où la relation élèves-enseignant est privilégiée* »<sup>4</sup>. On remarque une utilisation des termes *discipline* et *matière* lorsqu'il s'agit de définir la musique dans le contexte des autres enseignements, soit dans sa spécificité : « *C'est une discipline où les élèves peuvent tous réussir* », soit dans sa ressemblance avec les autres : « *La musique est une matière très importante au même titre que les autres* ».

Enfin, les enseignants privilégient le terme *domaine* quand il s'agit d'exprimer leurs difficultés personnelles à l'enseigner et leurs regrets : « *C'est vraiment le domaine où il faut des compétences* ».

On peut être surpris par la désignation du temps scolaire consacré aux activités musicales comme *un moment*. Pour autant, la musique est considérée comme *un moment* (ou *une discipline, une matière, un domaine*) *important, indispensable, fondamental, primordial, essentiel, nécessaire, à part entière*. Quel que soit le mot pour l'exprimer, les propos insistent très largement sur la valeur de cet enseignement : « *Un support indispensable à l'évolution de l'enfant (harmonie, équilibre)/Élément très important, ciment de la classe* ».

---

3 Logiciel libre d'accès. Version du 19 décembre 2011 téléchargée. Tropes est un logiciel développé par Pierre Molette et Agnès Landré sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione (<<http://www.tropes.fr/>>).

4 Les extraits de corpus apparaissent entre guillemets et en italique.

### 3.2. Une « activité collective »

La musique se présente également comme un moment collectif où l'élève est actif : « *Un moment de détente et d'activité en groupe où chacun peut laisser libre cours à son imagination et à ses capacités de création, d'interprétation* ». Le nombre de mots relatifs à l'activité est important, que ce soient les verbes ou les substantifs. On note une utilisation fréquente des termes *faire* (« *Faire quelque chose ensemble* »), *activité*, *pratiquer* et *pratique*, ainsi que des termes qui renvoient à une pratique musicale (*chanter et chant, écouter et écoute, créer, création et production*). C'est encore des termes exprimant une démarche ou une activité intellectuelle (*travailler, travail, découvrir et découverte, apprendre et apprentissage, exprimer, etc.*), sociale (*partager et partage*) ou sensible (*apprécier*) qui mettent en évidence le principe actif de la discipline, qu'il soit intellectuel, sensible ou physique.

Beaucoup d'enseignants insistent également sur l'intérêt « social » des activités musicales : « *C'est important pour composer le tissu social du futur adulte* ». Outre leur caractère collectif ou de groupe : « *Tous y trouvent un moyen d'exister, non pas par son individualité mais par le groupe* », elles permettent un vrai moment d'échange et de *partage*, ainsi que l'acquisition d'un répertoire commun ou d'une *culture commune* : « *Avoir un répertoire commun à partager lors de sorties scolaires* ».

### 3.3. Un enseignement « différent »

Des enseignants soulignent encore que c'est un moment *différent* des autres temps de classe : « *La musique représente un moment différent dans la gestion de la classe et dans la relation avec les élèves* ». Cette différence est également marquée par une forme de liberté pour l'élève (*liberté d'expression*) qui peut aller jusqu'à renverser les rôles au sein de l'espace didactique : « *C'est le moment où les élèves ont le droit de ne pas être d'accord avec l'enseignant* ». Mais si la musique est un temps que les PE, qui ont répondu à la question, vivent positivement, c'est aussi un temps contraint : « *Et tout ça en essayant de ne pas culpabiliser car on est en retard sur le reste du programme* ».

Enfin, la musique peut être un *moyen*, une *occasion*, une *possibilité*, un *outil*, une *manière*, un *support* pour d'autres apprentissages, plus particulièrement le langage et les attitudes : « *C'est un moyen de travailler la confiance en soi, la motivation, la persévérance, [...], la concentration, l'esprit critique, le respect du travail de chacun, l'ouverture d'esprit* ».

## 4. Les valeurs éducatives de la musique à l'école

### 4.1. Le plaisir

C'est d'abord le *plaisir* que procurent les activités musicales qui mobilise les enseignants qui ont répondu. Le mot est utilisé 84 fois, auquel s'ajoutent les termes *détente, agréable, convivial, bonheur*. Il est question du plaisir esthétique : « *Un*

*moyen de se donner un moment de plaisir et de beauté tous ensemble* », du plaisir d'être ensemble : « *Moment d'échange, de plaisir, de convivialité* », mais aussi du plaisir d'apprendre : « *cela représente le plaisir de faire, d'apprendre, d'entendre* », ou encore du plaisir de faire autre chose ou même de ne rien faire (détente) : « *Parfois un moment où on lâche prise, sans autre ambition pédagogique que le plaisir* ». Le plaisir semble représenter la condition *sine qua non* pour que cet enseignement soit vécu positivement, y compris pour l'enseignant : « *Plaisir des élèves et du maître à pratiquer le chant et l'écoute* ».

Si parler du plaisir de faire de la musique en classe semble presque naturel pour les PE qui s'impliquent dans cette discipline, ce plaisir reste très souvent lié à l'activité elle-même, comme dans la société où la pratique musicale est quasi entièrement dédiée aux loisirs (Green, 2000). Pourtant certains propos insistent sur les apprentissages attachés à la musique représentant aussi une valeur mobilisatrice. Le recensement des termes *apprendre* et *apprentissage*, *enseigner* et *transmettre*, mais aussi *compétences*, *connaissances* et *connaître*, *capacités*, *savoir* et *acquisition* indique une utilisation importante du vocabulaire didactique dans le but de décrire des finalités d'apprentissage. Pour ces derniers, le lien entre apprentissage et plaisir ne semble faire aucun doute.

#### **4.2. La culture**

C'est d'abord un apport *culturel* ou une *ouverture* sur le monde et plus particulièrement le monde musical que visent les PE qui mettent en œuvre des activités musicales avec leurs élèves : « *Offrir aux élèves une ouverture musicale et culturelle par la pratique collective des instruments, leur découverte et la rencontre avec les artistes* ». La *culture* musicale est souvent représentée par ce que l'élève n'écoute pas dans son espace privé et c'est l'école qui y pourvoit : « *L'accès, parfois le seul pour l'élève, à une culture large et éclectique* ». Et c'est le répertoire des musiques cultivées qui représente une valeur pour les enseignants en tant que savoir à enseigner : « *autre chose que ce qu'il [l'élève] entend toute la journée* ».

#### **4.3. Les connaissances et les capacités**

Lorsqu'il s'agit de parler de connaissances et de capacités musicales, nous remarquons que les propos des enseignants mettent en évidence de manière très marquée une distinction entre les activités vocales, les activités auditives et les activités de création.

Les 80 occurrences qui correspondent à *chant* et *chanter* sont en relation directe avec le *plaisir* et très rarement avec le développement des capacités vocales des élèves : « *Le chant est un moment de convivialité et de joie partagée par tous mes élèves* ».

Au contraire, les 98 occurrences qui correspondent à l'écoute (*écoute* et *écouter*) sont très majoritairement en relation avec des finalités d'apprentissage :



« Découvrir un monde quasiment inconnu des élèves : la musique dite “classique” et les comportements spécifiques d’écoute qu’elle requiert, ainsi que les lieux où elle se produit ».

Enfin, les 32 occurrences qui correspondent aux activités de création (*créer et création, produire et production*) se limitent exclusivement à la mise en place des activités par les enseignants et non aux capacités qu’elles sont censées développer chez l’élève.

Néanmoins, si des connaissances et des capacités sont bien visées par les activités musicales et plus particulièrement par les activités d’écoute, le PE reste discret sur ces apprentissages, en dehors de propos assez généraux qui désignent la capacité à écouter ou à chanter : « *Activité transdisciplinaire car elle apprend aux enfants à écouter, et à s’écouter* ».

Cette description montre qu’il semble y avoir une distinction assez marquée entre les savoirs enseignés en chant qui seraient plus de l’ordre des « pratiques sociales » et les savoirs enseignés en écoute qui relèveraient davantage des « savoirs savants » selon la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1985 ; Martinand, 1986)<sup>5</sup>.

### 4.3. Les attitudes

Nous avons déjà souligné ci-dessus, l’importance attribuée aux attitudes relatives au développement de la personnalité de l’élève dans la mise en œuvre d’activités musicales au sein de la classe. Ces attitudes relèvent des compétences 6 (« Les compétences sociales et civiques ») et 7 (« L’autonomie et l’initiative ») du Socle commun (MENESR, 2006). Les propos des répondants montrent que l’élève et/ou l’enfant sont au cœur des préoccupations lorsque l’enseignant parle de la musique à l’école. Et c’est véritablement pour donner les moyens à l’élève de s’épanouir dans la société que les PE s’impliquent aussi dans cet enseignement. Les activités musicales sont davantage envisagées pour développer des postures cognitives générales : « *Un éveil de la curiosité, la tolérance et un développement personnel de qualités et de compétences* » ou encore : « *Apprentissage de la logique et de la réflexion très important* », avant même l’acquisition de connaissances musicales.

## 5. Synthèse et analyse

L’analyse du corpus met en évidence des éléments qui font preuve d’une certaine saillance et d’une certaine stabilité. Les représentations de l’éducation musicale des PE semblent fortement inscrites autour des cinq éléments : *moment, élève, chant, écoute et plaisir* que l’on trouve dans une majorité des réponses (de 65 % à 35 % des réponses). En dehors du mot *élève*, rien dans le vocabulaire utilisé ne

<sup>5</sup> Maizières F. (article en soumission), *Les savoirs enseignés en éducation musicale à l’école primaire et le rapport au savoir des professeurs des écoles*.

renvoie à une activité spécifiquement didactique, mais plutôt à l'activité sociale de loisir.

Une deuxième catégorie concerne des références relevées dans au moins un quart des réponses (de 29 % à 24 %). Il s'agit des termes *apprentissage, culture, important, art, activité, moyen*. Ces termes concernent davantage le contenu d'une discipline scolaire à visée esthétique, même si on remarque l'utilisation rare du terme *œuvre* (16 fois), alors que les enseignants n'hésitent pas à défendre la nécessité de faire connaître des références aux élèves.

Enfin, une troisième catégorie de références (10 à 20 % des réponses) concerne essentiellement ce qu'on pourrait assimiler à des objectifs psychosociaux : *groupe, développement, partage, découverte, concentration, expression*.

Nous avons fait l'hypothèse que la place de la musique et l'activité importante qui l'accompagne dans le cadre privé pouvaient influencer fortement les représentations professionnelles des enseignants. L'analyse des 341 réponses montre d'une part l'ancrage fort du contexte social dans les représentations et, d'autre part, que l'objet *musique* peut être pensé différemment en fonction du contexte dans lequel il est évoqué (personnel ou professionnel).

Par exemple, les nombreuses références à la culture montrent une volonté de distance avec certaines pratiques sociales, puisque les enseignants qui se sont exprimés déclarent majoritairement que l'école est d'abord là pour apporter une *ouverture culturelle* nécessaire aux enfants trop exposés aux gros médias.

Les enseignants insistent également sur le caractère *collectif* des activités musicales envisagées comme des pratiques de la classe. Si la musique est toujours une relation à l'autre, que ce soit celle de l'auditeur ou celle de l'interprète avec le compositeur, sans même parler de la pratique de la musique d'ensemble, c'est d'abord, nous semble-t-il, une relation personnelle à la musique qui est recherchée dans la société.

Enfin, ce sont les capacités et les attitudes visées par l'éducation musicale qui font de cette discipline un enseignement spécifique à l'école. Il semblerait que les PE envisagent les activités musicales d'abord pour des finalités transversales à connotation esthétique : la capacité à écouter (une œuvre musicale), la capacité à s'exprimer et à vivre une expérience collective (chorale, concert), l'autonomie (culturelle), la tolérance (face à d'autres goûts), la curiosité (culturelle) qu'ils considèrent comme la base même de l'épanouissement de l'individu qu'ils ont à former.

Les résultats de notre étude montrent que l'éducation musicale est surtout considérée comme un *moment* éducatif défini à la fois par son opposition et sa complémentarité aux disciplines fondamentales. En témoigne la difficulté pour les PE d'objectiver des savoirs précis en dehors des compétences transversales. Ces

résultats sont à rapprocher des conclusions d'études québécoises sur la stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire qui montrent que les disciplines artistiques et la musique en particulier sont considérées comme des « matières secondaires » qui viseraient essentiellement le développement d'habiletés de dimensions affectives chez l'élève, tandis que les « matières de base », comme le français et les mathématiques « seraient centrées sur le développement d'habiletés d'ordre cognitif » (Lenoir *et al.*, 2000, p. 496).

L'étude de Baillat et Mazaud (2002), précédemment citée, qui regroupe un échantillon caractérisé comme représentatif de la population des enseignants de l'école primaire, montre aussi certaines différences avec nos résultats. La conclusion des deux auteurs met en évidence une sous-estimation, voire une ignorance totale des éléments cognitifs propres à la musique (p. 117). Or, dans notre recherche, si la minimisation des éléments cognitifs est apparente, l'analyse des 341 réponses des enseignants qui se sont exprimés montre en revanche que l'échantillon ne considère pas l'éducation musicale comme un « supplément d'âme ». Au contraire, certains vont jusqu'à revendiquer une égalité avec les autres enseignements : « *c'est une matière qui doit être aussi importante qu'une autre* ». Ce qui nous amène à considérer leur implication comparativement à la population générale des PE.

### ***La marque de l'implication***

Le lien entre les représentations et l'implication de l'enseignant est souligné par des chercheurs (Bataille *et al.*, 1997, Mias, 1998). À ce sujet, nous avons observé que la forme et le contenu de l'enquête avaient très certainement suscité les réponses de PE impliqués, au moins fortement questionnés par l'éducation musicale. Dans l'enquête générale (n = 935), à la question de l'enseignement de la discipline dans la classe, aucun ne déclare l'absence d'activités musicales dans sa classe. Même s'il est difficile en l'état d'analyser la « quantité » et la « nature » de l'implication, nous pouvons valider l'hypothèse, à la lumière du modèle de Mias (1998), que les répondants sont des enseignants impliqués.

L'étude du corpus montre que :

Le sens de l'éducation musicale n'est pas le même pour tous (finalités). Certains répondants privilégient l'individu (participer, exprimer une opinion, etc.), d'autres le groupe (socialisation), mais la plupart s'accordent pour dire que l'éducation musicale constitue un élément *important (indispensable, essentiel, etc.)* dans l'éducation de l'enfant, visant son épanouissement personnel et social ;

Les repères se sont construits selon des formations, des contextes ou des expériences hétérogènes, mais tous les enseignants semblent mobilisés par des valeurs, plus particulièrement : la centration sur *l'élève*, le *plaisir* esthétique, l'acquisition d'une *culture*, la cohésion du *groupe*, l'approche *active* ;

Le sentiment de contrôler caractérise les choix que l'enseignant s'« autorise » selon qu'il est « agi » par un système et/ou un contexte (manque de temps, d'équipement et priorité des apprentissages en langue et en calcul) : « *prise par le programme de cycle 3, j'avoue que si je ne suis pas sollicitée par un projet de circonscription, par exemple, j'en fais rarement, à mon grand regret* », ou au contraire qu'il surmonte les contraintes du métier pour affirmer la place d'une discipline trop peu considérée à ses yeux.

## Conclusion

L'objet de cet article était d'analyser les représentations de l'éducation musicale de 341 PE impliqués dans cet enseignement et leur expression d'une certaine implication et ce qu'elles apprennent sur cette implication. Les résultats montrent que des enseignants s'investissent dans la discipline au nom des enjeux de l'éducation, plus particulièrement du développement de l'épanouissement personnel et social de l'élève. Pour eux, l'éducation musicale est un enseignement aussi important que les autres, mais avec ses spécificités didactiques et pédagogiques.

En quoi l'étude des spécificités des représentations de PE catégorisés comme « impliqués » dans l'enseignement musical, comparée à celles de PE montrées par d'autres recherches, est-elle susceptible d'éclairer la formation ?

Favre et Reynaud posent l'hypothèse que la capacité de l'enseignant à faire évoluer ses représentations, en réponse à un désir personnel, à un contrat (didactique) et à des contraintes (culturelles, institutionnelles) va dépendre de ce qu'il vise de manière explicite et implicite au niveau personnel et social pour l'enfant qu'il a à éduquer (2000). De notre côté, nous avons affirmé, en tant que formateurs, l'intérêt et l'importance d'une réflexion sur le sens des activités musicales dans l'éducation générale de l'enfant (Maizières, 2011 ; Maizières & Tripiet-Mondancin, 2013).

À l'instar de Favre (1998), nous proposons d'assimiler les valeurs à « des représentations qui auraient comme spécificité d'être hautement investies affectivement par les individus ». Sur cette base, il nous semble possible de comprendre comment les valeurs interagissent avec les représentations professionnelles. Ainsi, le dépassement des représentations qui font obstacle et l'explicitation des valeurs qui les sous-tendent pourraient devenir un objectif principal de la formation des enseignants.

En ce qui concerne l'éducation musicale, la comparaison des représentations d'un échantillon de PE impliqués et d'un échantillon représentatif de la population des enseignants du premier degré (nous dirons PE « ordinaires ») montre que les représentations liées au statut de l'activité, notamment du point de vue épistémologique (statut de l'œuvre enseignée, origine et nature des références à enseigner) et didactique (savoirs à enseigner, didactisation des œuvres) peuvent

constituer des obstacles. Ce qui semble distinguer les deux populations, outre leur degré de pratique, c'est leur appréciation des éléments cognitifs propres à l'éducation musicale. Pour les uns (PE ordinaires), il semblerait qu'il y ait sous-estimation voire une ignorance totale de ces éléments (Lenoir *et al.*, 2000 ; Baillat & Mazaud, 2002). Pour les enseignants impliqués, l'appréciation des éléments cognitifs semble relever d'une minimisation en chant : on chante d'abord pour le plaisir et on apprend un répertoire le plus souvent en vue d'une présentation publique, plus rarement pour développer la voix chantée de manière conscientisée. En revanche, l'appréciation des éléments cognitifs constitue un objectif important en écoute (la culture musicale par la connaissance d'œuvres, la connaissance des instruments, des éléments musicaux caractéristiques et des principes de composition) susceptible de devenir un obstacle pour des enseignants qui se déclarent démunis et peu formés.

Une formation qui s'appuierait à la fois sur la question du sens de l'éducation artistique à l'école et sur celle du statut et du contenu de la référence à enseigner permettrait de resituer cet enseignement dans le projet de formation générale de l'individu au détriment d'une vision plus rentable (disciplines fondamentales vs secondaires) de l'école. Considérer l'élève comme un apprenant revient à développer à l'école les postures cognitives relatives à l'approche de l'art, particulièrement, la curiosité, la recherche de l'originalité, l'esprit critique, la tolérance à la multiplicité des goûts, la capacité à s'interroger sur les valeurs culturelles que certains peuvent avoir intérêt à nous imposer. Considérer l'œuvre comme une référence à enseigner revient à s'appuyer sur ses qualités musicales en vue d'en faire un objet de savoir dans l'objectif de construire des connaissances (le monde musical) et des capacités (pratique vocale et auditive).

**Frédéric MAIZIÈRES**

frederic.maizieres@univ-tlse2.fr

## Références utilisées

Références utilisées	Nombre occurrences	Total
Moment	120	223
Discipline	47	
Enseignement	19	
Matière	21	
Domaine	16	
Élèves	126	194
Enfants	68	
Plaisir-Plaire	84	149
Détente-détendre	35	
Agréable	22	
Bonheur-Convivial-Convivialité	8	
Ecoute-Ecouter	98	131
Œuvre	16	
Oreille	10	
Entendre	7	
Chant-Chanter	80	121
Voix-Vocal	13	
Chorale	16	
Chanson	5	
Justesse	7	
Apprentissage-Apprendre	55	98
Connaissance-Connaître	19	
Compétences-Capacités-Attitudes	24	
Culture-Culturel-Se cultiver	97	97
Important-Importance	44	88
Indispensable	15	
Fondamental-Primordial_ Essentiel-Nécessaire	29	
Art-Artistique	19	87
Création-Créer	21	
Émotion-sensibilité-ressenti	29	
Goût-Beau-Esthétique	18	
Ouverture-Ouvrir	58	87
Ouverture d'esprit	24	
Éveil	5	

Références utilisées	Nombre occurrences	Total
Activité	45	86
Pratique-Pratiquer	41	
Moyen-manière	32	80
Occasion	18	
Outil-possibilité-support	30	
Groupe	28	76
Commun-Collectif	26	
Social-cohésion-lien-fédérer	22	
Développement-Développer	49	49
Partage-Partager	38	43
Échange	5	
Découverte-Découvrir	42	42
Concentration	19	40
Attention	14	
Imagination	7	
Enseignant-Enseigner	30	34
Transmettre	4	
Expression-Exprimer	24	33
Relation	5	
Communication	4	
Travail-Travailler	29	29
Monde-universel	26	29
Projet	18	29
Transversal-Transdisciplinaire	11	
Différent	25	28
Différence	3	
Enrichir-Richesse	19	19
Rigueur-Qualité-Effort	8	18
Confiance-Respect	7	17
Corps – Motricité	15	15
Jouer-Ludique-jeu	15	15
Produire-Production	11	11

Tableau : Analyse automatisée (Tropes version 8) des 341 réponses

**BIBLIOGRAPHIE**

- ALTEN M. (1995). *La musique dans l'école primaire de Jules Ferry à nos jours*. Issy-les-Moulineaux : Éd. EAP.
- BAILLAT G. & MAZAUD A. (2002). « L'éducation musicale à l'école. Un point de vue sur la polyvalence des enseignants du premier degré », *Recherche et formation*, n° 40, p. 95-120.
- BATAILLE M. (2000). « Représentation, implicitation, implication. Des représentations sociales aux représentations professionnelles », in C. Garnier et M.-L. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation*, Montréal : Éditions nouvelles, p. 165-190.
- BATAILLE M., BLIN F., MIAS C. *et al.* (1997). « Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles », *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, p. 57-90.
- BOUDINET G. (2011). « Musique et valeurs éducatives », in J.-L. Leroy & P. Terrien, *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*, Paris : L'Harmattan, p. 87-92.
- CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage, deuxième édition augmentée, 1991.
- DUPUIS P.-A. (2003). « Valeurs et souci de vérité », in E. Prairat & B. Andrieu (dir.), *Les valeurs : savoir et éducation*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, p. 33-44.
- FAVRE D. (1998). « Faut-il "désadapter" l'école à la société? » *Spirale*, n° 21-22, p. 73-83.
- FAVRE D. & REYNAUD C. (2000). « Des représentations-obstacles à prendre en compte dans la formation aux métiers de l'enseignement », *Éducation et francophonie*, vol. XXVIII, p. 164-188. En ligne : <<http://www.acelf.ca/c/revue/>> (consulté le 27 juin 2013).
- GREEN A.-M. (dir.) (2000). *Les métamorphoses du travail et la nouvelle société du temps libre*. Paris : L'Harmattan.
- HOLDE H. & BUTTON S.-W., (2006). « The teaching of music in the primary school by the non-music specialist », *The British journal of music education*, vol. 23, n° 1, p. 23-38.
- JACQUARD S. (2009). *Les enseignants de l'école primaire : des représentations de compétences aux compétences réelles pour enseigner la musique*. Thèse de doctorat, université Laval, Québec.
- JAHIER S. (2011). « Les enseignants du primaire et l'éducation musicale », in J.-L. Leroy et P. Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*, Paris : L'Harmattan, p. 115-124.

- JOLIAT F. (2011). « La musique dans les classes de Suisse romande : l'affaire des pédagogues, des méthodologues ou des chercheurs? », in J-L. Leroy et P. Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*, Paris : L'Harmattan, p. 141-152.
- LENOIR Y., LAROSE F., GRENON V. & HASNI A. (2000). « La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution des représentations depuis 1981 », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, n° 3, p. 483-514.
- MAIZIERES F. (2009). *Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : rapport personnel, rapport professionnel*. Thèse de doctorat, université Nancy 2.
- MAIZIERES F. (2011). « Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement : un transfert parfois complexe », *Éducation et didactique*, n° 5/2, p. 53-64.
- MAIZIERES F. & TRIPIER-MONDANCIN O. (2013). « Une formation aux valeurs pour enseigner la musique à l'école? », in F. Cohen et I. Milli (éd.), *Enseignant de musique : quelle formation?* Berne : Peter Lang. [à paraître].
- MARTINAND J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*, Berne : Peter Lang.
- MIAS C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris : L'Harmattan.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MENESR) (2006). Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation. *Journal officiel*, 12 juillet 2006.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MENESR) (2007). *La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire*. Rapport de l'inspection générale, n° 2007-047 présenté par V. Buysse, V. Maestracci, J.-Y. Moirin & C. Saint-Marc.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN) (2008). *Les nouveaux programmes de l'école primaire*. Mai 2008.
- MOSCOVICI S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : Presses universitaires de France.
- PIASER A. & RATINAUD P. (2010). « Pensée sociale, pensée professionnelle : une approche singulière en sciences de l'éducation », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 23, p. 7-14.
- REBOUL O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*, Paris : Presses universitaires de France.
- SUCHAUT B. (2002). « La musique à l'école primaire : étude des pratiques enseignantes », *JREM-université Paris-Sorbonne*, vol. 1, n° 2, p. 3-22.
- WIGGINS R.-A. & WIGGINS J. (2008). « Primary music education in the absence of specialists », *International Journal of Education and the Arts*, vol. IX, n° 12. En ligne : <<http://www.ijea.org/v9n12/>> (consulté le 14 avril 2011).



## *Abstract & Keywords*

---

ABSTRACT • Musical Education in Primary School is a discipline in which teaching shows obvious differences from the point of view of involvement from a school teacher to another. In the course of a survey among regional educational authorities, 341 involved school teachers have expressed themselves on their conception of musical education. In addition to their describing their professional representation of musical education, the analysis of their statements gives us the opportunity to describe and understand the values that are their driving force in their teaching. The conclusions allow us to draw a few ideas for training courses likely to meet expectations.

KEYWORDS • music education, primary school