L'influence du parcours scolaire des enseignants du premier degré dans leurs représentations de l'éducation musicale.

Mémoire du Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier Degré

Par Romain Debain

Année 2013/2014

Sous la direction d'**Hervé Girault**

Dans le cadre du séminaire Arts, Lettres et Langues.

Table des matières

Introduction 4

I) L'éducation musicale en perte de vitesse à l'école primaire 5

1) Diminution de la place accordée à l'éducation musicale dans les programmes officiels 5

Volume des textes, volume horaire 5

Contenu des programmes 6

2) Pratiques enseignantes 8

Temps consacré à l'éducation musicale 8

Contenus enseignés parfois en marge des programmes 8

Mise en perspective : une étude australienne 9

3) La formation des enseignants 10

II) L'enseignement de l'éducation musicale : une question de valeurs ? 12

1) Enseigner une discipline artistique : un acte paradoxal 12

La dichotomie art/discipline à enseigner 12

Le décalage induit par l'introduction de l'histoire des arts 14

Un lien entre pratique personnelle et pratique d'enseignement ? 15

Vers une didactique musicale 16

2) Construction du rapport au savoir 17

3) Représentations 19

Légitimer l'éducation musicale 19

L'objet, soi, l'autre 20

III) Construction des représentations en éducation musicale : méthodologie de recherche 22

1) L'influence du parcours scolaire des enseignants 22

Sujet de recherche 22

Hypothèses de recherche 22

2) Paradigme d'étude 23

Cadre de la recherche 23

Construction de l'outil 24

Méthode de recueil 24

Méthode d'analyse 25

Analyse globale 25

Analyse croisée 25

Analyse des occurrences 26
3) Résultats 26
Données contextuelles 26
Le parcours scolaire 26
Rapport à l'éducation musicale, à la musique 26
4) Analyse et Interprétation 27
Parcours scolaire 27
Rapport à l'éducation musicale 27
Influence du parcours scolaire 29
Influence de la pratique personnelle 30
5) Limites et prolongements 31
Public interrogé 31
Outils utilisés 31
Pratique personnelle et pratique de classe 32
Qu'est-ce que l'éducation musicale ? 32
Conclusion 34
Annexe 1 – Questionnaire utilisé 37
Annexe 2 – Résultats du questionnaire 39
Annexe 3 – Résultats des analyses croisées 46
A. En fonction des souvenirs de l'éducation musicale à l'école primaire / au collège. 46
B. En fonction de la pratique d'un instrument (chant inclus). 51
Annexe 4 – Exploitation des définitions du questionnaire 52

Introduction

Avez-vous gardé des souvenirs de la musique à l'école ? Vous êtes-vous déjà emmêlé les doigts sur votre flûte à bec en essayant de déchiffrer une partition ? S'est-on moqué de votre voix hasardeuse lors d'un exercice de chant devant toute la classe ? Ces pratiques, qui peuvent sembler aujourd'hui d'un autre temps, hantent pourtant encore les mémoires de bon nombre d'enseignants.

L'éducation musicale enseignée à l'école primaire apparait comme une discipline bien singulière. Par opposition aux matières traditionnelles dites « à forte valence scolaire », elle semble se retrouver souvent en position de parent pauvre et parfois délaissée par manque de temps ou considérée comme non prioritaire, au même titre que les arts visuels. C'est bien son caractère artistique qui fait sa spécificité. Entre approche sensible ou notionnelle, création ou acculturation, improvisation ou mémorisation, chaque enseignant semble avoir ses propres pratiques, parfois en marge des instructions officielles, en constantes mutations, et qui sont le reflet d'une didactique en pleine construction. C'est à travers ce champ de l'éducation musicale que nous évoluerons afin de faire rejaillir les souvenirs du passé pour comprendre leurs impacts sur nos représentations.

En quoi le parcours scolaire des enseignants du premier degré a-t-il une influence sur leurs propres représentations de l'éducation musicale ?

Pour répondre à cette problématique, nous nous interrogerons tout d'abord sur la place qu'occupe l'éducation musicale dans les programmes et dans les écoles. Nous irons ensuite questionner le sens que l'on peut donner à cet enseignement dans l'école d'aujourd'hui à travers la relation qu'entretiennent les enseignants avec le savoir musical. Grâce à ce lien, nous ferons émerger la place centrale qu'occupent les représentations dans la construction de ce rapport au savoir. Puis, nous étudierons l'influence du parcours scolaire des enseignants dans la construction de leurs représentations à travers l'analyse et l'interprétation des résultats d'un questionnaire proposé à des futurs enseignants.

Afin de mieux comprendre les enjeux de ce mémoire, il paraît essentiel de mieux cerner la place qu'occupe aujourd'hui l'éducation musicale à l'école. Ainsi, la première partie de ce mémoire consistera en une mise en perspective des évolutions des recommandations officielles en matière d'éducation musicale dans les programmes ou dans la formation des enseignants, croisée avec un état des lieux des pratiques réelles d'enseignement dans la discipline.

De quelle manière évoluent les préoccupations du ministère concernant l'éducation musicale ? Quelle est l'importance réelle accordée à ce champ dans les classes ? Qu'en est-il de l'éducation musicale en ce qui concerne la formation des enseignants ?

I) L'éducation musicale en perte de vitesse à l'école primaire

1) Diminution de la place accordée à l'éducation musicale dans les programmes officiels

Un premier constat que l'on peut poser est un large déclin de l'importance accordée à l'éducation musicale dans les programmes officiels de l'Education Nationale. Un article de P.Kaelblen[1], paru en 2012, illustre parfaitement cette idée. L'auteur y dresse un comparatif quantitatif et qualitatif du poids de l'éducation musicale dans les bulletins officiels de 2002[2] et de 2008[3].

Volume des textes, volume horaire

Un simple regard jeté aux deux documents permet de saisir d'emblée la nette diminution du volume accordé à l'éducation musicale. Même si le document cadre des programmes

[1] KAELBLEN Pascal, « Éducation musicale à l'école primaire aujourd'hui : pratiques et formation des professeurs des écoles », *Eduquer|Former* n° 43, juillet 2012, pp 123-152.

[2] Bulletin officiel du Ministère de l'Education nationale. « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ». Hors-série n°1, 14 février 2002.

[3] Bulletin officiel du Ministère de l'Education nationale et du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ». Hors-série n° 3, 19 juin 2008.

officiels de 2008 a, dans son ensemble, un volume moins important que celui de 2002, on peut remarquer que le texte consacré à l'éducation musicale a largement été allégé. Que ce soit pour l'école maternelle, le cycle 2 ou le cycle 3, là où les programmes accordaient près de trois pages entières à définir les objectifs, le contenu et les compétences à enseigner en éducation musicale, on ne trouve plus qu'une demi-page page consacrée à l'éducation musicale dans les programmes de 2008. De manière plus détaillée, P.Kaelblen note dans son article que, tous cycles confondus, les textes sont passés entre 2002 et 2008 de 152 phrases pour 29 compétences développées à 16 phrases pour 14 compétences développées. On notera que cette évolution semble être propre aux disciplines artistiques puisque le programme en arts visuels a subi le même type de refonte.

Lorsque que l'on observe le volume horaire dédié à l'enseignement de l'éducation musicale, encore une fois, le constat est sans appel. Le B.O. de 2002 préconisait en moyenne 1h30 d'éducation musicale par semaine alors que celui de 2008 ne permet qu'une moyenne hebdomadaire de 50 à 55 minutes.

Contenu des programmes

D'un point de vue plus qualitatif, l'étude du contenu des programmes nous renseigne clairement sur la place accordée à l'éducation musicale dans les textes en vigueur. Une fois encore, l'article de P.Kaelblen nous aide à en dégager les points importants. Dans un premier temps, on pourra se rendre compte que la terminologie a changé. Ainsi, dans les nouveaux programmes, l'éducation musicale, au même titre que les arts visuels, se retrouve englobé au cycle 2 dans un domaine appelé « Pratiques artistiques et histoire des arts »[4]. Au cycle 3 ce domaine devient un « sous-domaine » auquel a été greffé l'histoire-géographie pour former un nouveau domaine intitulé cette fois « Culture humaniste ». Nous questionnerons plus longuement l'introduction de l'histoire des arts dans les programmes de 2008 dans la seconde partie consacrée au rapport des enseignants à la musique. Cependant, il est intéressant de noter ici que l'éducation musicale en tant que telle se retrouve en quelque sorte diluée dans un « sous-domaine » consacré aux pratiques artistiques au lieu d'occuper une place à part entière comme dans les programmes de 2002. De même, la disparition de l'appellation « Education

[4] Bulletin officiel du Ministère de l'Education nationale et du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ». Hors-série n° 3, 19 juin 2008.

artistique »[5] au profit de « Pratiques artistiques » laisse transparaître une orientation plus ciblée sur la pratique.

Un autre éclairage intéressant sur la place de l'éducation musicale dans les programmes de 2008 est apporté dans la thèse de P. Bonnette[6]. L'auteur met en évidence une tendance à un retour en arrière avec le programme de 2008. Là, où la discipline était abordée comme un art, elle est aujourd'hui beaucoup plus didactisée, de manière à ce que le contenu à enseigner soit plus facilement identifié. L'élève n'est plus en position d'acteur voire de créateur mais bel et bien dans une situation de passivité face au discours du maître.

Un autre aspect intéressant à remarquer à la lecture des programmes en vigueur concerne le vocabulaire utilisé dans la description du contenu des enseignements. En effet, bien que le volume et le détail des instructions se soit retrouvé réduits dans les nouveaux programmes, le vocabulaire utilisé, lui, semble avoir gagné en technicité. On retrouve ainsi des termes comme « timbre », « intensité », « tempo » ou « hauteur » qui pourraient poser problème à des non-spécialistes. L'argumentaire qui consisterait à expliquer la réduction du volume des textes des nouveaux programmes par un souci de commodité et de simplicité d'utilisation n'apparait donc pas recevable au regard de la complexification du vocabulaire employé.

Ainsi, il apparaît clairement que l'éducation musicale, de la même manière que les arts visuels, semble de plus en plus reléguée à l'arrière-plan du champ des priorités de l'Education Nationale. Qu'en est-il des pratiques enseignantes ? Sont-elles en adéquation avec les programmes scolaires ? Suivent-elles cette même tendance ?

[5] Bulletin officiel du Ministère de l'Education nationale. « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ». Hors-série n°1, 14 février 2002.

[6] BONNETTE Philippe, « Place, statut, fonctions de la musique à l'école primaire : l'éducation musicale et les autres enseignements ». Thèse de doctorat, Nantes, 2011.

2) Pratiques enseignantes

Afin de discuter de l'adéquation des pratiques enseignantes avec les instructions officielles, nous suivrons le même cheminement que précédemment. Nous nous intéresserons donc au volume d'enseignement avant d'aborder la question du contenu.

Temps consacré à l'éducation musicale

D'après une étude menée en 2000 par Bruno Suchaut[7], les volumes horaires moyens consacrés à l'enseignement de l'éducation musicale semblent être assez proches des horaires officielles. Cependant, cette étude révèle aussi une certaine hétérogénéité entre les pratiques enseignantes, selon certains critères comme le genre ou la pratique musicale. Une autre étude plus récente[8] viendra nuancer ces facteurs. Ainsi, pour Frédéric Maizières, l'influence des pratiques personnelles ou des compétences musicales resterait limitée, et impacterait peu sur l'horaire accordé à l'éducation musicale.

Même si les critères influant sur le temps accordé par l'enseignant restent assez flous, il ressort tout de même de ces deux études que tout comme les volumes horaires, les pratiques en éducation musicale sont très différentes d'un enseignant à un autre.

Contenus enseignés parfois en marge des programmes

Classiquement, on distingue 6 types d'activités[9] qui sont mises en pratique dans le cadre l'éducation musicale :

- Le chant
- L'écoute

[7] SUCHAUT Bruno, *La musique à l'école primaire : Analyse des pratiques des enseignants*. IREDU-CNRS et Université de Bourgogne, décembre 2000.

[8] MAIZIERES Frédéric, « Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement : un transfert parfois complexe ». *Education & didactique* vol. 5, juin 2011, pp. 53-64.

[9] MAIZIERES Frédéric, « Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : rapport personnel, rapport professionnel », Thèse de doctorat, Nancy, 2009.

- La pratique instrumentale
- L'improvisation
- La création
- Les activités corporelles

L'étude des pratiques réelles des enseignants en classe laisse apparaître une grande variabilité dans la diversité des pratiques enseignantes. Les études de B.Suchaut et F.Maizières illustrent particulièrement cette grande variété de pratiques et nous offre un aperçu du panel d'enseignement possible. Les facteurs qui influent sur ces pratiques semblent discutables, cependant, quelques tendances générales semblent se dégager. Les contenus des enseignements semblent être assez éloignés des instructions officielles, mais plutôt influencés par les choix personnels de l'enseignant. Nous reviendrons plus en détail sur cette notion de rapport au savoir de l'enseignant lors de la deuxième partie de ce mémoire. Un autre point important à souligner reste la grande fragilité, dans certains cas, de l'enseignement de l'éducation musicale, les pratiques étant sensiblement différentes d'une classe à une autre. Une des raisons qui pourrait expliquer cette fragilité de l'enseignement semble être un problème de compétences musicales. En effet, certains enseignants, peu assurés dans leurs bagages musicaux, quand ils ne peuvent pas faire appel à un intervenant extérieur ou procéder à un échange de service avec un collègue, semblent délaisser cet enseignement. Cependant, il convient de relativiser cette perte de vitesse de l'éducation musicale en France, au regard de la situation dans d'autre pays comme l'Australie.

Mise en perspective : une étude australienne

Une étude australienne[10] a été menée sur les activités proposées en éducation musicale par les jeunes enseignants. Il ressort de cette étude que seulement 37% des enseignants en première année de métier proposent eux-mêmes de l'éducation musicale dans leur classe. Dans les autres cas, l'enseignement est proposé par un intervenant extérieur ou bien n'est pas proposé aux élèves. Les raisons avancées par les enseignants pour expliquer ce faible investissement dans la discipline sont encore une fois, un manque de confiance de soi, mais aussi un manque de temps spécifique à l'éducation musicale dans la formation initiale reçue par ces enseignants.

[10] DE VRIES Peter, « The First Year of Teaching in Primary School: Where Is the Place of Music? » *International Journal of Education & the Arts* vol.12, avril 2011.

Interrogeons-nous sur la formation en éducation musicale des futurs enseignants.

3) La formation des enseignants

Suivant le même mouvement que les programmes officiels, la formation initiale des enseignants du premier degré en éducation musicale voit son contenu largement revu à la baisse comme nous le montre l'étude de 2012 de P.Kaelblen. L'auteur nous y livre une comparaison des volumes alloués à la formation en éducation musicale dans les ISFEC entre 2006 et 2010.

2006		2010	
Année préparatoire (cours obligatoires)	15h	Master 1 (cours obligatoires)	13h30
Année professionnelle (cours obligatoires)	10h30	Master 2 (cours obligatoires)	3h
Année professionnelle (cours optionnels « dominante »)	12h	Master 2 (travaux dirigés optionnels)	7h30
Cours préparation à l'épreuve du concours de recrutement (option)	*10h30*	*Cours préparation à l'épreuve du concours de recrutement (option)*	*9h*
Total cours obligatoires (sur 2 ans)	25h30	Total cours obligatoires (sur 2 ans)	16h30
Total cours obligatoires + cours optionnels (sur 2 ans)	37h30	Total cours obligatoires + cours optionnels (sur 2 ans)	24h
Total cours obligatoires + cours optionnels + cours spécifiques préparation au concours (sur 2 ans)	48h	Total cours obligatoires + cours optionnels + cours spécifiques préparation au concours (sur 2 ans)	33h

Évolution des horaires alloués à la formation en éducation musicale
au sein de l'ISFEC Ile-de-France.[11]

Bien que cette étude soit menée sur la formation dans l'enseignement privé, la tendance semble être la même dans les IUFM, à savoir, un net recul du volume dévolu à cette formation spécifique

La deuxième partie de l'ouvrage dirigé par F.Joliat[12] illustre encore une fois, une certaine hétérogénéité dans le contenu de la formation que reçoivent les étudiants. Les activités

[11] *Op.cit.* KAELBLEN, 2012, p. 142.

proposées semblent assez diversifiés d'un centre de formation à un autre. Ainsi, les opinions des formateurs sur le chant en tant que tel, comme outil à travailler, semblent assez variés. De la même manière, la question d'un bagage minimal, en termes de notions et de pratiques, que les futurs enseignants devraient maîtriser, fait débat.

Cependant, une même question semble revenir lorsque l'on s'intéresse aux difficultés liées à l'enseignement de l'éducation musicale : celle des valeurs sous-jacentes à cette discipline artistique.

[12] JOLIAT François, *La Formation des Enseignants en Musique : Etat de la Recherche et Vision des Formateurs*, Paris, L'Harmattan, 2011.

Après ce premier constat évoquant la situation préoccupante de l'éducation musicale à l'école primaire, il convient de s'interroger sur la signification réelle de cet enseignement à l'école primaire. En tant que discipline artistique, l'approche didactique de l'éducation musicale reste assez floue et sujette à controverse. Quelle est la finalité de l'éducation musicale à l'école primaire ? Au-delà et à travers les instructions officielles, la réponse à cette question semble laisser à l'enseignant une part assez importante de subjectivité et d'interprétation. Dès lors, l'enseignement de cette discipline apparaît comme fortement influencé par le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir musical, et par extension, par ses propres représentations de la discipline. De quelle façon se construit ce rapport au savoir ? De quelle manière caractériser les représentations qu'ont les enseignants sur l'éducation musicale.

II) L'enseignement de l'éducation musicale : une question de valeurs ?

Comme l'exprime Philippe Bonnette, l'éducation musicale est en réalité la « transposition didactique »[13] de la musique. C'est précisément ce caractère artistique de la musique qui fait la spécificité de l'éducation musicale et qui rend problématique son enseignement. Comment enseigner une discipline artistique ?

1) Enseigner une discipline artistique : un acte paradoxal

Afin de mettre en évidence les enjeux soulevés par l'éducation musicale en tant que discipline artistique, nous tâcherons de faire émerger les paradoxes qui sous-tendent cet enseignement.

La dichotomie art/discipline à enseigner

L'élément fondamental de cette problématique semble être la question même de la nature de l'enseignement. Par son caractère très subjectif et son approche sensible, l'éducation

[13] BONNETTE Philippe, « L'éducation musicale : quelle place dans l'Ecole ? », *Note du CREN n°9*, mars 2012, p.33.

musicale pose problème en tant qu'objet d'apprentissage. Françoise Regnard l'exprime de la manière suivante :

« Tout se passe comme si le seul fait de reconnaître qu'il faille une situation d'apprentissage pour apprendre constituait un obstacle d'ordre épistémologique avec la vision entretenue d'un art qui se sent, se respire, ne s'apprend pas. »[14]

Ainsi, pour l'auteur, l'enseignement de l'éducation musicale peut poser un problème intrinsèque selon la définition que l'on se fait d'un art. On pourrait cependant émettre des limites à cette réflexion, qui ne prendrait en compte que l'aspect notionnel de l'éducation musicale. En effet, on pourrait tout à fait considérer que l'apprentissage par la pratique musicale soit compatible avec une approche sensible de l'art musical.

Le cœur du débat est donc bien la question du sens à donner à l'éducation musicale, c'est en tout cas la thèse défendue par Frédéric Maizières[15] dans son travail de recherche publié en 2009. D'après l'auteur, pour bon nombre d'enseignants, la musique se retrouve rattachée au domaine des loisirs voire parfois à une pratique personnelle. Devant l'aspect déroutant de l'enseignement d'un art, l'enseignant sera alors tenté de se raccrocher à un aspect plus culturel de la discipline, en focalisant son travail sur l'écoute. Dans le même ordre d'idées, l'enseignant pourra privilégier des activités plus en lien avec une logique utilitariste, comme par exemple la constitution d'un répertoire de chant pour la fête de l'école. Ainsi, d'après le chercheur, la dimension artistique de l'éducation musicale est rarement conscientisée par les enseignants qui cherchent souvent à adopter les mêmes méthodes de travail que pour les disciplines plus classiques.

Ainsi, oscillant entre approche notionnelle et approche sensible, l'éducation musicale semble être en peine dans la définition de ses finalités propres. Un cas intéressant de cette

[14] REGNARD Françoise, « La Prise en compte des représentations des élèves et des enseignants peut-elle contribuer au développement d'une didactique de la musique ? », in Regnard Françoise et Cramer Evelyn, *Apprendre et enseigner la musique : représentations croisées*, Paris, L'Harmattan, 2003, p.14.

[15] *Op.cit*. MAIZIERES, 2009.

ambigüité et de cette recherche d'identité est l'introduction de l'histoire des arts dans les programmes de 2008.

Le décalage induit par l'introduction de l'histoire des arts

L'apparition de l'histoire des arts dans les programmes officiels illustre bien cette tension due à l'ambivalence de l'éducation musicale. Ainsi, nous pouvons trouver dans les programmes de 2008 :

« La sensibilité artistique et les capacités d'expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques, mais également par la rencontre d'œuvres diversifiées relevant des différentes composantes esthétiques, temporelles et géographiques de l'histoire des arts »[16].

Le texte du ministère apparaît comme le reflet de ce double objectif de l'éducation artistique, couplant une approche sensible à une approche beaucoup plus centrée sur les connaissances de l'élève.

L'introduction de l'histoire des arts dans les programmes de 2008 reflète d'un autre décalage : celui existant entre les instructions officielles et les compétences avérées ou exprimées des enseignants[17]. En effet, selon l'auteur, avec l'histoire des arts, le contenu à enseigner se complexifie et sort parfois du domaine de compétences attendues pour un professeur des écoles dont les connaissances se veulent généralistes et non spécialisées. Devant le manque de compétences exprimé par les enseignants, on voit peu à peu se généraliser le recours à des intervenants extérieurs spécialisés. Cet état de fait a pour conséquence de renforcer les écarts entre le type et la qualité des enseignements proposés en éducation musicale dans les classes.

Ce décalage constaté entre programme à enseigner et contenu de l'enseignement effectif en classe nous renvoie vers une autre question, celle du lien entre la pratique personnel des enseignants et leurs pratiques d'enseignements.

[16] Bulletin officiel du Ministère de l'Education nationale et du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ». Hors-série n° 3, 19 juin 2008, p.25.

[17] *Op. cit.*KAELBLEN, 2012.

Un lien entre pratique personnelle et pratique d'enseignement ?

La question de la pratique personnelle de la musique peut s'aborder sous différents angles. Intéressons nous tout d'abord aux pratiques d'écoute et aux goûts des enseignants. Pascal Kaelblen souligne « l'avènement de l'éclectisme comme composante du goût cultivé » et constate « un écart croissant entre les savoirs qui sont à enseigner et le rapport personnel à ces savoirs » (ibid., p.149). Cette vaste question de la culture institutionnalisée opposée à une culture plus populaire peut s'avérer problématique lorsque les pratiques d'enseignement sortent du cadre définit par l'Education Nationale.

Une autre manière d'aborder cette question est de s'intéresser aux pratiques instrumentales et vocales des enseignants, et à leurs liens avec l'enseignement. Selon l'étude de Peter DeVries[18], la pratique musicale de l'enseignant aurait une influence sur les activités proposées par l'enseignant. Ainsi, un enseignant n'ayant pas à priori de compétences musicales spécifiques sera amené à mettre en place des stratégies différentes dans son enseignement. Une des enseignantes interrogée durant l'enquête exprime bien cet aspect :

" *I wish I could hold a tune [when singing], but I can't, I learnt how to read music at uni[versity] but had to work really hard to get that skill, which I think is a useful skill. I can't play an instrument either, but you can get around that, I've focused a lot on music where I don't sing or play, but get the kids to do this. I plan the experience and often let some of the musical kids in my class take the lead*[19] ."[20]

Ce témoignage illustre la manière dont certains enseignants élaborent des stratégies pour mener à bien l'éducation musicale dans leur classe, malgré des compétences musicales limitées. Ici, l'enseignante s'appuie sur les propres compétences des enfants.

[18] *Op. cit.* DE VRIES, 2011.

[19] « J'aurais aimé chanter juste, mais je ne peux pas. J'ai appris à lire la musique à l'université mais j'ai dû travailler très dur pour maîtriser cette compétence, qui me semble utile. Je ne joue pas non plus d'instruments, mais tu peux te débrouiller sans ça, je me concentre beaucoup sur des musiques où je ne chante et ne joue pas, mais je le fais faire aux enfants. J'expérimente et je laisse souvent les enfants musiciens de ma classe diriger. »

[20] *Ibid.* p.10.

Une autre étude[21] vient compléter cette idée selon laquelle la pratique musicale de l'enseignant aurait un impact, certes, sur les choix pédagogiques mais pas forcément sur la qualité de l'enseignement proposé. L'auteur nuance donc cette influence du savoir musical dans les pratiques d'enseignement (seulement 15% de différences constatées). A l'inverse, le travail de l'auteur souligne les difficultés que peuvent rencontrer certains enseignants avec la discipline.

« C'est vraisemblablement la difficulté à appréhender le sens et la valeur de l'Education musicale à l'école qui amène certains enseignants à négliger la musique au sein de leur classe alors qu'ils déclarent par ailleurs détenir un sérieux bagage musical. Même avec des connaissances musicales solides, enseigner la musique n'est pas sans risque pour l'enseignant. »[22]

Selon Frédéric Maizières, c'est donc bien la valeur et le sens à donner à la discipline qui conditionneraient avant tout son enseignement. Pour l'auteur, ce travail à mener suppose une réflexion théorique plus poussée pour répondre aux besoins de la pratique. En cela, la question de la didactique de l'éducation musicale se retrouve au premier plan.

Vers une didactique musicale

La didactique semble être aujourd'hui en plein essor dans le champ de l'éducation musicale. L'émergence des CeFEdeM [23] dans les années 90, et leur développement actuel est un indicateur de cette tendance. Selon Françoise Regnard, actuelle directrice du CeFEdeM d'Ile-de-France, c'est sur la didactique qu'il faut mettre l'accent afin de renforcer le lien entre la recherche et les praticiens, de manière à élargir les représentations de l'objet musical à enseigner qu'elle qualifie « d'étroites et particulières »[24].

Dans sa thèse [25], Philippe Bonnette oppose et décrit deux principaux modèles d'apprentissage qui ont été utilisés ou qui sont encore utilisés dans les écoles. Le premier

[21] *Op. cit.* MAIZIERES, 2011.

[22] *Ibid.* p.113

[23] Centre de Formation des Enseignants de la Musique

[24] *Op. cit.* REGNARD, 2003, p.15

[25] *Op. cit.* BONNETTE, 2011 , p.61-65

modèle décrit est de type transmissif, il est la théorisation de deux types de pratiques. L'expression « serinage notionnel », empruntée à Laurent Guirard, renvoie à un enseignement historique centré sur l'aspect notionnel, où l'expérience est largement mise en retrait. Une seconde application moins évidente du modèle transmissif décrite par l'auteur consiste en une « injonction d'expression ». L'apprenant est invité à s'exprimer, laisser libre cours à sa créativité, sans lien particulier avec un objet culturel identifié, sans avoir pris le temps de construire son rapport artistique, de se confronter à des œuvres.

Le second modèle d'apprentissage présenté par l'auteur s'inscrit dans une dynamique constructiviste. Reprenant les principes d'assimilation, accommodation et équilibration décrits par le modèle piagétien, l'élève avance ici par tâtonnements successifs, ponctués d'expériences, de confrontations remettant en cause les conceptions du monde qui lui semblaient acquises. L'auteur insiste sur l'importance des ruptures dans la linéarité de l'enseignement en soulignant tout de même les difficultés posées par « l'enseignement de masse ».

Ainsi, enseigner la musique apparaît comme un acte empli de paradoxes, voire de contradictions. A travers les différents modèles d'apprentissage proposés par les enseignants, transparaissent les conceptions que ce font les enseignants de l'éducation musicale et de ses finalités à l'école. Mais, de quelle manière les enseignants construisent-ils leur rapport au savoir ?

2) Construction du rapport au savoir

Frédéric Maizières définit le rapport à la musique comme « l'ensemble des relations qu'un individu entretient avec la musique, compte-tenu de ce qui a provoqué ces relations ». Il s'agit donc des liens entre l'individu et l'objet musical mais aussi de ce qui a permis à ces liens de se tisser.

De manière plus générale, le chercheur s'appuie très largement sur le travail de B.Charlot et du groupe Escol[26] afin de définir ce qu'est le rapport au savoir, et de l'utiliser comme outil d'étude. L'équipe de chercheur décrit le rapport au savoir selon 2 axes : l'appropriation et la

[26] Education, Socialisation et Collectivités Locales (département de Sciences de l'éducation, Université Paris 8 Saint-Denis).

transmission. L'appropriation place l'enseignant en position d'apprenant alors que la transmission lui donne un rôle de formateur. Ce premier regard posé sur le rapport au savoir permet de nous interroger sur les liens existant entre ces deux postures. L'appropriation influençant probablement la transmission, et réciproquement, le rapport au savoir apparaît comme une notion complexe dont les déterminants sont interdépendants.

Toujours d'après la définition du groupe Escol, le rapport au savoir se définit selon trois composantes : « identitaire », « épistémique » et « sociale ». La dimension identitaire renvoie au sujet lui-même alors que le rapport épistémique est plutôt centré sur la nature de l'apprentissage et le savoir. La troisième dimension, dite sociale, prend en compte l'apport de la société dans lequel vit le sujet dans la construction de ce rapport au savoir.

Appliqué au champ de l'éducation musicale par Frédéric Maizières dans son travail de recherche sur le rapport au savoir musical des professeurs des écoles, ce concept lui permet de dégager un constat intéressant.

« L'analyse des entretiens montre que les enseignants adoptent des stratégies différentes par rapport à l'Education musicale, qui peuvent aller de l'« évitement » à une implication régulière et affirmée, en dépit des propres relations que l'enseignant entretient avec la musique dans sa vie personnelle »[27].

Ainsi, à contrecourant des explications habituelles, le chercheur nuance l'influence des pratiques personnelles sur les pratiques professionnelles. Interrogeant ce concept de rapport au savoir, l'auteur insiste sur la difficulté de transférer son propre savoir musical à des fins d'enseignement. C'est ici l'axe de transmission, définie précédemment, qui semble poser problème, l'enseignant ne parvient pas toujours à « disciplinariser » son savoir. De la même manière, c'est la dimension identitaire du rapport au savoir qui semble gêner cet axe de transmission. Cette composante identitaire renvoie au sujet lui-même, et si l'on se centre sur l'axe d'appropriation, sur la manière dont l'individu a construit la vision qu'il entretient du savoir, en d'autres termes : ses représentations. De quelle manière l'enseignant construit-il ses représentations de l'éducation musicale ?

[27] *Op.cit*. MAIZIERES, 2011, p.62

3) Représentations

« Elèves autant qu'enseignants, comme personnes ou membres d'une collectivité, apprennent et enseignent dans l'histoire et le contexte de leur expérience. Conscientes ou non, considérées comme inhérentes à la situation d'enseignement/apprentissage, comme obstacle ou comme point d'appui à cette situation, les représentations se sont imposées comme objet de travail incontournable. Leur prise en compte apparaît désormais comme une exigence. Les courants constructivistes, cognitivistes, ethnologiques, qu'ils accordent ou non une importance particulière à la dimension sociale, nous y invitent. »[28]

Ainsi, les enjeux soulevés par Alain Lammé de la prise en compte des représentations des enseignants semblent en faire un objet d'étude idéal. Etudions quelques aspects de ces représentations dans le champ de l'éducation musicale.

Légitimer l'éducation musicale

« Chez les enseignants, la musique est à la fois choyée et dévoyée. »[29]

Cette citation de Philippe Bonnette illustre bien la tendance générale exprimée par les enseignants et reflète leurs rapports à l'éducation musicale. Volontiers paradoxales, les représentations qu'ont les enseignants de la musique oscille entre deux réalités. Comme nous l'avons exprimé précédemment, l'éducation musicale est souvent reléguée au second plan dans les classes, au profit des disciplines dites « fondamentales », et l'enseignement dispensé laisse apparaître une grande variété de pratiques, souvent éloignées des recommandations officielles. Cependant, la plupart des enseignants sont d'accord pour affirmer que l'éducation musicale reste une discipline indispensable, porteuse de nombreuses vertus, mais que les enseignants peinent à expliciter.

Devant la difficulté à légitimer explicitement cet enseignement, certains enseignants enferment l'éducation musicale dans des objectifs d'apprentissage uniquement centrés sur la musique « cultivée », qui leur apparait plus légitime.

[28] LAMME Alain, Préface in Regnard Françoise et Cramer Evelyn, *Apprendre et enseigner la musique : représentations croisées*, Paris, L'Harmattan, 2003, p.6

[29] *Op. cit.* BONNETTE 2012, p.3

« C'est la raison pour laquelle beaucoup d'enseignants semblent avoir privilégié les références aux grands chefs-d'oeuvres de la musique classique et aux concepts de la musique tonale et mesurée : la mélodie, la pulsation, les notes tonales, les formes musicales, les instruments de l'orchestre, etc. »[30]

Cette conception limitée de l'éducation musicale laisse transparaître des représentations floues et parcellaires de la discipline dont l'objet d'apprentissage n'est pas toujours clairement défini.

L'objet, soi, l'autre

Selon Françoise Regnard, les représentations peuvent s'étudier selon trois aspects : le soi, ce qu'on apprend et l'autre, ces trois items étant en interaction permanente. Pour l'auteur, le bon déroulement de l'apprentissage musical suppose trois prérequis :

- Rendre compatible le soi musicien (pas forcément « confirmé ») avec le soi enseignant.
- Concilier l'objet « enseignable » avec l'objet de ses désirs.
- Accepter que l'élève aie besoin qu'on lui explique « l'indicible », ce qui semble évident.

Nous noterons que ces trois aspects de l'enseignement musical renvoient à la dichotomie exprimée précédemment entre musique en tant qu'objet artistique, et discipline à enseigner.

A partir des définitions de Françoise Regnard, Alain Lammé[31] nous propose une typologie des représentations en éducation musicale que nous avons retranscrite ci-dessous.

[30] *Op. cit*. MAIZIERES Frédéric, 2009, p.46

[31] *Op. Cit.* LAMME, 2003.

	CHAMPS →	OBJETS			SOI				L'AUTRE			
Statut des **SUJETS** ↓		Musique	Instrument	Enseignement- Apprentissage	Musicien (instrumentiste)	Apprenant	Apprenti enseignant	Enseignant	Musicien (instrumentiste)	Apprenant	Apprenti enseignant	Enseignant
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
A	Apprenant (Elève)											
B	Apprenti enseignant											
C	Enseignant											
D	Formateur d'enseignants ou responsable d'équipe											
E	Formateur de formateurs d'enseignants											

Ainsi les représentations en éducation musicale peuvent être analysées selon 2 axes : celui des sujets et celui des champs. Il est intéressant de noter ici que cet axe des champs de représentations fait écho à la manière de caractériser le rapport au savoir du groupe Escol. En effet, on peut considérer que l'objet, le soi et l'autre se réfèrent aux rapports au savoir épistémique, identitaire et social. Dans ce sens, les différents items proposés comme champs de l'éducation musicale pourraient constitués un outil d'analyse du travail de recherche proposé.

Cette deuxième partie consacrée à la vision que les enseignants ont de l'éducation musicale nous permet de faire émerger plusieurs idées. En tant qu'art l'enseignement de la musique est un acte paradoxal et le rapport qui lie les enseignants à cette discipline apparaît comme assez complexe. Il ressort de cette analyse que l'éducation musicale est largement influencée par les valeurs que lui prêtent les enseignants, et donc par le rapport qu'ils entretiennent avec le savoir musical. Dans ce sens, l'étude des représentations que les enseignants ont de la musique constitue un cadre privilégié de recherche.

A travers ces 2 premières parties, consacrées à établir un premier constat sur la situation de l'éducation musicale à l'école primaire, et des apports théoriques soulevés par la question du rapport à l'éducation musicale des enseignants, se dessine le contexte et l'état de la recherche dans lequel je souhaite mener mon étude. Dans cette troisième partie, je décrirai le cheminement qui nous permet d'aboutir à la problématique de recherche, les hypothèses de travail et les méthodes de recherche envisagées.

III) Construction des représentations en éducation musicale : méthodologie de recherche

1) L'influence du parcours scolaire des enseignants

Sujet de recherche

Comme nous l'avons vu précédemment, les pratiques enseignantes semblent en bonne partie conditionnées par le rapport qu'entretiennent les enseignants avec le savoir. Par le jeu de leurs expériences, leurs vécus de la discipline, les enseignants vont se forger une certaine image, une représentation de celle-ci. C'est principalement la question du rapport identitaire au savoir défini par le groupe Escol sur lequel se centrera notre recherche. Ce rapport au savoir est alimenté par de nombreux facteurs comme le vécu familial, la pratique personnelle ou professionnelle, mais aussi par le parcours scolaire de l'enseignement.

C'est précisément sur l'influence du parcours scolaire des enseignants dans la construction de leurs représentations que porte notre recherche. Assez peu étudié, ce paramètre semble, en effet, constituer un sujet de recherche idéal.

Hypothèses de recherche

Le postulat de départ est que le parcours scolaire des enseignants aurait une forte influence sur les représentations que les enseignants du premier degré ont de l'éducation musicale. Le paradigme de cette recherche consiste donc à déterminer cette influence et essayer de l'évaluer qualitativement selon différents critères.

L'hypothèse de départ que j'envisage est que le parcours scolaire pourrait avoir une influence plutôt négative sur les représentations que se font les enseignants de l'éducation

musicale. Ainsi, dans l'étude de Frédéric Maizières, nous trouvons le témoignage suivant de la part d'une des enseignantes.

« Vous chantez faux mademoiselle, allez à votre place. Du coup devant tous les autres, on était une trentaine en quatrième, j'ai rougi et je suis allée m'asseoir et je me suis sentie bête, la plus bête. »[32]

Ce souvenir désagréable laissé dans la mémoire de l'enseignante a probablement une influence négative dans le rapport qu'elle entretient avec la discipline. Certaines situations de blocage, avec le chant par exemple, voire avec la musique en général, exprimées par certains enseignants, pourraient en partie avoir été conditionné par un rapport douloureux avec la discipline durant la scolarité, c'est en tout cas une des hypothèses envisagées.

De la même manière, on pourrait supposer qu'un enseignant ayant eu une expérience enrichissante et valorisante de l'éducation musicale durant sa scolarité se trouvera ensuite dans de meilleures dispositions pour l'enseigner. Ayant construit une représentation positive de l'apprentissage, la transmission pourra probablement s'effectuer dans de meilleures conditions.

2) Paradigme d'étude

Cadre de la recherche

Il convient dans un premier temps de baliser le champ d'étude. Afin d'avoir une vision globale de l'influence, et sans être influencé par les choix potentiels que pourra faire l'élève durant sa scolarité, nous restreindrons notre recherche. Ainsi, par parcours scolaire, nous entendrons école primaire et collège où l'éducation musicale est obligatoire pour tous les élèves.

Dans le même ordre d'idées, pour cibler la recherche et par soucis de commodité la diffusion de l'outil de recueil sera dirigée vers les étudiants en M1 et M2 de l'ESPE d'Angers.

[32] *Op. Cit.* MAIZIERES Frédéric, 2011, p.61

Construction de l'outil

Pour l'établissement du questionnaire[33], je me suis appuyé sur le travail de Françoise Regnard et Alain Lammé, c'est-à-dire le tableau de caractérisation des représentations présenté précédemment. A partir des 3 items définissant le champ des représentations, eux-mêmes divisés en 11 sous-items, j'ai tenté de réaliser un questionnaire prenant en compte ces différents aspects de l'éducation musicale.

En vue de l'analyse des données, des questions spécifiquement axées sur la caractérisation des représentations ont été intégrées. Celles-ci comprennent des éléments quantitatifs visant à évaluer les souvenirs de l'éducation musicale au collège et à l'école primaire qui seront à mettre en lien avec les déclarations liées aux pratiques et à la vision qu'entretiennent les personnes sondées avec cette discipline.

Le questionnaire est complété par une question ouverte qui propose de définir ce qu'est l'éducation musicale de manière à apporter un regard plus qualitatif et d'affiner ainsi la précision des résultats ou bien apporter de nouveaux élargissements.

Méthode de recueil

La méthode de recueil de données retenue pour cette recherche a donc consisté en l'administration de questionnaires, sous la forme de formulaires numériques, relayés sur les boîtes mails des étudiants de l'ESPE d'Angers via le secrétariat. Le choix de cette méthode est conditionné par la facilité de mise en œuvre ainsi que par la possibilité de sonder un panel suffisamment large pour obtenir des résultats significatifs.

De manière générale, il semblerait que le questionnaire sous format papier soit plus contraignant en termes de temps et de moyen, aussi bien pour l'émetteur que les personnes sondées, pour des résultats qui ne sont pas forcément plus précis.

Ainsi, les questionnaires ont été diffusés et complétés entre janvier et février 2014. Sur une centaine de réponses au formulaire, 89 ont été jugés exploitables pour la recherche, ce qui semble un échantillon satisfaisant au regard de la nature de la recherche.

[33] *Cf.* Annexe 1.

Méthode d'analyse

L'analyse des données recueillies suite au questionnaire est à envisager selon 3 axes faisant référence à différentes démarches d'exploitation.

Analyse globale

Un premier temps sera consacré à une analyse globale des données recueillies. Celles-ci seront compilées et traitées à l'aide d'un tableur de manière à produire des infographies[34] illustrant les résultats obtenus. Ces éléments feront l'objet d'une analyse descriptive visant à faire émerger les points saillants qui pourront donner lieu à une exploitation plus fine.

Analyse croisée

Afin de recentrer l'analyser sur la problématique initiale de la recherche, il s'agira de mettre en lien les données obtenus et de les croiser de manière pertinente. En ce sens, une démarche cohérente peut consister à croiser les données ayant trait à caractériser le parcours scolaire avec celles traitant des représentations des enseignants sur l'éducation musicale.

En fonction des résultats obtenus, j'ai choisi de conserver la question des souvenirs de l'éducation musicale à l'école primaire puis au collège pour caractériser le parcours scolaire. Ces données seront croisées avec des questions abordant différents aspects du champ des représentations en éducation musicale :

- le plaisir éprouvé lors des séances d'éducation musicale.

- le degré de compétence déclaré en éducation musicale.

- l'évaluation du volume horaire consacré à l'éducation musicale.

- l'évaluation de l'intérêt de l'éducation musicale à l'école primaire.

- la pratique personnelle d'un instrument ou du chant.

Cette exploitation a donné lieu une fois encore à une exploitation sous forme d'infographies[35].

[34] *Cf.* Annexe 2 pour l'ensemble des résultats.
[35] *Cf.* Annexe 3 pour l'analyse croisée.

Analyse des occurrences

Afin d'affiner la réflexion sur les relations qu'entretiennent les futurs étudiants avec l'éducation musicale, je proposerai un traitement de la question ouverte « Comment définiriez-vous l'éducation musicale ? » sous forme d'une recherche de nombres d'occurrences des termes les plus significatifs. J'y ajouterai un traitement thématique afin de mettre en avant les points majeurs évoqués pour les personnes sondées.

3) Résultats

Données contextuelles

De manière générale, sur les 89 personnes sondées, toutes sont étudiantes à l'ESPE d'Angers, 49 sont en M1 et 40 en M2. L'âge des participants nous offre un panel de 21 à 42 ans, la très grande majorité (90%) des participants ont entre 21 et 26 ans. 88% des étudiants sondés sont des femmes. Ceux qui évoquent leur stage pratique dans les écoles sont équitablement répartis dans les différents cycles.

Le parcours scolaire

A la question « Quel souvenir gardez-vous de l'éducation musicale à l'école primaire ? », 96% des participants évoquent un souvenir neutre ou positif alors qu'au collège la tendance varie sensiblement pour atteindre 44% de souvenirs négatifs.

Les pratiques déclarées comparées en éducation musicale à l'école primaire et au collège montrent dans les deux cas que les pratiques de chant et d'écoute sont bien présentes, avec une nette augmentation de l'écoute au collège. On remarque que 24 personnes évoquent la pratique instrumentale à l'école primaire contre 85 au collège. A l'inverse, les activités corporelles tendent à disparaître au collège.

Rapport à l'éducation musicale, à la musique

Pour 93% des étudiants interrogés, l'éducation musicale reste utile ou indispensable. Ils sont prêts de la moitié à juger le volume horaire accordé à l'éducation musicale trop faible et 44% estiment leur enseignement relativement différent des instructions officielles. Trois-

quarts des futurs enseignants sondés ne s'estiment pas compétents en éducation musicale mais 84% disent éprouver du plaisir à l'enseigner.

Enfin, un quart des étudiants sondés chante ou pratique un instrument et 76% estiment que leur parcours scolaire a eu une influence sur leur représentation de l'éducation musicale. Une analyse est nécessaire afin de pouvoir interpréter ces différents résultats. Proposons maintenant une analyse interprétative de ces chiffres.

4) Analyse et Interprétation

Parcours scolaire

Les données issues du questionnaire nous permettent d'établir un premier constat : les souvenirs de l'éducation musicale sont beaucoup plus négatifs au collège qu'à l'école primaire. Il est intéressant de mettre en relief cet aspect avec l'augmentation importante de la pratique instrumentale au collège, le spectre de l'apprentissage mécanique de la flûte à bec semble ici poindre bien que les résultats ne permettent pas de l'affirmer. Ces souvenirs plutôt douloureux liés à l'éducation musicale semblent rejoindre les témoignages de l'étude de Maizières[36].

La part très faible de souvenirs associés à des activités de création ou d'improvisation (moins de 8%) semble assez symptomatique d'une pratique enseignante vécue comme figée, ne laissant que peu de place à l'expressivité des élèves. Dans le même ordre d'idée, les activités corporelles ne semblent avoir été présentes que chez un tiers des sondées à l'école primaire contre une proportion insignifiante au collège. Au regard de l'importance de ce type d'activités dans l'investissement musical, et notamment rythmique, des élèves, on ne peut que déplorer ce constat. On peut se demander dans quelle mesure le vécu de ces pratiques va influencer le regard porté aujourd'hui sur l'éducation musicale ?

Rapport à l'éducation musicale

De manière générale, pour la très grande majorité des étudiants interrogés (93%), l'éducation musicale est utile voire indispensable et l'horaire qui lui est accordé est jugé trop

[36] *Op. Cit*. MAIZIERES Frédéric, 2011, p.61

faible pour presque la moitié d'entre eux (46%). Ainsi, en dépit d'un vécu relativement négatif de la discipline, celle-ci reste importante et trop peu représentée dans les instructions officielles. On peur mettre en lien ce paradoxe avec l'idée de « musique à la fois choyée et dévoyée » définie par Philippe Bonnette.

Dans le même ordre idée, l'étude montre que la plupart des personnes sondées disent éprouver du plaisir à enseigner l'éducation musicale mais ne s'estiment pas compétentes pour le faire. Ce nouveau paradoxe renvoie au besoin de formation exprimé dans le travail de recherche préliminaire ainsi qu'à la nécessité de tendre vers une explicitation des finalités de l'éducation musicale, à travers la clarification de sa didactique.

D'après les résultats, on peut établir une hiérarchie des activités jugées comme prioritaires dans le domaine de l'éducation musicale, on obtient alors le classement suivant : 1)Ecoute – 2)Chant – 3)Pratique instrumentale – 4)Création – 5) Activités corporelles – 6) Improvisation.

En parallèle, près de la moitié des participants affirment s'écarter des instructions officielles dans leur enseignement ce qui peut nous laisser envisager un manque de clarté des textes.

L'éducation musicale apparaît comme un champ complexe dans sa définition dont l'analyse des propositions du public sondé peut nous apporter un éclairage intéressant. L'exploitation des réponses[37] obtenues à la question : « Comment définiriez-vous l'éducation musicale ? » nous permet de dégager 6 axes de définition à partir des termes formulées :

- un apprentissage
- une dimension sociale
- une dimension culturelle/artistique
- des activités
- un acte de création
- un épanouissement personnel

Ainsi, à travers l'étude des propositions de définition des étudiants sondés, nous retrouvons différentes tensions, différents paradoxes qui semblent caractéristiques de la discipline. La dichotomie entre une discipline à enseigner et un art qui « se sent » et ne

[37] *Cf.* Annexe 4.

s'apprend pas est ici bien présente. De la même manière, des termes renvoyant à une activité identifiée (écoute, chant, instruments…) sont contrebalancés par des termes beaucoup plus abstraits renvoyant à une notion d'épanouissement personnel (ouverture, découverte, évasion…). L'éducation musicale semble donc renvoyer à une activité concrète ainsi qu'à des finalités plus abstraites dont le balisage ne semble pas évident. Les items liés à l'acte de création semblent se situer à la jonction entre une activité concrète et une finalité moins palpable. Il est intéressant de constater ici la dimension sociale attachée à cette définition. Partant de l'élève, l'éducation musicale apparaît comme tournée vers les autres, avec la vocation de rassembler ou de concilier. Une nouvelle fois encore, nous nous heurtons à la difficulté de fournir une définition complète de ce qu'est l'éducation musicale, dont une part complexe nous renvoie à nouveau vers une question de valeurs.

Après ce premier temps consacré à une analyse plutôt descriptive des résultats du questionnaire, intéressons nous maintenant à l'influence du parcours scolaire dans l'établissement des représentations en éducation musicale.

Influence du parcours scolaire

Cette partie s'intéresse aux résultats de l'analyse croisée menée à partir des réponses au questionnaire. Il s'agit ici de croiser la qualité des souvenirs de l'éducation musicale à l'école primaire ou au collège avec différentes composantes de la vision entretenue sur l'éducation musicale telles que l'importance du volume horaire consacré à la discipline, son utilité, la pratique instrumentale ou vocale, le plaisir éprouvé et le degré de compétence déclaré.

Dans la grande majorité des cas, ce sont les souvenirs de l'enseignement au collège qui semblent les plus marqués, et les plus significatifs quant à une influence sur le champ des représentations. Concernant l'évaluation de l'utilité de l'éducation musicale, même si on peut remarquer que ceux qui en gardent un très bon souvenir à l'école primaire ou au collège considèrent la discipline indispensable, on ne peut pas dire que ceux qui ont eu une mauvaise expérience la juge inutile. On peut établir un constat assez similaire concernant les résultats obtenus sur les volumes horaires, la qualité des souvenirs des étudiants sondés ne semble pas impacter leurs attentes concernant les horaires.

L'étude semble plus révélatrice concernant le plaisir éprouvé par les futurs enseignants lors de séances menées en éducation musicale. En effet, les personnes gardant un bon voire un

très bon souvenir éprouvent en général plus de plaisir à enseigner la discipline. Dans la même optique, l'étude montre que la compétence déclarée en éducation musicale semble varier positivement lors d'une bonne expérience en éducation musicale. Ainsi, le plaisir éprouvé et la compétence déclarée semblent suivre une variation assez proche de la qualité de l'expérience vécue. Cependant, la question d'un lien intrinsèque de l'individu envers la discipline peut entrainer des biais qui ne sont pas pris en compte.

Concernant un lien existant entre la pratique vocale ou instrumentale et l'expérience vécue durant la scolarité, l'étude montre que ceux qui gardent un très bon souvenir de la discipline ont majoritairement une pratique personnelle. Cependant, l'analyse ne permet pas d'aller plus loin car des personnes ayant un bon souvenir de la discipline ne pratiquent pas plus que ceux qui ont un souvenir neutre ou plutôt mauvais. Cependant, la pratique personnelle reste un paramètre intéressant à croiser avec la vision de l'enseignement, c'est d'ailleurs une des données retenue dans les études de Maizières[38] et de DeVries[39] présentées précédemment. Etudions les nouvelles données apportées par cette étude sur cette composante.

Influence de la pratique personnelle

L'étude croisée[40] a été menée sur les deux aspects considérés comme les plus significatifs au regard de la précédente analyse sur le parcours scolaire. La pratique instrumentale ou vocale a ici été mise en perspective avec le plaisir éprouvé en classe et les compétences déclarées en éducation musicale.

On remarque d'emblée que tous les étudiants ayant une pratique personnelle disent éprouver un peu voire beaucoup (pour les deux tiers) de plaisir lors de séances d'éducation musicale menées en classe. Ainsi, la pratique personnelle de la musique semble largement corrélée au plaisir éprouvé en classe.

L'autre aspect étudié concerne la compétence déclarée pour enseigner l'éducation musicale. Les données semblent ici très parlantes. Parmi les étudiants n'ayant pas de pratique personnelle, plus de 80% ne s'estiment pas vraiment voire pas du tout compétents dans l'enseignement de la discipline. Alors que parmi les personnes ayant une pratique personnelle, seuls environ 20% ne s'estiment pas vraiment compétents.

[38] *Op. Cit*. MAIZIERES, 2011
[39] *Op. Cit.* DEVRIES, 2011
[40] *Cf.* Annexe 3 – partie B

Les résultats obtenus ici ne reflètent pas la nuance de la pratique personnelle sur l'enseignement proposée par Frédéric Maizières[41]. De la même manière, les stratégies d'enseignement mises en place par les enseignements au bagage musical limité n'apparaissent pas à travers ces résultats. On peut à ce niveau s'interroger sur la pertinence de l'outil déclaratif pour l'évaluation des compétences réelles des enseignants.

Les résultats les plus significatifs de l'étude semblent donc porter sur la définition même de l'éducation musicale et l'influence d'une pratique personnelle. Bien que le parcours scolaire semble en lien avec le plaisir éprouvé en classe et la compétence déclarée dans l'enseignement de la discipline, l'étude n'apparaît pas suffisante pour affirmer une influence réelle du parcours scolaire dans la construction des représentations en éducation musicale. On est alors amené à s'interroger sur les limites de cette étude et sur les éventuels prolongements envisageables.

5) Limites et prolongements

Public interrogé

Une première limite envisageable concernant cette étude est due au panel retenu pour l'administration des questionnaires. En effet, celui-ci a été uniquement diffusé à des étudiants de l'ESPE d'Angers. Ceci ne semble pas incompatible avec l'interrogation du parcours scolaire. Cependant, ce panel pose un biais lorsqu'il s'agit d'interroger les représentations liées à l'éducation musicale car celles-ci vont être bien souvent liées à des projections dans une situation d'enseignement plutôt qu'à une réelle confrontation à la pratique. Ainsi, l'étude ne prend pas en compte l'évolution probable de ces représentations à l'épreuve de la pratique de classe. Une première piste d'amélioration concerne donc le public visé par l'étude, il pourrait être intéressant d'élargir celui-ci et de confronter les différents résultats en fonction de l'ancienneté dans le métier.

Outils utilisés

Une autre mise en perspective de cette étude peut être apportée en interrogeant les outils utilisés pour le recueil et le traitement des résultats obtenue. Concernant l'établissement du

[41] *Op. Cit.* MAIZIERES, 2011

questionnaire, on se heurte à la difficulté de retenir des critères objectifs et significatifs pour caractériser le parcours scolaire et l'état actuel des représentations. Le parcours scolaire des personnes sondées aurait probablement gagné en précision en mettant l'accent sur le contenu de l'enseignement reçu plutôt que sur l'évaluation de la qualité du souvenir.

Concernant le recueil de représentations proposé dans l'étude, on peut établir deux remarques principales. Les résultats les plus significatifs ont porté sur le plaisir éprouvé en classe et sur la compétence déclarée en éducation musicale. Il aurait pu s'agir d'affiner ces critères, de manière notamment à avoir une vision plus claire des compétences réelles en éducation musicale. L'étude plus complète de la pratique de classe aurait pu apporter des éléments intéressants. Ensuite, l'intérêt suscité pour le traitement de la définition de l'éducation musicale proposée par les étudiants sondés nous laissent penser qu'une méthode de recueil moins directive nous aurait peut-être permis d'obtenir des résultats plus fins et plus significatifs, ce qui nous pousse à considérer l'entretien comme un outil à privilégier pour d'éventuels prolongements.

Pratique personnelle et pratique de classe

Un questionnement s'impose ensuite concernant l'influence de la pratique personnelle sur le champ des représentations. Dans la lignée des travaux de Maizières[42] et DeVries[43], il serait intéressant d'approfondir les liens qui existent entre cette pratique personnelle et la pratique d'enseignement en classe. En lien direct avec le rapport au savoir musical, cet item semble un objet d'étude permettant de proposer une approche des représentations en éducation musicale. En effet, le principal obstacle rencontré durant cette étude semble avoir été la recherche d'outils fidèles permettant la caractérisation des représentations en éducation musicale.

Qu'est-ce que l'éducation musicale ?

De manière générale, l'analyse des résultats obtenus durant cette étude nous engage à appréhender la complexité du champ des représentations en éducation musicale et à l'envisager de manière globale. Les représentations apparaissent comme des visions latentes influencées par de multiples paramètres liés au vécu et au contexte. L'éducation musicale apparaît comme fondamentalement marquée par la dichotomie entre art et discipline à

[42] *Ibid*
[43] *Op. Cit.* DEVRIES, 2011

enseigner d'une part, et objet culturel opposé à une pratique sensible d'autre part. Dans ces conditions, bon nombre d'enseignants envisagent la nécessité et l'intérêt de cette discipline sans en expliciter les spécificités. La réponse à ce questionnement se situe probablement au niveau de la didactique de l'éducation musicale, qui suppose de définir de réels enjeux d'apprentissage pour les élèves, ce qui suppose au préalable d'avoir réussi à définir son propre rapport au savoir et les attentes de l'institution à cet égard.

Conclusion

Il ressort de ce travail de recherche que l'éducation musicale apparaît comme une discipline complexe dont les pratiques interrogent constamment le sens à donner à l'enseignement. Le constat flagrant de souvenirs largement négatifs de l'éducation musicale, en particulier laissent supposer un regard suspect des enseignants envers cette discipline. En réalité il n'en est rien et l'éducation musicale reste une discipline considérée comme nécessaire et largement plébiscitée. C'est dans la mise en application de son enseignement que les principaux paradoxes apparaissent. Entre art et discipline à enseigner, objet culturel et pratique sensible, l'éducation musicale nous porte vers un questionnement bien plus large : quelles valeurs souhaitons-nous porter en tant qu'enseignant ?

Ainsi, même si l'étude laisse envisager une influence du parcours scolaire dans la construction des représentations, celle-ci semble nuancée par la difficulté à caractériser ce qui appartient à ce champ de représentations. Afin de concilier ses propres représentations avec la discipline à enseigner, il semble nécessaire de clarifier le sens à donner à cet apprentissage dans notre société actuelle. C'est donc vers la didactique de l'éducation musicale qu'il faut aujourd'hui se tourner pour permettre aux enseignants de mettre en accord leurs pratiques de classe et les valeurs supposées vertueuses de cet enseignement.

La diversité des pratiques et des regards portés sur cette discipline, certes spécifique, semble galvaniser bien des questions de fond essentielles à ce débat, et apportant un éclairage plus global. Ainsi, quelle la place des arts dans notre société actuelle ? Que met-on derrière le mot culture dans l'école d'aujourd'hui ?

Bibliographie

Auteurs :

BOLDUC Jonathan, « The Effects of Music Instruction on Emergent Literacy Capacities among Preschool Children: A Literature Review ». *Early Childhood Research & Practice* n°10, mars 2008.

BONNETTE Philippe, « L'éducation musicale : quelle place dans l'Ecole ? », *Note du CREN n°9*, mars 2012.

BONNETTE Philippe, « Place, statut, fonctions de la musique à l'école primaire : l'éducation musicale et les autres enseignements ». Thèse de doctorat, Nantes, 2011.

CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos, 1997.

DE VRIES Peter, « The First Year of Teaching in Primary School: Where Is the Place of Music? » *International Journal of Education & the Arts* vol.12, avril 2011.

JOLIAT François, *La Formation des Enseignants en Musique : Etat de la Recherche et Vision des Formateurs*, Paris, L'Harmattan, 2011.

KAELBLEN Pascal, « Éducation musicale à l'école primaire aujourd'hui : pratiques et formation des professeurs des écoles », *Eduquer|Former* n° 43, juillet 2012, pp 123-152.

LAMME Alain, Préface in Regnard Françoise et Cramer Evelyn, *Apprendre et enseigner la musique : représentations croisées*, Paris, L'Harmattan, 2003.

LECOCQ Aurélie, SUCHAUT Bruno, « L'influence de la musique sur les capacités cognitives et les apprentissages des élèves en maternelle et au cours préparatoire », note de synthèse, IREDU, octobre 2012.

MAIZIERES Frédéric, « L'Éducation musicale à l'école primaire : quelles relations avec le rapport personnel à la musique de l'enseignant ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* n°44, CERSE Université de Caen, janvier 2011, pp.103-126.

MAIZIERES Frédéric, « Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : rapport personnel, rapport professionnel », Thèse de doctorat, Nancy, 2009.

MAIZIERES Frédéric, « Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement : un transfert parfois complexe ». *Education & didactique* vol. 5, juin 2011, pp. 53-64.

REGNARD Françoise, « La Prise en compte des représentations des élèves et des enseignants peut-elle contribuer au développement d'une didactique de la musique ? », in Regnard Françoise et Cramer Evelyn, *Apprendre et enseigner la musique : représentations croisées*, Paris, L'Harmattan, 2003.

SEGUI Fernando, Notes de lecture de Joliat François, *La Formation des Enseignants en Musique : Etat de la Recherche et Vision des Formateurs*, *Recherche & formation* n° 68, novembre 2012, pp. 169-170.

SUCHAUT Bruno, *La musique à l'école primaire : Analyse des pratiques des enseignants*. IREDU-CNRS et Université de Bourgogne, décembre 2000.

Textes officiels :

Bulletin officiel du Ministère de l'Education nationale. « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ». Hors-série n°1, 14 février 2002.

Bulletin officiel du Ministère de l'Education nationale et du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ». Hors-série n° 3, 19 juin 2008.

Annexe 1 – Questionnaire utilisé

Age :

Sexe :

Ancienneté :

Niveau de votre classe :

Parcours scolaire

Quel souvenir gardez-vous de l'éducation musicale à l'école primaire ?

□ Très bon □ bon □ Neutre □ Plutôt mauvais □ très mauvais

Quel souvenir gardez-vous de l'éducation musicale au collège ?

□ Très bon □ bon □ Neutre □ Plutôt mauvais □ très mauvais

Quelles pratiques avez-vous eu à l'école primaire ?

□ Chant □ Pratique instrumentale □ Création
□ Ecoute □ Improvisation □ Activités corporelles

Quelles pratiques avez-vous eu au collège ?

□ Chant □ Pratique instrumentale □ Création
□ Ecoute □ Improvisation □ Activités corporelles

Représentations / Pratiques

Sans tenir compte des instructions officielles, quel regard portez-vous aujourd'hui sur l'éducation musicale à l'école primaire ?

□ Indispensable □ Utile □ Peu utile □ Inutile

Classez par ordre de priorité ces différentes activités :

□ Création □ Pratique instrumentale □ Improvisation
□ Activités corporelles □ Chant □ Ecoute

Que pensez-vous du volume horaire accordé à l'éducation musicale ?

- ☐ Vraiment trop élevé
- ☐ un peu trop élevé
- ☐ satisfaisant
- ☐ un peu léger
- ☐ vraiment pas assez élevé

Estimez-vous que votre enseignement soit en accord avec les programmes officiels ?

- ☐ Oui, parfaitement
- ☐ Je m'en écarte parfois un peu
- ☐ Très différent des programmes

Comment définiriez-vous l'éducation musicale ?

Pratiquez- vous un instrument ?

- ☐ Oui
- ☐ non

Si oui, le(s)quel(s) ?

Eprouvez-vous du plaisir pendant vos séances d'éducation musicale ?

- ☐ Pas du tout
- ☐ Pas vraiment
- ☐ Un peu
- ☐ Beaucoup

Vous considérez-vous compétent en éducation musicale ?

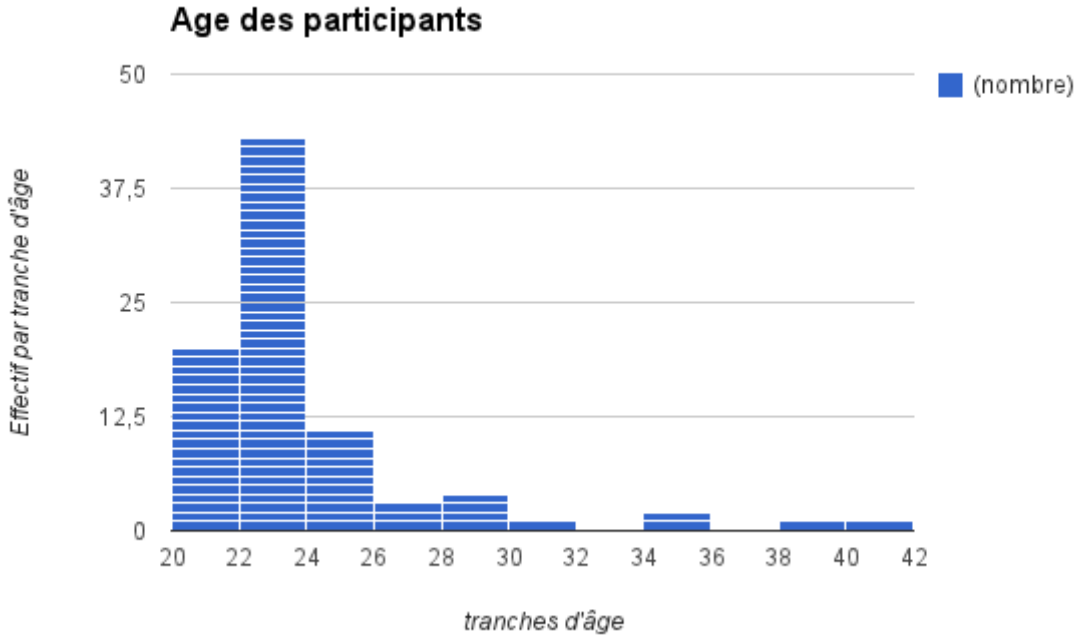
- ☐ Pas du tout
- ☐ Pas vraiment
- ☐ Assez compétent
- ☐ Très compétent

Pensez-vous que votre parcours scolaire (école primaire, collège) a eu une influence sur votre représentation de l'éducation musicale ?

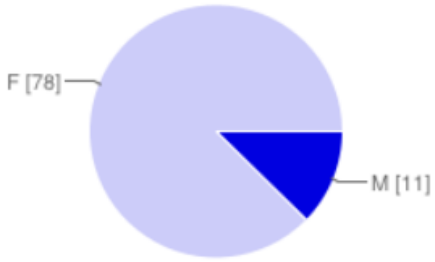
- ☐ Pas du tout
- ☐ Pas vraiment
- ☐ Un peu
- ☐ Beaucoup

Avez-vous des remarques, commentaires, précisions à apporter ?

Annexe 2 – Résultats du questionnaire

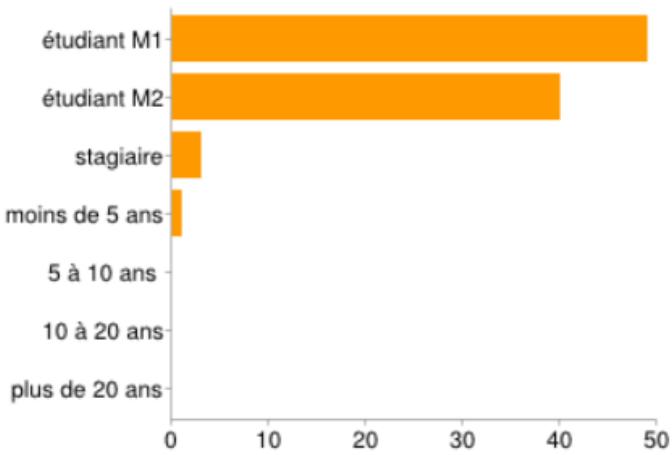


Quel est votre sexe ?



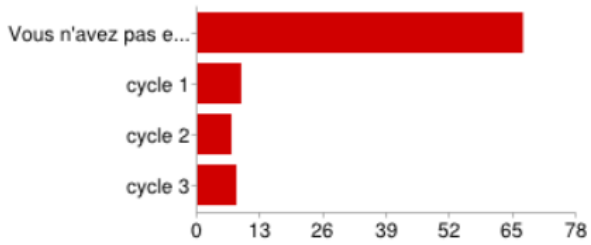
M	**11**	12 %
F	**78**	88 %

Quel est votre ancienneté dans le métier ?



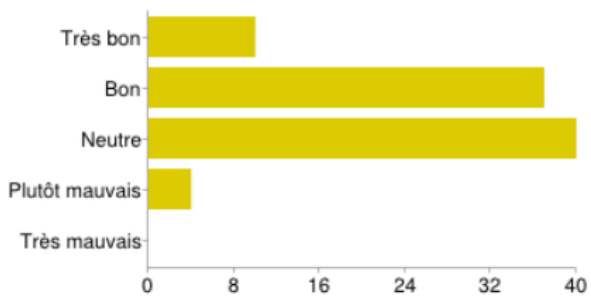
étudiant M1	**49**	53 %
étudiant M2	**40**	43 %
stagiaire	**3**	3 %
moins de 5 ans	**1**	1 %
5 à 10 ans	**0**	0 %
10 à 20 ans	**0**	0 %
plus de 20 ans	**0**	0 %

Quel est le niveau de votre classe ?



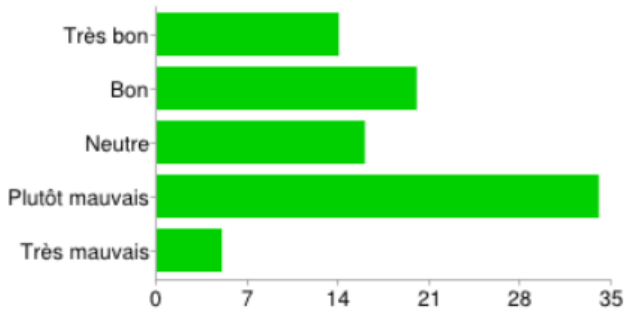
Vous n'avez pas encore de classe...	**67**	74 %
cycle 1	**9**	10 %
cycle 2	**7**	8 %
cycle 3	**8**	9 %

Quel souvenir gardez-vous de l'éducation musicale à l'école primaire ?



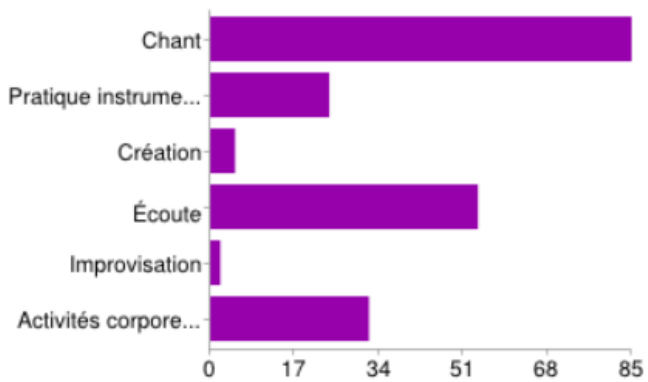
Très bon	**10**	11 %
Bon	**37**	41 %
Neutre	**40**	44 %
Plutôt mauvais	**4**	4 %
Très mauvais	**0**	0 %

Quel souvenir gardez-vous de l'éducation musicale au collège ?



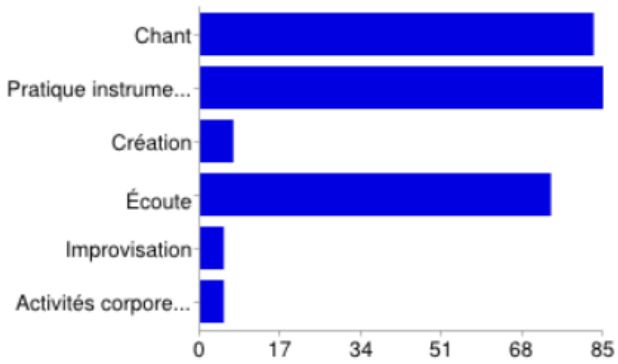
Très bon	**14**	16 %
Bon	**20**	22 %
Neutre	**16**	18 %
Plutôt mauvais	**34**	38 %
Très mauvais	**5**	6 %

Quelles pratiques avez-vous eu à l'école primaire ?



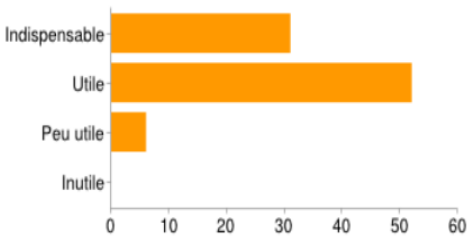
Chant	**85**
Pratique instrumentale	**24**
Création	**5**
Écoute	**54**
Improvisation	**2**
Activités corporelles	**32**

Quelles pratiques avez-vous eu au collège ?



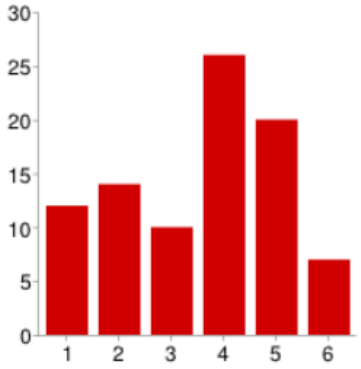
Chant	**83**
Pratique instrumentale	**85**
Création	**7**
Écoute	**74**
Improvisation	**5**
Activités corporelles	**5**

Sans tenir compte des instructions officielles, quel regard portez-vous aujourd'hui sur l'éducation musicale à l'école primaire ?



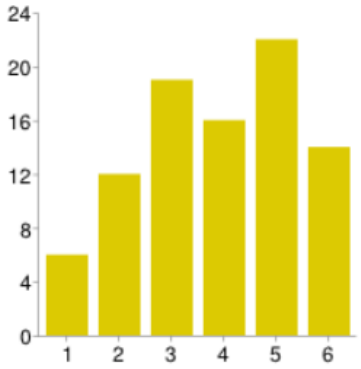
Indispensable	**31**	35 %
Utile	**52**	58 %
Peu utile	**6**	7 %
Inutile	**0**	0 %

Classez par ordre de priorité ces différentes activités :



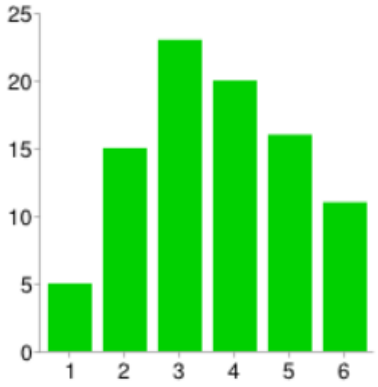
Création

1	**12**
2	**14**
3	**10**
4	**26**
5	**20**
6	**7**



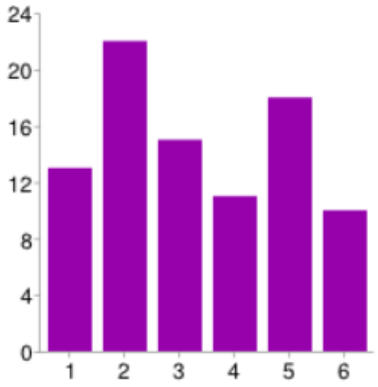
Activités corporelles

1	**6**
2	**12**
3	**19**
4	**16**
5	**22**
6	**14**



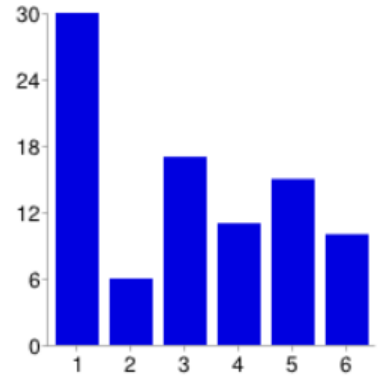
Pratique instrumentale

1	**5**
2	**15**
3	**23**
4	**20**
5	**16**
6	**11**



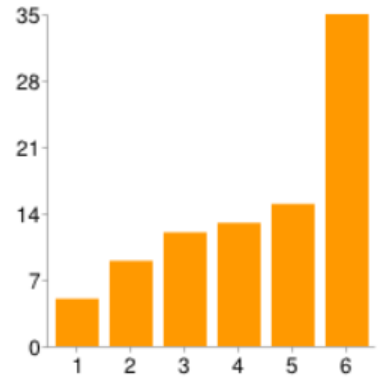
Chant

1	**13**
2	**22**
3	**15**
4	**11**
5	**18**
6	**10**



Ecoute

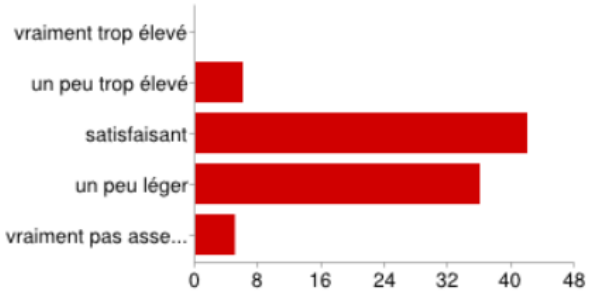
1	**30**
2	**6**
3	**17**
4	**11**
5	**15**
6	**10**



Improvisation

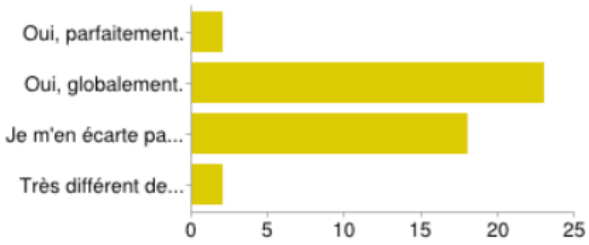
1	**5**
2	**9**
3	**12**
4	**13**
5	**15**
6	**35**

Que pensez-vous du volume horaire accordé à l'éducation musicale ?



vraiment trop élevé	**0**	0 %
un peu trop élevé	**6**	7 %
satisfaisant	**42**	47 %
un peu léger	**36**	40 %
vraiment pas assez élevé	**5**	6 %

Estimez-vous que votre enseignement soit en accord avec les instructions officielles ?



Oui, parfaitement.	**2**	4 %
Oui, globalement.	**23**	51 %
Je m'en écarte parfois un peu.	**18**	40 %
Très différent des programmes.	**2**	4 %

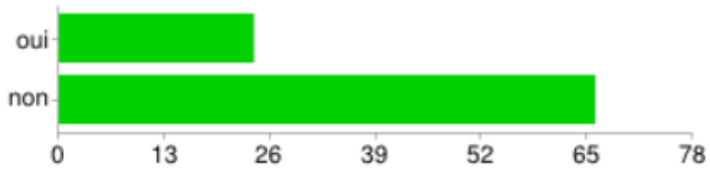
Comment définiriez-vous l'éducation musicale ?

(cf. Analyse des réponses brutes en annexe 4)

Permettre aux élèves de découvrir et de créer leur musique - les réconcilier avec l'école Moment de plaisir à l'école, détente par rapport à d'autre cours demandant plus de réflexion et d'attention cognitive. J'ai l'impression que c'est un moment "à part", durant lequel l'élève est plus actif émotionnellement. L'éducation musicale permet d'écouter, mais de s'écouter également. C'est un moyen d'écoute, d'imagination, de création, d'ouverture d'esprit. Ça permet une ouverture sur le monde, les autres et une découverte de soi-même. Ouverture aux différents genres musicaux + découverte de son corps + pratique du chant + découverte d'instruments de tous les pays + objets de la vie quotidienne à travers des activités d'écoute, de production, de création et d'improvisation une pratique qui permet aux élèves de s'exprimer autrement et, pour certain, de se découvrir un talent (par ex ceux qui ne sont pas les "bons élèves") développement de l'écoute, de la voix, de la posture gestuelle, du rythme. Accès au répertoire classique. Mise en œuvre de l'imagination et de la création. La sensibilisation à toute forme de sons, peu importe son origine (instrumentale, environnementale...) L'éducation musicale est une ouverture à la culture musicale du monde en pratiquant le chant, l'écoute. Mais aussi l'éducation musicale sert à retranscrire des émotions par la création d'œuvre ou l'interprétation d'œuvre. Apporter une culture aux élèves, découvrir et expérimenter ce qu'on entend. Une modalité d'apprentissage différente et enrichissante lorsque les activités de la séance et le choix des œuvres sont pertinentes. Peut vite tourner à l'ennui et la corvée (expérience personnelle) Discipline qui permet d'appréhender la phénomène sonore à travers divers dimensions. L'éducation musicale permet d'élargir la culture musicale des élèves en les confrontant à des musiques qu'ils n'ont pas l'habitude d'entendre. Elle permet de s'ouvrir à d'autres cultures. Les élèves sont également amenés à développer des techniques d'écoute qui

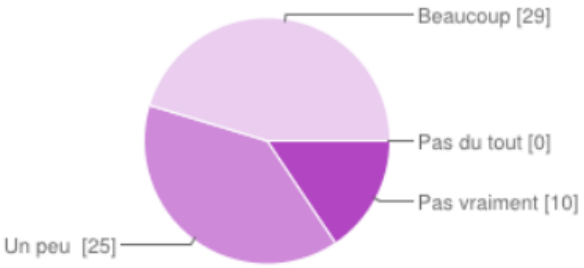
peuvent être bénéfiques dans d'autres apprentissages (concentration etc). Enrichissant, évasion Il s'agit d'un éveil à la musique sous toutes ses formes (chant, instruments...) Un moment à part dans les apprentissages où les élèves acquièrent des compétences par divers moyens : jeux de rythme, découverte de divers instruments, chants avec mimes, etc. Initiation à la musique Un moyen de s'évader. Selon moi, l'éducation musicale doit permettre aux élèves de s'ouvrir à un certain aspect de la culture française mais aussi à d'autres cultures d'autres pays, à travers des textes musicaux. Eveil à l'éducation musicale, découverte des différents "styles" de musique, expérimentation de la création musical ouverture culturelle, développement de l'écoute, de l'attention Moment qui permet aux élèves de laisser libre cours à leur imagination, à leur côté créatif. Peut être un moment de "défouloir" pour certains élèves, mais peut permettre, au contraire de rendre certains élèves "perturbateurs" beaucoup plus actifs et concernés. L'éducation musicale est un domaine qui éveille les enfants au monde qui les entoure, à la différence, aux possibles ... C'est un outil de connaissances et par conséquent de croissance personnelle et de confiance en soi. Une activité pour ouvrir les enfants à d'autres cultures, les faire développer leur créativité, leur permettre de s'épanouir grâce à l'art Découverte de différents artistes à différentes périodes, initiation à la musique Selon mon vécu, un moment de chant.. Selon ce que j'essaie d'en faire : un moment de création et de partage où chaque élève peut apporter une connaissance, une nouvelle idée qui va permettre au groupe classe de créer. L'éducation musicale est une discipline qui regroupe des activités comme le chant, l'écoute, la pratique instrumentale, la mise en son... il s'agit pour moi d'un éveil à la culture musicale. L'occasion de découvrir des styles, morceaux, compositions que les élèves n'auraient pas l'occasion de découvrir dans leur milieu familial, ouverture d'horizon. Comme de la culture, une autre forme d'éveil et d'épanouissement. moment d'ouverture et de découverte, détente, création. C'est une activité qui permet de développer la cohésion de groupe, le langage (l'expression en général) et la culture musicale. Bonheur Contraignant par rapport au volume horaire. Découvrir tous les genres de musique. Créer des petits morceaux. Apprendre à écouter. L'éducation musicale c'est apprendre aux enfants à écouter, reconnaitre, crée des morceaux musicaux. Initiation à l'écoute et à l'expression artistique qu'est le chant et la pratique instrumentale Le moyen d'extérioriser ce que l'on ressent, d'apprendre à connaître son corps et sa voix. Le moyen aussi de rassembler autour d'un projet, de faire naître une passion voire une vocation L'éducation musicale est un moyen de pouvoir s'évader, de pouvoir ressentir beaucoup d'émotions, par l'écoute mais également par la pratique et l'échange. Cela permet également à l'enfant de pouvoir exprimer son individualité. C'est un moyen également de rentrer dans l'écrit et la lecture et d'exprimer les choses autrement que par la parole. Cela développe l'imaginaire et la créativité et ça permet de travailler sur son corps. Education aux différents types de musique Ouverture sur différentes cultures Utilisation de la musique comme un moyen d'apaiser une classe C'est une ouverture musicale, l'appréhension de la musique à travers diverses activités (chant, manipulations d'objets/ d'instruments, écoute d'œuvres, de chansons... Ces activités nous amènent des origines de la musique jusqu'à nos jours. Comment fait-on de la musique ? Ouverture culturelle pour tous expression personnelle qui peut passer par expression corporelle permet une cohésion de groupe, aide à l'attention des élèves, leur permet d'extérioriser, aide à la mémorisation par la discrimination.

Pratiquez-vous un instrument (chant inclus) ?



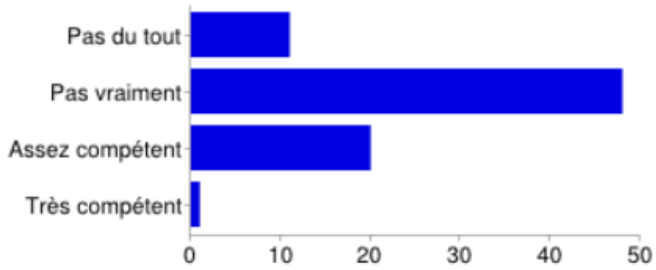
oui	**24**	27 %
non	**66**	73 %

Eprouvez-vous du plaisir pendant vos séances d'éducation musicale ?



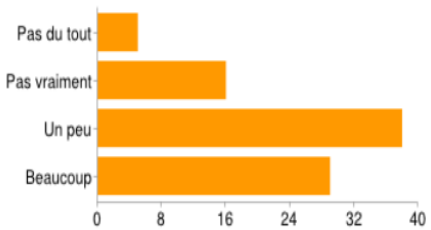
Pas du tout	**0**	0 %
Pas vraiment	**10**	16 %
Un peu	**25**	39 %
Beaucoup	**29**	45 %

Vous considérez-vous compétent en éducation musicale ?



Pas du tout	**11**	14 %
Pas vraiment	**48**	60 %
Assez compétent	**20**	25 %
Très compétent	**1**	1 %

Pensez-vous que votre parcours scolaire (école primaire, collège) ait eu une influence sur votre représentation de l'éducation musicale ?

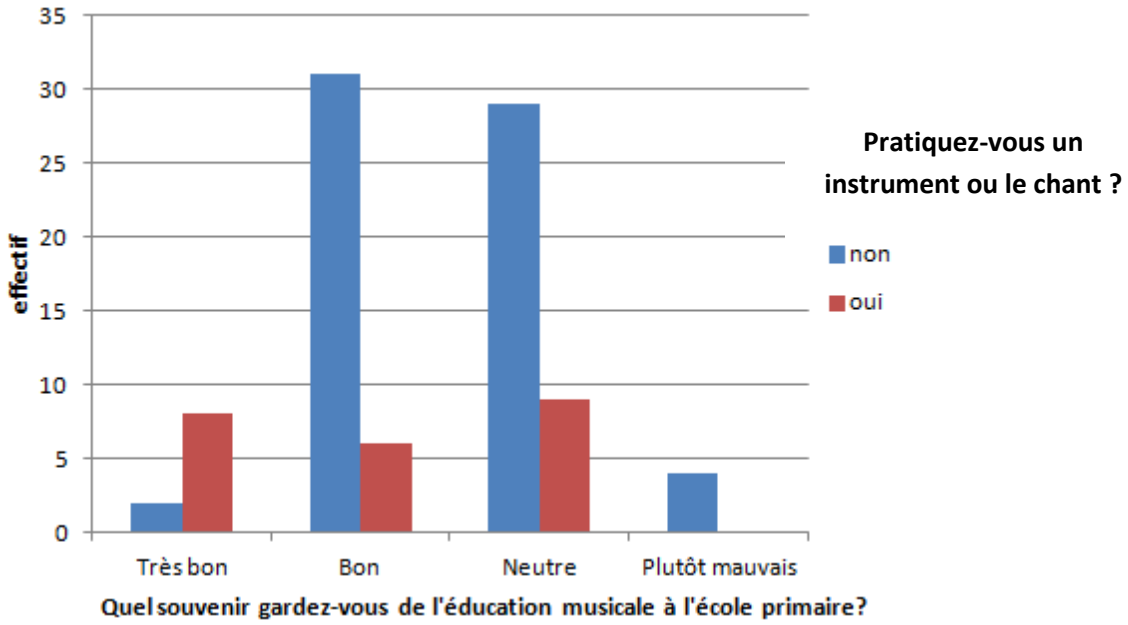


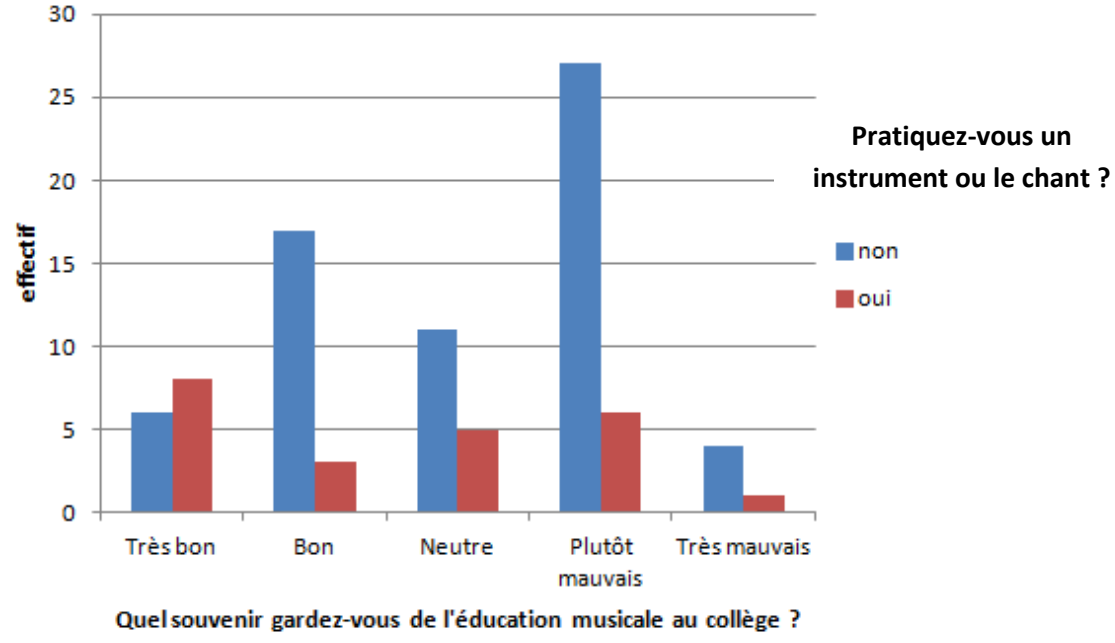
Pas du tout	**5**	6 %
Pas vraiment	**16**	18 %
Un peu	**38**	43 %
Beaucoup	**29**	33 %

Annexe 3 – Résultats des analyses croisées

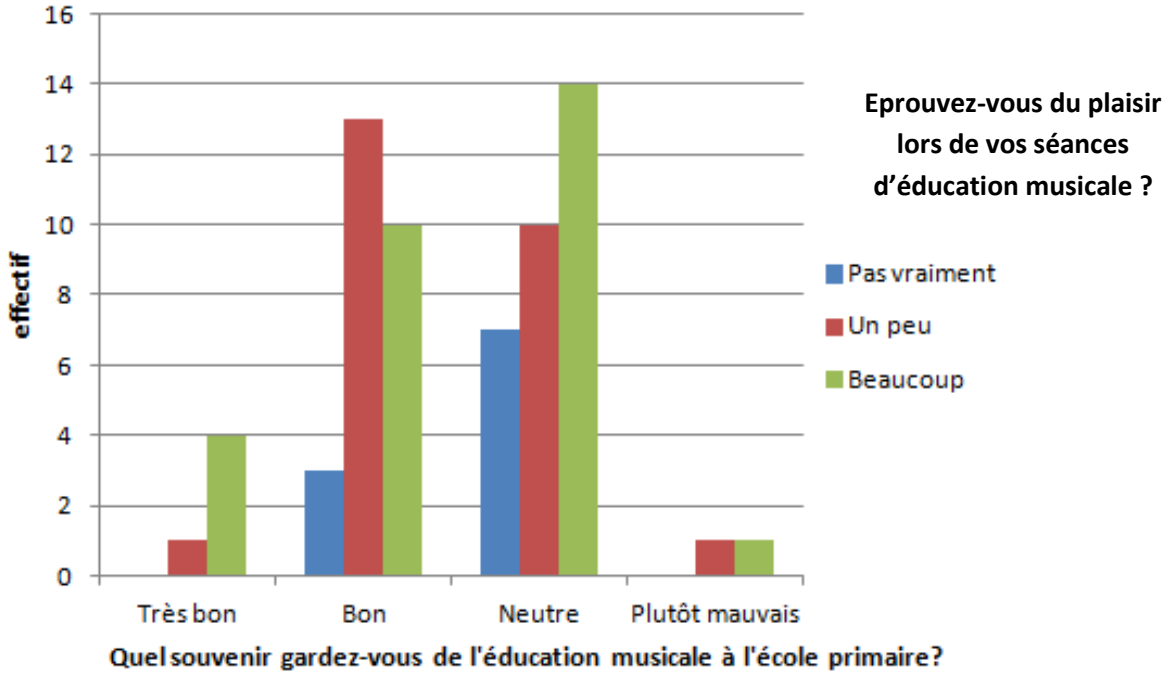
A. En fonction des souvenirs de l'éducation musicale à l'école primaire / au collège.

1) Fréquence d'une pratique instrumentale ou de chant.

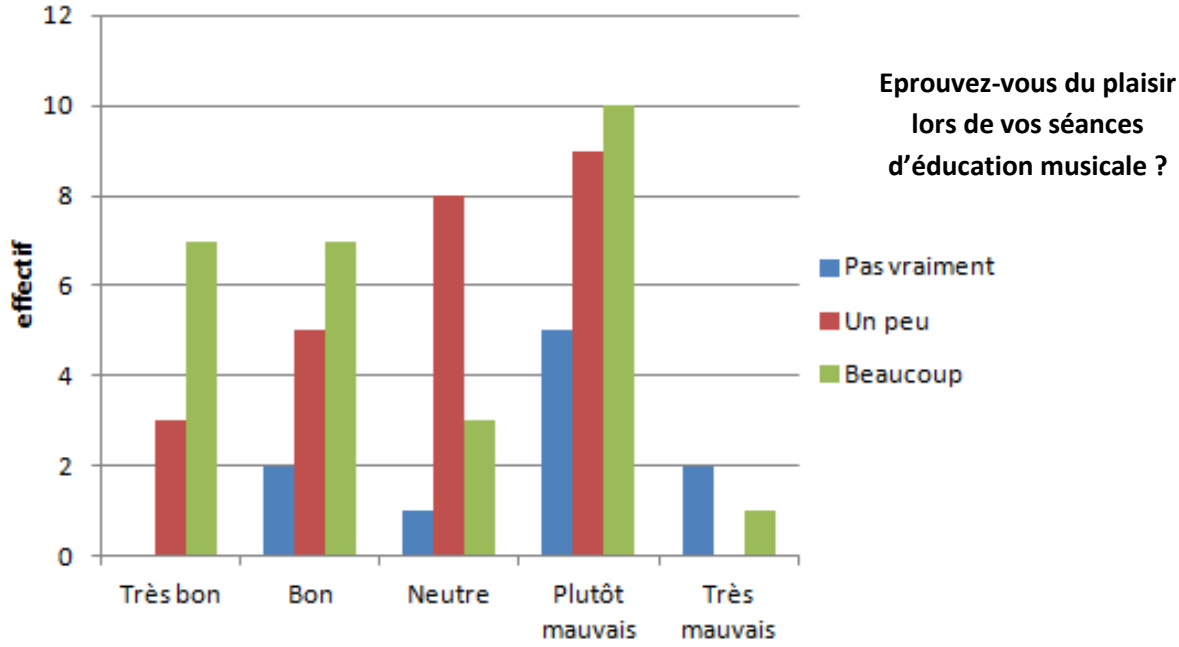




2) Plaisir en classe.

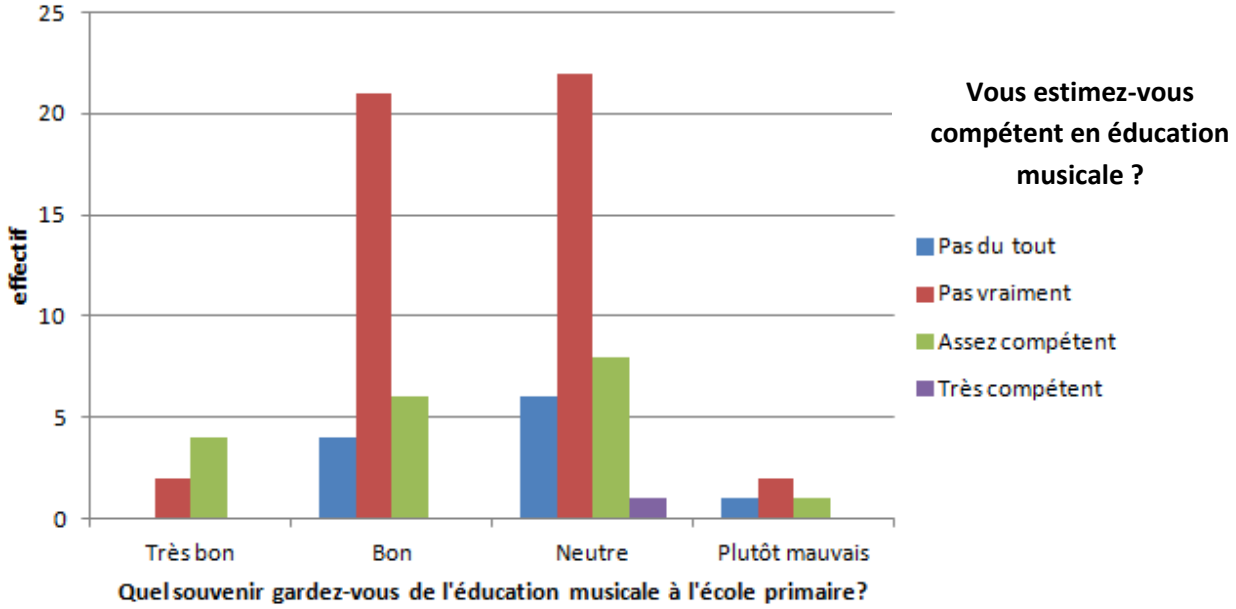


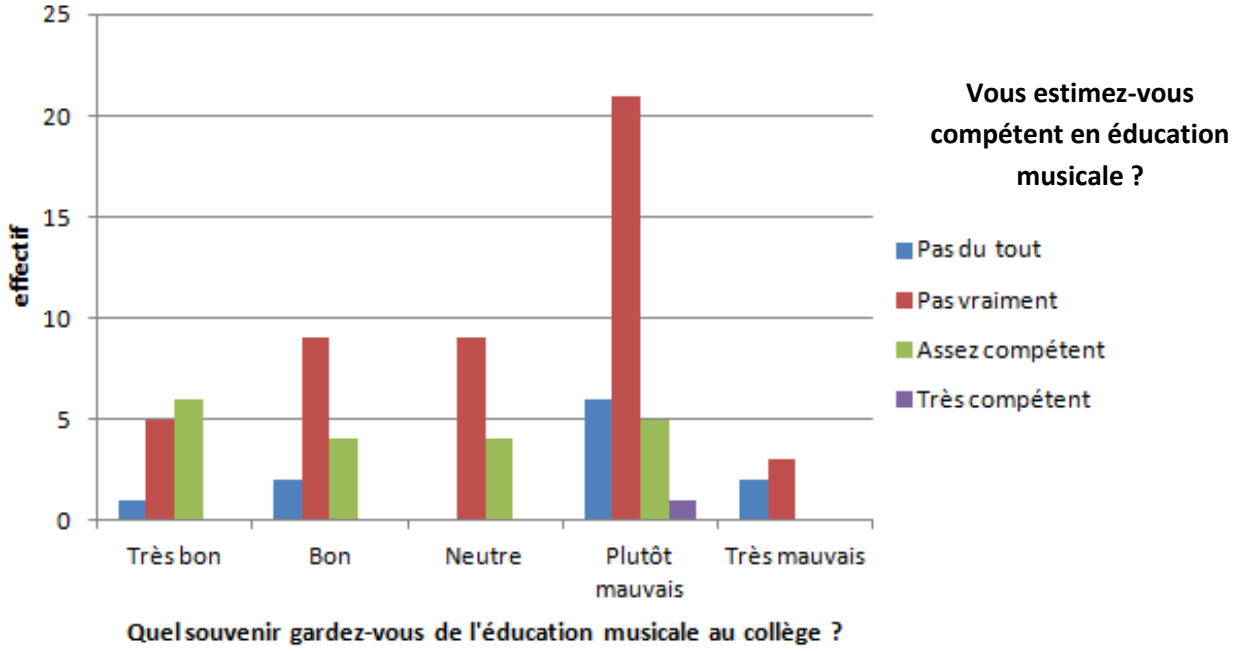
Quel souvenir gardez-vous de l'éducation musicale à l'école primaire?



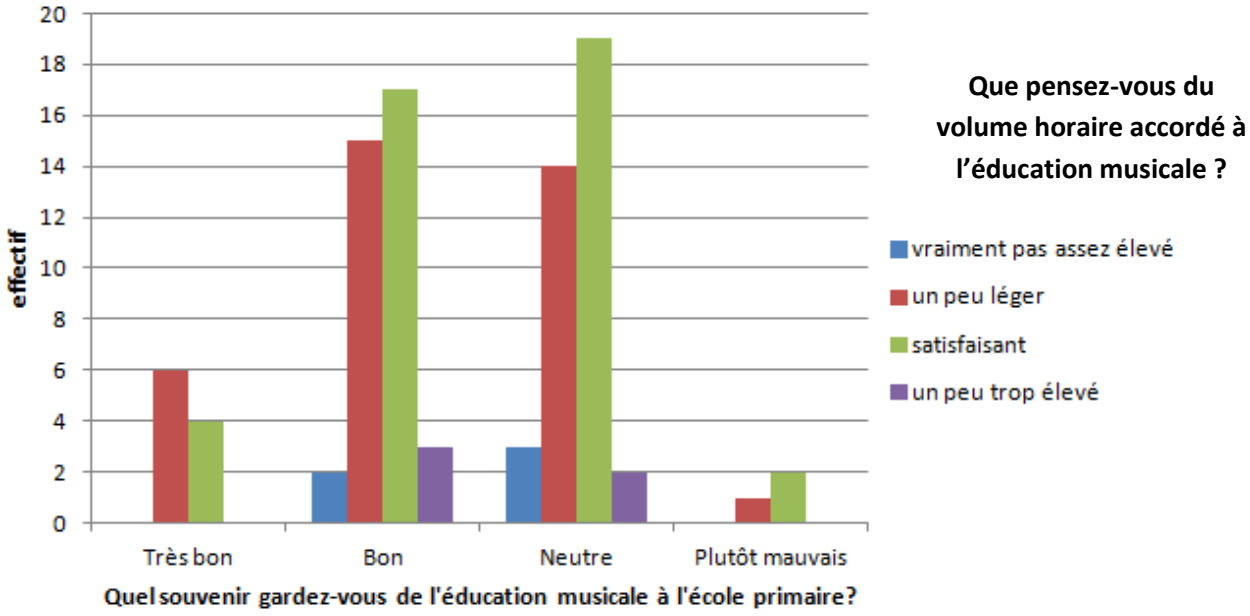
Quel souvenir gardez-vous de l'éducation musicale au collège ?

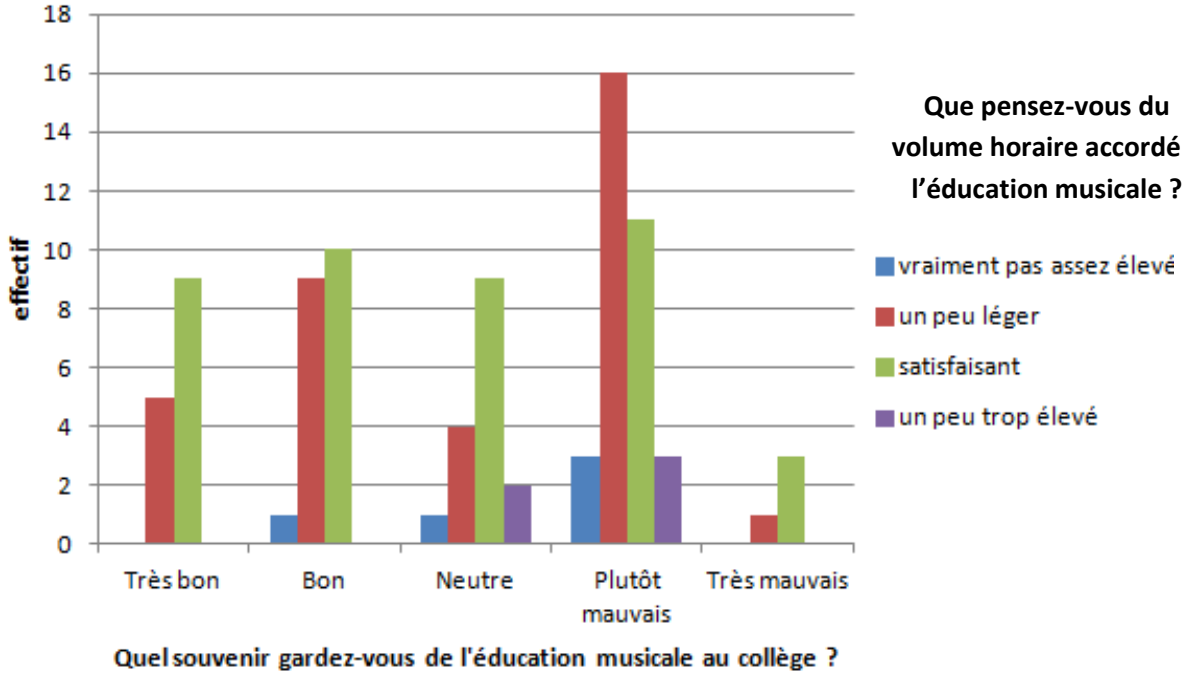
3) Compétences déclarées en éducation musicale.



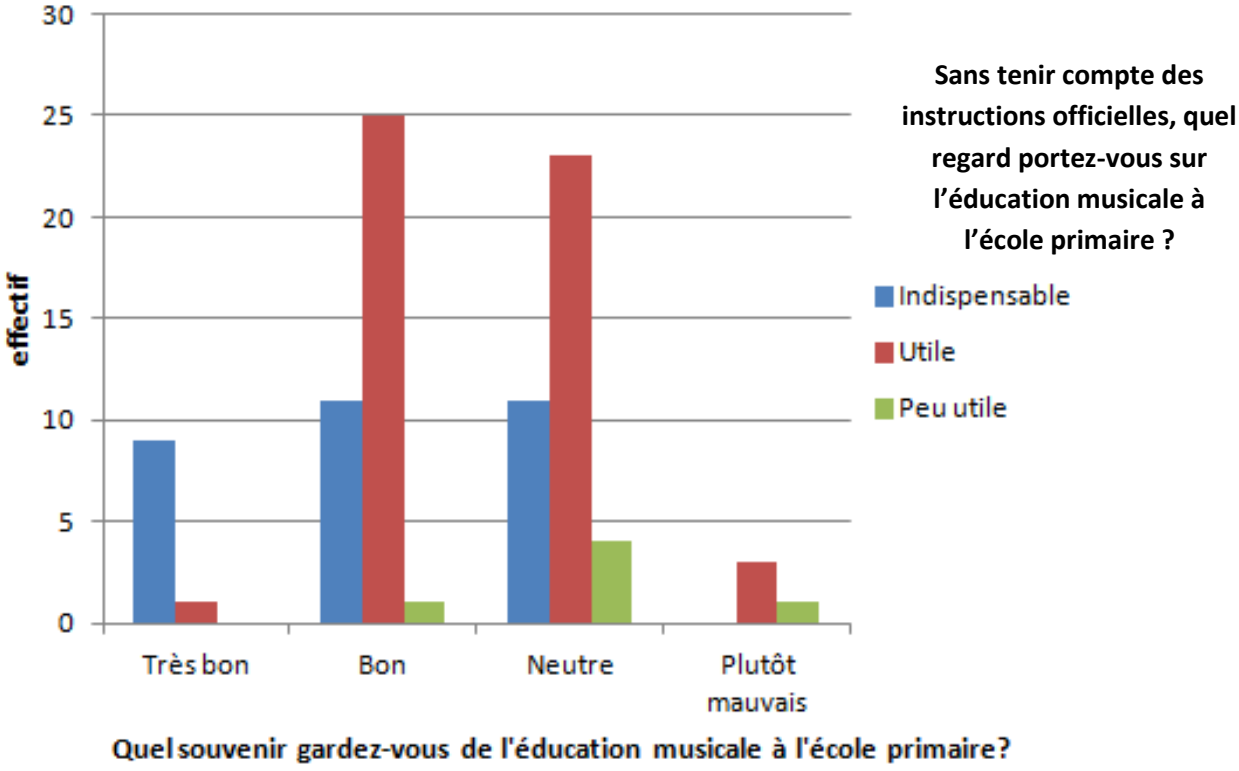


4) Evaluation du volume horaire de l'éducation musicale.

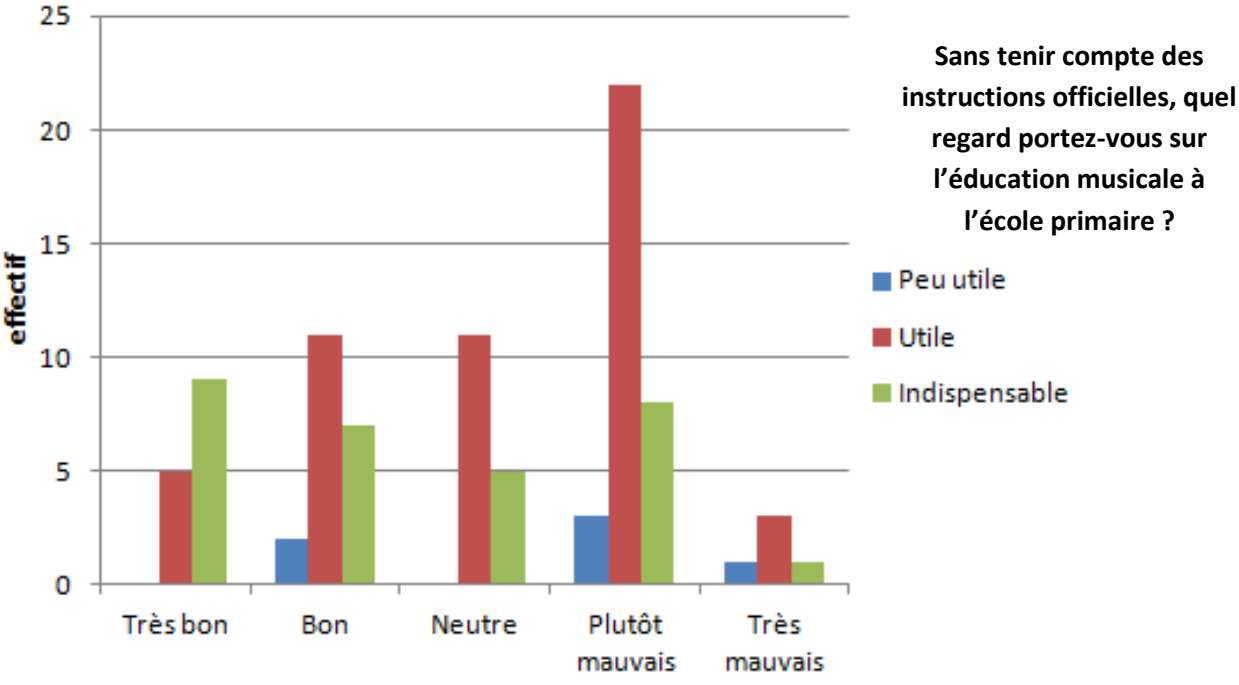




5) Evaluation de l'utilité de l'éducation musicale à l'école primaire.



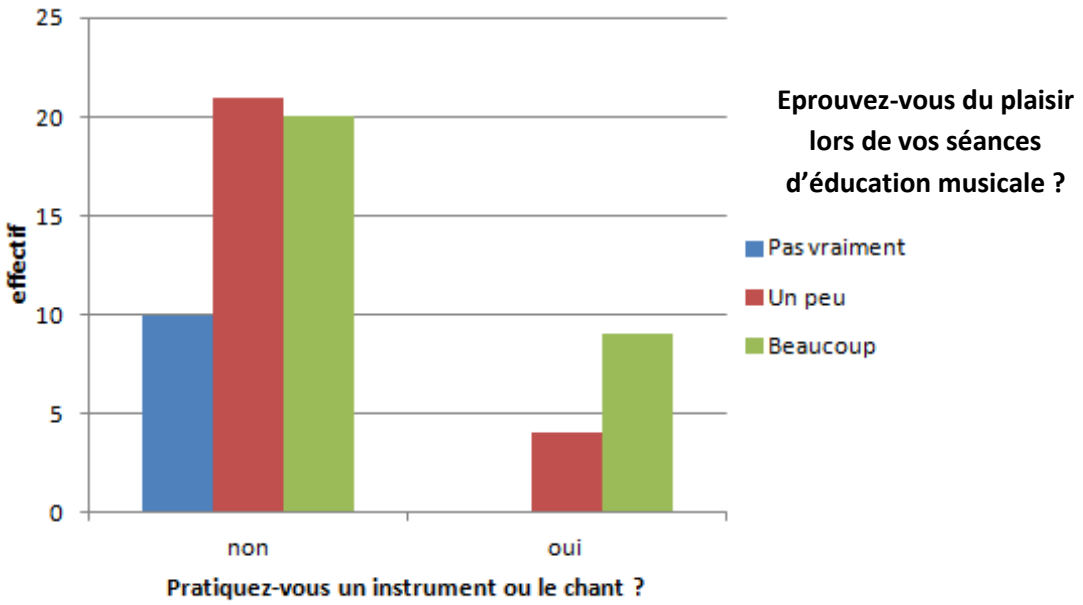
Quel souvenir gardez-vous de l'éducation musicale à l'école primaire?



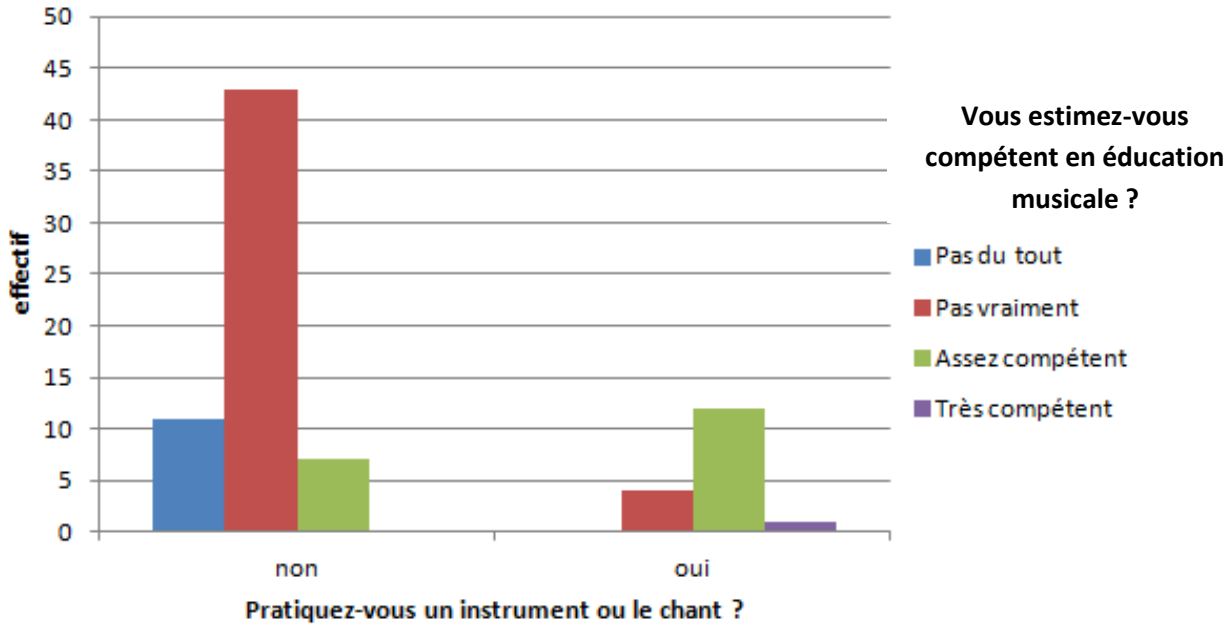
Quel souvenir gardez-vous de l'éducation musicale au collège?

B. En fonction de la pratique d'un instrument (chant inclus).

1) Plaisir en classe.



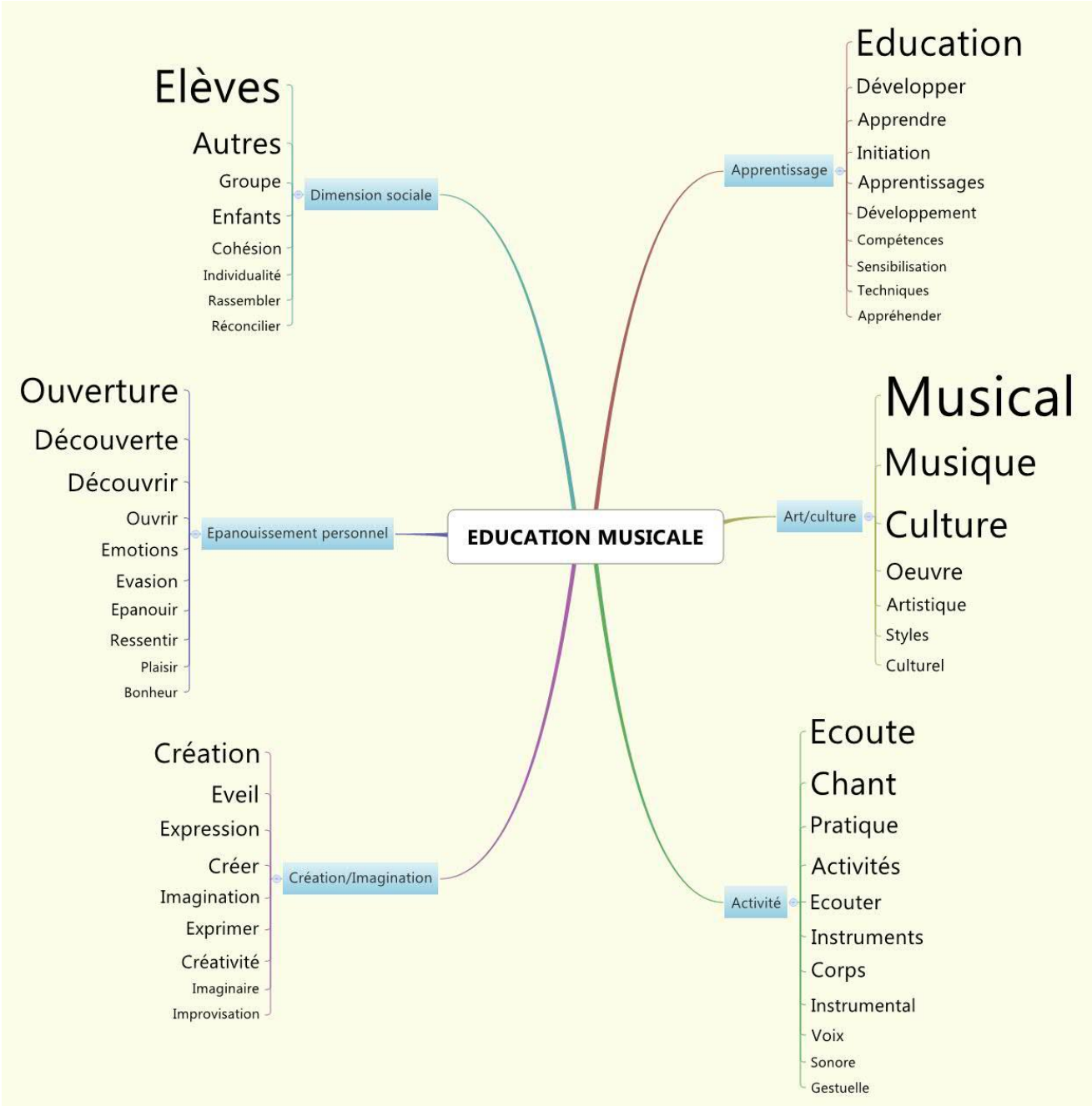
2) Compétences déclarées en éducation musicale.



Annexe 4 – Exploitation des définitions du questionnaire

*Les résultats de la question « Comment définiriez-vous l'éducation musicale ? » ont donné lieu à une recherche d'occurrences puis à regroupement thématique. Cette exploitation est représentée dans l'infographie suivante où la taille de police varie en fonction du nombre d'occurrence des termes selon la formule : (taille de police) = 10 + 2 * (nombre d'occurrences).*

Tentative de définition de l'éducation musicale



ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné(e) Romain Debain.....
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.
En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

signé par l'étudiant(e) le

Cet engagement de non plagiat doit être signé et joint à tous les rapports, dossiers, mémoires.

Présidence de l'université
40 rue de rennes – BP 73532
49035 Angers cedex
Tél. 02 41 96 23 23 | Fax 02 41 96 23 00

université angers

RESUME

Cette recherche traite de l'influence du parcours scolaire des enseignants du premier degré dans l'établissement de leurs propres représentations en éducation musicale. Pour ce faire un questionnaire a été administré à 89 étudiants ayant vocation à enseigner dans le premier degré. Une analyse croisée des résultats a permis d'envisager des liens entre le parcours scolaire et le plaisir d'enseigner l'éducation musicale. Ces données sont cependant nuancées par la complexité à définir le champ des représentations en éducation musicale. A partir des résultats, une définition a été proposée afin de tenter de mieux cerner cette discipline paradoxale alternant entre art et objet à enseigner, élément de culture et pratique sensible. La mise en lien avec d'autres travaux de recherche invite à s'orienter vers la question des valeurs liées à cet enseignement.

Mots clés : éducation musicale, représentations, parcours scolaire, futurs enseignants

ABSTRACT

This research deals with the influence of primary school teacher schooling in the building of their own representations concerning musical education. To study this topic, a questionnaire was administered to 89 students supposed to become primary school teacher. A crossed analysis permitted to consider links between schooling and pleasure to teach music. However those results are qualified by the complexity to define the scope of representations concerning musical education. With those results, a definition was suggested in order to understand better this paradoxical subject alternating between art and subject to teach, cultural element and concrete practice. Links with others researches ask the question of values of this topic.

Key words: musical education, representations, schooling, teachers to-be