



L'éducation musicale : quelle place dans l'Ecole ?

Quelle place prend la musique à l'école primaire ? Dans un travail antérieur (Bonnette, 2005), nous avons établi des liens très actifs, quoique souterrains, entre les sciences et la musique. Tout en dépassant le clivage rationalité-sensibilité, il était alors montré que les deux disciplines occupaient deux rôles dans un même jeu. Les sciences se plaçaient dans la lumière des apprentissages. La musique était utilisée dans l'ombre. Il s'agit à présent (Bonnette, 2011) de comprendre les mécanismes profonds qui relient une discipline, souvent considérée comme « supplément d'âme », aux autres enseignements de l'Ecole. « La musique, c'est la joie d'apprendre la rigueur » disait Snyders (1989). L'expression est paradoxale. La formation à la rigueur est souvent attribuée à d'autres disciplines.

Philippe
Bonnette

Quelles sont donc les interactions entre une discipline tenue pour mineure et les autres disciplines de l'école primaire ? Quelles conceptions de l'Ecole se révèlent dans ces interactions pensées et pratiquées par les enseignants ?

1. L'enseignement de l'éducation musicale : une hésitation, des paradoxes.

Une hésitation historique

Commençons par regarder comment se distribuent les disciplines dans l'école primaire depuis sa création (Huet, 2007). Discipline de la première heure, la musique occupe une place continue dans les programmes jusqu'à nos jours. Ceci est loin d'être vrai pour bien des disciplines. Cette pérennité temporelle est aussi celle des contenus affichés : le chant et un rapport à la culture. C'est ce que livre l'examen complet de tous les programmes imposés à l'Ecole, de 1883 à aujourd'hui. Cette analyse met en évidence une hésitation pendulaire (Alten, 1995). Elle avance entre, une volonté de formatage scolaire de l'élève et son

contraire, une émancipation par la culture. Cette lecture historique permet une mise en regard de deux représentations : celle de la discipline et celle sous-jacente de l'élève.

En 1883, c'est l'image de l'élève unique (par opposition à l'élève singulier) qui domine. La musique sert les mouvements d'ensembles. C'est la mise en rangs tout en exécutant des chants patriotiques. La dimension artistique n'est pas recherchée. Il s'agit de chanter d'une seule voix, sous un seul drapeau. La volonté de constitution de l'identité nationale est première. L'élève-individu est un élément anonyme dans une masse. Il ne faut entendre qu'une voix. Le chant massif n'est pas polyphonique, il est sans fioriture ni discernement au service d'une construction identitaire collective.

En 1923 apparaît une image de l'élève-enfant. Les programmes découvrent l'enfant derrière l'élève. *A contrario* des programmes de 1883, ceux de 1923 donnent une place à la culture la plus locale possible. L'élève est porteur d'une culture que l'école va stimuler, enrichir. L'individu est recherché pour ce qu'il a d'épaisseur d'âme. La musique est recherchée pour ce qu'elle permet d'exprimer à tous, chants, danses, traditions de chacun. Il y a une circulation d'œuvres.

Avec les programmes des années 30-40, c'est l'image de l'élève uniforme qui s'impose. Le programme est identique pour tous. L'accent est mis sur les règles qui doivent être connues de tous. En musique, c'est la forme scolaire du solfège qui joue ce rôle normatif. Cette perspective confisque l'expression artistique plurielle, au profit d'apprentissages mécanistes.

L'élève expérimentateur verra le jour avec les programmes des années 70-80. Les disciplines d'éveil incluent la musique. Il faut tâtonner pour découvrir le monde, notamment à travers le monde sonore.

L'élève est apprenti artiste dans les années 90-2000. En même temps, l'école a quelques ambitions d'émancipation par la culture en s'ouvrant au monde. Les élèves sont envoyés vers les musiciens pour découvrir le chemin de la création.

Depuis la fin des années 2000, apparaît « l'élève individuel ». Un nouveau balancement s'opère dans lequel la quête du résultat se substitue au chemin culturel de la création artistique, à la découverte humaniste du Monde. L'élève doit avoir des résultats individuels qui révèlent quantitativement ses capacités dans les autres disciplines scolaires. En musique, on mesure le nombre de fréquentation d'œuvres, d'artistes, de concerts, de chants appris, sans trop s'interroger sur le contenu.

Toutes ces représentations sont somme toute assez schématiques. Elles révèlent l'état de l'École à certains moments de son histoire. Dire que la musique pourrait en être un révélateur symptomatique ne serait pas une découverte majeure. Pourtant à y regarder de plus près, à cette hésitation institutionnelle s'adjoint une autre dimension remarquable de la musique dans l'école.

Une discipline qui conjugue des paradoxes

L'observation du regard porté par les acteurs du monde scolaire sur l'éducation musicale font apparaître des paradoxes. **Chez les enseignants, la musique est à la fois choyée et dévoyée.** Elle est choyée parce que rares vont être ceux qui diraient la négliger. D'aucun n'envisagerait d'amputer l'éducation musicale des emplois du temps où elle figure en bonne place. Presque tous les enseignants s'accordent à lui reconnaître des vertus formatives, affectives, sociales et... finalement éducatives. Pourtant la pratique de la musique à l'école est dévoyée. Une analyse des pratiques des enseignants (Bonnette, 2006 et 2011) montre que le contenu des séances est détaché la plupart du temps de la voie officielle. L'enseignant n'hésite pas à fixer le contenu de ses séances de musique en dehors de toute référence au programme. Ce peut-être au gré de ses envies les plus personnelles, distantes de ses obligations professionnelles. Cette pratique n'est pas forcément bien conscientisée. Elle est rendue possible par un très faible contrôle institutionnel de la musique. Le paradoxe apparaît là. Le monde éducatif ne saurait souffrir une réduction quantitative de l'éducation musicale. Pourtant, le contenu de son enseignement, ou plus exactement son adéquation avec les programmes, semble peu importer. L'éducation musicale se lit alors entre considération et négligence.

Chez les usagers de l'école, la musique est à la fois objet d'une attente ostensible mais d'une attention minuscule. En fait, les parents emboîtent le pas aux enseignants. Qu'on réduise l'horaire de musique de droit ou de fait, c'est la protestation. La musique doit être présente en cours. La demande est forte aussi pour illustrer fêtes ou kermesses, bien visible de l'extérieur de l'école. Pourtant, les mêmes portent une attention minime à ce que les progrès des élèves passent par l'éducation musicale. Qu'un élève soit « doué » ou non dans cette discipline, son avenir semble peu dépendre de ces résultats là. La musique est considérée dans une indispensable futilité. Voilà encore un paradoxe.

A l'école, la musique est d'une onéreuse gratuité. La discipline jouit d'une gratuité quand on regarde ce qu'elle apporte en termes de « récompense » scolaire. Elle est hors de prix s'il s'agit d'en prélever un morceau pour le jeter aux orties. Peu d'enseignants et aucun ministre ne s'y risquent. Cette appréciation de sa valeur scolaire est encore un paradoxe. Bourdieu (1979) donne un prix fort à la valeur culturelle de la musique quand il s'agit d'expliquer une forme de reproduction sociale. Snyders entend utiliser ce prix autrement. Puisque la musique semble jouir d'une quasi gratuité scolaire, pourquoi ne pas l'utiliser comme vecteur d'émancipation culturelle pour tous les élèves. Le moteur de cette ambition repose sur la fréquentation par tous des plus hautes œuvres musicales, concrétions de plus hautes humanités. Faible investissement pour l'école, mais facteur de joie, de rehaussement des réussites scolaires et d'élitisme social pour tous semble dire Snyders. Un paradoxe qui ne va pas sans un effort conséquent pour l'École dit-il encore.

Cette hésitation historique et ces paradoxes pointés marquent des questionnements.

Un premier interroge sur la position de l'enseignant chargé de mettre en œuvre la discipline. De l'élève unique à l'élève singulier, de la musique comme outil de formatage à la musique comme vecteur d'émancipation par la culture, les enseignants accompagnent ce mouvement pendulaire. Opèrent-ils de façon lucide ? Avec quels outils didactiques sont-ils conscients d'opérer ?

Un autre interroge sur la place de la musique comme discipline scolaire. L'éducation musicale est-elle un simple supplément d'âme ou un outil de formation transversal? A-t-elle un visage solaire visible, ludique et un autre souterrain investi d'un dessein de formation fort ?

Un autre finalement questionne sur le statut de la discipline et sa relation avec l'Ecole à venir. Dans l'école actuelle, la musique est gratuite en apparence et permanente dans les programmes. Cette grâce et cette continuité interroge sur sa valeur éducative dans une Ecole en construction. La musique est-elle une clé culturelle pour classe sociale ou au contraire, comme le pense Alain Kerlan (2001) à la suite de Snyders, un élément central convoqué à la participation à la refondation de l'Ecole à venir?

2. La musique dans l'école : d'une pratique pédagogique mineure à des choix didactiques majeurs ?

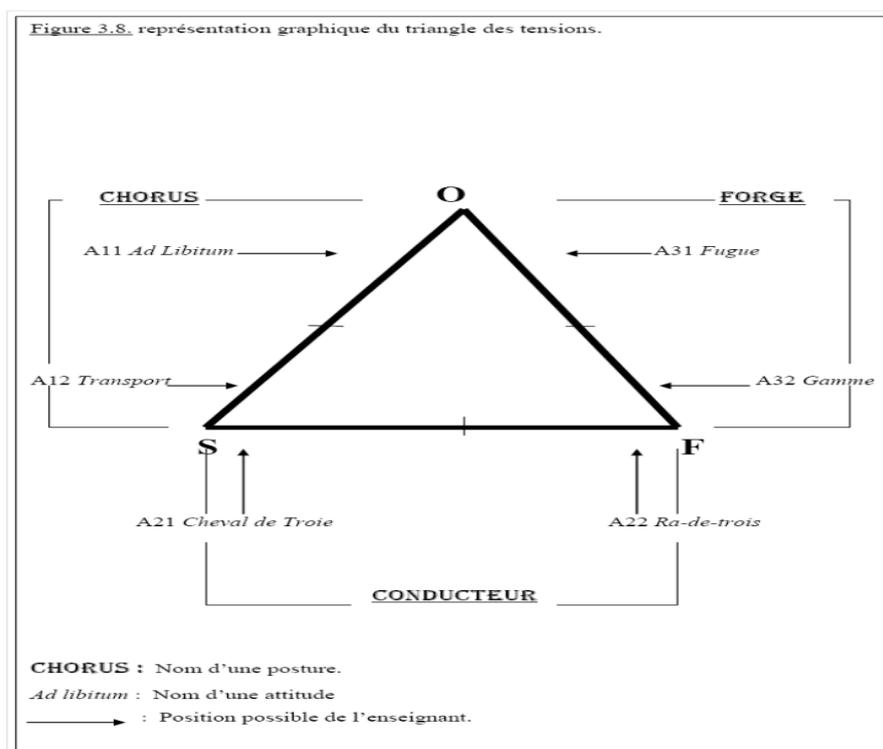
Une enquête qualitative de terrain

Nous considérons que la musique à l'école présente deux visages. Le premier, clair et visible, serait représenté par l'ensemble des activités musicales montrées : chant, spectacle de chorales, écoutes d'œuvres... Le second, sombre et sous-jacent, indique sa présence dans les paradoxes que révèle la discipline, les hésitations qui la traversent. C'est sur ce dernier visage que porte le fond de notre étude. Nous posons l'idée que cette face plus souterraine est mue par des mécanismes profonds. Ils seraient peu conscientisés par les acteurs. Ils seraient aussi en lien sans doute avec leur conception de l'Ecole. Les remarquer, les questionner, les interpréter, c'est comprendre la place de la musique dans l'Ecole.

Pour mener l'enquête, nous avons exploré les représentations d'enseignants à partir d'entretiens compréhensifs inspirés des travaux de Jean-Claude Kaufmann (2001). Sur la base d'une population d'environ 300 enseignants du premier degré rencontrés en formation continue en 2009 et 2010, nous avons retenu trois catégories «typiques» d'enseignants. Ils n'étaient pas marqués d'une trop grande pratique ou au contraire d'un délaissement de la musique. Ils représentaient trois âges de la carrière d'enseignants du premier degré.

Une carte de la musique dans l'école

L'analyse des données fait apparaître trois repères constants qui émergent de la conscience des enseignants et décrivent leurs positions, selon deux axes. D'abord elles décrivent la discipline pour elle-même. Ensuite elles révèlent des liens peu souvent conscientisés chez les interviewés, entre la musique dans l'école et son environnement. Nous leur avons donné des dénominations qui situent leur caractère. Il nous importait ensuite de les mettre en lien sous la forme d'une carte qui vise à explorer, dans un processus de triangulation, l'activité enseignante. Nous empruntons à Jean Houssaye (1988) une partie du concept qu'il élabore dans le « triangle pédagogique ». A chacun des sommets se pose un repère. L'utilisation de la carte permet ensuite l'exploration de chemins. Les choix cartographiques permettent de baliser, de décrypter, voire de prévoir les relations de la musique dans l'École. Pour ce faire, nous avons dû séquencer notre carte en zones. Ce sont autant de lieux possibles où l'enseignement de la musique à l'école peut être caractérisé.



Les repères

La Sympathie (S). La terminologie est utilisée dans le sens de « qui souffre avec ». Très présent dans le discours des enseignants, ce repère décrit les apports réciproques, bijectifs, de la musique avec les autres enseignements. En Sympathie, un enseignant peut mettre en œuvre une séance de musique dans un intérêt pédagogique qui dépasse celui de la discipline. Par exemple, le travail en rythme renforce l'appréhension de techniques mathématiques. Le travail vocal renforce celui de la phonation. Dire cela paraît aujourd'hui

commun. La réciproque l'est moins. Un enseignant mettra-t-il en place un exercice sur la numération en mathématiques pour renforcer les compétences de l'appréhension de la pulsation en musique ? Cette réciproque apparaît bien dans le discours collecté. Pourtant sa mise en place n'est pas facile selon que l'on se focalise sur la musique elle-même, qu'il l'instrumente pour une discipline tierce (les mathématiques par exemple), ou qu'il fasse servir d'autres disciplines à la formation musicale. Ce sont autant de postures didactiques. La Sympathie recherche un échange positif, au sens où il existe un apport, avec les autres disciplines.

L'Oligopesanteur (O). Littéralement « le faible poids ». C'est la traduction de la faible attente institutionnelle, de la faible attente formatrice des enseignants et de la faible considération sociale des usagers. Elle entre en jeu quand il faut penser « musique » et « avenir scolaire ». L'Oligopesanteur donne à la musique un statut particulier qui la maintient dans un état de faible flottation. Elle semble écartée du poids du reste des enseignements. L'enseignant peut s'en saisir. Il peut alors faire entrer dans la musique des valeurs de son choix sans avoir trop à en rendre compte. Ces valeurs peuvent regarder vers des valeurs institutionnelles bien sûr (les programmes), mais aussi des valeurs de sociétés qui lui importent (la refondation de l'École à venir par exemple) ou même des valeurs très personnelles (de goût, d'affect, de choix méthodologiques personnels, etc....). Ces positions impliqueront des postures didactiques.

La Façon (F). Il s'agit de la force capable d'imprimer sur les apprenants la volonté formatrice des enseignants. Pensée dans une perspective d'acculturation, l'éducation musicale pourrait être une Façon. Temporalisée par l'Oligopesanteur, dans un espace créé par la Sympathie, la Façon serait un état de mise en œuvre de la musique, obscure, peu révélé, voire peu évocable. Elle serait capable de véhiculer, dans une utilisation pédagogique, des éléments de formation non-musicaux. La Façon serait un outil peu conscientisé construit par la musique, au service de la polyvalence des enseignants.

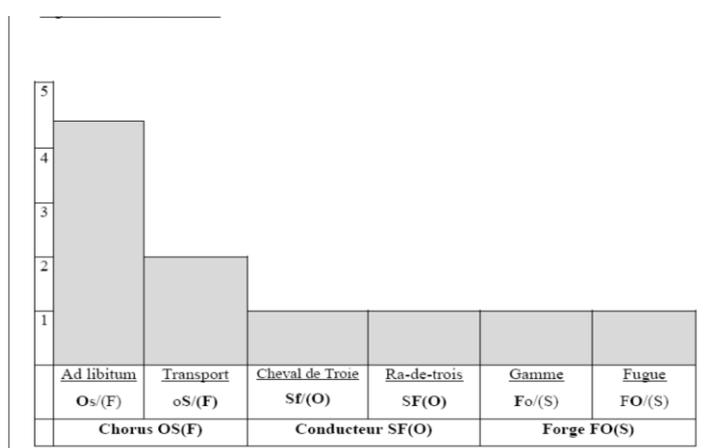
Les relations à la carte

La mise en relation de ces repères dans le triangle qui dessine la carte, amène à lire les positions des enseignants. Ces dernières sont en tensions le long des côtés du triangle. Les postures localisent la situation géographique de l'enseignant. Les attitudes décrivent ce qui caractérise cette position. Par exemple, sur l'axe OS du triangle, une posture est appelée chorus. Elle se décline en deux attitudes, en fonction de la proximité de l'enseignant du sommet du triangle. Une posture est appelée « ad libitum ». Elle est en tension avec l'autre appelée « Transport ». Dans la première, l'enseignant repense la fondation de l'École à bas bruit. Il s'appuie sur la fréquentation d'éléments culturels apportés par la musique. Les élèves sont conduits vers des apprentissages construits. L'École est pensée en silence comme

en refondation. L'enseignant apporte à tous et à chacun de ses élèves, les éléments culturels dont ils ont besoin pour comprendre la culture qui n'est pas forcément la sienne.

Au delà des cas étudiés qui révèlent de multiples positionnements parmi les enseignants interviewés (cf. le cas de LIZ), il est possible de dresser des profils épistémologiques en s'inspirant des travaux de Gaston Bachelard (1940) et de Michel Fabre (2001) . Il n'est pas question de montrer une « bonne » position. La carte et les profils qui en découlent appellent à une lecture critique et prospective. Ainsi reconstruite, la position du sujet-enseignant livre des possibles et des attentes exploitables. Elles le sont en terme de conscientisation des actes avec en perspective la formation des enseignants.

Figure 2 : profil de LIZ.



Conclusion

Quels sont les enjeux de ces cartographies ? Elles permettent de donner d'abord quelques indications sur la position des enseignants quand ils pratiquent la musique à l'école primaire. Ces positions renseignent ensuite sur leurs choix didactiques, personnels et leur représentation de l'Ecole. Cette lecture argumente la compréhension de la pratique de la musique. Elle va plus loin car elle décrit les représentations enseignantes. Il n'est pas dit qu'au delà de la musique, ces dernières n'éclaircissent pas leur positionnement professionnel tout entier. Pour l'heure, les profils épistémologiques qui se dégagent permettent de construire une grille de lecture analytique à visée d'explicitation des choix pédagogiques de chaque enseignant. Le modèle peut devenir alors un outil d'analyse réflexive. Il permet aussi d'imaginer d'autres profils. Il regarde la didactique de la musique dans la polyvalence de l'école, les choix quant à la culture et, en creux, la représentation générale de l'Ecole. Pour qui voudrait travailler la question de l'Ecole à venir, la compréhension de ce qui se joue là semble bien mettre en relief des éléments constitutifs d'un enjeu majeur. La carte élaborée à partir des trois entretiens, si elle ne permet aucune généralisation, fait avancer la

problématique du statut de l'éducation musicale à l'école primaire. Dans ses relations aux autres enseignements, la musique occupe un statut paradoxal : importance mineure et enjeux majeurs ! A travers les liens que les enseignants tissent autour de la musique, se révèle une lecture de l'Ecole et des apprentissages. Elle pourrait être ainsi traduite : « dis-moi comment tu pratiques la musique dans ta classe et je te dirai quel enseignant tu es et quelle idée tu te fais de l'Ecole et des apprentissages ».

Philippe Bonnette

Docteur en Sciences de l'éducation, chercheur associé au CREN

Bibliographie

BACHELARD Gaston, *La philosophie du non*, Paris, PUF, (1940), 1988

BONNETTE Philippe, *Place, Statut, fonctions de la musique à l'école primaire : l'éducation musicale et les autres enseignements*, Thèse de doctorat, CREN, Université de Nantes, Nantes, 2011.

FABRE Michel, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris, PUF, 2011.

HOUSSAYE Jean, *Le triangle Pédagogique*, Peter Lang, Berne, 1988.

KAUFMANN Jean Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, 2001.

KERLAN Alain, *Que faut-il enseigner ?* in *Quelle école voulons nous ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2001.

SNYDERS Georges, *De la culture des chefs-d'œuvre, et des hommes, à l'école*, Vigneux, Matrice, 2002.